BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

TESIS DOCTORAL

ESTADO DE LA GESTIÓN PARTICIPATIVA ORIENTADA A RESULTADOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA 56

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA:

MTRO. JOAQUÍN GABRIEL GRAJALES LÓPEZ

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. LILIA MERCEDES ALARCÓN Y PÉREZ

Puebla, Puebla, julio 2024

RESUMEN

La gestión escolar y el liderazgo son aspectos fundamentales para el mejoramiento del sistema educativo. En los equipos directivos de las organizaciones educativas, la autonomía, la gestión, la participación y la responsabilidad en los resultados han adquirido una importancia creciente.

En este contexto, se abordó el quehacer del personal directivo desde una perspectiva fenomenológica, mediante un acercamiento conversacional, con el fin de conocer su visión y valoraciones sobre su praxis directiva. Es decir, cómo la conciben, cómo la realizan, la importancia y significados que le otorgan, la valoración sobre su importancia ya sea por su desarrollo y perfil profesional o como práctica que impacta en el ámbito escolar y social. Esto permite captar la esencia del fenómeno, más allá de las percepciones sociales que se tienen de ella.

Esta oportunidad de observar y comprender la función directiva, como un fenómeno complejo que se apoya en la actividad cotidiana de la gestión, pero desde la comprensión e interpretación personal, quizá ha pasado inadvertida de los debates y estadísticas que son consideradas en los reportes oficiales, así como en la formulación de políticas en el sector educativo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 7

CAPÍTULO I. GESTIÓN DIRECTIVA 13

1.1 Gestión Directiva y Calidad Educativa como coherencia entre los componentes 13

1.2 Gestión Directiva 16

1.3 Calidad de la educación 23

1.4 Investigaciones sobre la gestión directiva 27

1.4.1 La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa 27

1.4.2. La importancia de la comunicación con los mandos directivos 30

1.4.3. La gestión directiva en las instituciones educativas del sector oficial 32

1.4.4. La construcción del concepto gestión directiva desde la visión de los directivos docentes 34

1.4.5 Nivel de compromisos de gestión escolar en dos instituciones 36

1.4.6. Las prácticas de los directivos en las escuelas públicas 38

1.5 Modelos de Gestión 40

CAPÍTULO II. GESTIÓN ESCOLAR Y LIDERAZGO 44

2.1 Conceptualización de liderazgo 49

2.2 El liderazgo en la organización educativa 51

2.3 Estilos de liderazgo 53

2.4 El rol de los líderes educativos 55

2.5 Evolución en la interpretación de los propósitos de los procesos educativos y su pertinencia 63

2.6 Dirección escolar y Liderazgo 64

2.7 Liderazgo directivo 69

CAPÍTULO III. GESTIÓN EDUCATIVA 74

3.1 Antecedentes....74
3.2 La calidad en la Educación....76
3.3 La Reforma de la Gestión en América Latina: Calidad y Equidad....80
CAPÍTULO IV. LOS CONTEXTOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA....87
4. Contexto Internacional....87
4.1. Organismos Internacionales....87
4.1.1. Banco Mundial....87
4.1.2. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Educación Secundaria....91
4.2. Contexto latinoamericano....94
4.3. Contexto en México de la educación secundaria....106
4.3.1. Antecedentes....107
4.3.3 El camino de gestión educativa estratégica....115
4.3.4 Características de la secundaria mexicana....118
CAPITULO V. REFERENTES TEÓRICOS....125
5. 1. Gestión educativa versus administración....125
5.2. Teorías sobre las organizaciones....128
5.2.1. Teorías clásicas....128
5.2.2. Desde la sociología....130
5.3 Paradigmas organizacionales....131
5.3.1 Paradigma funcionalista....132
5.3.2 Paradigma Interpretativo....132
5.3.3 Paradigma humanista radical....133
5.3.4 Paradigma estructuralista radical....133
5.4 Enfoque sistémico sobre las organizaciones....134

5.5 Enfoques para analizar e intervenir en organizaciones educativas.....138
5.5.1 Enfoque interpretativo – simbólico 139
5.5.2 El enfoque socio- crítico.....140
5.6 La Gestión Educativa 146
5.6.1 Modelos de Gestión.....146
5.7 La Teoría de la Organización y la Gestión Educativa.....152
5.8 El Nuevo Rol de la Educación.....153
5.8.1 El concepto de participación 154
CAPÍTULO VI. ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE INVESTIGACIÓN.....156
6.1. Paradigma metodológico: cualitativo.....157
6.2. Marco epistemológico de la investigación: fenomenología 159
6.3 Enfoque de la investigación.....168
6.4 El Estudio de caso 169
6.5 Selección de la Muestra.....171
6.6 Confianza y validez.....172
6.7 Objeto de Estudio y unidad de análisis.....175
6.8 La entrevista semiestructurada 177
6.9 Categorías de Análisis 180
CAPÍTULO VII. RESULTADOS: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN Y CONCLUSIONES 184
7.1 Análisis Cualitativo 185
7.2 Criterios para el análisis de los datos cualitativos 186
7.3 El enfoque fenomenológico.....186
7.4 Etapas del método fenomenológico hermenéutico.....187
7.5 Evidencias Fenomenológicas 190
7.5.1 Transcripción.....191

7.5.2 Exploración....192
7.5.3 Categorización de las entrevistas....197
7.6 Categorías de Análisis....198
7.7 La Interpretación....202
Categoría 1. Proceso formativo y experiencia laboral....203
Categoría 2. Visión de calidad educativa....206
Categoría 3. Visión de la organización educativa....210
Categoría 4. Gestión Directiva....214
Categoría 5. Liderazgo y Participación....216
Sobre el Liderazgo Participativo....219
CONCLUSIONES....221
REFERENCIAS....229

INTRODUCCIÓN

Las organizaciones escolares se han convertido en objeto de estudio desde diferentes perspectivas, una de ellas es la gestión, el propósito radica en comprender los cambios que enfrenta el mundo actual, entre ellos los relacionados con aspectos sociales y otros más derivados de las políticas macroeconómicas, todos ellos inciden en los procesos al interior de las instituciones educativas.

El mundo se ha globalizado y resulta cada vez más evidente la interdependencia social, económica política y cultural. En las últimas décadas el contexto educativo ha enfrentado una serie de cambios derivados de la influencia del mercado así, también es posible observar el desvanecimiento de los límites e interacción entre las organizaciones públicas y privadas.

Se advierte que en América Latina en la década de los 90's se presentaron diversas transformaciones en las estructuras económicas, políticas y sociales de la región como resultado de los cambios macroeconómicos de los años 80 (Garretón, 1999). Estos cambios tuvieron un impacto en el sistema educativo que implicó su transformación. Las reformas educativas en América Latina estuvieron directamente relacionadas con los procesos de reorganización de la economía de cada país (Fischman, Ball, & Gvirtz, 2003), generando una serie de políticas educativas orientadas a la atención de necesidades concretas determinadas por la agenda global tales como ampliación de la cobertura, calidad en la educación, así como acceso y permanencia; apoyado de políticas de descentralización con lo cual se transfirió a los Estados la responsabilidad de los procesos de gestión.

Se puso énfasis en la observación del ámbito escolar considerando la evaluación del desempeño de los docentes, así como la estructura y organización de la escuela con orientación a la obtención

de los resultados esperados. El nuevo escenario demandó una serie de modificaciones y comenzó a adoptar nuevas conceptualizaciones. El concepto de gestión inició su adopción en los países de América Latina a principios de los años 90; Esta nueva conceptualización del trabajo escolar puso énfasis en el trabajo de la figura directiva, la cual fue considerada pieza fundamental para el logro de los objetivos institucionales.

La determinación de objetivos y análisis de resultados comenzaron a ser el criterio de evaluación del rendimiento escolar, lo cual implicó la revisión de procesos, la innovación y la promoción del cambio, orientados alcanzar la calidad de la educación del sistema educativo.

Por otra parte, se puede observar que la identidad personal, así como el de las organizaciones se definen y configuran a partir de sus dinámicas cotidianas, así como procesos históricos, en el contexto de esta investigación se puede observar en la figura directiva un proceso de redefinición intrínseco y extrínseco de sus funciones y sus competencias. En un mundo complejo ambiguo e incierto el directivo escolar enfrenta el reto de responder a las demandas tanto institucionales como sociales.

Ante este escenario, el estudio de las organizaciones escolares que permita conocer y explicar su funcionamiento ha presentado un mayor interés con el desarrollo de las ciencias sociales. Particularmente, abordar el fenómeno educativo desde la perspectiva de la gestión escolar en esta investigación tiene diferentes motivos. El primero es la experiencia en la gestión escolar acumulada por el autor, desempeñando funciones directivas y docentes durante más de 15 años en distintos niveles de educación como son educación media-superior, educación superior y de posgrados lo que ha permitido el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para la dirección de equipos de trabajo en instituciones educativas; identificando la trascendencia de la visión estratégica, táctica y operativa desde una perspectiva compleja, así como el desarrollo de

competencias que resultan necesarias en el personal directivo escolar para la ejecución de prácticas de gestión que favorezcan la obtención de resultados, la innovación y la participación de las distintas personas que conforman a la organización, con lo cual se favorece al incremento de la calidad educativa y la mejora de los resultados esperados.

El estudio de la gestión escolar posibilita su abordaje desde diferentes enfoques en torno a este fenómeno considerando la complejidad del tema al analizar a la organización en general en donde la gestión escolar orienta el trabajo directivo en su interacción con los diferentes agentes educativos internos y externos de la organización escolar.

Otro elemento motivador de esta investigación es la posibilidad de generar ajustes en la implementación de los modelos de gestión escolar, considerando que el concepto proviene de la cultura anglosajona y, por otro lado, del ámbito de la empresa en el sector privado; dichas condiciones dificultan la comprensión del tema en el ámbito escolar de financiamiento público e impiden la generalización de resultados al provenir de otros contextos.

Por otra parte, el planteamiento de este estudio se considera relevante e innovador al asociar a la gestión escolar con ciertas variables que han sido identificadas como pertinentes en el funcionamiento de la organización educativa como lo son: el liderazgo, la dirección escolar y la gestión educativa considerando que para alcanzar altos niveles de eficacia escolar es necesario mejorar los niveles de participación e involucramiento de los diferentes integrantes de la comunidad escolar.

Podemos encontrar en diversas investigaciones información sobre los factores que inciden en la gestión escolar, como el desarrollado por Contreras (2009) quien a través de un análisis cualitativo analiza la correlación existente entre el liderazgo directivo con la participación de los diferentes

miembros de la comunidad escolar. En la investigación se muestra el resultado contraproducente del liderazgo autocrático en la participación de la comunidad escolar al considerar la falta de experiencia en los temas relativos a la gestión escolar. El autor advierte que para el fortalecimiento de las instituciones educativas es fundamental el observar que existe una carencia de una política pública para la formación de directores.

La estructura del desarrollo capitular estuvo orientada con base en el diseño de la investigación para dar respuesta a las preguntas de investigación que permitiera alcanzar los objetivos de esta.

En el primer capítulo se inicia la revisión del estado del arte sobre la gestión educativa, se presenta la importancia que tienen los directivos para lograr la calidad en los procesos, lo que lleva a entender que su labor no es solamente administrativa; enseguida algunas definiciones de calidad y de lo que debe ser en el contexto del siglo XXI, la dirección escolar. Se describen investigaciones que tienen que ver con la búsqueda de la importancia de la dirección escolar.

El objetivo del segundo capítulo es reflejar el proceso de liderazgo en el sistema educacional, como una necesidad de redoblar los esfuerzos por conseguir un modelo de dirección que contribuya a conseguir una escuela de calidad. El liderazgo como concepto adoptado por diferentes disciplinas debido a la creciente necesidad que han observado los responsables de equipos de trabajo, como gerentes y directores, en general personal directivo para gestionar las organizaciones actuales en entornos caracterizados por la productividad, la calidad, así como la eficiencia y eficacia en un contexto cada vez más global.

El tercer capítulo se aborda el tema la gestión educativa, considerando que dese inicio de la década de los años noventa se visualizó la necesidad de realizar reformas profundas a la educación básica que implicaban modificaciones de mayor trascendencia que la revisión a los planes de estudio, en

esta etapa la gestión se volvió un factor de gran importancia en las reformas educativas, sobre todo tomando en cuenta el incremento de la descentralización en los procesos de decisión en los sistemas educativos. Esta situación ha implicado valorar el cambio como una transformación institucional que compete a todos los niveles en la estructura de la organización educativa.

Para adaptarse a las nuevas circunstancias económicas, políticas, sociales, así como culturales y ofrecer respuestas pertinentes, los sistemas educativos han procedido a descentralizarse provocándose con ello la necesidad de cambios en su cultura organizacional y de las unidades educativas, lo mismo que requerimientos de una mayor efectividad en la gestión (Slavin, 1994)

En este sentido se presenta a la gestión educativa como un pilar fundamental del proceso de globalización para alcanzar la pertinencia entre objetivos y resultados.

En el capítulo de los contextos de la educación secundaria se aborda, desde la perspectiva internacional de dos organismos que han incidido durante décadas – Banco Mundial (BM), que ha difundido, en los últimos 30 años, numerosos documentos con diagnósticos y recomendaciones a nivel global, regional y por país, en su carácter de principal organismo internacional de financiamiento de políticas educacionales; y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) Se aborda el debate de la escuela secundaria en el contexto latinoamericano.

Para el contexto mexicano se presentan los antecedentes del ámbito local manera general y finalmente se describe la Escuela Secundaria Técnica 56 ubicada en el estado de Puebla, lugar en el que se realiza la investigación.

En el capítulo referentes teóricos, después de una revisión de propuestas para analizar la gestión educativa, se decidió utilizar el marco conceptual de Juan Casassus, quien recoge los diferentes

modelos de gestión, bajo la perspectiva de la Teoría de la Organización, que han estado presentes en América Latina, mismos que están asociados a los diferentes momentos históricos que la sociedad latinoamericana ha experimentado y cursado; relaciona cada forma de ésta a una interpretación de la acción, esto también puede interpretarse como que cada tipo de gestión contiene de forma implícita o explícita una teoría particular de la acción humana, por lo que cada forma de gestión establece espacios y formas de acción (SEP, 2009). Desde esta perspectiva, identifica siete modelos de gestión, su puesta en práctica y su incidencia en el cambio institucional enfatiza además que las distintas prácticas que los acompañan tienden a superar las limitaciones del modelo precedente, pero esto no implica que se eliminen por completo las prácticas anteriores.

Finalmente, mediante la difusión de esta investigación se espera contribuir, de manera general, al desarrollo de la comprensión de los factores tanto institucionales como individuales que inciden en la construcción del perfil de gestión escolar y de forma particular en la escuela donde se desarrolló la investigación, brindar información analítica a las personas que forman parte del cuerpo directivo para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma inciden en el desarrollo de sus procesos de gestión.

CAPÍTULO I. GESTIÓN DIRECTIVA

En este capítulo se inicia la revisión del estado del arte sobre la gestión educativa, se presenta la importancia que tienen los directivos para lograr la calidad en los procesos, lo que lleva a entender que su labor no es solamente administrativa, enseguida algunas definiciones de calidad y de lo que debe ser en el contexto del siglo XXI, la dirección escolar. Se describen investigaciones que tienen que ver con la búsqueda de la importancia de la dirección escolar.

1.1 Gestión Directiva y Calidad Educativa como coherencia entre los componentes

La vida cotidiana de las escuelas como las instituciones en sí mismas, se redefinen en sus dinámicas y procederes históricos y a los directivos los encontramos en pleno proceso de redefinición explícita e implícitamente de sus capacidades en particular en sus inserciones en la escuela secundaria. El mundo de relaciones de la escuela sigue su transcurso de cambios, las asignaciones al papel directivo y de los profesores sufren replanteos desde las condiciones profesionales y de nuevas conjeturas colectivas. La escuela en su derrotero de subsistencia para el siglo XXI agudiza los cambios y sus agentes entran de lleno en ese escenario de transformaciones. (Asprella, 2015)

> De acuerdo con Amante (2010) en el proceso de gestión de calidad en la educación, el papel del directivo se vuelve prioritario, pues él es responsable de que esta búsqueda se lleve a cabo al interior de su institución. Ahora bien, las características de la gestión directiva implican un trabajo consciente acerca de lo que sucede en su contexto, reconocer y entender cómo funcionan y se relacionan los ámbitos y estamentos de la institución. Además de ello, asumiendo que la calidad es significante; es el directivo quien tiene que marcar la línea a seguir en esta búsqueda de la calidad (p.45).

“Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados” (Mortimore, 2008, p. 2)

Es posible prestar atención al vínculo de la calidad educación con gestión de la dirección, al observarse que están altamente vinculadas, notando que la escuela de calidad es la que fomenta la mejora de sus estudiantes en diversas formas de logros relacionados con aspectos académicos y sociales, así como aquellos relativos a los valores y emociones, considerando aspectos como entorno familiar, factores socioeconómicos y antecedentes escolares. Por lo que al observar e incidir favorablemente en los diversos elementos de la realidad de los estudiantes se puede alcanzar la eficacia escolar.

> Conjuntar calidad educativa y procesos de gestión, que tributen al mejoramiento del ser humano y de la sociedad, requiere atar fuertemente los pilares de la educación a la vida de los administradores, docentes, padres de familia y los respectivos estudiantes. (Mejía y Benítez, 2020, p. 94)

La gestión de las escuelas debe alcanzar procesos con altos niveles de desempeño en las diferentes áreas de la comunidad educativa, conformada por directivos, profesores, padres de familia, estudiantes, personal de mantenimiento y otros elementos de grupos de interés relacionados con la escuela, para lo cual se requieren conocimientos y habilidades más especializadas en las personas que integran el personal directivo de estas instituciones.

De esta forma, lograr aprendizajes de calidad es uno de los tantos desafíos que enfrenta el mundo de la educación en la actualidad, el cual requiere poner mayor atención en la formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos que para alcanzar a una mayor calidad de vida. La educación de calidad tiene como objetivo formar ciudadanos que capaces de comprender el vínculo entre los

saberes científicos, tecnológicos en los contextos sociales, económicos, políticos y culturales, desde una mirada prospectiva, para que sin importar el campo de actividad en el cual se desenvuelvan, tengan las capacidades para ser sujetos activos en la toma de decisiones para contribuir en la construcción de una mejor sociedad basada en la justicia y mayores oportunidades para todos.

Para De la Orden (1993) la calidad educativa se identifica como un producto educativo válido, entendiendo la validez como funcionalidad, como congruencia con las necesidades, expectativas y aspiraciones educativas de los individuos, así como con la comunidad y que en la práctica resulta también eficaz. Y de acuerdo con Fuentes (2012), quien cita a Cobo, "Una educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella se orientan a la mejor consecución posible" (p.53).

La calidad de la educación es lograda cuando se alcanza la coherencia de cada componente con todos los demás y se caracteriza por la interrelación entre tres elementos: eficacia, eficiencia y funcionalidad (Vasquez, 2013) también afirma que parece claro que hablar de calidad implica hacer una comparación y emitir un juicio, es decir, realizar una evaluación. Por lo que la evaluación y la calidad son dos términos que exigen una referencia mutua. Junto con la preocupación por la calidad, la evaluación presenta en nuestros tiempos una importancia de primer orden Si la educación es una actividad propositiva, intencional y, en consecuencia, implica la determinación de si se logran las metas y en qué grado, entonces la evaluación debe ser un elemento constitutivo de la propia acción educativa.

De acuerdo con la OEI (2010) la calidad de un sistema educativo atiende a diferentes componentes:

> … la eficiencia, entendida como los resultados obtenidos en relación con los recursos empleados en la educación junto con los procesos, la organización y el funcionamiento de las escuelas; la eficacia, que valora el logro de los objetivos del conjunto del sistema; la equidad, dimensión fundamental de la calidad de la educación que pone el énfasis en la consecución de buenos resultados para todos los alumnos, y el impacto de los resultados alcanzados a medio y largo plazo (p.106).

El gobierno mexicano, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se propuso construir un México con educación de calidad para lo cual "[…] a partir de implementar políticas de Estado que garanticen el derecho a la educación […] fortalezcan la articulación entre niveles educativos, y los vinculen con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo […]" (Gobierno de la República, 2013, p. 59). La calidad educativa podría entenderse entonces como un conjunto de acciones que favorezcan la ampliación de la matrícula y/o mejora de las condiciones en las que se lleva a cabo el proceso educativo (infraestructura, formación docente, materiales instruccionales, entre otros); así como la formalización de convenios de vinculación con los sectores científico-tecnológico o productivo; como aquellos que promueven la innovación, y un largo etcétera que lleva a pensar que la calidad educativa puede ser cualquier cosa o tener una gran cantidad de significados.

1.2 Gestión Directiva

En nuestro país la educación enfrenta un escenario de profundas transformaciones, con demandas de calidad, eficiencia y equidad, derivado de cambios en la sociedad, caracterizado por un desplazamiento desde una gestión escolar que se centraba en dar respuesta a los macroniveles del sistema escolar a una, donde el foco sea la escuela como un microsistema abierto, donde se aplican las políticas públicas y se reciben las presiones que el conjunto de organismos del sector y su

entorno, ejercen sobre ella, esto ha implicado una complejización de la gestión escolar desarrollada en las últimas décadas y su deficiente abordaje, de acuerdo con la investigación nacional e internacional, impacta finalmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y, por tanto, influye negativamente en la calidad y equidad de la educación.

Se observa a la gestión escolar como herramienta para enfrentar las necesidades del contexto actual por lo que su principal objetivo es ayudar a los estudiantes a alcanzar aprendizajes de calidad, de esta forma, está vinculado con la toma de decisiones, la colaboración, establecimiento de procesos e indicadores del desempeño, el desarrollo de habilidades de liderazgo y las prácticas al interior de la comunidad educativa, en los espacios tanto pedagógicos como administrativos, así como su relación con la comunidad.

Resulta evidente observar que el valor de la Gestión Directiva radica en la forma en la que el centro educativo es conducido. La Gestión Directiva se enfoca en el desarrollo estratégico y perspectiva institucional al establecer el modelo de dirección, al fomentar la cultura de empresa, así como brindar las condiciones que generen el clima organizacional, así como establecer sus relaciones con la comunidad. Por lo que se genera la posibilidad de que el director y su equipo directivo planifiquen, organicen, ejecuten y evalúen el funcionamiento general de la institución. La gestión Directiva es el conjunto de acciones orientadas a conseguir los objetivos institucionales mediante el trabajo de todos los miembros de la comunidad educativa, tiene la capacidad de generar y poner en marcha el proyecto educativo institucional y las condiciones favorables para el buen desarrollo de la institución.

A través de la Gestión, el director del centro educativo busca avanzar y hacer que su institución logre ser mejor día a día y en cada ciclo escolar. La Gestión Directiva es una estrategia organizativa

y una metodología de gestión que hace participar a todos los miembros de una organización con el objetivo fundamental de mejorar continuamente su eficacia, eficiencia y funcionalidad.

La Gestión Directiva engloba las actividades que el director de una organización desarrolla y que tienen como propósito fundamental mantener en funcionamiento adecuado en la organización. Por lo que el director del centro educativo adopta la figura de un gestor. En el conjunto de funciones que el gestor escolar desarrolla se pueden encontrar las de elaboración como lo son la planeación programación; las de ejecución relacionadas con la tomar de decisiones y las de evaluación de las actividades programadas para el funcionamiento de la organización.

El término de gestión educativa, aunque relativamente nuevo – las últimas dos décadas- ha tenido una evolución que hace necesario conceptualizar, (Cucaita, 2014) destaca que, es a partir de la segunda mitad del siglo XX se aborda la gestión como campo disciplinario estructurado, el cual trata de la acción humana y se concibe de acuerdo con el objeto de estudio y los procesos involucrados, en su presentación el autor refiere la gestión directiva orientada hacia sus estilos, es decir, en la manera como los directivos coordinan , orientan y desarrollan las actividades con el fin de alcanzar los objetivos del proyecto institucional y propone de acuerdo con Vicente (2013), tres estilos de gestión:

1. Autoritario y administrativo. Orientado a controlar el flujo de información dentro de la organización (a través de procesos estandarizados y regulados tales como suprimir el debate, se intenta que los subordinados no puedan expresarse públicamente).

2. Interpersonal. Propende hacia las negociaciones y acuerdos individuales (los miembros de la institución son motivados a considerarse profesionales autónomos, cuyos problemas y quejas pueden y deben ser resueltos uno a uno con el director; sin embargo, no hay

espacios institucionales donde todos los miembros mantengan intercambios sobre el presente y los rumbos de la institución).

3. Antagónico. El conflicto y la negociación son valores inherentes a la vida organizacional y a la función directiva, pues hay una preocupación por descubrir contradicciones, abandonar la descripción y avanzar sobre la intervención en la acción (las decisiones surgen después del proceso de negociación en el que el directivo estimula el debate público y es un destacado participante en él.

Enseguida plantea que a la gestión directiva se le atribuye una gran relevancia para que; las instituciones alcancen sus propósitos formativos; al consolidarse los estilos de dirección permiten la construcción colectiva y la participación en relación con dichos objetivos, así como su articulación con el proyecto educativo institucional; así como la generación de ambientes adecuados para el desarrollo de los distintos procesos y acciones educativas orientados al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, generando condiciones que garanticen la calidad y el aprendizaje en los estudiantes.

La Administración de la Educación en América Latina como espacio académico de estudio de las organizaciones educativas se ha visto introducida en una tensión conceptual y epistemológica a partir del surgimiento del término y significado de gestión hacia finales de los años ochenta. El concepto de gestión aparece en la literatura especializada, como “managment”, término de origen anglosajón que suele traducirse al castellano como “dirección”, ‘organización’, ‘gerencia’. La denominación de gerencia y gerentes ha sido adoptada con facilidad en el ámbito de la educación privada. La lectura sobre la escuela pública y su deterioro en pleno desarrollo de las tendencias privatistas de la educación no escatimaron discurso al afirmar, como sucede en otras áreas

dominadas por la lógica del mercado, que todo era culpa de un mal gerenciamiento en el sector público.

Se atribuyen un conjunto de características a quienes gestionan, se considera que los gerentes o directores deben ser receptivos, comprensivos, competentes, promover el diálogo y capaces de evaluar regularmente mediante mecanismos internos y externos, es decir combinar la visión social y la comprensión de los problemas mundiales como responsabilidad social (Chacon, 2014).

Es evidente que la dirección escolar es un pilar básico en el desempeño del centro educativo y hoy día nadie pone en duda la importancia de la labor realizada por un director o una directora para lograr el adecuado funcionamiento de un centro educativo e incluso su repercusión en los resultados escolares obtenidos, es por esto que la dirección escolar debe asumir la responsabilidad de una organización compleja capaz de aprender, que pretende satisfacer expectativas y demandas de la ciudadanía, buscando siempre la mejora continua y ofreciendo un servicio educativo de calidad.

Al analizar las funciones gerenciales del personal directivo y su gestión educativa se puede observar que las organizaciones educativas al igual que las organizaciones de manera general necesitan de una eficaz y eficiente gestión. Las personas encargadas de dirigir las instituciones escolares tienen que estar preparadas no sólo para desarrollar de forma satisfactoria sus funciones, su preparación debe permitirle lograr que otras personas se desempeñen de forma satisfactoria. Dentro de las funciones que debe cumplir todo docente en función con cargo directivo son la de planificación y organización, las cuales consisten en organizar a través de lapsos o fechas las actividades que se desean desarrollar en el transcurso del año escolar, así como la formación del personal que está a su cargo. Otras de las funciones es la dirección, el personal directivo tiene que

ser capaz de encaminar y hacer cumplir los procesos propios de las escuelas, asegurando que cada miembro del colectivo institucional cumpla las funciones que le corresponden.

En este sentido, la gestión educativa es una disciplina que permite ejercer la dirección y liderazgo en las organizaciones educativas, busca desarrollar un mayor liderazgo en los directivos, con el fin de que ejerzan una autoridad más horizontal, promoviendo mayor participación en la toma de decisiones, desarrollen nuevas competencias en los actores educativos, nuevas formas de interacción. La práctica directiva considera en la ejecución de sus procesos tanto principios teóricos como habilidades prácticas; en sus interacciones las cuales se desarrollan tanto en sentido ascendente y descendente, así como de forma lateral dentro del sistema educativo. Su función es el cumplimiento de los lineamientos e instrucciones de la autoridad, por lo que la gestión se ha convertido en el nuevo paradigma para la conducción de la organización escolar (Torres, 2015).

Por lo tanto, se convierte en un factor que precisa los diferentes procesos administrativos para el logro de la calidad educativa, y la eficacia de la institución escolar; se encuentra relacionada con las competencias del directivo y de todo el personal que tiene a su cargo en los procesos de cambio, evaluación, diagnóstico y mejoramiento que debe diseñar la escuela, con el fin de ofrecer una educación pertinente al contexto, con la actualidad y con las necesidades de la población objetivo.

Basado en lo anterior, la gestión educativa tiene como propósito dar operatividad a la organización escolar, para alcanzar de manera satisfactoria los objetivos establecidos con el colectivo institucional La gestión en el contexto escolar bajo la figura del director, debe estar basada en los valores que permite regir la manera de comportarse del colectivo institucional, así como también, la responsabilidad en el acto de guiar el proceso de formación.

Asimismo, la gestión educativa tiene que velar por que haya un equilibrio entre las necesidades individuales del colectivo escolar y las expectativas o metas establecidas de la institución escolar. La gerencia educativa es vista como un medio para lograr fines y metas, para dar respuestas a las demandas sociales, así como también obtener un producto de calidad indicado en los egresados. Dentro de las funciones que debe cumplir todo docente como directivo de cualquier institución educativa existen ciertas variantes, pero en su mayoría coinciden en que se debe desarrollar una labor de planificación, organización, dirección y control.

Por lo tanto, el gerente educativo requiere que el personal tenga la cualidad de organización de varios aspectos como lo son: el tiempo disponible para su labor y la organización de recursos donde entran en juego los materiales, financieros y humanos; con los que facilitará el desarrollo de su accionar de una forma más eficiente y eficaz. De tal forma, que la organización es la relación que se establece entre el personal y los recursos materiales que dispone la institución escolar.

Es necesario reflexionar que cuando se asume la responsabilidad de un cargo directivo, se requiere disponibilidad en su tiempo, para participar en actividades extras que limitan el accionar en el centro educativo, la atención, asesoramiento del personal y administración de los recursos propios asignados.

La gestión educativa se ubica en la fase del desarrollo estratégico organizacional que busca ser elemento de cohesión entre los objetivos definidos, con la operación cotidiana con base en las prioridades institucionales involucrando a la comunidad escolar en el proyecto educativo definido, atendiendo a las políticas y normativas institucionales. Integra a los miembros de las diferentes áreas para ordenar, sistematizar, evaluar y controlar los diversos procesos de la organización escolar (Farfán, 2016).

1.3 Calidad de la educación

Amante (2010) presenta Cinco características de una escuela de calidad definidas por Graells en el 2002:

- Proporcionar los recursos necesarios a cada estudiante para garantizar su progreso académico y personal.
- Se busca fomentar el cambio y la innovación en la escuela y en las aulas a través de la reflexión compartida y el trabajo colaborativo del profesorado.
- Se busca la participación de todos los estudiantes en el aprendizaje y la vida de la institución, en un ambiente de respeto y valoración mutua.
- Además, se busca involucrar a las familias y la comunidad.
- También se busca promover el desarrollo y el bienestar del personal del centro educativo.

En este sentido es importante clarificar que la gestión directiva no sólo tiene que ver con aspectos administrativos y de control escolar, la nueva idea tiene que ver con los elementos que intervienen en el proceso educativo: los actores, los procesos y proyectos para la enseñanza, los objetivos, los planes y programas, los espacios, los tiempos, la infraestructura, el contexto, las políticas y una la lista que parece interminable, pero que permite reconocer lo complejo de la gestión. El punto nodal es considerar para la toma de decisiones todas las relaciones que es posible establecer entre los elementos del proceso educativo.

Como elementos esenciales se deben destacar “el trabajo colegiado” y el liderazgo; el tipo de liderazgo que se acerca a un trabajo colegiado en el que se busca la participación de los actores en la toma de decisiones es el que denominamos democrático en el que, los subordinados participan en la toma de decisiones y los acuerdos tomados son de obligatorio cumplimiento. Debe cuidarse

no llevarlo a la exageración, pues demora inútilmente el proceso de toma de decisiones y se puede llegar a un sacrifico extremo de la calidad en aras del compromiso.

El término Gestionar presenta relación con otros conceptos, uno de ellos involucra conceptos clave de la administración al definir la gestión, como eficiencia, eficacia y la relación de estas, considerando el tiempo, el contexto y la complejidad que es necesaria para que la escuela pueda responder a la sociedad con un proyecto educativo determinado, Blejmar (2006) menciona que "la gestión, más que hacer en forma directa, crea condiciones para el mejor hacer del colectivo institucional" (p.24), esa responsabilidad recae en el rector quien debe generar situaciones para que cada uno de los integrantes de la comunidad den su mejor esfuerzo a la causa común, para que no solo sean planes sino acciones y vayan encaminadas a los ideales propuestos.

La perspectiva que más ha tenido auge en el campo educativo es la que se refiere a la gestión directiva escolar, la cual ha sido asignada al directivo o equipos de trabajo que tengan la responsabilidad de dirigir y direccionar la institución educativa. Al respecto Blejmar (2006) menciona dos aspectos del proceso de gestión: por un lado, el que hace referencia los aspectos de influencia del director "lo controlable no se refiere a la posición de control, sino a aquello sobre lo que hay autoridad, lo discrecional, la incumbencia como espacio de gobierno" (p. 27) y de otra parte las que están ajenos a su dominio pero que tienen influencia en el entorno institucional "las demandas de la comunidad, los padres, las políticas de los ministerios y todo lo relevante para quien conduce, en la medida en que impacte en su espacio institucional" (Blejmar, 2005, p. 27).

En esta vista, se evidencia lo complejo que puede ser en el campo educativo los procesos de gestión, pues si bien un directivo docente que realiza sus funciones en un entorno sobre el cual tiene manejo y puede dar cuenta de ello, existen otra serie de factores de los cuales no tiene dominio. Plantea que no hay un único modelo, ni una guía para desarrollar la gestión educativa

ideal, pues cada día aparecen situaciones que la complejizan y se debe poner en práctica la creatividad para llegar a los mejores resultados.

La calidad educativa presenta diferentes acepciones, en el Diccionario de la Real Academia Española (2015) la calidad se define como una cualidad o conjunto de cualidades propios de una cosa que dan la posibilidad de valorarla como mejor, igual o peor que los demás de su misma categoría.

El término en sí es ambiguo y subjetivo, de hecho, en la actualidad, es uno de los conceptos más importantes en el mundo organizacional, por lo que es importante entenderlo en el contexto de las organizaciones educativas.

La calidad se refiere al nivel de cumplimiento de objetivos planteados, este modelo fue adoptado del ámbito industrial. En la adopción del concepto en el contexto escolar se consideró como aspecto favorable ante la posibilidad de evaluar los resultados y como desfavorable, principalmente, por equiparar a la institución educativa con la empresa. La discordancia está sustentada en la noción de que el producto del proceso educativo es el aprendizaje, el cual, a deferencia de los productos empresariales, se caracteriza por una mayor complejidad y trascendencia. Por otra parte, en el proceso educativo inciden aspectos que no pueden ser controlados por la escuela.

Juárez y García (2018) afirman que " […]la calidad más que explicable y definible para los padres de familia y los estudiantes, es aquella que responde a sus necesidades, demandas y expectativas, la cultura escolar, el clima e interacciones que en ella se dan, el cumplimiento de compromisos, los recursos humanos, tecnológicos, la formación permanente de su capital intelectual, el trabajo en equipo y los proyectos de la organización (p.210)".

Juárez y García (2018), retoman el concepto de la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) para definir a la educación de calidad como aquella que "asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta" (p. 211).

Resulta prioritario desarrollar las capacidades de los estudiantes y de los profesores para fortalecer las capacidades que les permitan integrarse de forma satisfactoria a los diversos contextos de su entorno, incluidos los sociales y económicos, entre otros.

La gestión directiva tiene por propósito crear las condiciones en el espacio escolar para favorecer el desarrollo de sus estudiantes en una amplia en los distintos ámbitos de desarrollo, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y sus conocimientos previos. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados.

Por lo que lograr aprendizajes de calidad es uno de los tantos desafíos que enfrenta el mundo de la educación en la actualidad, las aspiraciones hacia una mejor calidad de vida de niños, adolescentes, jóvenes y adultos a través de la educación. El propósito de una educación de alta calidad es crear individuos capacitados para entender la interconexión compleja entre los ámbitos científicos, tecnológicos, sociales, económicos y culturales, entre otros, para así obtener las habilidades necesarias en diversas áreas de actividad, permitiéndoles participar en la toma de decisiones y contribuir a construir una sociedad justa y humana.

Alcanzar la calidad educativa requiere vincular la ejecución de los procesos institucionales que contribuyen a la mejora de las personas y la sociedad, lo cual requiere un fuerte vínculo entre los

principales soportes de la institución y en la vida escolar, como son el personal administrativo, los docentes, padres de familia y así como la comunidad estudiantil.

La calidad es entendida como una filosofía de gestión en las organizaciones educativas que, por sus condiciones de paradigma, constituye un referente relevante, incluyendo valores, principios y procedimientos. Además, en el contexto profesional de la investigación organizacional, se considera una excelente estrategia de avance para las instituciones educativas y sus diferentes actores.

La calidad en el campo de la educación se entiende como una filosofía de gestión en la organización escolar que, constituye un referente relevante, incluyendo planteamientos axiológicos, así como procedimentales. Además, en el contexto profesional de los estudios organizacionales, se considera una excelente estrategia para el desarrollo de las instituciones, así como de las personas.

1.4 Investigaciones sobre la gestión directiva

1.4.1 La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa

Para Amante (2010, p.28) en la investigación denominada “La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa: reflexiones a partir de la recuperación de una intervención en un centro educativo de la ZMG”, rescata una experiencia de gestión directiva en el nivel de secundaria en un centro educativo de educación personalizada; el primer problema a enfrentar fue la falta de disciplina y respeto mínima necesaria para lograr aprendizajes significativos por parte de los estudiantes. Consecuentemente, el objetivo consistía en lograr un entorno propicio.

En sentido riguroso, el problema esencial se podría expresar de la siguiente forma: si se considera que una educación de calidad es aquella que logra lo establecido en los postulados teóricos de su

propuesta, en este caso, los de la educación personalizada y, en el centro escolar, la vida académica está muy alejada de la propuesta educativa, entonces, el problema surge al evidenciar que la vida académica del centro educativo no corresponde a una educación de calidad sustentada en los fines y objetivos establecidos en la educación personalizada. Metafóricamente se diría que existe un abismo entre el ideal educativo y la vida académica real.

En este contexto, la intervención educativa desde la gestión directiva consiste en reducir la brecha entre lo ideal y lo real. Lograr que no sólo exista disciplina y respeto sino, además, trabajo colegiado entre docentes, así como materiales de apoyo que propicien el aprendizaje. En resumen, lograr la calidad, entendida ésta como la mejora sistemática y recurrente de la educación en la escuela.

El método elegido fue investigación-acción con las líneas generales de la estrategia de intervención para atender el problema identificado desde los marcos de referencia propuestos por la autora. En síntesis, la intervención se realizó asumiendo tres posturas estratégicas fundamentales, aunque no necesariamente fueron explícitas y conscientes desde el inicio, sino que se fueron conformando a lo largo del proceso:

1) Se asume que las evidencias del problema son sólo superficiales, ante lo cual se considera necesario que para lograr una vida académica de calidad se requiere atender las causas profundas,
2) Se asume que la intervención es un diálogo permanente entre ésta y el estilo de gestión, por lo que se considera necesario su continua valoración en función de los resultados reconociendo y realizando, en su caso, la modificación del estilo

3) Se asume que el trabajo colegiado es imprescindible para lograr una vida académica de calidad, consecuentemente, se incluye el proceso necesario para conformar el colegiado.

La autora hace énfasis en la participación del director, pero, sobre todo, al trabajo personal de este ante su propio desempeño profesional. Puesto que es justamente al director a quien le corresponde dotar de reconocimiento a los otros, iniciando por los docentes, para que éstos se constituyan como personas y desplieguen sus potencialidades de forma creativa en la construcción de una vida académica de calidad. Sin tal reconocimiento es improbable que se conforme el colegiado, menos aún, que los integrantes puedan sentirse creadores de su propia acción y que esta acción sea de transformación de una situación desfavorable.

Los resultados de la intervención directiva se ubican en tres dimensiones. La primera de ellas es la que se refiere a las cuestiones de la normalización, en el contexto de la educación personalizada, es decir, a la disciplina y el respeto. La segunda incluye lo relativo a la conformación del colegiado, en este sentido, abarca la formación docente y su desempeño y participación en las actividades del centro educativo y la tercera a la función directiva.

Desde esta perspectiva, se observa que la gestión directiva tiene que ver con muchas cosas que se hacen día con día, tiene que ver con ir construyendo la propia comunidad escolar, los proyectos basados en las necesidades y que pretenden dar respuesta a esa comunidad, con la participación de la misma, también con las relaciones entre todos los miembros del centro educativo, con el órgano rector oficial, con otros colegios y con la sociedad que es quién a fin de cuentas, a partir de la identificación de las necesidades del entorno, como se definen las pautas para centrar los objetivos y metas a lograr en la educación.

Por otro lado, es también relevante considerar que la mayoría de las personas que actualmente son directivos son hijos de una escuela tradicional y no sólo se vive lo tradicional en el colegio o la propia enseñanza, también se observa en casas de quienes conforman la comunidad. Se requiere

buscar la forma para integrar y hacer un nuevo concepto con lo que el significado acerca de la autoridad se adquirió y con la forma en que se ha ido integrando en la práctica laboral.

Así pues, la gestión es aquella que define sus propios objetivos, diseña a su medida la naturaleza y desarrolla la tarea; en donde participan todos los agentes que conforman la comunidad educativa desde diferentes ámbitos, con claridad y definición en sus funciones e intervención.

1.4.2. La importancia de la comunicación con los mandos directivos

Cucaita (2014) presenta una investigación que desarrolló en dos instituciones educativas, sobre la importancia de la comunicación con los mandos directivos. El camino investigativo fue guiado por el método cualitativo inductivo, desde este marco se establecieron aproximaciones en la perspectiva del interaccionismo simbólico o sociología cognoscitiva, lo cual proporciona el enfoque cualitativo de la investigación social y es un estudio.

Para la investigación se aplicó la técnica de la conformación de grupos focales y entrevistas semiestructuradas. En cuanto a la asignación de número de entrevistas focales e individuales semiestructuradas, se tuvo como variable el número de personas según cada una de las instituciones objeto de estudio, se realizaron en total 8 entrevistas focales y 16 entrevistas individuales semiestructuradas.

Principales hallazgos:

El análisis realizado de la información recolectada lleva a deducir cómo, para los miembros de las comunidades educativas objeto de estudio, la comunicación incide de manera determinante en referencia al fortalecimiento de procesos importantes y decisivos dentro del ámbito escolar, tal como lo es el clima institucional que consiste en el establecimiento de relaciones interpersonales positivas o negativas que, en la mayoría de los casos, si fracasan es consecuencia de la mala

utilización de los instrumentos de comunicación empleados, esto es por ejemplo, la elaboración de requerimientos a través de medios no formales, como medios verbales, correos electrónicos, memorandos, circulares, anotaciones en los cuadernos de los estudiantes, etc.

Tanto los directivos como los docentes de las instituciones objeto de este estudio reconocen que la ineficiente comunicación de los sistemas autoritarios y centralistas, propios de los estilos de gestión que se enfocan hacia la tarea, exige mecanismos de comunicación claros y distintos. En este sentido, se demuestra cómo la comunicación atraviesa todos y cada uno de los estamentos directivos; de manera formal, mediante la utilización de circulares, citatorios a padres, etc., y de manera informal, por medio de rumores de pasillo o el trato familiar y constructivo entre los distintos miembros de las instituciones educativas.

Así, la comunicación se convierte en la piedra angular indispensable que propicia y consolida verdaderos espacios de reciprocidad, cooperación, confianza y, sobre todo, consulta permanente. Es decir, de ella podría pensarse que se desprende la participación, por medio de la cual los miembros de la comunidad educativa ejercen su autonomía y, sin pasar por encima de la autoridad de sus jefes y compañeros, comunican sus opiniones a las directivas, la coordinación, los docentes y los estudiantes. Por lo anterior, es evidente la injerencia de la comunidad educativa en la toma de decisiones de las instituciones.

Los sujetos que forman parte de las instituciones educativas valoran la participación como una oportunidad que genera en la posibilidad de construcción colectiva, así como un evento en el que si se participa se aprende, o un espacio que aprovechan los estudiantes para hacer diferentes actividades de forma organizada. Estos espacios y oportunidades —según sus actores— son la base para el desarrollo de la autonomía.

En las conclusiones se plantea que la gestión directiva debe tener entre otros:

- Una comunicación en la cual se establezcan criterios y procedimientos claros para los miembros de la comunidad educativa, contemplados en el Proyecto Educativo Institucional.
- Instrumentos de difusión comunicacional —formal y estructuralmente efectivos— que no permitan la distorsión y manipulación de su contenido.
- Estructura y medios que permita agilizar los procesos.
- No permitir que las dificultades o problemáticas se amplíen, sino por el contrario buscarles soluciones rápidas y viables.
- Crear en las personas implicadas criterios que les permitan reconocer sus errores y tener cambios de actitudes y de comportamientos.
- No dejar que situaciones simples se tornen complejas y puedan llegar hasta las últimas instancias del conducto regular de la institución.

1.4.3. La gestión directiva en las instituciones educativas del sector oficial

Benjumea et al. (2015) en su investigación titulada *La gestión directiva en las instituciones educativas del sector oficial: configuraciones emergentes y complejas"* caracteriza la gestión directiva en el sector oficial colombiano a partir de los contextos en que se desarrolla. La metodología se ubica en una perspectiva cualitativa con estudio de caso múltiple en tres localidades de Bogotá D.C.: Kennedy, Bosa y Barrios Unidos. Esto se desarrolla a través de treinta entrevistas en profundidad realizadas con directivos docentes y directores de educación, se establecen tres unidades de análisis articuladas al objetivo: La gestión en el marco de lo público, el rol de la dirección, el contexto local y su incidencia en la gestión directiva. Los hallazgos muestran como la escuela y la gestión directiva se encuentra permeada por factores que la hacen compleja:

comprensiones de lo público, identidades de los sujetos, características del contexto, configuraciones de los directivos docentes y las políticas educativas. Se concluye que la gestión se configura entre tensiones relacionadas con las regulaciones de la política, el deber ser planteado en la teoría y las funciones, las subjetividades de los actores y los contextos particulares. La comprensión de la gestión debe superar lo administrativo y organizacional incluyendo elementos sociales, políticos, culturales, económicos y psicológicos. Las características de lo local sólo incrementan tiempos para su atención disminuyendo su efectividad, no obstante, los factores que complejizan la gestión son similares para todos los casos.

Para estos autores, el término gestión surgió en la década de los setenta con el auge de las teorías de la administración en las instituciones industriales o mercantiles, a través del cual se buscaba generar una serie de acciones y procedimientos para alcanzar eficiencia en los procesos y eficacia en los resultados. En la época del taylorismo, el término gestión fue transferido al contexto escolar en vista de que la escuela podría ser considerada como una organización.

La comunidad educativa entrevistada considera que los impactos en la cultura organizacional han sido muy notorios. En este momento se cuenta con estudiantes excelentes, profesores comprometidos con su trabajo formativo, estructuras directivas descentralizadas y liderazgo compartido. El análisis de las respuestas de los entrevistados sobre la cultura organizacional es otra clara muestra que la implementación del modelo propuesto por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM por sus siglas en inglés) se ha realizado de la mejor manera y sus resultados son excelentes. Se reconoce un gran avance producto del trabajo realizado con la implementación del modelo y se concibe que dada su filosofía de mejora constante se mejorará aún más ya que se han logrado prácticas organizacionales efectivas y eficientes.

1.4.4. La construcción del concepto gestión directiva desde la visión de los directivos docentes

Miranda Beltrán (2016) en la investigación titulada *La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotana*" reúne diversos constructos teóricos y así como principales conceptos sobre la gestión directiva, derivada de la investigación desarrollada en estudios postdoctorales en Administración y Gestión de Planteles Educativos del Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente CENID. Su principal propósito fue la estructuración conceptual sobre la categoría "gestión directiva", a partir de las interpretaciones, percepciones y las argumentaciones derivadas, del quehacer docente en el aula, así como los requerimientos y actividades de carácter administrativo, le fueron proporcionados por los directivos docentes participantes del estudio (rectores y coordinadores) de tres escuelas de financiamiento pública establecidas en Bogotá- Colombia.

De la Gestión Directiva y la Administración Educativa. En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional, considera los elementos que permiten caracterizar la gestión en las organizaciones educativas escolares, asumiendo este concepto desde cuatro campos de acción:

> La Gestión Académica: El objetivo es asegurar que los estudiantes adquieran y mejoren sus habilidades personales, sociales y profesionales a través de la implementación de un diseño curricular adecuado, prácticas pedagógicas efectivas en la institución, manejo de la clase y monitoreo constante del progreso académico.
>
> La Gestión Administrativa y Financiera: Esta área se encarga de brindar soporte a la gestión académica, administrar la infraestructura física, los recursos y servicios, gestionar el talento humano, y supervisar las finanzas y la contabilidad.

La Gestión de la Comunidad: Esta área se enfoca en las interacciones de la institución con la comunidad, la promoción de la participación y la convivencia, y la provisión de educación especializada a grupos de población con necesidades específicas.

La Gestión Directiva: Esta área se enfoca en la planificación estratégica, la cultura institucional, el ambiente y la gobernanza escolar, así como en las relaciones con el entorno. De esta manera, el rector o director y su equipo directivo pueden organizar, implementar y evaluar el desempeño general de la institución.

Para los directivos participantes, la gestión en sus colegios comprende los diversos procesos encaminados a facilitar la coordinación de una organización, constituyéndose en un conjunto de acciones orientadas a la consecución de objetivos y propósitos de la entidad, los cuales se materializan a través de sus PEI y se hacen operativos ejerciendo las tareas directivas dentro y fuera de la organización por parte un equipo que los oriente y las controle para lograr el éxito pedagógico y convivencial.

Para los líderes escolares implicados, la gestión en sus colegios implica diferentes procesos que facilitan la coordinación de la organización. Se trata de un conjunto de acciones enfocadas en alcanzar los objetivos y propósitos establecidos en el Plan Educativo Institucional (PEI), implementados a través de la dirección y supervisión de un equipo que busca el éxito en el ámbito educativo y de convivencia, tanto dentro como fuera de la organización.

Gestionar implica una actitud y habilidades tanto pedagógicas como administrativas por parte del líder, con el objetivo de lograr cambios significativos en la escuela. Se trata de un proceso educativo que profundiza en el contexto de los estudiantes, teniendo en cuenta la realidad de los actores involucrados, y a través del cual se direccionan estratégicamente los ideales de la institución.

La gestión directiva comprende una serie de acciones orientadas a alcanzar los objetivos y propósitos de una entidad, que surgen de la administración y se centran en la coordinación de la

organización. Esta tarea se ejerce tanto en el contexto interno, es decir hacia dentro como fuera de la institución, es decir el contexto externo, por parte del equipo directivo, que supervisa y controla todas las actividades curriculares y extracurriculares, con el objetivo de garantizar la calidad y el éxito de la educación y la convivencia.

Para los sujetos de esta investigación, la gestión educativa implica llevar a cabo todas las actividades educativas que mejoren la calidad del servicio de enseñanza. Esto incluye la gestión del currículo para fortalecer el proyecto de vida de los estudiantes, siguiendo las políticas públicas educativas y promoviendo una formación integral de los niños, niñas y jóvenes, enmarcada en los parámetros de calidad y pertinencia.

1.4.5 Nivel de compromisos de gestión escolar en dos instituciones

Gissella Turín Salas (2019) presenta una investigación que aborda el tema acerca de la gestión directiva y teniendo como finalidad determinar el nivel de los Compromisos de gestión escolar en dos instituciones educativas estatales.

Parte de que la política educativa de Perú ha llevado a generar cambios en los aspectos pedagógicos y curriculares con la finalidad de buscar mejoras significativas en el desempeño de los educandos, en esa dirección en los últimos cinco años se han implementado nuevas maneras de desarrollar la educación y entre ellos se encuentran los compromisos de gestión escolar.

El diseño utilizado en esta investigación fue, no experimental de corte transversal, de tipo de estudio básica, descriptivo comparativo, enfoque cuantitativo. La muestra estuvo integrada por profesores de un par de instituciones educativas estatales de Lima. El instrumento utilizado fue un cuestionario con cinco dimensiones y 40 preguntas, el cual fue validado por expertos dando su opinión de aplicabilidad al igual que la fiabilidad realizada con Alpha de Crombach.

La autora reflexiona sobre la gestión escolar, refiriendo a una serie de autores:

La gestión educativa es compleja por lo que sus procesos llevan a entender e interpretar los procedimientos que se desarrollan en su ejecución, según Carrasco (2002) la gestión es un proceso de acciones metodológicas y planeadas que se ejecutan, con el propósito de lograr definidos propósitos en una entidad o empresa. Estas acciones metodológicas y objetivos que se examina o planee en una entidad definida o entidad necesitará de agentes como el periodo y el espacio, el medio, la manera de engendrar el mundo, el sujeto, la existencia, es así que brotan los prototipos de administración que se conoce, por otro lado, para Yábar (2013), la gestión escolar es el proceso en la cual los líderes educativos proponen el mecanismo que se deben perseguir según los objetivos institucionales, así como, las necesidades y cambios deseados, las formas de planificación, la consumación de las metas y medir e interpretar los resultados que se logran.

La gestión escolar es el conjunto de hechos, relacionados entre sí, que comprende el conjunto personas de una institución para incentivar y facilitar la obtención de la finalidad pedagógica para la sociedad educativa mediante acciones que los líderes pedagógicos tienen que realizar en las escuelas para producir subordinaciones y alcanzar optimas enseñanzas.

La investigación cuenta con hipótesis general: Existe diferencias en los compromisos de gestión escolar en las instituciones educativas investigadas y en relación con el objetivo general que fue determinar el nivel de compromisos de gestión escolar en las instituciones educativas en estudio, siendo los problemas, hipótesis y objetivos específicos considerados en la matriz de consistencia.

De la investigación se derivan las siguientes recomendaciones:

- Los directivos deben promover el monitoreo y orientación de las actividades institucionales con la finalidad de garantizar los aprendizajes.

- Las autoridades institucionales deben garantizar la permanencia de los estudiantes durante todo el año académico, para lo cual deberán promover trabajos en equipo de los agentes educativos.
- Se debe promover la participación de los agentes educativos para garantizar su compromiso con las actividades calendarizadas a realizarse durante el año.
- Los directivos deben llevar a cabo monitoreos y acompañamientos sobre la práctica docente para garantizar se cumplan las metas institucionales en el aprendizaje demás actividades.
- El director de manera conjunta con el comité de tutoría y convivencia deben ejecutar talleres para docentes y estudiantes para desarrollar competencias que garanticen una buena convivencia dentro y fuera de la institución

1.4.6. Las prácticas de los directivos en las escuelas públicas

En la investigación de López y López (2019) se analizan las prácticas de los directivos de las escuelas públicas del Carchi Ecuador- que obtuvieron los mejores promedios en las pruebas Ser Estudiante 2015. El objetivo es caracterizar las actividades que realizan los directivos de estas escuelas. La investigación se enmarca en un enfoque descriptivo-cualitativo. Los principales hallazgos muestran que los directivos privilegian el trabajo pedagógico sobre el administrativo y enfocan sus esfuerzos en el apoyo, acompañamiento y asesoría en las labores enseñanza-aprendizaje del docente.

Antecedentes: Anualmente el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) presenta por provincia los resultados muestrales de las evaluaciones Ser Estudiante aplicadas a cuarto, séptimo y décimo de básica en las áreas de Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Estudios Sociales en las instituciones educativas del Ecuador. Carchi es una provincia fronteriza al norte del país, donde el 47% de la población se dedica a la agricultura y según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) al 2015 su índice de pobreza por consumo del 32,6% supera al promedio nacional de 25,8%, presenta un 78,1% de cobertura provincial de agua por red pública y 77,8% de cobertura provincial de alcantarillado. (p.4)

En el contexto descrito, la provincia del Carchi obtiene los promedios más altos en las pruebas Ser Estudiante 2013, 2014 y 2015, siendo en este último año el promedio nacional 661/1000 y del Carchi 756/1000, luego de controlar el índice de pobreza. (p.5)

Conclusiones:

Con la observación in situ y el análisis de las entrevistas sobre la gestión administrativa de los directivos, resalta el hecho de la relación entre el rendimiento académico y la comunicación. Los directivos señalan en las encuestas que aplican estrategias de contacto personal, telefónico y email, siendo esta comunicación de una manera clara, directa y oportuna. Por otro lado, la información que aportan las encuestas acerca de la periodicidad de las reuniones en las instituciones del Carchi, refleja que cada directivo, con su equipo de trabajo, fija la frecuencia de sus reuniones y los temas a tratar, priorizando lo pedagógico, organizando actividades como fiestas de la lectura, casas abiertas, exposición de saberes, entre otros. Esto coincide, una vez más, con lo señalado por Muijs (2003) respecto a que el liderazgo en las escuelas eficaces se centra más en los aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje que con lo administrativo.

Todos los estudios de escuelas eficaces coinciden en expresar que el primer factor de incidencia en el rendimiento escolar es el profesorado y que su capacitación es una variable de relevancia. Según los docentes encuestados, en las escuelas estudiadas se favorece el acceso a la capacitación, sea ésta proporcionada por la Autoridad Educativa Nacional en cursos presenciales u on line, o para estudios de pregrado, post grado o de autogestión del maestro.

La elaboración participativa del PEI- es otro aspecto común a la gestión de los directivos de las escuelas de Carchi, lo cual parece indicar trabajo en equipo y, una vez más comunicación entre los diversos actores que interactúan en las escuelas.

1.5 Modelos de Gestión

Asprella (2015) presenta una investigación sobre directivos de secundario y modelos de gestión, la perspectiva de analizar la gestión de las instituciones educativas como "un proceso de decisiones que se desarrolla en un escenario de tensión entre los factores normativos, político – institucional, personal – profesional, socio comunitario, curricular, entre otros, estaría afirmando la existencia de condiciones que podrían avalar la diferencia de tipos de pensamientos antes, durante y después que un directivo toma una decisión en el ámbito institucional.

Las propuestas de teorías y modelos para explicar las organizaciones educativas no deben ser vistas de manera exclusiva o independiente, sino que deben ser consideradas simultáneamente como elementos de análisis en un proceso integrador. En lugar de optar por una única visión permanente de las organizaciones a través de un modelo particular, se sugiere adoptar una perspectiva más realista y considerar todas las propuestas de manera integradora.

Asprella (p. 51) presenta distintos autores sobre la organización:

> El esquema de cuatro modelos de organización (Ellstrom 1983) los caracteriza como racional, político, de sistema social y anárquico. Cuthbert (1984) presenta cinco: el analítico – racional, el pragmático – racional, político, ambiguo y fenomenológico. Otra mirada similar es del trabajo de Miles y Ekhom (1985) donde identifica cinco imágenes de la escuela: el racional – burocrático; profesionalizada/colegial; sistema social, política y sistema natural.
>
> Los aportes desde la sociología de la educación para la caracterización de las organizaciones educativas según Burrell y Morgan identifican cuatro paradigmas que detalla Tyler (1991), estos autores los definen como funcionalista, que subyace a las metáforas mecanicistas y organísmicas, interpretativo en el que se considera la organización un documento simbólico, radical, en donde puede contemplarse la

> organización como instrumento de dominación y humanista radical en la que predomina las formas de liberación intersubjetivas e ideológicas. (p.52)

En el análisis respectivo de Antúnez (1998) se destaca las aportaciones de Bush (1986) que identifica cinco modelos diferentes, los formales que incluyen los sistémicos, los burocráticos, los racionales y los jerárquicos, los modelos democráticos, los modelos políticos, los modelos subjetivos y por último los modelos ambiguos

Por otro lado, Fernández (2002) considera cinco modelos: el racional, se caracteriza por el orden y la planificación de estrategias para cumplir con los objetivos; el profesional o colegial le da énfasis a las competencias; el de sistema social, procura por el trabajo colaborativo pues ve la escuela como un conjunto de partes que interactúan mutuamente, la negociación y los pactos para resolver conflictos de interés y cultural en los que cada escuela tiene su propia cultura, resalta el sentido de pertenencia.

Casassus (2000) plantea siete modelos de gestión: Normativo: es ajeno a la dinámica de la sociedad, se concentra en proyectar, planificar y asignar recursos para conseguir resultados a mediano plazo; Prospectiva: se realizan proyecciones procurando controlar variables, especialmente a nivel financiero para conservar la relación costo beneficio; Estratégico: orientado a articular y organizar todos los recursos físicos, humanos y materiales; La Gestión Directiva en las Instituciones Educativas Oficiales 62 aparecen las proyecciones de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA); Estratégico situacional: se organizan alrededor de tres elementos actor- acción- situación. Se buscan acuerdos y consensos teniendo en cuenta su viabilidad; de Calidad Total: con la aparición de los acontecimientos históricos, económicos y políticos que generaron el proceso de descentralización se incorporaron en la gestión procesos de calidad total, donde su principal enfoque es la planificación, el control y mejoramiento continuo, dando importancia a los resultados del proceso. Reingeniería: se consideran los cambios en el contexto y

de allí deben salir las acciones; Comunicacional: Deja una gran responsabilidad al manejo asertivo del lenguaje y la comunicación.

La gestión escolar es uno de los conceptos que ha generado mayor controversia dentro del ámbito educativo. Aunque no hay una definición precisa, algunos aceptan la propuesta de Antúnez (2000) que define la gestión como el conjunto de acciones orientadas a lograr objetivos en las diferentes áreas de la organización, en las que participan en cierta medida las personas responsables de llevarlas a cabo. Según los autores, esta definición implica el trabajo conjunto de actores directos e indirectos liderados por un gestor o director.

En los recintos escolares, los actores directos son el director, los profesores, los padres de familia y los estudiantes, mientras que los actores indirectos son aquellos que contribuyen a alcanzar los objetivos educativos, como enfermeras, psicólogos y conferencistas. Todos ellos son considerados personas interdependientes en la consecución de una misma tarea. En este contexto, es responsabilidad de los directores tener conciencia y conocimiento del impacto y alcance de sus decisiones y acciones en la comunidad educativa. Deben prepararse para desempeñar el papel administrativo que les corresponde.

En otras palabras, la administración implica liderar y dirigir el talento y el esfuerzo de los demás para alcanzar resultados. El director o gestor logra esto al contribuir de manera eficiente y eficaz a la consecución de objetivos, mediante interacciones que fomenten la participación de los demás. Esto implica desarrollar el trabajo en equipo, la unión, cooperación y esfuerzos colectivos, y la satisfacción de las expectativas, encontrar soluciones prácticas a los problemas que surjan y, en resumen, satisfacer las necesidades del momento y la situación actual utilizando habilidades técnicas, humanas y de percepción del entorno para plantear y resolver problemas.

Estos autores retoman a Henry Fayol (1987), planteando desde su perspectiva que:

La administración se entiende como la tarea de planificar, organizar, dirigir, coordinar y controlar. En un entorno tan diverso como este, se necesitan directores capacitados y capaces de llevar a cabo estas acciones, es decir, establecer objetivos, prever el futuro, anticiparse a las situaciones y ser proactivos. Por lo tanto, la organización, dirección y coordinación no son tareas exclusivas del director, sino que también se requiere que los demás participantes del proceso las compartan. En cuanto al control, es esencial involucrar a los diferentes actores, como estudiantes, maestros, comunidad y padres de familia.

Según Fayol (1987), en este contexto se puede identificar a los directores, también conocidos como administradores o líderes, de las instituciones escolares como responsables de planeación, organización, integración, puesta en marcha y evaluación del proceso educativo. Siempre apoyados en su equipo, ya que dirigir una escuela implica influir en el comportamiento de los miembros de la comunidad para que realicen tareas específicas que son resultado de los objetivos acordados en común y se consideran apropiados para la educación de los estudiantes.

Los directores y formadores son fundamentales para el éxito de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Mientras que los gestores se centran en las tareas específicas de su área de influencia, en el caso de los profesores, la participación en la gestión es inherente a su desempeño profesional.

Como se ha documentado, para enfrentar el siglo XXI la gestión directiva debe cambiar de paradigma para que su encargo fructifique y conduzca al centro escolar hacia un modelo de calidad, en este reto los directivos tienen un papel importante, por lo que deben tener liderazgo, en el siguiente capítulo se presenta la importancia de éste.

CAPÍTULO II. GESTIÓN ESCOLAR Y LIDERAZGO

El objetivo de este capítulo es reflejar el proceso de liderazgo en el sistema educacional, como una necesidad de redoblar los esfuerzos por conseguir un modelo de dirección que contribuya a conseguir una escuela de calidad. El liderazgo como concepto adoptado por diferentes disciplinas debido a la creciente necesidad que han observado los responsables de equipos de trabajo, como gerentes y directores, en general personal directivo para gestionar las organizaciones actuales en entornos caracterizados por la productividad, la calidad, así como la eficiencia y eficacia en un contexto cada vez más global.

2.1 Antecedentes

El problema es que el mundo, está caracterizado hoy día por la turbulencia, la tensión sistémica, la difuminación de los límites y las oportunidades efímeras. Para intentar crear una cultura del cambio, los directores escolares necesitan ser conscientes de las fuerzas de las tradiciones que evidencian una vuelta al pasado, tendiendo a reforzar la disminución y hasta supresión de las potenciales, y el rígido contexto de quienes diseñan las reformas educativas.

Está de más, afirmar que las escuelas como toda organización, están experimentando cambios radicales en cómo llevar sus asuntos. Uno de los cambios significativos es que el liderazgo, más que la dirección, necesita ser considerado como el punto decisivo para el desarrollo institucional. En este sentido, el liderazgo será la clave del cambio y el desarrollo organizacional de la escuela.

Tomando en cuenta que el recurso más importante en todo establecimiento o servicio es su gente, por lo que los líderes deben crear una cultura de empoderamiento en la que el personal siente que puede discutir, proponer, cuestionar y desafiar. Los líderes reconocen los beneficios del trabajo en

equipo y el desarrollo de habilidades para trabajar en equipo. A veces es mejor estar en el coro, en lugar de desempeñar un rol protagónico.

En las diferentes culturas alrededor del mundo, se observa la presencia de líderes que han simbolizado y representado los valores propios de cada sociedad. La Antigua Grecia es representada a través de las características de sus héroes, en quienes se observan los valores y virtudes propios de la cultura griega (Maureira, 2004). El líder simboliza las normas que mantienen unidos a sus seguidores y le dan forma a la colectividad. En la cultura Griega Agamenón representó el valor de la justicia, así como Aquiles el valor y la energía, entre otros personajes más.

En el contexto de la religión el liderazgo simboliza una función importante debido a que el líder adopta la figura de la persona "elegida por el ser supremo" para ser el vehículo de comunicación con los seguidores.

Así mismo, se puede observar que, en el entorno político en los distintos regímenes que se han vivido, tales como monarquías, dictaduras, democracias, dictaduras, etc., en cada una de ellas se ha visto presente la figura del líder como pieza clave para la conducción del grupo humano que encabeza.

El estudio del concepto liderazgo presenta diferentes perspectivas, en algunas se pone mayor énfasis en los elementos prácticos observables en la ejecución, con lo que se pretende identificar las características de lo que se puede ser considerado un líder, con el propósito de reproducirlas de manera sistemática en quienes detentan posiciones directivas; otras, en cambio, son más teóricas con el propósito de elaborar modelos identificando la contribución del liderazgo como variable dentro de la organización.

Para Bayón (2015) tradicionalmente se considera líder a la persona que es capaz de incidir en las creencias y el comportamiento de los demás, siendo ésta la definición más clásica y más utilizada desde las teorías conductistas hasta la revolución conceptual de los 80. Alrededor de los años 90´s nace una nueva conceptualización que considera al líder como la persona que se encuentra en el sitio adecuado en el momento preciso y con las cualidades necesarias para satisfacer las necesidades que sobrevienen.

En el comienzo del siglo XXI, el liderazgo se ha vinculado indisolublemente con el cambio y la transformación. Según esta concepción, los líderes son aquellos que tienen la habilidad de efectuar y dirigir el cambio. La habilidad de liderazgo se ha convertido en un valor fundamental en las habilidades directivas, ya que permite actuar como impulsor del cambio, sea este social, económico o de otro tipo. Se ha desarrollado un tipo de liderazgo multidisciplinario, con múltiples facetas y una enorme capacidad creativa.

En la actualidad, el líder y su liderazgo se identifican como protagonistas únicos en la toma de decisiones y la capacidad de actuar, asumiendo riesgos y delegando tareas. Sin embargo, esta visión tradicional se complementa con tres nuevos aspectos: visión estratégica, gestión de la incertidumbre y habilidad para establecer conexiones y relaciones con otros profesionales. Por lo tanto, la nueva definición de líder se basa en la capacidad de establecer un camino a seguir, determinando la estrategia, gestionar situaciones inciertas, enfrentando el caos y crear vínculos con el entorno y otros profesionales, haciendo networking.

Se debe entender que el liderazgo no ha sido siempre igual puesto que los requerimientos del hombre también han evolucionado a lo largo de la historia, ya sea por los avances tecnológicos o por la necesidad de organizar esfuerzos ante las adversidades que se presentaban en el entorno; según esto podemos distinguir tres etapas bien diferenciadas:

1. El liderazgo clásico: se dio desde tiempos inmemoriales hasta el siglo XIX; durante todo este periodo el líder se escogía por su valentía, fortaleza, riqueza o astucia; ofrecía seguridad a cambio de lealtad.

2. El liderazgo durante el siglo XX: en esta etapa los estándares de vida eran más fáciles de alcanzar, pues la innovación se encontraba en todos los ámbitos de la sociedad y el manejo de la información era transcendental. Gracias a estos avances los procesos eran rápidos y cambiantes, también el líder debía ser capaz de adaptarse a estos cambios y entenderlos.

3. Liderazgo en el siglo XXI: en la actualidad las empresas requieren líderes que tengan la capacidad de enfrentarse a la incertidumbre, los cambios constantes, la flexibilidad organizacional y la responsabilidad social, que afectan al individuo como centro de los procesos en una organización, comunidad o sociedad. Estas exigencias del entorno no sólo aplican al ámbito organizacional, sino a todo el entorno social.

Existe un creciente interés en el estudio de los temas organizacionales, directivos, así como en el liderazgo, por lo que resulta importante definir y delimitar la vinculación entre el liderazgo y la dirección, ambos términos se utilizan frecuentemente dentro vocabulario administrativo como si fueran sinónimos, lo cual genera ambigüedad en su uso y valoración.

Ante esta situación es crucial identificar las características específicas que definen a un líder, así como las acciones que este lleva a cabo dentro de la empresa en relación a su equipo de colaboradores. También es relevante considerar los logros obtenidos, las funciones desempeñadas por un directivo en la empresa y su trabajo con el equipo, ya que esto influye en los resultados finales de la organización.

Se llevará a cabo una revisión de la literatura sobre liderazgo con énfasis en la dirección de una organización, mediante una clasificación realizada en dos criterios. En primer lugar, se examinarán las características y comportamientos de un líder y los resultados que logra en una organización. En segundo lugar, se analizarán las competencias de un líder y las de un directivo, y se discutirá cómo cada uno contribuye a los objetivos de la organización. Entre las competencias que se explorarán se encuentran la capacidad de inspirar y comprometer a un equipo en el logro de una visión, en el caso del líder, y la habilidad para gestionar y asegurar el cumplimiento de la misión de la organización a través de la obediencia del grupo, en el caso del directivo.

La función directiva en las organizaciones, incluidas las educativas es una labor fundamental en el establecimiento, implementación y evaluación de las prácticas institucionales, por lo que la figura directiva es decisiva en la ejecución de la estrategia institucional. El directivo es considerado una figura de influencia determinante en el rumbo de las organizaciones. Quienes dirigen, tienen la responsabilidad de determinar y ejecutar una serie de acciones a desarrollar, que se convierten en el eje de la operación orientada a la mejora de la organización. La función directiva basada en el liderazgo es compleja por lo que es necesario analizarla para distinguir sus componentes.

Es importante considerar que, de forma convencional, la función directiva escolar ha sido valorada como una función principalmente orientada a la gestión de los procesos administrativos, desde esta perspectiva, su principal objetivo consiste en generar y mantener las condiciones apropiadas para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

La dirección escolar y el liderazgo son términos estrechamente vinculados, de tal forma que, es necesario conocer la correlación entre la dirección escolar y el liderazgo educativo;

esta correlación tiene una evolución histórica que ha trascendido desde los modelos de atributos personales, hasta un modelo transformacional en la labor del líder.

2.1 Conceptualización de liderazgo

Diversos autores señalan que el concepto Liderazgo tiene su origen en la lengua anglosajona, la cual deriva del verbo inglés "To Lead", que significa conducir, guiar, ir delante, etc., el cual ha derivado a términos como *Leadership* o *Leader*, en los cuales la idea principal es que el liderazgo es un proceso de influencia en la que una persona orienta y conduce a otras personas en la realización de una tarea común.

Según el Oxford Dictionary of English (2011), leadership, consiste en la "acción de guiar a un grupo de personas o una organización".

En la lengua española, la Vigésimo Segunda Edición del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, lo define como: "situación de superioridad en que se halla una empresa, un producto o un sector económico, dentro de su ámbito" (RAE, 2011).

En suma, se puede observar la similitud de las definiciones conceptuales del liderazgo: el acto de *guiar* o *conducir* es la tarea que asume quien detenta este atributo. Sin embargo, comprender los factores que originan o conducen a un grupo de personas seguir a un personaje y tener éxito en una tarea, requiere de un mayor análisis teórico.

Con relación al liderazgo existen múltiples definiciones basadas en diversos enfoques del término. El liderazgo ha sido conceptualizado considerando rasgos individuales, comportamientos, influencias sobre otras personas, modelos de interacción, roles, ocupaciones, puestos jerárquicos, percepciones vinculadas a legitimidad e influencia. (Kaufmann, 1999).

Sin embargo, en las diferentes acepciones del concepto liderazgo se puede observar la característica de ser un proceso de influencia entre líder y los seguidores en el caso de la organización educativa, la comunidad escolar, con la finalidad de lograr las metas establecidas y los objetivos en común.

Se puede observar que, en las primeras interpretaciones al fenómeno del liderazgo, se prestaba principal atención a la figura del líder, a quien se le consideraba una persona de carácter superior, dotada de cualidades excepcionales, este paradigma sustentó el desarrollo del modelo que tuvo por objetivo identificar rasgos que poseen los líderes. Con el desarrollo de las teorías conductistas en la psicología, se determinó que el líder manifiesta conductas que sustentan su desempeño, siendo éstas factibles de observación, enseñanza; y que por lo tanto se puede aprender a ser líder, superando la visión de las características individuales.

En décadas posteriores, los estudios del tema liderazgo consideraron otras variables como factores de contexto, así como habilidades y actitudes del subordinado, como en las teorías de la contingencia y situacional que aportan en la comprensión en la eficacia del liderazgo considerando factores exógenos a la figura del líder. Posteriormente se plantea el modelo de liderazgo transformacional que, a diferencia del modelo anterior, considera las necesidades de los subordinados para alcanzar el beneficio mutuo, en un ambiente de respeto, motivación y colaboración entre los miembros de la organización (Avolio & Gardner, 2005)

El liderazgo es un proceso que implica influencia de una persona, que se denomina líder, sobre otros, denominados seguidores. En el proceso de influencia entre el líder y los seguidores, se observa un fenómeno de convencimiento, debido a la relación de poder en las actividades del grupo el cual supera la percepción de la autoridad formal.

También se observa un fenómeno de estímulo y satisfacción mutua entre líder y seguidores que permite alcanzar las metas con eficacia y eficiencia. El rol del líder es estipular la ideología, la estructura, el ambiente, así como la distribución de las actividades que permitirán a la organización alcanzar los propósitos en común con la máxima optimización de recursos.

Cuando el liderazgo es efectivo, los empleados están involucrados y comprometidos, se logra la productividad, la creatividad es evidente, así como la realización de los objetivos de la empresa. (Keskes, 2014). El liderazgo ha sido caracterizado por su capacidad de influencia. En el contexto organizacional, el liderazgo se identifica en la influencia de los empleados para adoptar el discurso o mandato establecido en los principios de la organización.

Diversos estudios analizan la relación líder-seguidor y su impacto en el desempeño de los empleados, el compromiso organizacional, la calidad del trabajo, así como la satisfacción laboral. (Aziz, Abdullah, & Tajudin, 2013). Las organizaciones que pretenden alcanzar altos niveles de efectividad necesitan líderes de pensamiento estratégico, así como habilidades tácticas. Cuando una organización tiene un liderazgo débil, la productividad disminuye, la calidad del servicio se reduce y los resultados son empobrecidos.

2.2 El liderazgo en la organización educativa

A pesar de que, en el ámbito del sistema escolar, la adopción de temas relacionados con la gestión y el liderazgo se ha iniciado en las décadas recientes, en la actualidad cuentan con gran valoración al considerarles como factor clave en el desarrollo de las organizaciones. Los modelos de calidad aplicados a los sistemas escolares se fundamentan en el liderazgo, así como en otros conceptos derivados de la gestión organizacional.

Las múltiples definiciones que se pueden encontrar sobre el concepto liderazgo en general hacen referencia a la capacidad de movilizar y guiar a las personas en la implementación de estrategias y desarrollo de procesos que permitan alcanzar los objetivos educativos, esta ejecución involucra al personal de la institución como docentes y administrativos, así como alumnos y padres de familia cada uno con sus diferentes perfiles y funciones. La existencia del liderazgo escolar permite observar una mezcla de definición de propósitos, distribución de recursos, conducción y gestión efectivos, estos cuatro elementos se conjuntan para formular y ejecutar las estrategias que permitan alcanzar los objetivos de la escuela. (Pont, Nuscha, & Moorman, 2009)

Según Leithwood (2009), quien propone al liderazgo escolar como "la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela" (p. 20) resalta la necesidad de considerar los aspectos tanto administrativos como pedagógicos en el establecimiento de acciones concretas para la operación cotidiana tomando en cuenta la disponibilidad de recursos para gestionar escuelas que se caractericen por su efectividad en la obtención de resultados, con lo cual se responde a los intereses de las familias, a la de los miembros de la organización y en general de las necesidades educativas de su comunidad. Se considera que el concepto de liderazgo debería comprenderse tomando en cuenta las siguientes características:

a) Se desarrolla con base en las relaciones sociales y su fin se sustenta en esas relaciones

b) Requiere contar con un propósito y una dirección

c) Su presencia implica un proceso de influencia

d) Cumple con una función

e) Atiende a un contexto y es contingente, es decir corresponde a las circunstancias.

En la actualidad, la escuela se ve sujeta a diferentes demandas sociales, políticas, económicas relativas a la formación de estudiantes; ante este escenario, las instituciones escolares necesitan directivos que valoren la importancia de la gestión, que posean un sustento en los principios pedagógicos y con habilidades que favorezcan la integración de la comunidad educativa para alcanzar propósitos comunes.

El entorno actual requiere escuelas conducidas por líderes escolares capaces de conformar colectivos de trabajo orientados en hacia un mismo propósito, que sea facilitador de los espacios para el crecimiento y la formación integral de su comunidad educativa para cumplimiento de los objetivos propuestos.

2.3 Estilos de liderazgo

Por tal motivo, en la gestión directiva, el personal directivo puede ejercer diferentes estilos de liderazgo, los cuales podrán variar en función de la formación profesional, habilidades intra e interpersonales, así como principios éticos y morales de la persona que ejerza como líder que le permitirá comprender y actuar en el contexto de la institución educativa.

Al respecto Fuentes, (2011) opina que "los estilos de liderazgo se refieren a los tipos de conducta de los líderes cuando incluyen los intereses de la organización, y los personales, en el logro de alguna meta u objetivo" (p.27). Así mismo, Branson, (2010) afirma que "un determinado líder no tiene que ser igual que otros líderes para ser considerado como auténtico líder por sus seguidores; pero debe ser coherente, de comportamiento predecible y, en todo caso, digno de confianza". (p. 63)

Se puede observar que la conducción de equipos de trabajo basada en el liderazgo presenta características de originalidad por parte de sus directivos al reconocer la presencia de un

estilo propio basado en la identidad personal, en la ejecución de acciones que favorecen el mejoramiento de la institución en un clima de confianza.

La gestión de un centro educativo dependerá del estilo de liderazgo desarrollado por el director, así como de sus competencias de gestión, se observará que al mismo tiempo que promueve procesos que mejoran la formación de su profesorado y utiliza sus habilidades interpersonales para la construcción del clima de confianza que incidirá en la convivencia en la comunidad escolar. Bajo estas circunstancias se distinguen tres enfoques o estilos de liderazgo, que se desarrollan según las competencias básicas mencionadas anteriormente. Estos estilos de liderazgo son: el liderazgo pedagógico, el liderazgo distribuido y el liderazgo moral. El primero se centra en organizar la institución educativa desde una perspectiva pedagógica, que a su vez contribuye a mejorar los resultados de los estudiantes en cuanto aprendizajes se refiere. A partir de esta concepción, Freire y Miranda, (2014) destaca que los líderes que implementan este enfoque de liderazgo se comprometen más con el diseño curricular en la escuela; tienen una habilidad superior para coordinar la enseñanza en el aula con los objetivos educativos establecidos; están más preocupados por el desarrollo profesional de los maestros y se orientan de forma constante en la evaluación de la práctica docente; y evalúan el progreso de los estudiantes considerando los resultados alcanzados en la consecución de las metas educativas institucionales.

En el desempeño con orientación al liderazgo pedagógico el director, define de forma congruente las prácticas pedagógicas planteadas en el proyecto educativo institucional con el trabajo ejecutado por los docentes dentro de las aulas de clase, lo cual permitirá el cumplimiento de los objetivos académicos propuestos.

El segundo estilo de liderazgo hace referencia a la preparación de la planta docente para poder ejercer funciones múltiples de liderazgo, lo cual posibilita la unión del centro escolar para

configurar un buen proceso de aprendizaje, a raíz de esto Triviños, (2013) afirma que "el liderazgo distribuido cambia su influencia desde la cúspide jerárquica organizacional hacia los equipos de trabajo y hacia los docentes" (p.51). Así mismo, Triviños, (2013) referenciando a Harris, (2009) expresa que "las prácticas de liderazgo distribuido se caracterizan como una forma de liderazgo colectivo en la que los docentes desarrollan conocimiento y capacidades a través de su trabajo conjunto". (p.51)

Este tipo de liderazgo requiere de una ejercitación en materia colectiva, es decir, el trabajo en equipo o también llamado trabajo colaborativo juega un papel preponderante en el ambiente escolar, toda vez que este tipo de prácticas permiten la complementación de los docentes en sus ámbitos laborales y a su vez respaldan el aprendizaje significativo y de valores en la comunidad educativa. Por otra parte, le permiten al rector liberarse de gran parte de la carga laboral, permitiendo llevar a cabo otras actividades que beneficien la institución educativa en pro de la excelencia académica.

Por último, el liderazgo moral se centra hacia el servicio y no hacia el poder y control; busca la transformación del ser humano con la adquisición de valores como la responsabilidad, la honestidad, entre otros. Por otra parte, este tipo de liderazgo debe tener una visión clara de la sociedad que se desea crear y de algunas de las estrategias que ayudarán a lograrla, y en base a esta visión y a estas estrategias, luchar activamente para construir una sociedad mejor. Este tipo de liderazgo toma muy en cuenta el entorno y el cambio que se vive en la actualidad.

2.4 El rol de los líderes educativos

El liderazgo es un conjunto de capacidades que desarrolla el ser humano las cuales permiten orientar, conducir, así como fortalecer una identidad de la organización a la que representa. El líder

es el encargado de guiar hacia el camino del éxito el trabajo realizado por las personas pertenecientes a esta entidad.

Uno de los procesos educativos en el cuál las implicaciones del cambio son evidentes, es la supervisión escolar. Como dice Torruellas, “la función de la supervisión no es sólo sostener el programa educativo existente sino también mejorarlo” (Torruellas de Jesús, 1977). Para el logro de este mejoramiento es necesario contar con la totalidad de los esfuerzos del personal docente escolar, muy particular el de los maestros y del mismo director. La supervisión es ejercer liderazgo en el mejoramiento del programa educativo y en el proceso de crecimiento del personal que participa en el programa. Es laborar en equipo con maestros, directores de escuela y supervisores, todos unidos, respetándose mutuamente, para que la labor educativa pueda desarrollarse en forma normal y beneficiosa.

La supervisión del director de escuela debe inspirar y ayudar al maestro para que éste pueda realizar su trabajo más efectivamente y con mayor independencia. Es necesario que se provoquen cambios en el comportamiento del maestro para poder ajustar su personalidad al medio en que convive actualmente. La responsabilidad de lograr cambios recae sobre el director de escuela. Para lograr esta tarea de lograr cambios, el director de escuela deberá ser persona en constante proceso de autorrealización y búsqueda del conocimiento. Con su entusiasmo, inteligencia y creatividad podrá ayudar al, estimular y dirigir al maestro para que él se atreva a poner a prueba nuevos modos de instrucción y nuevas estrategias pedagógicas destinadas a realizar los propósitos educativos de los estudiantes.

Por otra parte, el rol del director como agente de cambio debe estar presente en todas las tareas de las cuales es responsable. Entre estas tareas se encuentran: desarrollar, diseñar o rediseñar el currículo de lo que se va a enseñar, organizar la instrucción, reclutar personal para la escuela,

materiales necesarios para los maestros y el personal, facilitar la educación en servicio, planificando e implantando experiencias de aprendizaje para mejorar la labor del maestro. Esto involucra consultas, excursiones, seminarios, conferencias y clases demostrativas entre otros. Igualmente, orientar a los miembros de la facultad, proveer información básica y necesaria para llevar a cabo sus responsabilidades, relacionarse con los servicios especiales a los estudiantes, fomentar las relaciones públicas y realizar evaluaciones sobre la instrucción y su ejecución como director escolar.

Administración educativa: la planificación estratégica y las prácticas gerenciales integrando la tecnología, su impacto en la educación. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (Fernández S. 2014)

Con base en Rojas y Gaspar, (2006), quienes afirman que "el liderazgo es el arte de la conducción de seres humanos" (p.18). Se considera que conducción de los seres humanos, se realiza con una visión prospectiva, orientada hacia el logro de metas y objetivos. Bajo esta premisa, el liderazgo es un componente importante de toda empresa, institución u organización en búsqueda de alcanzar objetivos establecidos con base en una visión de largo plazo.

El liderazgo es un tema con alta valoración en diversas organizaciones en la actualidad, por lo que se presenta mayor interés en identificar a quienes ejercen esta posición para dotarles de herramientas conceptuales y procedimentales que le permitan orientar de forma más efectiva el logro de los objetivos. En el ámbito escolar existe un elemento fundamental en el desarrollo de la organización, que es el director o directora. Adquiere gran importancia valorar que los resultados de un centro escolar, como son el logro de sus objetivos, están en una relación estrecha con la acción que pueda ejercer, en general, el conjunto de profesionales que allí trabajan y en especial quien la dirige.

En la evaluación de los modelos actuales de gestión escolar se ha identificado el desempeño directivo como uno de los más significativos. En los estudios de eficacia escolar, se identifica el liderazgo del director de centro en correlación significativa con el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En años recientes, se observa una tendencia en diferentes países orientada a fortalecer la autonomía en el sector educativo y a otorgar mayor autoridad, así como responsabilidad a las escuelas por los que es pertinente revisar los factores que conforman el paradigma de operación de los centros educativos, definir su rol en la nueva sociedad, así como la forma de lograr cambios en su interior. Los factores de influencia para la determinación del nuevo paradigma que se abordarán son: la descentralización de la administración pública; evolución en la interpretación de los propósitos de los procesos educativos y su pertinencia, así como el modelo de la mejora y eficacia escolar.

Con base en el informe de la OECD en 2009, se puede observar que este proceso de descentralización se hace presente en la Administración Pública en general, lo cual corresponde a un nuevo modelo de administración, que es caracterizado por una orientación al cliente estructuras y procesos menos burocráticos, así como el mejoramiento basado en evidencias estandarizadas y con una mayor exigencia en la rendición de cuentas hacia la autoridad así como a la sociedad, este nuevo enfoque pretende el abandono de modelos centralizados, característicos de paradigmas de gestión ineficaces.

En el sistema de educación pública la asignación del recurso humano, la infraestructura, así como la normatividad se encuentra bajo el control de la Secretaría, no de las escuelas. Sin embargo, es la escuela en donde se comprende mejor las necesidades de los estudiantes, las demandas del contexto familiar, así como de la comunidad a la cual pertenecen, pues son los docentes, directivos, y en general, el personal de la escuela quienes en la interacción con los

estudiantes y sus familias cuentan con información de la operación cotidiana. Este desfase en la obtención de la información es la que fundamenta racionalmente la descentralización, pues facilita la comprensión de que el diseño e implementación los cambios es mucho más eficaz si se realiza a nivel escolar. Permite a las escuelas ofrecer un servicio más flexible y pertinente (OCDE, 2009). Las principales causas o fundamentos de esta tendencia de descentralización se encuentran en la necesidad de facultar a las escuelas para atender mejor las necesidades de sus alumnos y contextos.

El creciente proceso de descentralización en el sistema educativo representa en la gestión escolar una mayor autonomía. Este nuevo modelo de gestión y toma de decisiones centralizado en la escuela implica desafíos para el personal que trabaja en la escuela, principalmente para sus directivos, así como para el sistema educativo en general, puesto que la autonomía por sí sola no es garantía de mejoramiento escolar.

> A menos que los líderes escolares tengan la capacidad, la motivación y el apoyo para hacer uso de su autonomía con miras a efectuar las prácticas que en mayor medida lleven a una mejora en el aprendizaje, la autonomía escolar puede ejercer poca influencia en los resultados escolares. (Pont et al, 2009, p.67)

De 2006 a 2008, la OCDE realizó un estudio sobre liderazgo escolar en diversos países europeos, Australia, Nueva Zelanda. Fruto de la investigación es el proyecto “Mejorar el liderazgo escolar” identificando cuatro áreas de acción que, consideradas en su conjunto, pueden ayudar a mejorar la práctica del liderazgo escolar. Estas áreas ponen el énfasis en la necesidad de:

1. Redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar, concentrándose en funciones que pueden mejorar los resultados escolares.

2. Distribuir el liderazgo escolar, comprometiendo y reconociendo una participación más amplia en los equipos de liderazgo.

3. Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficiente a lo largo de diferentes etapas de la práctica.

4. Hacer del liderazgo escolar una profesión más atractiva al asegurar salarios y perspectivas de carrera apropiados.

El informe de la OECD del año 2009 sugiere que los sistemas educativos que pretendan otorgar mayores grados de autonomía deberían contar con ciertas condiciones, al considerar que mayores niveles de autonomía deberían estar correlacionados con modelos de liderazgo más distribuido, sustentado sobre un nuevo enfoque en los sistemas de rendición de cuentas y de un proceso de formación para los líderes educativos.

La definición del liderazgo directivo en el contexto educativo se ha desarrollado bajo diferentes enfoques, todas ellas hacen referencia al mejoramiento de la organización educativa, considerando sus diversos ámbitos académico, administrativo, financiero, entre otros.

La conceptualización del liderazgo directivo realizada Thieme, (2005), está orientada desde el punto de vista del desarrollo personal y profesional de un director, con el propósito de coordinar las acciones de la comunidad educativa que conduce. Resalta el enfoque de las competencias del director para orientar a los actores escolares al logro de las metas de la organización.

Ante esta perspectiva, la formación y desarrollo de los directores de las instituciones educativas adquiere una gran importancia; así también la forma en que inciden las características personales, debido que a través de su personalidad es posible proyectar una

influencia positiva que genere en sus subordinados una predisposición favorable para la realización de acciones para el mejoramiento para su comunidad.

Otro concepto relevante sobre liderazgo directivo lo establecen Bush y Glover (2003), quienes indican que este proceso de influencia orienta a la consecución de metas y fines determinados, creando una visión compartida con el personal, mediante el establecimiento de una filosofía, así como la estructura y las actividades a través de las cuales se desarrollan las actividades de la escuela.

Se observa que los líderes directivos guían a las instituciones educativas en el planteamiento de objetivos y metas claras para mejorar la calidad de la institución escolar, además supervisan que se cumplan los propósitos escolares, del mismo modo que promuevan la creación y el mantenimiento de un ambiente de aprendizaje efectivo, y de un clima escolar positivo (Freire & Miranda, 2014)

La evidencia anterior expresa la necesidad de que el líder directivo sea una persona visionaria capaz de afectar de manera positiva en las personas que trabajan en el plantel educativo, para de esta manera lograr cumplir con las necesidades expuestas en la sociedad y las metas de calidad y las acciones de mejoramiento trazados por la institución, en cuanto a calidad escolar (académica y disciplinaria) se refiere.

Todas estas concepciones sobre liderazgo directivo se centran en la conducción de la organización escolar de manera efectiva, visualizando la consecución de metas y objetivos, que, a su vez, permitan mejorar la calidad educativa de la institución.

Sin embargo, para poder ejercer el liderazgo dentro de una institución educativa se debe cumplir con una serie de competencias, que van desde las comportamentales, disciplinares, las pedagógicas, ciudadanas, laborales, así como estándares de gestión educativa.

En las competencias comportamentales, al líder directivo se le evalúa la capacidad para dirigir y guiar las actividades propuestas encaminadas al éxito, así mismo debe desarrollar una sensibilidad apropiada para poder cumplir con las necesidades de alguien más, que en este caso es la comunidad educativa.

Por otra parte, el líder directivo debe poseer una capacidad de gestión, capaz de encaminar la escuela a los logros educativos; también debe influir apropiadamente en la manera de pensar y actuar de los miembros pertenecientes a ella.

En tanto, en las competencias pedagógicas, el liderazgo directivo se rige a partir de dos ejes: los campos del saber objeto de la reflexión pedagógica, integrada por currículo, didáctica y evaluación, así como la reflexión en su dimensión temporal en los procesos planeación, implementación, seguimiento. Se puede señalar que, para esta competencia, el líder debe desarrollar e implementar soluciones a las problemáticas presentadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes y docentes.

Finalmente, en las competencias disciplinares el líder directivo demuestra un amplio conocimiento sobre los tópicos que involucran su labor, como son la gestión administrativa, financiera, directiva y de comunidad.

2.5 Evolución en la interpretación de los propósitos de los procesos educativos y su pertinencia

Durante las últimas décadas se han presentado múltiples cambios en la sociedad, en sus contextos político, económico, tecnológico entre otros, lo cual impacta directa e indirectamente en la organización escolar. El fenómeno de globalización, el desarrollo de nuevas tecnologías de información, cambios en la dinámica y estructura familiar ha producido un nuevo escenario educativo en el cual surgen nuevas formas de aprender, el mundo ha dejado de ser estable, la escuela deja de ser el lugar donde los jóvenes adquieren conocimientos, se desarrollan diversos entornos en los que es posible acceder al conocimiento y existen nuevos criterios respecto de lo que los estudiantes deberían saber.

Frente a lo anterior, distintos autores coinciden en que estamos viviendo un cambio de paradigma en educación, lo que significa que el modelo con el cual se venía concibiendo el sistema educativo y la forma de enseñar, ya no sirve, estos fuertes cambios demandan transformaciones profundas y estructurales a la escuela.

Estos cambios requieren transformaciones en los procesos formativos para educar a personas con óptimos niveles de desempeño en su educación, resultado de su comprensión de conceptos, así como habilidades para su aplicación, al mismo tiempo que se fomentan valores como la autogestión, creatividad, innovación que serán de gran utilidad en la nueva sociedad de la información.

Resalta la importancia de formular estrategias para que la escuela pueda adaptarse a esta nueva realidad, lo cual implica cambios en el sentido de la educación, para construir una nueva visión de para qué educar en el corto y largo plazo, orientando la estructura de los contenidos a las demandas que el sistema político, económico y cultural actual realizan a la educación. Se requiere realizar

cambios a nivel técnico pedagógico que permitan alcanzar esa nueva visión. Esto significa pasar de una educación centrada en distribuir el conocimiento académico existente a un enfoque de investigación y desarrollo en el que el conocimiento es regenerado a partir de la experiencia en la solución de problemas contingentes. En otras palabras, pasar de un conocimiento teórico a uno más práctico Aguerrondo (2011)

2.6 Dirección escolar y Liderazgo

De forma convencional, la función del director escolar fue valorada como una labor basada en la labor administrativa en la que su principal objetivo era el de generar y mantener las condiciones adecuadas para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

En la actualidad, la conceptualización del director en el ámbito escolar ha evolucionado considerando que el personal que desempeña funciones directivas y que se caracterizan por su liderazgo tienen la capacidad de influenciar a los agentes educativos como son docentes, alumnos, padres de familias, etc., en la producción de efectos directos e indirectos en los procesos y resultados de aprendizaje. (Pont, Nuscha, & Moorman, 2009)

Los procesos de dirección escolar que se enmarcan en el paradigma de gestión escolar efectiva sustentados en el liderazgo escolar pretenden encuadrar, definir y caracterizar aquellas acciones, funciones y procesos liderados por el director y su equipo directivo, a los cuales se puede atribuir un buen resultado en los logros del aprendizaje siempre bajo las premisas de calidad y equidad en la educación. (Scheerens, 2000)

Se puede observar el creciente interés en definir y comprender la actividad directiva, principalmente en la capacidad de influir en los diferentes agentes de la escuela como son

profesores, alumnos, familias, etc., con el propósito de mejorar el proceso educativo y los resultados de enseñanza.

Resulta posible observar la forma en que la gestión escolar combina elementos administrativos y pedagógicos, con un enfoque directo en los estudiantes y su aprendizaje, mediante el diseño y ejecución de tácticas que permitan la efectividad de las prácticas pedagógicas, así como el cuidado del entorno en el cual se desarrolla esta actividad.

La función directiva escolar basada en principios de liderazgo representa una conceptualización sumamente importante en la aceptación de cambios en la labor docente para alcanzar mejores resultados en sus prácticas, y en el impacto que observan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas (Anderson, 2010). Es observable la importancia sobre la forma en que la influencia del liderazgo escolar de los directivos puede incidir sobre las motivaciones, habilidades y condiciones de trabajo de los profesores que a su vez impactan en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

El liderazgo en el contexto de la organización escolar es un concepto que en las últimas décadas ha adquirido mayor importancia debido a su estrecha relación con el tema de la calidad en la educación. A pesar de que su comprensión y aplicación es incipiente aún, es evidente el interés en cómo las diferentes características y formas de esta habilidad que a su vez determina los resultados, directos e indirectos, que finalmente puede tener sobre el desempeño y resultados de la organización escolar (Raczynski & Muñoz, 2005)

Se puede valorar la forma en la que el impacto positivo que ejerce la presencia del liderazgo directivo en las escuelas con necesidades de mayores logros de aprendizaje. La existencia de la figura de un líder produce efectos catalizadores, función que se retoma de los procesos químicos,

cuando existe un componente clave que hace los elementos del sistema se combinen para producir determinados efectos.

En el documento Desarrollo Profesional y Liderazgo de directores escolares de Iberoamérica, publicado por la Organización de Estados Iberoamericanos (2017) se plantea que:

> […] reconstruir y recuperar el sentido y el valor de la vida escolar, demandará un estilo de gestión escolar diferente y será necesario crear y recrear una forma de hacer escuela que permita generar aprendizajes potentes para los estudiantes, para los profesores y el equipo directivo, para las familias y para la institución en su totalidad. (p.19)

De modo que el fortalecimiento del rol directivo, paradójicamente, descansa más en la creación de una comunidad profesional de aprendizaje que en el mito del héroe individual.

Si bien es importante que el liderazgo directivo y la gestión escolar aparezcan en las agendas

educativas de las políticas públicas como temas de interés, es necesario distinguir que la teoría, la política y la normatividad no siempre reflejan —o reconocen— el hecho de que en los países existen centros escolares que carecen de personal dedicado exclusivamente a las funciones directivas y de gestión escolar; asunto fundamental cuando se pretende articular la teoría con la práctica e implementar las políticas y la normatividad; situación que se evidencia al responder quiénes, cómo y en qué condiciones se ejerce la función directiva para, a partir de este diagnóstico, emprender las propuestas e innovaciones. los centros educativos y las comunidades han venido experimentando cambios que los obligan a revisar los modelos de gestión y el papel que ocupan en las sociedades.

El concepto de gestión escolar de acuerdo con Schmelkes (2002)

> […] parece implicar, entre otras cosas, el grado en que el director de la escuela es capaz de generar una definición colectiva y dinámica de las diversas formas de lograr adecuadamente el objetivo central de una escuela, es decir, la formación de sus alumnos.

Dichas formas tienen que ver necesariamente con la manera como se tomen las decisiones y, sobre todo, con el tipo de interrelaciones que el centro promueva, favorezca, acepte, tolere, rechace o sancione. Todo esto va conformando una imagen interior y exterior de la escuela con la cual han de identificarse quienes pertenecen a ella (p.126).

Dimensiones de la gestión escolar

Dimensiones	Descripción
Política educativa	• Asegurar el cumplimiento de las normas • Seguimiento regulación, vigilancia y control de objetivos y metas • Autonomía y toma de decisiones • Concertación, manejo y resolución de conflictos • Articulación con instancias municipales, provinciales, centrales y con otras escuelas
Administrativa financiera u Organización operativa	• Gestionar el crecimiento de la escuela • Gestionar recursos humanos, financieros, materiales y tiempo • Gestionar el desarrollo profesional del equipo docente y asistentes de la educación • Gestionar los procesos a su cargo, evaluación y rendición de cuentas
Gestión curricular o técnica pedagógica	• Generar condiciones para la gestión de contenidos curriculares • Desarrollar estrategias educativas del establecimiento e intencionalidad pedagógica • Asesorar a los docentes en sus procesos de aprendizaje enseñanza: dotación e implementación de equipamiento y materiales didácticos • Gestionar el mejoramiento continuo de los procesos y resultados de aprendizaje
Gestión de Convivencia escolar o social-comunitaria	• Orientar a los estudiantes hacia su futuro • Orientar a los estudiantes y sus familias • Cultura organizativa, cultura propia: creencias, representaciones y expectativas • Articulación con el contexto • Gestionar redes sociales, interacción y convivencia escolar; familias, autoridades escolares y locales • Prevenir situaciones de riesgo psicosocial

La quinta dimensión de la gestión escolar

Dimensiones	Descripción
Competencias conductuales (liderazgo)	• Comprensión del contexto del centro escolar • Liderazgo efectivo, toma decisiones • Comunicación para la interacción: información, animación, sensibilización, formación/motivación • Trabajo en equipo, reuniones de trabajo, reflexión sobre la práctica: autoevaluación y evaluación, observaciones de cursos y demás actividades • Gestión de la innovación • El compromiso social

Fuente: INEE, 2017, pp.21-22

En la clasificación se muestra que, aunque existe una categoría definida para la capacidad de liderazgo dentro del conjunto de la dimensión sistémica —que incluye también la capacidad emprendedora, de organización y de logro—, en realidad este se sostiene en el conjunto amplio de las categorías instrumentales (cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas) así como en las interpersonales (individuales y sociales).

Senge (2002) destaca que las personas deben poner en juego sus competencias para promover el desarrollo de sus organizaciones mediante el ejercicio del pensamiento sistémico, la modificación de los modelos mentales, la construcción de una visión compartida, la capacidad para trabajar y aprender en equipo y la consecución del dominio personal mediante la introspección y el autoestudio. Asumiendo que el punto fundamental para el desarrollo de un proyecto o propuesta es la comprensión del contexto escolar, debe llamarse la atención en un aspecto importante: la pertinencia.

En este mismo sentido Pont, Nusche y Moorman (2009) advierten sobre la importancia de contextualizar las políticas de liderazgo escolar de acuerdo con las condiciones en que operan las escuelas y sus desafíos particulares:

> No hay un solo modelo de liderazgo que pueda transferirse con facilidad entre diferentes contextos de nivel escolar y nivel sistémico. Los contextos específicos en los cuales operan las escuelas pueden limitar el espacio para maniobrar del líder escolar, o brindar oportunidades para diferentes tipos de liderazgo. Dependiendo de los contextos escolares en los que trabajen, los líderes escolares enfrentan conjuntos muy diferentes de desafíos". (2009: 33).

2.7 Liderazgo directivo

El liderazgo refiere a un conjunto de actitudes, conocimientos, habilidades y competencias que les permiten cumplir a los agentes encargados de la dirección de los centros escolares con sus responsabilidades, resolver conflictos y desarrollar innovaciones para la mejora. De modo que cuando se señala que los directores escolares —o docentes asignados— son los encargados de la construcción del proyecto escolar, se refiera a ellos más que a administradores que cumplen con las disposiciones oficiales, a los líderes que catalizan la creación de una visión compartida de lo que la comunidad escolar puede llegar a ser.

Pero ¿qué es lo realmente importante que un líder debe realizar? Desde la perspectiva de la eficacia escolar, desarrollada en los años ochenta, el liderazgo instructivo era el referente. Desde este enfoque las escuelas exitosas son las "que consiguen en mayor medida un desarrollo integral de todos sus estudiantes", destacando para lograrlo el establecimiento de una misión y metas escolares, la generación de un clima positivo de aprendizaje, el fomento al trabajo en equipo y la participación de la comunidad, el desarrollo profesional de los docentes, el trabajo sobre el

currículum, altas expectativas sobre los profesores y la contribución a la generación de una cultura de evaluación para la mejora.

Considerando al liderazgo transformacional se destacan tres constructos: “la habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado; el desarrollo de metas explícitas, compartidas, moderadamente desafiantes y factibles; y la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y para su personal. La evidencia de este liderazgo se encuentra, por tanto, en los medios que los directores usan para generar mejores soluciones a los problemas de la escuela, para desarrollar en los profesores compromisos con la puesta en marcha de esas soluciones y para fomentar el desarrollo del personal” (Murillo, 2013)

Anderson (2010, p.38) ofrece un listado más concreto cuando señala que el liderazgo directivo cuando es bien desarrollado “… consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras: las motivaciones de los docentes, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores”

Existe una opinión generalizada en los países de Iberoamérica al considerar que la función directiva se diferencia claramente de la función docente en cuanto a los conocimientos, destrezas y competencias necesarios para su desempeño. Como en cualquier otro desempeño profesional cualificado, se precisa una formación inicial y una formación continua a lo largo del tiempo en que se desarrolle esta función directiva. El ejercicio de la función directiva no puede basarse únicamente en las capacidades personales del directivo, sino que necesita una cualificación profesionalizadora y una formación específica.

De acuerdo con Gómez (2010, p.47) para desempeñar una función dentro del campo de la educación, se precisan una serie de requisitos, que aplicados al campo de la dirección serían los siguientes:

a) Delimitación de un ámbito propio de actuación. Es decir, la delimitación de las funciones y tareas del director. Esta es la primera condición para el ejercicio profesionalizador del director escolar.

b) Preparación específica. Derivado del anterior requisito se halla la necesidad de exigir un nivel de formación adecuado para el desempeño profesional de calidad. Saber, saber hacer y saber ser, son los tres pilares de una función profesionalizante. Estas tres dimensiones no constituyen categorías estancas, más bien existe una absoluta interacción entre ellas.

c) Compromiso de actualización. La complejidad del puesto de trabajo y la dinámica social de cambio rápido, así como la complejidad de la sociedad, la globalización y el pluralismo, aconsejan, si no la hacen estrictamente necesaria, una formación permanente que deberá ser más intensa en el primer año, es decir, en el momento de incorporación a la función directiva.

d) Reconocimiento social del puesto de trabajo. Consecuencia de lo anterior se deriva la aceptación, reconocimiento y valoración de la función directiva diferenciada de la docente propiamente dicha. Este reconocimiento se efectúa interna y externamente. Internamente, por parte de la comunidad educativa: profesionales del centro, familias y padres, etc. Externamente, en cuanto se refiere a la sociedad en general que percibe un perfil profesional propio en la dirección escolar.

e) Autonomía en la acción. Es una consecuencia directa de lo anterior. La autonomía en la acción se basa en las competencias y destrezas del director que afronta los problemas y

> retos desde una perspectiva técnica. No está determinado ni por la presión de los docentes, familias, ni por criterios políticos u otros ajenos a la función directiva.
>
> f) Compromiso deontológico. Como función educadora, el ejercicio de las tareas directivas supone un estrecho contacto con personas, tanto con los estudiantes como con las familias. No todo se reduce a una dimensión estrictamente técnica. La toma de decisiones inherente al desempeño profesional del director exige la toma en consideración de criterios que, junto a los propiamente técnicos, ayuden a la solución de problemas humanos. Por ello, la dimensión ética es esencial en el día a día del director. (INEE, 2017, p.89)

Se puede afirmar que un centro educativo, como cualquier otra organización, necesita de una buena gestión. El análisis de las necesidades, la capacidad de priorizar de acuerdo a los recursos disponibles, el seguimiento de la eficiencia y la búsqueda de la satisfacción de todas las personas implicadas en el centro, así como la gestión de la comunicación interna y externa, son objetivos de la gestión de calidad, que, junto con los aspectos relacionados con la dimensión pedagógica y la gestión de las personas, marcan la diferencia entre centros de calidad y aquellos que no la alcanzan.

El lider de la gestión educativa lidera y guía a los distintos miembros de la comunidad educativa, y también administra los recursos para garantizar la calidad del servicio que se brinda, mejorando la implementación del plan de estudios, los procedimientos docentes y administrativos, así como las interacciones entre la escuela, su comunidad y entorno. (Graffe, 2002)

Estas responsabilidades definen las habilidades y aptitudes que debe tener el director, relacionadas con:

Las habilidades sociales, consideradas cruciales, ya que el director actúa como el representante de la institución ante la comunidad educativa, otros organismos del sistema escolar y entidades

externas. Es esencial que motive e impulse la participación y el compromiso con las tareas docentes, administrativas y proyectos que se deben abordar.

La gestión adecuada de la información adquirida a través de la interacción con los miembros de la comunidad educativa y el entorno es vital para obtener una perspectiva general de la realidad de la escuela y de los procesos docentes y administrativos. Esto facilita el diagnóstico y la gestión de proyectos escolares en su totalidad.

La toma de decisiones y la autoridad para iniciar nuevos planes, organizar el trabajo, asignar personas y recursos disponibles para su implementación son responsabilidades clave del director. (Graffe, 2002)

CAPÍTULO III. GESTIÓN EDUCATIVA

A partir de los noventa se planteó la necesidad de realizar reformas profundas a la educación básica que no se limitaba a modificaciones en los planes de estudio, en este sentido la gestión se volvió un elemento determinante de éstas, sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales. Este enfoque ha requerido abordar el cambio como una transformación integral que involucra a las estructuras y niveles de la organización educativa.

Para adaptarse a las nuevas circunstancias económicas, políticas, sociales y culturales y ofrecer respuestas pertinentes, los sistemas educativos han procedido a descentralizarse provocándose con ello la necesidad de cambios en su cultura organizacional y de las unidades educativas, lo mismo que requerimientos de una mayor efectividad en la gestión. (Slavin 1994).

En este sentido se presenta a la gestión educativa como un pilar de la descentralización.

3.1 Antecedentes

La gestión educativa es una disciplina relativamente nueva que se originó en Estados Unidos en los años sesenta, en el Reino Unido en los años setenta, y en América Latina en los años ochenta. Su objetivo es aplicar los principios generales de la gestión al ámbito específico de la educación, y su enfoque de estudio se centra en la organización del trabajo en este campo. Aunque está basada en teorías generales de la gestión y la educación, no se limita a una disciplina teórica, sino que su contenido está influenciado tanto por los principios de la gestión como por la práctica cotidiana. Por lo tanto, la gestión educativa se considera una disciplina aplicada que se enfoca en la implementación práctica de los principios generales de la gestión y la educación en el ámbito educativo (Casassus, 2000).

Se propone una redefinición del proceso educativo en la cual se cambia el enfoque de un espacio de enseñanza a uno enfocado en el aprendizaje y en lo que el aprendiz logra. Esta perspectiva modifica la relación tradicional entre enseñanza y aprendizaje, reemplazándola por una donde el aprendizaje tiene prioridad sobre la enseñanza, lo que a su vez altera el papel del docente, quien ya no es visto solamente como un dispensador de conocimientos.

También se ha producido una redefinición de la educación que implica un cambio en la comprensión de su significado. En lugar de considerarla como un proceso basado en la escolarización, se entiende ahora como un proceso continuo a lo largo de toda la vida, donde la educación formal es solo una de las muchas oportunidades de aprendizaje que existen.

Relacionado con lo anterior, desde una perspectiva horizontal, se argumenta que durante el periodo de escolarización existen aprendizajes que ocurren fuera de la escuela. Asimismo, se sostiene que los resultados académicos se ven más influidos por lo que ocurre fuera de la escuela, especialmente en los medios de comunicación y la familia, que por lo que sucede dentro de la institución educativa.

Es importante considerar la presencia de nuevos actores sociales relacionados con la educación, integrados en diversos grupos de interés y que se encuentran en las comunidades locales, sectores productivos, grupos políticos, sindicales, religiosos, entre otros. Esto ha llevado a una definición social de la política educativa, que implica que las escuelas se abran a la participación de las familias y la comunidad en el proceso educativo. Esta apertura permite la entrada de otros actores además de los docentes y directivos.

Lo anterior lleva asimismo a que, en el ámbito internacional, exista de acuerdo con Alvariño (2014) un conjunto de iniciativas que están desarrollando los sistemas educacionales para incidir sobre el mejoramiento de la gestión de las escuelas en regímenes descentralizados, tales como:

• Adopción de procedimientos de acreditación de las escuelas

• Empleo de incentivos para premiar y sancionar el desempeño de gestión

• Empleo de esquemas de asistencia técnica focalizada

• Introducción de mayores exigencias de accountability mediante el uso de un registro más amplio de métodos de información (como el uso de report cards, por ejemplo)

• Benchmarking de la gestión como modelo para las escuelas

• Diseño de mecanismos de participación de la comunidad escolar, la comunidad local y agentes externos, como empresarios, que generen "exigencias" y "apoyo" para el mejoramiento de la gestión

3.2 La calidad en la Educación

Con el comienzo de los años 90, surgió una nueva situación que generó preocupación por la calidad en el ámbito educativo. La calidad se convirtió en un tema relevante y se hizo hincapié en el resultado del proceso educativo. En otras palabras, se reconoció el derecho de los diversos usuarios del sistema educativo a recibir un servicio de calidad que se ajustara a sus necesidades. Como parte de los mecanismos de gestión, se identificó la necesidad de hacer visible el resultado del proceso educativo para que los usuarios pudieran evaluar su calidad. En consecuencia, se extendió el desarrollo de sistemas para medir y evaluar la calidad de la educación.

En la práctica, la gestión de Calidad Total en los sistemas educativos busca mejorar los procesos mediante la reducción de la burocracia y los costos, una mayor flexibilidad administrativa y operacional, un aprendizaje continuo, un aumento de la productividad y la creatividad en los procesos. La Calidad Total implica una revisión sistemática y constante de los procesos de trabajo para identificar y eliminar desperdicios, y requiere la participación activa de los trabajadores en la mejora continua de sus labores como práctica laboral para mejorar la calidad de los procesos. El objetivo es generar cero defectos en el proceso. Los principales exponentes de esta visión son Joseph Juran, Edward Deming, Phillips Crosby y Peter Senge. En la segunda mitad de los años 90, en la gestión de los sistemas educativos, prevaleció principalmente la perspectiva estratégica clásica combinada con la perspectiva de Calidad Total.

El concepto de educación de calidad para todos esta relacionado con crear un ambiente de trabajo de alta calidad en las organizaciones educativas, mediante la implementación de conceptos y prácticas técnicas y pedagógicas, así como administrativas que fomenten la formación humana sostenible y la calidad de vida de los estudiantes, profesores y personal técnico-administrativo. La idea es establecer procesos y estructuras que permitan el desarrollo de una educación que cumpla con altos estándares de calidad y que sea accesible para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones socioeconómicas o culturales. En términos operativos, esos conceptos sugieren organizar las instituciones educativas y sus procesos administrativos y pedagógicos con racionalidad y pertinencia, para que puedan contribuir efectivamente a la construcción y distribución del conocimiento y a la prestación de otros servicios relevantes para la comunidad y la sociedad como un todo.

En este contexto, la calidad del personal de las escuelas y universidades ocupa un lugar central, ya que la calidad de la actividad educativa se encuentra necesariamente relacionada con la calidad de

los trabajadores de la educación. Por su turno, tanto la calidad del trabajo de los educadores, como la calidad de los resultados de la actividad escolar y universitaria, están estrechamente vinculadas a la calidad de los elementos organizativos y de los procesos técnicos y administrativos en el lugar de trabajo, lugar que incluye el aula, la escuela, la universidad y las instancias superiores de las Secretarías y del Ministerio de Educación. (Sander, 2002, p.8)

La reingeniería surge como respuesta al reconocimiento de que los contextos empresariales cambian constantemente en el marco de la competencia global. Mientras que la "calidad total" se enfoca en mejorar lo que ya existe mediante la reducción de desperdicios y la mejora de los procesos existentes, la reingeniería implica una reconceptualización y un rediseño radical de los procesos para lograr mejoras dramáticas en el desempeño de la organización. Los principios básicos de la reingeniería fueron desarrollados por Hammer y Champy durante la primera mitad de la década de los noventa. En resumen, la reingeniería es una estrategia empresarial que busca transformar de manera radical la organización para adaptarse a los cambios del entorno y mejorar su rendimiento.

Para Casassus (1999, p.24) es importante resaltar que la reingeniería implica una mentalidad crítica y constante hacia los procesos existentes. Se ve la acción humana como un proceso de cuestionamiento racional que conduce a la acción. En otras palabras, la reingeniería representa una actitud mental que busca cuestionar de manera radical los procesos establecidos y promueve una constante búsqueda de mejora.

La creciente complejidad del cambio educativo exige, por un lado, mejor preparación técnica de los actores y, por otro, mayor colaboración entre ellos. Es decir, profesionalismo, trabajo en equipo y alianzas estratégicas.

Delannoy (1999), plantea que: Para resolver asuntos educativos complejos, no existe una solución universal o única, sino más bien sugerencias y enseñanzas. Cada país es diferente, con un contexto histórico y social que define lo que es factible en un momento determinado. Por lo tanto, ningún modelo educativo puede ser simplemente "exportado". Además, lo que es posible evoluciona a lo largo del tiempo y no de forma lineal. Existen oportunidades históricas que hay que aprovechar. A pesar de la variedad de opciones tomadas, el enfoque en la calidad (aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y convivir) con equidad y el énfasis en los resultados son las tendencias predominantes en este siglo. Diferentes modelos pueden resultar efectivos. Lo más importante es la coherencia entre la visión que cada país tiene para su sistema educativo, sus políticas y herramientas de gestión sectorial, y los incentivos (no necesariamente económicos) que son esenciales para impulsar el cambio cultural necesario. Las metas deben ser estables para generar una dirección clara, pero la implementación debe ser flexible y descentralizada para enfrentar la incertidumbre y responder a las condiciones locales.

Sammons (1995) resume diferentes investigaciones realizadas en Gran Bretaña y Estados Unidos. Los factores que enumeran como incidentes a partir de los resultados de esas investigaciones no son demasiado distintos de aquéllos mencionados por Rutter y colaboradores:

1. Liderazgo profesional (firme y propositivo, participativo y con competencia profesional).

2. Visión y metas compartidas (unidad de propósitos, colaboración, consistencia).

3. Ambiente favorable de aprendizaje (clima ordenado, ambiente de trabajo atractivo).

4. Concentración en la enseñanza y en el aprendizaje (buen uso del tiempo, énfasis académico, orientación al rendimiento).

5. Expectativas elevadas (altas expectativas, expectativas comunicadas, proporcionar retos intelectuales).

6. Refuerzo positivo (disciplina clara y compartida, retroalimentación).

7. Seguimiento del progreso (estudio de itinerarios, evaluación de la escuela).

8. Derechos y responsabilidades que se refieren a la idea de que cada individuo tiene el derecho a mantener su autoestima y tomar decisiones responsables sobre su trabajo. Además, se destaca la importancia del control en la realización del trabajo de manera efectiva.

9. Enseñanza intencional (organización eficiente intra y extra aula, claridad de objetivos, prácticas adoptadas).

10. Una organización para el aprendizaje (desarrollo de la profesionalización y del clima organizacional)

11. Cooperación familia-escuela (implicación de los padres)

En general, las experiencias internacionales muestran que tales esfuerzos de mejoramiento se centran en torno a las siguientes tres dimensiones:

La incorporación de una formación tecnológica básica y de las “nuevas competencias” en el tronco de la educación obligatoria (Middleton, Ziderman y Van Adamas 1993; Murnane y Levy 1996); Mayor conexión de las escuelas con su entorno y con el mundo laboral y la formulación de sistemas nacionales de certificación para la formación (Marchesi y Martin 1998)

3.3 La Reforma de la Gestión en América Latina: Calidad y Equidad

En diversos estudios latinoamericanos sobre la calidad de la educación y su relación con la calidad de la gestión educativa existe una preocupación prioritaria con la equidad y la relevancia social de

la educación y del conocimiento para la ciudadanía. Braslavsky y Tiramonti resumen esa preocupación cuando afirman que "la búsqueda de la calidad no debe hacerse a expensas de la equidad". Hallack defiende una propuesta de administración escolar capaz de articular creativamente los ideales de calidad y equidad en la prestación efectiva de los servicios educativos. Por su parte, Namo de Mello revela la misma preocupación con la calidad y la equidad en su propuesta de una escuela pública de calidad para todos y en su discusión de las nuevas exigencias de una gestión educativa construida a nivel local, "que permita incorporar necesidades desiguales y trabajar sobre las mismas a lo largo del proceso de escolarización, a fin de asegurar el acceso al conocimiento y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para todos."

En este sentido, la construcción y reconstrucción del conocimiento en la educación y la gestión educativa comprometida con la calidad y la equidad implican un gran esfuerzo.

A continuación, se da cuenta de las reformas de la gestión y del papel central que han desempeñado los procesos de gestión en las reformas del noventa, en algunos países de América Latina.

De acuerdo a Braslavsky, (1999) en el caso argentino y probablemente de otros muchos países de América Latina, una línea reciente es cambiar el modelo de gestión centralizado como una manera de facilitar el fortalecimiento de la sociedad civil; la potenciación de las capacidades de las personas y obtener mejores procesos sociales. Pero se debe tomar en cuenta que cambiar el modelo de gestión y las representaciones de su pertinencia y de su supuesta imposibilidad o inconveniencia de reemplazo es un proceso lento, en este sentido, la provisión de libros de texto y de condiciones básicas de infraestructura debía garantizarse muy rápidamente. Por eso fue tal vez imprescindible apelar a una modalidad de gestión razonablemente conocida, aunque desde hacía tiempo pocas veces bien cumplida.

Hacia 1993, en el imaginario de grupos significativos de la sociedad argentina–, el Estado nacional debía hacerse cargo de resolver los problemas de la educación argentina. Pero, además, la estrategia a través de la cual los debía resolver era en la mayoría de los casos asociada a la intervención directa o, a lo sumo, desconcentrada y casi excluyente. La gestión desconcentrada a cargo de una administración en razonable proceso de profesionalización, como la del Ministerio de Educación de la Nación, parece haber evitado un abuso clientelar de los recursos disponibles desde algunos aparatos burocráticos provinciales, más atrasados en sus procesos de profesionalización.

El éxito de su gestión seguramente influyó en los procesos de mejoramiento en los resultados de lengua y matemática de los chicos que asisten a las escuelas en provincias con mayor porcentaje de hogares con necesidades básicas insatisfechas. En efecto, si bien las mejoras en los logros de aprendizaje de los alumnos seguramente no se deben en modo exclusivo a las inversiones en libros e infraestructura (y algunas primeras evidencias indicarían que están también asociadas a diferentes estilos de gestión pedagógica en cada provincia y en cada escuela), es indudable que sin políticas compensatorias razonablemente gestionadas ningún mejoramiento hubiera sido posible.

La Gestión Institucional Educativa es un proceso participativo e integral, cuya finalidad es la transformación de las Instituciones y que incluye, acciones administrativas, pedagógicas, interacción entre los agentes educativos y la comunidad a la que sirven. Antúnez (1994) la define como un proceso que implica dinamismo, que busca transformar los procesos de enseñanza aprendizaje a través de la labor conjunta de los actores de una institución: gobierno, directivos, profesores, alumnos, comunidad; un proceso viable si hay propuestas creativas y acciones coordinadas que generen cambios en el ámbito educativo.

Para Latapí (1996) es necesario hacer coincidir cuatro criterios en el desarrollo educativo: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad, como un nuevo paradigma, que empieza en la interacción personal maestro-alumno; maestro director(a), en donde el proceso enseñanza-aprendizaje, implica garantizar el desarrollo integral de todos los que participen en la acción educativa.

La Gestión Institucional, se relaciona con decisiones de política educativa a escala más amplia, como puede ser el sistema de educación gubernamental o de otros sistemas más pequeños; dentro de esta categoría entran los colegios de las SR, vistos en conjunto. Si bien el sistema es apoyo para los centros escolares que forman parte de él, también restringe en algunos aspectos, para guardar cierto control, que permita el acompañamiento y supervisión de la práctica realizada.

Con este respecto, Schmelkes (2000:34) afirma lo siguiente: "Sabemos que la escuela no se encuentra aislada, que depende de un sistema educativo más amplio, y que de este sistema educativo consigue recursos y apoyo, pero también constreñimientos y limitaciones" Dicha gestión tiene la finalidad de posibilitar una mejor conducción de la tarea educadora, involucra acciones y decisiones provenientes de las autoridades en cuestión, que influyen en el desarrollo de las instituciones educativas de una sociedad en particular. Este nivel de gestión es líder en la organización educativa, de manera conjunta. Según Elizondo (2003), coordina lo pedagógico, lo administrativo y todo aquello que afecta la calidad en la tarea educativa; es responsable, desde su liderazgo de impulsar la aplicación del Modelo Educativo en los Centros Escolares que forman parte del sistema que lidera.

Modelo Educativo, sus dimensiones y constitutivos. Ante el reto de construir un Modelo Educativo de manera participativa, es imprescindible tener claro qué es, cuáles son sus dimensiones y sus constitutivos. A continuación, se formulan algunas conceptualizaciones al respecto, con la finalidad de esclarecer toda duda que pueda surgir. Un modelo educativo, de acuerdo a lo planteado

en el Programa de Escuelas de Calidad (2009) es representación conceptual de la realidad educativa; que exige aproximarse repetidamente a la vida cotidiana de la escuela; clasificar, cualificar y recuperar los elementos comunes, con la finalidad de orientar la tarea educativa y dar identidad. Todo modelo ha de ofrecer unidad e identidad a la institución por ser guía para la acción educativa de directivos, docentes y la comunidad educativa en general, a través de un conjunto organizado de las dimensiones que lo constituyen y de sus contenidos.

Moncada (2011: 74) lo expresa textualmente como enseguida se presenta: "Es el conjunto orgánico de una representación de elementos programados que sirven como esquema y guía para llevar a cabo una acción. Es una representación, una visualización prefigurada conceptualmente o elaborada a partir de la realidad" Haciendo eco de la cita anterior, todo modelo educativo para ser eficaz une práctica y teoría, en forma coherente, de tal manera que sin ejercer coerción orienta, guía y da direccionalidad al quehacer educativo. Por partir de la realidad tiene como finalidad principal el desarrollo integral de la personalidad de los educandos(as), a través de aprendizajes significativos como herramienta para enfrentar los retos de la vida.

A continuación, Camarena (1998: 57) lo expresa así:

> Los modelos son medios para comprender lo que la teoría intenta explicar, enlazan lo abstracto con lo concreto", es decir, éstos son teorías de la realidad, que imaginan y proponen escenarios ideales, que para conseguirse requieren mucho esfuerzo, convicción y tenacidad. Cabe señalar que, para efectos del presente proyecto se asume la distinción que hacen varios autores, entre ellos Rabell y Trejo (2009), quienes distinguen que modelo pedagógico es una dimensión o una parte del modelo educativo, que es más amplio. En tanto que el modelo pedagógico define el qué y el cómo enseñar, el modelo educativo hace referencia a la filosofía y la forma de entender la educación, la cual debe permear todas las otras dimensiones de la vida escolar, tales como la gestión organizativa y administrativa, la pastoral escolar y, por supuesto, la dimensión pedagógica.

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica es una propuesta de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, como parte de la política educativa para la transformación de la gestión escolar y la mejora del logro educativo. Este proyecto ha sido desarrollado e impulsado desde el año 2001 por el Programa Escuelas de Calidad.

Una de las características de la gestión es la visión amplia de las posibilidades que tiene una organización para resolver problemas o alcanzar objetivos específicos. Se define como un conjunto de acciones coordinadas que se llevan a cabo para lograr un objetivo en un plazo determinado, y es considerada como la acción principal de la administración, actuando como un puente entre la planificación y los objetivos concretos que se quieren lograr. Según Mintzberg (1984) y Stoner (1996), el término gestión se refiere a la disposición y organización de los recursos de un individuo o grupo con el fin de obtener los resultados esperados. En resumen, la gestión implica una visión amplia, acciones coordinadas y la disposición de los recursos necesarios para alcanzar objetivos en un plazo específico.

En términos generales, la gestión se puede definir como el arte de anticipar y participar en el cambio para crear estrategias que permitan asegurar el futuro deseado de una organización. Esta práctica implica alinear esfuerzos y recursos con el fin de alcanzar un objetivo específico. El concepto de gestión tiene múltiples significados y aplicaciones, pero en general se pueden distinguir al menos tres grandes campos. El primero se relaciona con la acción y se refiere a la diligenciación o el "hacer" de uno o más sujetos para obtener o lograr algo. En otras palabras, la gestión es parte de la acción cotidiana de las personas y se utiliza un lenguaje común para describirla. En resumen, la gestión es una práctica que involucra la anticipación del cambio y la

creación de estrategias para garantizar el futuro deseado de una organización, y se relaciona con la acción diligente de las personas para alcanzar objetivos específicos.

La segunda característica puede considerarse la orientación al logro, por lo que la gestión debe estar orientada al logro de los objetivos y metas de la organización. Esto implica que se deben establecer metas claras y específicas, así como estrategias para alcanzarlas.

Finalmente, la participación y colaboración: La gestión debe fomentar la participación activa y la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a los estudiantes, docentes, padres de familia y personal administrativo. La participación y colaboración permiten una mejor toma de decisiones y una implementación más efectiva de las estrategias y programas educativos.

CAPÍTULO IV. LOS CONTEXTOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

En este capítulo se parte de que la educación en general, y la secundaria en particular, es más que un proceso de escolarización: es un proceso de formación, de orientación y de expansión de las aptitudes y de las habilidades diversas, así como del conocimiento adquirido por parte de los adolescentes y jóvenes. Por otro lado, si bien es cierto que existe una expansión de la demanda por la educación secundaria, también es cierto que esta expansión ha incrementado la diversidad al interior del sector estudiantil. (Tedesco y López, 2002).

En este sentido, existe un debate y estadísticas sobre el lugar que ocupa este nivel, en el contexto internacional dos organismos se han ocupado durante décadas – Banco Mundial (BM), que ha difundido, en los últimos 30 años, numerosos documentos con diagnósticos y recomendaciones a nivel global, regional y por país, en su carácter de principal organismo internacional de financiamiento de políticas educacionales; y la 0rganización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) Se aborda el debate de la escuela secundaria en el contexto latinoamericano.

Para el contexto mexicano se presentan los antecedentes de la misma de manera general y finalmente se describe la Escuela Secundaria Técnica 56 ubicada en el estado de Puebla, lugar en el que se realiza la investigación.

4. Contexto Internacional

4.1. Organismos Internacionales

4.1.1. Banco Mundial

De acuerdo con Vior y Oreja (2015), la mayor parte de los créditos se destinaron a apoyar la educación primaria y secundaria de ciclo básico de acuerdo a las recomendaciones de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (BM,1996).

> El Banco sostiene que los cambios tecnológicos y económicos generan cambios de empleo más frecuentes a lo largo de la vida de las personas. La educación debe, entonces, «atender a la creciente

> demanda, por parte de las economías, de trabajadores adaptables capaces de adquirir sin dificultad nuevos conocimientos y [...] contribuir a la constante expansión del saber» (BM, 1996: 2). Afirma que la educación básica –entendida aquí como primaria y primer ciclo de la secundaria– tiene una fuerte incidencia en la reducción de la pobreza en tanto aumenta «la productividad de los pobres», reduce la fecundidad y mejora la salud. (Vior y Oreja, 2015, p. 206)

En el documento "El Apoyo del Banco Mundial al Desarrollo de la Educación Secundaria: Antecedentes de una nueva estrategia en Educación" (Moreno,2006), plantea que desde mediados de los años 1990 diversos factores han impulsado un rápido aumento en el esfuerzo de préstamo destinado a la educación secundaria general. Uno de esos factores es la creciente demanda de plazas de educación secundaria como consecuencia del aumento de alumnos que completan con éxito la educación primaria. Otro factor, en particular en los países de renta baja, ha sido el reto de proporcionar financiación equitativa y sostenible para la educación secundaria, lo cual conlleva diseñar nuevas estructuras y reglamentaciones que puedan hacer frente a la creciente demanda de educación secundaria inferior y superior. Un tercer factor es la nueva valoración del papel de la educación secundaria en el desarrollo económico y social, en un contexto definido por un lado por las nuevas demandas del mercado laboral procedentes de una presión creciente para aumentar la competitividad y, por otro lado, por los cambios en el lugar de trabajo impulsados por los rápidos cambios tecnológicos. Un último factor está en el esfuerzo por aumentar el potencial de la educación secundaria en la prevención del VIH/SIDA a través tanto de los préstamos a la educación como del Programa Multinacional sobre el SIDA (cuyas siglas en inglés son MAP) (p. 59)

Los préstamos a la educación secundaria alcanzaron un máximo de 279 millones de dólares en el 2000. Actualmente el Banco Mundial está ayudando al desarrollo de la educación secundaria en 71 países. Los tipos de intervenciones y sus objetivos generales pueden resumirse como sigue: (p.59-60)

Hasta los años 80 el apoyo del Banco Mundial a la educación secundaria se había centrado en ampliar la capacidad y la matrícula para satisfacer las necesidades de mano de obra, principalmente financiando la construcción de escuelas y el equipamiento. Con el documento de 1980 sobre estrategia en educación se produjo un cambio en el apoyo al sector: se proponía allí que el Banco financiara la calidad de la educación y la eficiencia interna en aquellos países que habían logrado una calidad de educación adecuada a unos costes unitarios aceptablemente bajos. (p.61)

El apoyo del Banco Mundial a la educación secundaria desde 1990 muestra las siguientes tendencias, entre otras:

> Los países con renta media y altas tasas de matrícula tendieron a tomar préstamos para la educación secundaria más que para otros niveles. De promedio, los países que tomaron prestado para la educación secundaria tenían tasas brutas de matrícula más elevadas en el nivel de primaria, políticas y condiciones institucionales más fuertes y rentas per cápita superiores a aquellos que tomaron prestado para financiar otros niveles de educación. A pesar de que la eficacia del sistema de primaria medida en función de los niveles de alfabetización de los jóvenes, no figuraba como una restricción para prestar apoyo al subsector de secundaria, los países que tomaron prestado para proyectos especializados de secundaria tenían niveles más altos de alfabetización entre los jóvenes. Los países con renta y tasa de matrícula más elevada, pero con políticas y condiciones institucionales más débiles, no tomaron prestado del Banco. (p. 62)

> Incrementar el Acceso. Es relativamente sencillo especificar y medir el número de nuevas plazas creadas a través de un programa o proyecto, la calidad y eficiencia de la construcción y el equipamiento, las tasas de matrícula y las de uso. Sin embargo, elaborar informes al respecto resulta una tarea ardua. Aspectos tales como la construcción y el equipamiento de instalaciones en áreas con servicio insuficiente se han utilizado con frecuencia para medir el progreso hacia los objetivos de pobreza e igualdad. Puede resultar difícil hacer un seguimiento de impactos sobre los indicadores sociales y de productividad.

> Capacidad de planificación y gestión. Es importante el seguimiento de la implementación real en comparación con la planificada en cuanto a formación propuesta, asistencia técnica y estudios. No obstante, es necesaria una buena evaluación independiente de la eficacia de las actividades de

proyectos y programas para poder valorar el logro de los objetivos y sub-objetivos en relación con la capacidad de planificación y de gestión. Con frecuencia, la intención es lograr estos objetivos a través del apoyo a los sistemas de gestión de la información, el desarrollo del currículo, los sistemas de evaluación, la descentralización y la capacidad para elaborar presupuestos, el análisis económico y financiero, la planificación y el desarrollo de políticas. (p.65)

Algunas áreas clave para el análisis y la investigación que requieren más atención en el futuro son las siguientes:

• las vinculaciones institucionales entre las instituciones del mercado laboral y las escuelas secundarias, con un énfasis especial en las cuestiones de transición de la escuela al trabajo y el empleo de los jóvenes,
• el impacto de la expansión y la mejora de la calidad de la educación secundaria en un país determinado sobre la productividad y la introducción de nuevas tecnologías,
• la naturaleza de los "cuellos de botella" de la educación secundaria y el modo en que afectan a la provisión y finalización de la educación en muchos países en desarrollo,
• la comparación de sistemas de educación secundaria en base a dimensiones relacionadas con la eficiencia, la efectividad, la organización y la gestión, y
• las aspiraciones educativas y las demandas de los jóvenes, con vistas a hacer que la educación secundaria resulte más relevante y pertinente de cara a sus necesidades y sea capaz de motivarles para que la sigan y la completen (p.67)

La educación secundaria en la «agenda».

Como consecuencia de la revisión de la prioridad otorgada al nivel primario y de su creciente preocupación por los jóvenes, el Banco publica en 2005 su primer informe de política sobre la educación secundaria. Sostiene que en un mundo de «cambios acelerados la validez de la necesidad de ampliar el alcance de la educación secundaria en los países en desarrollo es incontrovertible» (BM, 2007: xiii). Plantea que la globalización, el desarrollo de «nuevas competencias», la creciente importancia del conocimiento «como fuerza impulsora del desarrollo económico», las sociedades «abiertas» y la necesidad de contar con ciudadanos activos enfrentan a los países «en desarrollo» con la necesidad de ampliar la educación secundaria como «la piedra angular del proceso de transformación de la educación». (Vior y Oreja, 2015, p. 213)

4.1.2. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Educación Secundaria

En 2002 en el documento “Educación Secundaria un camino para el desarrollo humano” se considera que Se necesita una construcción colectiva y social compleja y sólida para lograr un cambio en la educación secundaria, que requiere un trabajo integrado y permanente. Si queremos que nuestros adolescentes tengan una educación que les permita aprender a vivir juntos, desarrollar una buena imagen de sí mismos, adquirir habilidades y conocimientos que les permitan tomar decisiones independientes, acceder a la información de manera crítica y constructiva, relacionarse con los demás y su entorno, interpretar el mundo en el que viven y seguir aprendiendo, debemos abordar los cambios en la educación secundaria con valentía y determinación.

En el documento “La UNESCO y la educación” del año 2011 se plantea que toda persona tiene derecho a, se expone que en muchos países se ha ampliado el concepto de educación básica para incluir los primeros años de la enseñanza secundaria, debido al aumento del número de alumnos matriculados en la enseñanza primaria. A pesar de esto, en países de bajos ingresos, proveer educación secundaria para todos es un objetivo difícil de lograr. Por otro lado, la mayoría de los países de elevados ingresos están cerca de lograr la educación secundaria universal, con una gran proporción de la población orientándose a cursar estudios de tercer ciclo. Sin embargo, los grupos marginados continúan enfrentando dificultades y discriminación en el entorno laboral.

De igual forma en el “Compendio mundial de la educación 2011” en el enfoque en la educación secundaria afirma que, a nivel mundial, la educación secundaria se ha convertido en un área de creciente preocupación y en un enorme desafío para los investigadores y formuladores de políticas en el campo de la educación, dado que cumple una función cada vez más importante en la creación de sociedades saludables y cohesivas que fomentan al mismo tiempo el crecimiento económico.

La educación secundaria representa una etapa crítica del sistema ya que, además de vincular la educación inicial con la educación superior, tiende puentes entre el sistema escolar y el mercado de trabajo, en este sentido, la demanda por educación secundaria se encuentra en expansión y las opiniones sobre la función que esta cumple están cambiando.

En el informe "La transformación de la educación secundaria" de la UNESCO del año 2013, se plantea que la educación secundaria ha sufrido importantes cambios en su función, estructura y población estudiantil debido al movimiento de educación para todos. A lo largo del siglo XX, la educación secundaria ha evolucionado desde su función original de preparar a los estudiantes para la educación superior, hacia una función más general de complementar la educación primaria. Esta evolución ha sido especialmente significativa en la educación secundaria baja, que se ha ido asimilando cada vez más a la educación básica y se considera parte de la educación obligatoria. En lugar de ser una educación preuniversitaria, la educación secundaria se ha convertido en una educación post-primaria.

En América Latina, se puede decir que, a pesar de que las tasas de conclusión de primaria y de transición a secundaria son relativamente altas y han continuado mejorando en la región, esto no se ha reflejado en una expansión acelerada y generalizada de la educación secundaria. Por tanto, es preciso indagar al interior del proceso de educación secundaria para comprender esta limitación. En este sentido, la reprobación de los alumnos constituye un obstáculo severo para el avance hacia el logro del nivel secundario: durante la década pasada, en promedio, los países de la región no disminuyeron la tasa de repitencia en educación secundaria, permaneciendo ésta en un 5,9%. Más aun, en algunos países el porcentaje de alumnos reprobados en secundaria aumentó de manera importante (como fue el caso de Dominica y República Dominicana), e incluso en Uruguay

experimentó un leve aumento, a pesar de poseer una repitencia más del doble que el promedio regional, pasando de 12,9% a 14,3% en el período. (p.54)

En este sentido la educación secundaria enfrenta el desafío de consolidar su expansión, especialmente hacia la población más desaventajada, pero esta agenda "de crecimiento" está íntimamente ligada a otra "de transformación" de sus procesos internos y formas de organización, sin la cual los objetivos de aumento de la equidad y la calidad se verán seriamente comprometidos en ésta.

Sin embargo, en 2014, la UNESCO en el Informe Regional informa que, la cobertura de la educación secundaria alcanza en la Región sólo niveles intermedios y, salvo excepciones, no experimentó un avance muy relevante durante la década pasada. En efecto, al analizar la tasa neta de matrícula en la educación secundaria, queda claro que el desafío es mayor, por cuanto en 2011 el promedio para los 32 países con datos disponibles era de sólo 74%, lo cual significó un leve aumento respecto del 66% que era el promedio en 2000.

Incluso más, algunos países experimentaron importantes retrocesos en la cobertura de educación secundaria durante la década pasada. En contraste, avances acelerados se lograron en otros países, como Venezuela, República Dominicana y Santa Lucía, que acumularon alrededor de 20 puntos porcentuales de aumento. Con todo, hacia 2011 persistía en la región una importante diversidad de situaciones respecto de la educación secundaria, pudiendo constatarse tasas netas inferiores a 50% en algunos países y superiores a 80% en otro. (p. 21)

En el 2017, la UNESCO publicó el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo en particular la Meta 4.1 Acerca de la enseñanza Primaria y Secundaria:

> En 2015, 264 millones de niños y jóvenes en edad de cursar la enseñanza primaria y la secundaria no estaban escolarizados. Tras una disminución en los primeros años del siglo XXI, las tasas de no

escolarización se han estancado, desde 2008 en la enseñanza primaria, 2012 en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y 2013 en el segundo ciclo.

Estar escolarizado no garantiza la graduación. Según datos de encuestas de hogares correspondientes a 2010-2015, la tasa mundial de finalización de estudios ascendió al 83% en la enseñanza primaria, al 69% en el primer ciclo de la secundaria y al 45% en el segundo ciclo. Según datos del período 2010-2015 de 128 países, que representan el 90% de la población mundial en edad de cursar la enseñanza secundaria, menos de uno de cada cuatro jóvenes había completado la enseñanza secundaria en 40 países y menos de uno de cada dos en 60 países. Solo hubo 14 países con una tasa de finalización de por lo menos el 90%

Hacer que la educación sea gratuita y obligatoria es una manera de evitar la deserción escolar. Cerca del 70% de los países, pero solo el 40% de los del África subsahariana, tienen por lo menos nueve años de enseñanza obligatoria. En el mundo, menos de uno de cada cinco países garantizan 12 años de enseñanza gratuita y obligatoria. Esas garantías son más comunes en América Latina y el Caribe (el 47% de los países) y en el Cáucaso y Asia central (el 38% de los países) y, en cambio, no se dan en ningún país de bajos ingresos.

4.2. Contexto latinoamericano

La mayor parte de los países de América Latina asumieron en los últimos años, en forma implícita o explícita, el compromiso de universalizar una educación secundaria básica y de buena calidad. Pese a la diversidad de situaciones que se pueden encontrar en la región, es posible ver que este compromiso significa para cada uno de ellos tener que enfrentar simultáneamente las deudas educativas del pasado, que se expresan fundamentalmente en una cobertura parcial que no llega a todos los adolescentes, con los nuevos desafíos planteados por las exigencias de las transformaciones en la organización del trabajo, la cultura y el desempeño ciudadano. (Tedesco, 2002)

Ya, a finales del siglo XX, María de Ibarrola (1997), planteó que la educación secundaria en América Latina había sido víctima de una persistente indefinición, que se agravaba, intencionalmente o por efecto de carambola, en virtud de las políticas decididas para la educación primaria o para la educación superior. (p. 47). Más adelante agrega, que al decidir incrementar la

escolaridad obligatoria por el lado de la educación posprimaria ¿se trata de una suma o acumulación de los grados de la secundaria sobre la escolaridad primaria o se requiere de una nueva integración y conceptualización de la educación básica? (p.59)

En algunos países el incremento de la escolaridad obligatoria absorbió ciclos completos de la secundaria (México, Bolivia) y en otros, los dividió (Colombia, Argentina); en algunos se ha planteado la obligatoriedad de la secundaria sin modificar sus contenidos ni su relación con la primaria; en otros se ha intentado una nueva educación básica. En realidad, falta responder a la incógnita sobre los elementos formativos integrales que deberá asegurar la nueva educación básica a las próximas generaciones para su desarrollo humano pleno como hombres y mujeres, para su desempeño como ciudadanos, como trabajadores, en el ámbito de un futuro que se vislumbra incierto, complejo y cambiante.

Sin embargo, la educación secundaria puede considerarse como la única política efectiva de atención a la población juvenil de los países latinoamericanos. Son muy pocos los países en los que se observa un conjunto articulado de políticas diversas de atención a los jóvenes que integre una amplia perspectiva sobre temas de inserción laboral, participación ciudadana, participación en actividades culturales o en actividades de servicio social. Generalmente, cuando existen programas o proyectos al respecto, van unidos a los planes y programas de educación secundaria. (p. 52)

Los diagnósticos sobre la educación secundaria en América Latina coinciden en señalar tanto la importancia crucial de este nivel para los procesos de desarrollo social y para el destino personal de los individuos, como la situación particularmente crítica de su funcionamiento y de sus resultados. En este sentido, en la década de los 90 la mayor parte de los países de la región comenzó a desarrollar procesos de cambio en sus sistemas de enseñanza media. (Tedesco, 2013)

La literatura acerca de las reformas de la educación secundaria en América Latina ha aumentado significativamente en los últimos años, como producto del propio proceso de transformación. A pesar de la rica discusión técnica y de los diagnósticos que enfatizan la diversidad y la complejidad de las situaciones, las reformas educativas se orientan por principios relativamente homogéneos. Un eje central de la discusión pasa por cambios en los estilos de gestión, a través de mayores grados de descentralización y de autonomía a los establecimientos, evaluación de resultados, apoyo a innovaciones e instalación de mecanismos competitivos para la obtención de diferentes tipos de apoyos. Lo que se tiene que recalcar es que la vigencia de estas innovaciones en la educación secundaria tiene rasgos específicos, bien diferentes a los que se aprecian en la enseñanza básica o en la superior. (Tedesco, 2013)

De acuerdo con Josephson et al (2018), en América Latina y el Caribe cada vez más estudiantes inician la educación media, pero muchos de ellos no la completan y en consecuencia nunca se gradúan. A pesar de que 90 % de los niños de la región concluye la primaria y comienza la educación secundaria, solo el 59 % completa la secundaria superior (UNESCO, 2017). Frecuentemente, muchos jóvenes no se sienten apoyados en sus escuelas, no aprenden lo suficiente y no visualizan como la educación que reciben los prepara para el futuro. Fuera de las escuelas, el embarazo adolescente y altos niveles de pobreza continúan siendo obstáculos importantes para que los jóvenes logren transitar con éxito la educación media.

Estos obstáculos afectan la permanencia de los jóvenes en las escuelas, lo cual conlleva significativas implicaciones para el resto de sus vidas: los jóvenes que no culminan la escuela secundaria suelen tener menores ingresos, tienen menores probabilidades de conseguir y mantener un trabajo, a la vez que son más propensos a consumir sustancias ilícitas o a involucrarse en actividades delictivas.

Visto desde una perspectiva macro, la desvinculación escolar temprana tiene importantes implicaciones a corto y mediano plazo, ya que afecta la generación de una fuerza de trabajo productiva, que cuente con el acervo de competencias necesario para impulsar y sostener el crecimiento económico de la región.

El nivel secundario es el penúltimo nivel educativo de la educación básica, por el que transitan una gran parte de los jóvenes de América Latina previo a la formación universitaria. Esto convierte a la escuela secundaria en una institución social que tiene un gran potencial para transformar las trayectorias educativas y favorecer el desarrollo de un país con equidad. Para alcanzar este potencial, la escuela secundaria debe no sólo lograr incluir a todos los jóvenes que ingresan, sino garantizar su permanencia y aprendizaje, de modo que puedan desempeñarse exitosamente en los diversos espacios posteriores a su egreso del nivel.

Para Barrón y Ducoing (2017), pese a todos los pactos, compromisos y declaraciones regionales e internacionales, así como a las buenas intenciones acordadas, y a diferencia de los logros alcanzados en la educación primaria, Latinoamérica enfrenta todavía grandes problemas en lo que respecta a la educación secundaria, la que, de entrada, no acaba por posicionarse con finalidades específicas en el marco de los diversos sistemas educativos de la región. El tramo de edad comprendido de los 10, 11 o 12 a los 14 o 15 años, correspondiente a la pubertad y la adolescencia, es ubicado en los diversos países de la región de manera muy diversificada, situación que confluye en la indefinición de la orientación y sentido de este ciclo. Para algunos países, la educación secundaria se encuentra fuertemente ligada a la primaria, al concebírsele como una continuidad de esta última, aunque para otros más, su vínculo es mayor con la educación superior.

Esta situación supone, evidentemente, implicaciones de corte pedagógico, social, psicológico, entre otras. Así, los que la mantienen articulada a la educación primaria, frecuentemente la

contextualizan y orientan con base en una cultura escolar propia de niños, no de púberes o adolescentes que viven un proceso complejo de transición hacia la adultez, cultura que, a su vez, determina el clima y la organización institucional, los hábitos, el lenguaje, las prácticas y las formas de trabajo de los profesores y los alumnos, las reglas a las que estos últimos deben someterse, entre otros asuntos.

Al considerarla integrada a la escuela primaria, por conceptuarla como un complemento de ésta, se suele minimizar el reconocimiento relativo a que en la adolescencia uno de los grandes desafíos que enfrentan los alumnos consiste en la construcción de la identidad, proceso donde el componente emocional tiene un lugar relevante, el cual reclama una atención puntual por parte de la escuela, totalmente distinta a la que demanda la infancia. En tanto, aquellos países que conciben y direccionan este ciclo como preparatorio para los niveles superiores suelen visualizarlo con base en rasgos, características y culturas de la vida universitaria; esto es, creencias, valores, hábitos, comportamientos, actitudes, formas de relación y normas de los jóvenes que se encuentran ya sobre la marcha de un plan y proyecto formativo y profesional, mismo que define sus compromisos, su sexualidad, su función en la sociedad, sus relaciones, en suma, su vida de manera genérica.

Por tanto, aquí se elude el proceso transicional que viven los adolescentes, al considerárseles muy comúnmente con definiciones ya asumidas en lo que respecta a su proceso formativo y a su futura vida personal y laboral. También se da el caso de países que mantienen el nivel con base en una estructura mixta, como la secundaria técnica mexicana, que, por un lado, posibilita el acceso al nivel medio superior y, por otro, habilita a los alumnos en una determinada opción técnica.

Estas diversas visiones sobre la educación secundaria traen aparejado un sistema de organización institucional y una estructura curricular con perfiles de egreso altamente diferenciados, hecho que abre el debate respecto del sentido y función de este ciclo. En efecto, América Latina conforma un

mosaico heterogéneo que transita desde un modelo de corte academicista en vista a darle una continuidad a los estudios de primaria y una preparación a los subsiguientes, hasta el de diversas capacitaciones técnico-laborales con las que se pretende facilitar la incorporación de los egresados al mercado de trabajo. La tradicional polémica instaurada en América Latina, igual que en algunos países europeos, alude exactamente a esto: secundaria común o secundaria diversificada.

Algunos de los países avanzados y varios de la región se pronuncian por la común, al inscribirla en el marco de la educación obligatoria y aducir que la segmentación en el nivel significa un proceso de selección discriminatoria, por el cual los alumnos "buenos" son los elegidos para continuar con estudios superiores, mientras que los "malos" se condicionan y capacitan para el trabajo técnico o manual que no requiere un alto desarrollo del pensamiento abstracto. Contrariamente, los que están a favor de la diversificación aluden a que, si la secundaria constituye el más alto nivel de escolaridad para determinados grupos poblacionales -marginados, vulnerables, minorías étnicas, inmigrantes, indígenas- es prioritario formarlos en, por lo menos, una opción técnica con la cual puedan insertarse al mercado laboral.

En materia de acceso a la educación secundaria, la matrícula se ha ido acrecentando de manera considerable, aunque no se visualiza todavía su universalización. De la secundaria elitista y selectiva de los albores del siglo XX, tuvo que pasar un siglo completo para que América Latina pasase a una secundaria masificada, si consideramos que, a excepción de un país, la tasa de transición de la primaria a este otro ciclo es de más de 90% -según datos de Unesco (2012)- como promedio de 22 países.

Sin embargo, por lo que se refiere a la tasa neta de la matrícula, en los últimos doce años que corren de 2000 a 2012, cerca de un tercio de la población en edad escolar no se encuentra inscrita en el nivel. De hecho, el incremento durante este periodo fue solamente de 8 puntos porcentuales,

al pasar de 66% en 2000 a 74% en 2012, aun cuando se tienen países que registran una tasa neta superior a 80%, mientras que otros no alcanzan ni siquiera 60% (Unesco, 2012).

En efecto, el carácter obligatorio de la educación secundaria ha significado un cambio en las dinámicas que suceden entre los diversos actores de la sociedad y en las responsabilidades que le confieren al Estado, a los docentes, a las familias y a los estudiantes.

> Estamos viviendo en una sociedad que podríamos calificar de incierta, tenemos una certeza: la oferta de la educación secundaria es la que determina el nivel educativo que alcanzará la mayoría de la población. Por ende, va a definir gran parte del perfil cultural, económico y ciudadano de los países, con las consecuencias individuales y sociales que esto genera" (Duro, Volpi y Contreras, 2010, p.16).

Para López (2018) uno de los temas más presentes en la agenda educativa actual de los países de América Latina es la educación secundaria. Uno de los motivos, sin duda tiene que ver es que este nivel en las reformas educativas de las últimas dos décadas lo han incluirlo como parte del ciclo escolar obligatorio. En este sentido, la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO propuso la edición 2018 de su Foro Regional de Políticas Educativas como espacio de diálogo sobre las implicancias que tiene en el planeamiento de la educación la meta de incorporar el nivel secundario dentro del ciclo básico obligatorio, como parte de un proceso de inclusión social y educativa en un marco de garantía del derecho a la educación.

El fuerte énfasis que la comunidad educativa internacional le otorga al nivel medio no representa nada nuevo para América Latina, donde –por más de dos décadas– la escuela secundaria se ha ubicado en el centro de los debates de las políticas educativas en los diferentes países de la región.

Sin embargo, aún deben destacarse los desafíos a los que se sigue enfrentando este nivel educativo, entre los cuales se encuentran aquellos relacionados con el cambio en su concepción (que ha pasado de ser un privilegio de pocos a un derecho para todos), la falta de calidad respecto de los resultados de aprendizajes y los logros educativos, y cierta inequidad persistente entre los sectores sociales, como rasgo que siempre ha caracterizado a la región, entre otros (Opertti y Magni, 2019).

Las pistas que se describen a continuación surgen de la triangulación realizada entre una perspectiva interregional sobre tendencias y temas que conforman los procesos de cambio educativo y curricular (Amadio, et al., 2014 y 2015; Tedesco, et al, 2013; UNESCO-OIE, 2015), las claves fundamentales de la Agenda Educativa 2030, que se hallan ancladas en la visión de la educación como vía destacada de transformación de las vidas de las personas y las comunidades (Opertti, 2017b; UNESCO-OIE, 2015), y el análisis de los principales documentos curriculares de referencia de cinco países de la región −Argentina, Brasil, Chile, México y Perú−, que fueron intencionalmente seleccionados por su diversidad de contextos, enfoques y estrategias, así como por sus desarrollos recientes (2015-2018).

Primera Pista

Se confiere a la educación un renovado propósito y dirección, así como se busca alinear la concepción, la organización y el funcionamiento del sistema educativo hacia su consecución. En los cinco países se constata un esfuerzo significativo por cimentar las bases de una nueva generación de políticas educativas. Tres aspectos dan cuenta de este propósito:

En primer lugar, existe una fuerte y clara intencionalidad de recrear/modificar la concepción, la organización y la gestión de la educación y del sistema educativo, haciendo hincapié en repensar

y tejer las sinergias necesarias entre el para qué y el qué de educar y aprender, con el cómo, cuándo y dónde hacerlo.

En segundo lugar, se observa la voluntad de repensar componentes y piezas del sistema educativo a partir de los aprendizajes, como un eje fundamental para priorizar y jerarquizar temas y propuestas bajo una visión integral de la educación.

En tercer lugar, se identifica una diversidad de denominaciones e instrumentos que caracterizan a las propuestas educativas y parecen revelar, por un lado, una lectura contextualizada de oportunidades y de condicionamientos y, por otro lado, diversos grados en la profundidad y en el alcance de los cambios.

Tercera Pista

La conceptualización, el posicionamiento y la incidencia de los aprendizajes en busca de darle sentido, dirección, robustez y unicidad al sistema educativo. Dos aspectos son indicativos de la centralidad que adquieren los aprendizajes en las propuestas de cambio educativo de los cinco países analizados.

En primer lugar, es posible afirmar que los aprendizajes definidos como relevantes, diversos y sostenibles representan los cimientos de la concepción de la educación y la organización del sistema educativo.

En segundo lugar, se aprecia que los aprendizajes son conceptualizados en relación con una multiplicidad de elementos, como las visiones transformadoras de la realidad, los objetivos comunitarios y educativos, y el propósito de congeniar las formaciones, la unicidad/progresividad de los procesos de aprendizaje y las denominadas “ingenierías curriculares”.

Pista 9.

El concepto y las herramientas de planificación son apreciados como interfaces críticas para ligar componentes y piezas del sistema educativo, en el marco de una visión de cambio unitaria y potente. En conjunto, los cinco países dan cuenta de una significativa revalorización del concepto de planificación integral a partir de:

una visión multidimensional; la articulación entre los niveles centrales y el centro educativo;

el involucramiento de actores claves desde adentro y afuera del sistema educativo; la visualización del centro educativo como organizador estratégico y como operador eficaz de las oportunidades y de los procesos de aprendizajes para todos los estudiantes.

En Argentina, la planificación implica la integración de cuatro dimensiones en el marco de la organización de los aprendizajes: la organización institucional y pedagógica de los aprendizajes; la organización del trabajo docente; el régimen académico; y la formación y el acompañamiento profesional docente. En este esquema, la planificación es entendida como transversal a la organización y al funcionamiento del sistema educativo, ya que se vincula con la permanencia docente en los centros educativos, con acordar prácticas de evaluación, ofrecer formación docente alineada, fortalecer los roles pedagógicos e implementar los planes jurisdiccionales.

En Brasil, en cambio, la planificación está vinculada con la revisión anual del currículum y del proyecto pedagógico por parte del equipo de cada centro educativo. En este sentido, la planificación se localiza en el centro educativo, apoyando las semanas de: integración y discusión de la propuesta curricular con estudiantes y familias; el diagnóstico y la colocación en foco en el contexto escolar, comunitario y societal; el planeamiento y un menú de intervenciones curriculares que involucren a los docentes y estudiantes y que, sobre todo, se refieran al núcleo de preparación básica para el mundo del trabajo y otras prácticas sociales.

Por otra parte, en Chile, la planificación es vista como la articulación curricular e institucional entre las bases curriculares (es decir, los aprendizajes comunes), los programas de estudios, definidos desde el nivel ministerial y en cada establecimiento, y el tiempo de libre disposición en cada escuela. Los establecimientos, por ejemplo, pueden optar por descomponer o integrar asignaturas, en tanto se procura promover y respetar la diversidad.

En el caso de Perú, planificar y evaluar van de la mano. La planificación se organiza en los siguientes tres procesos: determinar el propósito del aprendizaje sobre las bases de las necesidades de aprendizaje identificadas; establecer los criterios para recoger evidencias de aprendizaje acerca de los progresos realizados; y diseñar y organizar situaciones, estrategias y condiciones pertinentes con el propósito del aprendizaje.

Para Cruz, J. (2019, p. 65), el análisis del estado de la educación secundaria en América Latina requiere incorporar una mirada cuantitativa que introduzca los elementos necesarios para llevar adelante un diagnóstico de la situación en los países de la región, con el propósito de analizar, evaluar e interpretar diversos aspectos de la escolarización de la población y visualizar, si las hubiera, ciertas tendencias en los sistemas educativos regionales. Todo ello, pensando en los compromisos asumidos en el marco de la Agenda ODS 4 - Educación 2030

Uno de los puntos destacados surgidos es que los niveles actuales de acceso posibilitaron un importante incremento del nivel educativo de la población. En efecto, la tasa de matriculación para América Latina exhibió una tendencia creciente durante el período 2000-2016. Sin embargo, todavía es necesario mejorar los esfuerzos para asegurar el acceso de los jóvenes y adolescentes que no se encuentran escolarizados, ya que aún prevalecen elevadas tasas de exclusión, una situación que resulta más crítica en el último ciclo del nivel secundario.

A pesar de los avances en la accesibilidad a la educación secundaria, la tasa de finalización de los estudios no ha mejorado en la misma medida que la tasa de matriculación. Además, la tasa de estudiantes con sobreedad en algunos países es preocupante y representa un alto riesgo de abandono escolar. Es necesario prestar especial atención a esta población, ya que es difícil lograr que los adolescentes y jóvenes que abandonan la escuela regresen al sistema educativo una vez que han dejado de estudiar. Al analizar la tasa de finalización de los estudios de nivel secundario, se observa desigualdades en las tres dimensiones consideradas: género, zona de residencia e ingresos, especialmente en el último ciclo de la educación secundaria.

Por otro lado, de acuerdo con la UNICEF (2010) plantea que los países del cono sur han sido pioneros en la región, en el proceso de masificación de la matrícula de la escuela secundaria:

> Argentina, en 1970, el 34,5% de la población en edad legal se hallaba cursando la escuela secundaria; en el año 2006 alcanza el 86%. En 2008, a nivel nacional, cuenta con prácticamente 3,5 millones de estudiantes secundarios, que cursan en 15.524 unidades educativas que cuentan con 159.766 cargos docentes.
>
> Brasil, en 1980, el 14% de la población en edad legal se hallaba cursando la escuela secundaria, en el año 2006, ésta alcanza al 85%, con un gran crecimiento durante la década de los noventa. Brasil tiene hoy 9.523.000 estudiantes de educación secundaria (Censo 2007).
>
> Chile, 1970, el 29% de la población en edad legal se hallaba cursando la escuela secundaria; en el año 2006, ésta alcanza al 85%.
>
> En toda Latinoamérica, en el mismo período, la educación secundaria fue sufriendo modificaciones de distinta envergadura según los países, para adecuarse a este crecimiento

> de la cobertura, no sólo en términos cuantitativos sino cualitativos, respecto de la diversidad sociocultural de los nuevos grupos incorporados.
>
> Puntualmente la mayoría de estas modificaciones intentaron dar respuesta a la desactualización de la oferta y al aumento del fracaso escolar; aunque no lograron modificar en los hechos la concepción original de la enseñanza ni la modalidad de gestión institucional. (p.15-16)

Se asume como fundamento que la elevación de la escolaridad, tanto en la perspectiva de la universalización como en la garantía de la calidad, constituye una condición inequívoca para la mejora de la condición de vida. Esta afirmación lleva al enfrentamiento de temas recurrentes en el campo de la educación. Uno de los principales desafíos de la educación consiste en el establecimiento del significado de la enseñanza secundaria, ya que en su representación social solo se la considera como un mero pasaje a la enseñanza superior o una herramienta para la inserción en la vida económica productiva. Frente a este punto es necesario dar una visibilidad a la educación secundaria, en el sentido de la superación de esa dualidad histórica existente. En esta perspectiva, esta última etapa de la educación básica necesita asumir dentro de sus objetivos el compromiso de atender verdaderamente la diversidad nacional y su heterogeneidad cultural.

4.3. Contexto en México de la educación secundaria

En México, por mandato constitucional, desde 1993 la enseñanza básica incluye los niveles de primaria y secundaria de primer ciclo (seis y tres años, respectivamente) y desde 2009 considera los tres años de la educación preparatoria o equivalente, la educación secundaria se encuentra ubicada en la denominada educación obligatoria que comprende 15 años estudios desde preescolar hasta bachillerato, la educación secundaria tiene una duración de 3 años y se cursa una vez habiendo concluido los seis años de primaria.

Existen principalmente dos modalidades la Secundaria General y la técnica, en la primera modalidad se pretende brindar una formación humanística, científica, artística y tecnológica básica con el propósito de brindar conocimientos y habilidades que permitan convertirse en un sujeto con posibilidades de transformar a su sociedad. Por otra parte, la secundaria técnica se caracteriza por su perfil bivalente lo que permite contar con la misma formación que en la Secundaria General y por otra parte recibiendo capacitación en algún ámbito tecnológico con la intención de que en caso de que el egresado de este nivel no pudiera continuar estudiando, tenga las posibilidades de incorporarse al ámbito laboral.

La estructura curricular tanto en secundarias generales como en técnicas es la misma, sin embargo, las técnicas agregan asignaturas que pretenden desarrollar en el estudiante habilidades para insertarse, aunque de manera incipiente en el mercado laboral.

4.3.1. Antecedentes

Según lo expresado por Zorrilla (2004), la escuela secundaria tuvo su origen en el siglo XIX en la mayoría de los países de América Latina. A pesar de esto, fue después de la Revolución Mexicana en 1921 que la secundaria adquirió un lugar en el sistema nacional de educación y su obligatoriedad no se estableció hasta los primeros años de la última década del siglo XX.

En 1926 con el propósito de que México formara parte del debate mundial sobre la naturaleza de la enseñanza secundaria, la SEP convocó a la Asamblea General de Estudios y Problemas de la Educación Secundaria y Preparatoria con la participación de representantes de todos los estados, así como maestros de escuelas tanto públicas como privadas. Las conclusiones más importantes a las que se llegó en dicha Asamblea fueron:

a) Los planes y programas deben ajustarse de manera que sean útiles y aplicables.

b) Deben escucharse las opiniones de maestros, padres, delegados estudiantiles y gremios para realizar las modificaciones al plan de estudios.

c) La secundaria debe incluir en sus programas de estudio contenidos vocacionales de acuerdo con el medio en que funcione cada escuela, así se establecerá un vínculo entre la secundaria y la enseñanza técnica.

En ese mismo año, se realizó la modificación de los programas de estudio, dando como resultado una mejor configuración de contenidos de acuerdo con los propósitos de la instrucción del nivel secundaria. Otro aspecto que se consideró innovador de los programas de estudio era que, además de las materias que cursarían, se solicitaba a los estudiantes que se organizaran en actividades extraescolares, como las sociedades estudiantiles científicas, artísticas, deportivas o cívicas.

En 1934, cuando el presidente Lázaro Cárdenas inicia su periodo gubernamental, la educación secundaria también se inscribe en la ideología socialista establecida por el nuevo régimen, y se define como un ciclo posprimario, coeducativo, prevocacional, popular, democrático, socialista, racionalista, práctico y experimental. Se pretendió la formación de jóvenes dotándolos de convicciones como la justicia social y un firme concepto de responsabilidad y solidaridad para con las clases trabajadoras, estableciendo que al finalizar sus estudios se orientaran al servicio comunitario. Así, una de las obligaciones primordiales de sus egresados era formar parte de las cooperativas de consumo y producción.

Respecto a la organización de cada escuela, la autoridad educativa decidió que para desarrollar el plan general de actividades se estableciera en cada plantel un consejo consultivo conformado por el director, tres profesores de planta, tres de asignatura, un alumno por cada grado y un representante de la sociedad de padres de familia. Este sería el antecedente del consejo técnico escolar el cual conserva, en lo general, esta manera de integración. Asimismo, se estableció un

comité de orientación vocacional encargado de registrar las habilidades e inclinaciones de los alumnos.

Hasta antes de 1958 sólo existió un tipo o modalidad de educación secundaria, a la que posteriormente se le denominó general para distinguirla de la que se denomina secundaria técnica; esta última, además de ofrecer una educación en ciencias y humanidades, incluyó actividades tecnológicas para promover en el educando una preparación para el trabajo.

Entre los años 1964 y 1970, Agustín Yáñez, quien se desempeñaba como Secretario de Educación Pública, introdujo la telesecundaria con el propósito de satisfacer la necesidad de aumentar la capacidad del servicio educativo de este nivel. Esta iniciativa también tuvo como objetivo atender una creciente demanda generada por el rápido crecimiento de la población en ese periodo y una considerable expansión de la educación primaria, lo que originó que sus egresados presionaran cada vez más por continuar sus estudios.

Mediante esta medida se ofrecía educación a individuos que residían en áreas en las que no se había establecido un plantel educativo. La telesecundaria inició de manera experimental en 1968 y al año siguiente fue incorporada oficialmente al sistema educativo nacional. Esta modalidad de educación secundaria se enfoca en comunidades rurales y su estructura escolar se basa en un maestro por grado, quien imparte todas las asignaturas con la ayuda de recursos televisivos y materiales didácticos. En este mismo periodo de gobierno las escuelas normales rurales y prácticas de agricultura se convirtieron en secundarias agropecuarias en 1967 y, dos años más tarde, se incorporan a la Dirección General de Escuelas Tecnológicas.

En la década de los sesenta en México, el programa de telesecundaria fue creado con el objetivo de brindar servicios educativos en zonas aisladas y con baja densidad poblacional, en las cuales la creación y mantenimiento de escuelas secundarias convencionales resultaba demasiado costoso. La telesecundaria ofrece clases en ocho materias de nivel secundario, las cuales tienen una duración de aproximadamente diecisiete minutos y se transmiten de forma alterna según el grado, de modo que cada grupo de estudiantes pueda ver una clase específica cada 50 minutos. Entre las clases, los "facilitadores" (maestros) revisan la lección y supervisan el trabajo utilizando materiales proporcionados por el Ministerio de Educación Pública. En las escuelas de telesecundaria, el tamaño de los grupos es de entre 15 y 50 estudiantes, y cuentan con un televisor. Durante el período escolar de 1979-1990, cerca de medio millón de jóvenes participaron en el programa de telesecundaria, una cifra significativamente mayor que la matrícula de solo 70 mil estudiantes de hace diez años. (CEPAL-UNESCO, 1992)

Para Zorrilla (2004) una salida para aminorar la crisis social y política de fines de los años setenta, cuya expresión más violenta fue el 2 de octubre de 1968, fue la determinación que tomó el presidente Luis Echeverría (1970-1976) de realizar una reforma educativa, argumentando que el problema central era que la educación no estaba respondiendo a las demandas sociales. En este marco, el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) se responsabilizó de la consulta para la reforma educativa y para ello llevó a cabo seis seminarios regionales y una asamblea general plenaria con el propósito de discutir las modificaciones al plan de estudios y a los objetivos de la educación, contenidos y metodologías del ciclo medio básico de enseñanza.

Principalmente, se acordó que la secundaria al igual que la primaria se organizara por áreas de conocimiento en vez de asignaturas, dichas áreas fueron: matemáticas, español, ciencias naturales −que agrupaba biología, física y química−, ciencias sociales −historia, civismo y geografía−, y

además estaban las materias de tecnología, educación física y educación artística. La reforma, como se circunscribió al tema curricular y pedagógico, estuvo vigente hasta principios de los años noventa.

La modernización educativa anunciada por el presidente Salinas (1989) se insertó, como en el contexto de la reforma del Estado y los cambios acelerados en la economía. Después de décadas de manejo centralizado, el sistema educativo mexicano inició una etapa nueva en su desarrollo, en particular en su servicio de tipo básico que integra los niveles de educación preescolar (tres-cinco años), primaria (seis-once) y secundaria (doce-catorce), así como en la formación inicial y en servicio de los docentes de educación básica. El aseguramiento de estos servicios educativos era un deber jurídico del Estado mexicano como respuesta al derecho a la educación. (Zorrilla y Barba, 2008)

En 1992 la federación, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con el propósito de dar solución a las desigualdades educativas nacionales y mejorar la calidad de la educación básica a través de tres estrategias fundamentales de política educativa, por las que se conoce como el Acuerdo de las tres "erres" (Zorrilla, 2002):

a) Reorganización del sistema educativo;

b) Reformulación de contenidos y materiales, y

c) Revaloración social de la función magisterial

La reorganización del sistema educativo se diseñó e implementó a través del proceso de federalización de éste, el gobierno federal transfirió a los 31 estados del país los recursos y la

responsabilidad de operar sus sistemas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), así como, los de formación y actualización de maestros para este tipo de educación.

Se puede afirmar que la tendencia a la descentralización educativa es una tendencia mundial, esto implica transferirle la responsabilidad de importantes decisiones educativas, delegar en la comunidad escolar la responsabilidad de conducir, en conjunto con el Gobierno y otros sectores de la sociedad, los destinos de la educación, pretende instalar, realmente, el poder de decisión más cerca de quien se enfrenta diariamente con los problemas, de quien conoce mejor la realidad para tomar decisiones.

De acuerdo con Machado (2010, p. 254)

> La descentralización apoya una gestión responsable, en tanto que involucra más factores en las decisiones y sus resultados y favorece el rompimiento de la tradición que responsabiliza a "los otros" de las cuestiones que no resultan bien.
> … exige personal capacitado de manera diferenciada, tanto a nivel de la escuela como a nivel del sistema educativo. Hay un cambio en el enfoque del rol de los gestores, en todos los niveles, en la medida que la escuela pasa a ser dueña de su propio destino. También hay cambios en las formas de comunicación. Tiene que ser fluida y no limitarse sólo a la escuela y el gobierno, sino que también debe ocurrir entre las escuelas, al interior de ella y entre el establecimiento y la comunidad educativa, de modo que se genere un verdadero trabajo en equipo que los involucre a todos en las decisiones educativas, con un real compromiso con sus resultados. Cambia, también, el enfoque del rol de los gestores.

Según Zorrilla (2002), la reforma educativa en México alcanzó su legitimización a nivel nacional gracias a una decisión política y administrativa que se materializó en la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el cual involucró a la Secretaría de Educación Pública (SEP), los gobernadores y el sindicato magisterial. Además, también se llevó a cabo una decisión política y legislativa que culminó con la reforma del Artículo 3° de la

Constitución para incluir la obligatoriedad de la educación secundaria y la promulgación de la Ley General de Educación en 1993. De esta manera, se logró la legitimación de la reforma educativa en todo el país.

Según el Programa Nacional de Educación 2001-2006, uno de los objetivos más importantes fue llevar a cabo una reforma completa de la educación secundaria. Para el año 2004, se esperaba contar con una propuesta que abarque la renovación del plan de estudios, la pedagogía y la organización de la educación secundaria, incluyendo la revisión y mejora del modelo de telesecundaria. Desde 2002, se ha estado llevando a cabo un proceso complejo de reforma en la educación secundaria en México, con el propósito de atender diferentes aspectos y que pueda ser considerada como "integral". (Zorrilla, 2004)

Por otro lado, se pudo corroborar que los maestros de secundaria trabajan en condiciones muy difíciles por el tamaño de los grupos que atienden, así como por la cantidad global de alumnos y de grupos que les son asignados para completar sus cargas laborales. Por ejemplo, en un pequeño estudio realizado en cinco escuelas secundarias, Zorrilla y Fernández (2003) encontraron que 40% de los maestros atendían entre 6 y 10 grupos y 26% entre 11 y 18. Además de las dificultades que tienen que enfrentar los profesores para atender una cantidad considerable de alumnos y de grupos, no cuentan con herramientas de conocimientos profesionales que les permitan atender a los adolescentes y tal vez por ello se refugian en actitudes autoritarias y represoras. Además, las condiciones de trabajo de los maestros están fuertemente influenciadas por la organización gremial. (p.19)

En este contexto Zorrilla (2004) afirma que " Entre los factores internos a las escuelas que intervienen en los resultados académicos están la asignación y administración de recursos, la capacitación y las condiciones de trabajo de los docentes, los salarios, planes de estudio, el modelo

de docencia, la percepción y creencias de los profesores sobre los alumnos. El enfoque extraescolar señala que las principales causas del rezago escolar son la situación socioeconómica, la cultura y el contexto familiar de los y las estudiantes. La pobreza, el desempleo, la baja escolaridad de los padres, la marginación, el embarazo a temprana edad, el consumo de drogas, la desintegración familiar, así como las bajas expectativas que las familias tienen de la educación" (p.3)

El estudio hace evidente que la falta de participación de los padres es un factor importante en el desempeño de los estudiantes debido a que considera que el bajo rendimiento escolar está incluido por la creencia que tienen los padres de que los maestros son los responsables de la educación de los estudiantes.

Otro factor identificado con el bajo desempeño es el trabajo remunerado de padre y madre, considerando que el desempeño de actividades laborales por parte de la madre incide de manera negativa debido a que las jornadas de trabajo impiden dedicar tiempo al seguimiento de las actividades escolares de sus hijos.

Existen otros factores como la violencia doméstica, el maltrato físico y/o psicológico, la desintegración familiar, el rompimiento del vínculo marital, las adicciones, la pobreza inciden de forma significativa en el rendimiento escolar.

4.3.2 Programa de Escuelas de Calidad

En 2001, como la segunda fase del proceso de reformas a la educación básica de 1993 nace el PEC Programa Escuelas de Calidad, con el propósito de fomentar la democracia y mejorar los resultados de aprendizaje en los estudiantes, cuyo objetivo es incidir en mejoras educativas que lleguen hasta el nivel del aula, abriendo espacios para que las escuelas generen proyectos de desarrollo propios, a partir de la experiencia, talento y creatividad de los propios maestros.

> El PEC reconoce que el efecto que los condicionantes socioculturales y económicos tienen sobre los estudiantes se ha agravado por factores generados desde el propio sistema educativo, como son: el estrecho margen que tiene la escuela para tomar decisiones; la insuficiente comunicación entre los agentes escolares; las practicas pedagógicas rutinarias, formales y rígidas; la escasa participación social en las tareas de planeación, aplicación y seguimiento de las actividades escolares; los excesivos requerimientos administrativos que limitan a los directivos para ejercer un verdadero liderazgo; el ausentismo; el uso ineficiente de los recursos disponibles (tiempo, etc.), y las deficiencias en infraestructura y equipamiento. (Álvarez, 2003, p.3)

El PEC parte de dos supuestos fundamentales:

i) la clave para elevar la calidad del servicio educativo está en la organización interna de la escuela y en su habilidad para orientarse responsablemente hacia el propósito de que todos sus estudiantes aprendan,

ii) y ii) cada comunidad escolar (especialmente los docentes y padres de familia) tiene la capacidad de identificar con responsabilidad sus necesidades, desafíos y metas realizables, pero requiere de apoyo y confianza por parte de las autoridades administrativas. (p.3)

> Para favorecer el logro de aprendizaje de todos los educandos, la misión del Programa es incorporar en las escuelas un modelo de autogestión basado en los principios de libertad en la toma de decisiones, liderazgo compartido, trabajo en equipo, prácticas pedagógicas flexibles acordes a la heterogeneidad de los educandos, planeación participativa, evaluación para la mejora continua, participación social responsable y rendición de cuentas. El objetivo último de una escuela de calidad debe ser generar un ambiente que promueva permanentemente el progreso de todos sus alumnos (equidad interna), más allá de lo esperado dadas las restricciones impuestas por el entorno socioeconómico (eficacia social). (p.4)

4.3.3 El camino de gestión educativa estratégica

Como se ha mencionado, el término gestión escolar es relativamente nuevo en el campo de la educación en México. Como categoría institucional, su presencia se justificó a partir de la reforma de 1993.

Se busca dejar atrás el modelo de administración escolar tradicional que ha tendido a institucionalizar rutinas formalistas de diseño y control, inespecíficas y, por tanto, poco adecuadas para la heterogénea realidad de las escuelas. Este modelo tradicional ha concentrado en la punta

del sistema, tanto la toma de decisiones como el diseño y ejecución de políticas, dificultando la flexibilidad, el cambio y la innovación. Al estar definidas las funciones de manera vertical y jerárquica, el centro escolar ha tenido para sí la función de "administrar" la enseñanza, cumpliendo objetivos ajenos y ejecutando políticas que no responden a su propio contexto.

La gestión educativa estratégica que impulsa el PEC debe generarse tanto en el plano sistémico como en el escolar. Una sociedad tan compleja y diversa como la mexicana, requiere que en las organizaciones educativas se generen aprendizajes continuos y se estimule la participación, la responsabilidad y el compromiso. Los diversos actores educativos -a través de estrategias flexibles y del trabajo colegiado- deben buscar soluciones creativas y apropiadas para cada nueva situación problemática. Sólo la experimentación y la innovación podrán dejar atrás viejos temores y romper con las barreras de la inercia, para dar paso a la transformación y a la claridad de metas y objetivos.

En este sentido, la gestión estratégica en la escuela consiste en las acciones que despliega la institución para direccionar su proyecto educativo y planear su desarrollo, de acuerdo con una visión y misión precisas, compartidas por todos los agentes. Supone la capacidad para definir la filosofía, valores y objetivos de la institución, y para orientar las acciones de los distintos actores hacia el logro de tales objetivos. Supone también la capacidad para proyectar la institución a largo plazo y para generar los mecanismos que permitan alinear a los actores y los recursos para el logro de esa visión. Exige, además, un fortalecimiento de la función directiva de la institución escolar y nuevos espacios de relación y apoyo desde sistema educativo.

Así, los principales rasgos de la gestión estratégica en la escuela son: la planeación estratégica situacional; el ejercicio del liderazgo; la integración y desarrollo de los equipos de trabajo y la comunidad escolar; el seguimiento de procesos y resultados (autoevaluación), y la vinculación con el entorno y sus actores, son 20 los estándares de desempeño de una escuela PEC. (p.7)

La SEP (2010, p.26) Estándar 6, liderazgo efectivo plantea:

> El director organiza a los maestros, para orientarlos hacia la buena enseñanza, a fin de que los alumnos aprendan. El director genera acuerdos entre quienes conforman la comunidad escolar, asegurándose de que éstos se lleven a cabo y, por lo tanto, ganen terreno en el logro de los objetivos establecidos en la planeación realizada en tiempo y forma. Concerta las estrategias para alcanzar los objetivos, al ser incluyente con el equipo y la comunidad escolar.
>
> Estimula el desarrollo de las convicciones del equipo y de la comunidad escolar, a través de la reflexión colectiva sobre la importancia del aprendizaje. Estas convicciones se traducen en proyectos colectivos que reflejan un alto compromiso de los diversos actores para llevar a cabo las estrategias decididas. El director convoca a obtener mayores logros académicos, se asegura de que se lleven a cabo, ofrece los apoyos necesarios para cumplirlos y los liga con los objetivos planeados, directa o indirectamente al aprendizaje.

Los criterios de operación son (p. 31):

El director:

- Promueve que los docentes formen un solo equipo de trabajo.

- Impulsa la participación de profesores y padres en decisiones y acciones relevantes para mejorar el nivel de aprendizaje.

- Desarrolla una visión compartida entre la comunidad escolar sobre la mejora académica continua.

- Logra los compromisos necesarios de la comunidad escolar para mejorar los niveles de aprendizaje.

- Maneja adecuadamente los conflictos suscitados en la escuela.

- Gestiona permanentemente recursos para que la escuela funcione de la forma más adecuada posible.

- Lleva a cabo intercambios de experiencias directivas con otras escuelas.

• Dedica el tiempo necesario y suficiente a las tareas académicas que respaldan más el aprendizaje de los alumnos.

• Logra el apoyo de la comunidad para alcanzar los objetivos planeados.

• Satisface a la comunidad por su forma de conducir la escuela.

• Satisface a los profesores con la conducción que hace de la escuela.

4.3.4 Características de la secundaria mexicana

Según lo planteado por Ducoing en 2018, la educación secundaria en México se encuentra en el nivel CINE 3, que se refiere a la "secundaria baja", y representa el último tramo de la educación básica de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. Actualmente, la educación obligatoria en el país abarca 15 años, que se dividen en tres años de preescolar, seis años de primaria, tres años de educación secundaria y tres años de bachillerato o "secundaria alta". En consecuencia, la educación secundaria tiene una duración de tres años y se cursa después de haber completado la educación primaria, y es un requisito para acceder a la educación media superior o bachillerato.

Existen dos modalidades principales de educación secundaria a las que pueden optar los estudiantes que han completado la educación primaria: la modalidad general y la modalidad técnica. La secundaria general tiene como objetivo proporcionar una formación básica en humanidades, ciencias, artes y tecnología, con el propósito de que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para convertirse en sujetos productivos y contribuir al desarrollo del país. Con el paso del tiempo, se han establecido algunas modalidades específicas para atender la demanda y ampliar la cobertura, especialmente en comunidades pequeñas, generalmente rurales y marginadas.

De este modo, persisten diversas modalidades de educación secundaria, incluyendo la telesecundaria, la educación secundaria indígena, la educación secundaria para trabajadores, la educación comunitaria, la educación comunitaria indígena, la educación para migrantes y la telesecundaria indígena. En cuanto a la educación secundaria técnica, se distingue por ser bivalente, ya que ofrece tanto la misma formación que la secundaria general como capacitación en un área tecnológica específica, lo que brinda al estudiante la oportunidad de incorporarse al trabajo si no puede seguir estudiando. Las opciones disponibles para la educación secundaria técnica son: industrial, pesquera, forestal, agropecuaria e indígena.

Es relevante destacar que no todas las regiones del país ofrecen todas las opciones y modalidades educativas, ya que cada estado ha implementado aquellas que se han considerado necesarias en función de las condiciones demográficas, geográficas, económicas y culturales de cada lugar. A pesar de que cada modalidad de educación presenta ciertas características específicas, en términos generales todas comparten objetivos que permiten el desarrollo de la identidad estudiantil y la formación ciudadana, y se basan en los siguientes principios establecidos por el Gobierno Federal y la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2011: colocar a los estudiantes como actores centrales del proceso de aprendizaje, planificar como estrategia para mejorar el aprendizaje, generar ambientes favorables para el aprendizaje, fomentar el trabajo colaborativo, utilizar la evaluación como herramienta para impulsar la mejora, desarrollar competencias, incluir a todos para atender la diversidad, vincular a los diferentes actores de la educación, como estudiantes, docentes, personal directivo, padres de familia y madres de familia, y brindar tutorías como componente esencial para apoyar a quienes más lo necesiten.

En todas las modalidades de la educación secundaria, al igual que en la educación básica, como preescolar y primaria, se destaca la importancia del desarrollo de habilidades para la vida, las cuales se fomentan mediante la implementación de experiencias de aprendizaje significativas.

El Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), busca fomentar diversas competencias en los estudiantes, entre las que se destacan: a) el desarrollo de habilidades para el aprendizaje permanente, lo que incluye el dominio de habilidades de lectura, escritura y comunicación en la lengua nacional y en otras lenguas, así como destrezas digitales; b) la capacidad para el manejo de la información, lo que implica la habilidad de buscar, seleccionar, analizar y evaluar críticamente la información; c) la competencia para el manejo de situaciones y problemas, que se refiere a la capacidad de movilizar conocimientos, actitudes y valores para hacer frente a la incertidumbre, reflexionar, tomar decisiones y asumirlas; y d) la competencia para la convivencia y la vida en sociedad, que implica la capacidad de vivir y promover la democracia, reconocer y valorar a los demás, y actuar en favor de la paz, el respeto, los derechos humanos y la legalidad. Es importante destacar que estas competencias son impulsadas para todas las etapas de la educación básica, desde preescolar hasta secundaria.

Dependiendo de la organización de cada escuela y del personal que atiende a cada modalidad, es posible distinguir entre las secundarias que cuentan con una plantilla de profesores conformada por personal directivo y diversos profesores con formaciones disciplinarias específicas, provenientes de diferentes instituciones de educación superior, como las escuelas normales superiores, las de educación física y las universidades. Por otro lado, las telesecundarias, que suelen tener menos grupos, son atendidas normalmente por un único profesor que imparte todas las materias del currículo del ciclo y que, en muchas ocasiones, también desempeña el cargo de

director de la escuela. Esta heterogeneidad en la plantilla docente es una característica distintiva entre las secundarias generales y técnicas, y las telesecundarias.

En términos curriculares, tanto las escuelas generales como las técnicas siguen el mismo plan de estudios, aunque las últimas incorporan asignaturas adicionales que buscan preparar a los estudiantes para diversas opciones de inserción temprana en el mercado laboral. En cuanto a la financiación, la educación secundaria puede ser pública o privada, siendo la primera responsabilidad del Estado mexicano y la segunda financiada por particulares. Actualmente, la educación secundaria tiene una función dual: por un lado, se considera una continuación de la educación primaria, ofreciendo una formación complementaria a ésta, y, por otro lado, prepara a ciertos grupos para el trabajo, especialmente a aquellos de bajos ingresos económicos. Como resultado, la educación secundaria enfrenta una tensión significativa entre estas dos orientaciones, ya que para algunos grupos es el final de su educación formal, mientras que para otros es un paso previo a la preparación para el mercado laboral.

A pesar de los grandes esfuerzos que México ha realizado para fomentar la igualdad en la educación a través de un aumento en la inversión y una mayor oferta de educación secundaria, así como la mejora en la calidad del servicio, este nivel educativo no ha logrado expandirse de la misma manera que la educación primaria. Esto se debe a diversos factores que tienen que ver con el contexto socioeconómico y cultural, así como posibles problemas internos relacionados con la estructura, organización y gestión de la escuela, la formación y actualización de los profesores, el número de estudiantes por grupo, entre otros aspectos pedagógicos.

En la actualidad, México se encuentra ante dos grandes desafíos: el primero es el rezago histórico en la educación, y el segundo es el aumento del número de niños y adolescentes en la población. A pesar de la transición demográfica y la disminución de la fecundidad, aún el 30% de la población total en el país se encuentra entre los 0 y los 14 años de edad, lo que representa una cifra de treinta y dos millones y medio de estudiantes que deberían estar cursando la primaria y la secundaria. Aunque esta cantidad no ha experimentado un crecimiento significativo desde 1990, sigue siendo un gran reto para el gobierno mexicano lograr la universalización de la educación secundaria.

Ducoing (2018) establece que algunos indicadores del rezago educativo en la educación secundaria en México reflejan la desigualdad en el sistema educativo.

Uno de estos indicadores es el abandono escolar, que según UNICEF y CEPAL, afecta alrededor del 20% de los adolescentes en la región. En México, el abandono escolar es un gran desafío, especialmente en las poblaciones vulnerables, las comunidades con pocos habitantes y los grupos indígenas. Solo un tercio de los estudiantes de secundaria concluyen el nivel sin rezago, y solo una quinta parte de la población de bajos ingresos completa la educación secundaria, mientras que en la población de ingresos más altos, cuatro de cada cinco completan la secundaria.

Otro indicador es la inclusión del nivel educativo, ya que la educación es crucial para las oportunidades laborales en México. Las tasas de empleo estable muestran una correlación con el nivel de escolaridad. En 2013, el 4,9% de los jóvenes entre 15 y 19 años que no habían completado la educación básica tenían trabajo estable, en comparación con el 13,6% de aquellos que sí la habían completado. Además, el 53% y el 129% de los jóvenes que habían completado la educación media superior o superior, respectivamente, tenían empleos estables.

La tasa de no conclusión del nivel educativo también es un indicador importante, y hay una gran diferencia entre el sector público y el privado. En 2007-2008, la tasa de no conclusión en la secundaria pública fue del 21,6%, mientras que en la privada fue del 7,3%, lo que indica una brecha de 14,3 puntos porcentuales. Para 2012-2013, la tasa de no conclusión en el sector público disminuyó a 16,2%, lo que representa una disminución de 5,4 puntos porcentuales, mientras que en el sector privado fue del 1,2%, lo que representa una disminución de 6,1 puntos porcentuales. La no conclusión del nivel educativo es mayor en hombres que en mujeres, y la diferencia es mayor en el sector público.

En México, durante los últimos tres cursos escolares (INEE, 2013 y 2014), ha habido un ligero descenso en la cantidad de estudiantes que repiten. Sin embargo, aún hay más de 50,000 estudiantes reprobados que podrían abandonar el ciclo en el futuro. Como es común en el proceso de escolarización, a medida que los estudiantes avanzan en su educación, aumentan las posibilidades de tener una matrícula tardía. En el tercer ciclo de la educación básica, la secundaria, hay menos estudiantes con una "extra edad grave" que aquellos con una "sobre edad ligera", pero ambos grupos necesitan atención. La tasa de estudiantes con una extra edad grave disminuyó en 1.7 puntos porcentuales entre 2009-2010 y 2013-2014, aunque todavía hay un número considerable de estudiantes en esta situación en el último curso. En el caso mexicano, la extra edad grave no muestra grandes diferencias en cuanto al grado que se cursa en la secundaria, sino que se mantiene una cierta disminución en los tres grados entre 2009-2010 y 2013-2014.

Según la OCDE, uno de los principales problemas que enfrenta México en educación secundaria es la proporción de estudiantes por docente, que es la más alta entre los países miembros. En 2013, había un promedio de 32 estudiantes por docente en escuelas públicas de educación secundaria en México, más del doble del promedio de la OCDE. Además, la calidad del servicio en algunas

modalidades en áreas rurales y distantes, como las telesecundarias, es insuficiente debido a que un solo profesor está a cargo de todas las asignaturas. Además, el salario del profesorado en secundaria en México es bajo en comparación con otros países de la OCDE, lo que contribuye a la inequidad en las poblaciones más vulnerables. Para mejorar la calidad de la educación secundaria en México y reducir la reprobación y el abandono escolar, se deben invertir más recursos en el ciclo y operar políticas educativas efectivas que prevengan el rezago y atiendan a los estudiantes en riesgo tempranamente, con personal docente capacitado y comprometido. Esto es fundamental para reducir las desigualdades en una sociedad que busca ser inclusiva.

CAPITULO V. REFERENTES TEÓRICOS

5. 1. Gestión educativa versus administración

Se comienza este apartado tomando en cuenta que, en el pasado, en particular a finales del siglo XIX, se había asociado el término gestión con el concepto de administración en el ámbito educativo. Sin embargo, es importante destacar que los fundamentos teóricos de la administración o gerencia tienen un enfoque tecnocrático y empresarial que no es de origen vinculado con el entorno educativo. Por lo tanto, la expresión gestión educativa adquiere mayor relevancia, ya que se refiere al conjunto de servicios que las personas prestan dentro de las organizaciones, en particular, las escuelas y se reconoce que la labor humana es crucial en este contexto. (Chacón, 2014)

Se identifica el concepto de gestión como un conjunto de ideas sistematizadas y como un concepto moderno que se relaciona directamente con la acción humana. Antes de esta noción, existía la administración, que se refería a una estructura organizada y ordenada que no permitía cambios significativos. Por lo tanto, es importante examinar brevemente las teorías que han influido en los cambios. Estos modelos y teorías se originan en las organizaciones y han dado lugar a diversas perspectivas sobre el mundo y el conocimiento, adaptándose a la época histórica en la que se viven. Estas ideas se han introducido en la sociedad y, en particular, en las escuelas, y se han manifestado en teorías generales de gestión y educación.

En la perspectiva de Tello (2008), se concibe que la gestión educativa hace referencia a la acción y el pensar de los educadores en la cotidianeidad de la escuela, de las cuáles también es necesario distanciarse y representarse la realidad simbólicamente para reflexionarla, analizarla, expresarla y asumirla. Debemos considerar que la gestión educativa posee, en sí misma, una complejidad que incluye las subjetividades de las personas, la realidad institucional y fundamentalmente, el entorno.

Este aspecto se acentúa también en Cháves Z. (1995) cuando sostiene su definición:

"…la gestión no se ajusta al sentido de administración y se aproxima más al de dirección y de gobierno, no entendidos como actividades para hacer que las cosas funcionen, sino como capacidad de generar procesos de transformación de la realidad" (p.5). Para este autor, esa realidad depara una interpelación al conocerla y una concepción de dinamismo sobre la acción de la gestión.

Así los describe Cháves (1995):

> La gestión institucional de las escuelas concibe que la realidad histórica que se quiere comprender debe conducir a la acción; y que por lo tanto es necesario acercarse hacia nueva formas y estrategias de investigaron de esa realidad que impliquen […] plantear alternativas de solución a los problemas de la vida misma de la institución. La gestión institucional rebasa los muros de la escuela, su administración formal, los agentes educativos tradicionales y se ubica en la comunidad para la búsqueda de la ampliación de espacios democráticos y participativos. (p.5)

Es decir, para gestionar se requiere de conocimiento sobre las situaciones que se deben gestionar. Desde esta perspectiva toda apreciación, definición o conceptualización acerca de la gestión educativa acarrea una posición frente a la realidad, esto es una posición pedagógico-política. En este ángulo de ópticas es convergente la acentuación sobre proceso, interacciones subjetivas y perspectivas de gobierno que exponen Cantero y Celman (2001) sobre la gestión al considerar que ésta es un proceso interactivo y basado en la comunicación, que se lleva a cabo dentro de un contexto organizacional con el propósito de gobernar las escuelas. Este proceso incluye dinámicas intencionales, tanto a nivel interpersonal como grupal e institucional, y combina diversas estrategias para lograr objetivos específicos mediante el uso de la autoridad y la influencia. En última instancia, su finalidad es satisfacer ciertos intereses y lograr una serie de metas.

Se propone definir a la gestión ante los problemas, obstáculos y dificultades que ponen en marcha el conocimiento como experiencia, el conocimiento que parte de la realidad para abordar e intervenir sobre ella. Gestionar la escuela es el ejercicio para describir, interpretar e intervenir. Una dinámica de la gestión educativa en constante cambio según las realidades.

En congruencia con Schön (1998) donde se extrapola su planteo a los directivos, se concibe la gestión directiva como reflexión, en oposición a la gestión como tecnicismo-instrumental. Para este autor, la reflexión en la acción posee una función crítica y da lugar a la experiencia en contexto cuando afirma: "Ideamos y probamos nuevas acciones que intentan explorar los fenómenos recién observados, verificamos nuestra comprensión provisional de los mismos o afirmamos los pasos que hemos seguido para que las cosas vayan mejor" (p. 38).

La reflexión y el saber son los soportes de la intervención de la gestión como potencia de sí misma, tal como lo señala Blejmar (2001) en su definición donde se remarca el sentido de intervención:

> Gestión es el proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para "que las cosas sucedan" de determinada manera y sobre la base de propósitos ex ante y ex post. La gestión no es un evento, no es una sola acción. […] (p.23) La gestión es el territorio, allí donde el proyecto pedagógico es el mapa. (p.25)

Gestionar supone un saber, pero no un mero saber técnico, sino un saber sobre la situación en la que se interviene (Duschatzky y Birgin, 2001), la escucha atenta, la propuesta, crear condiciones para pensar, rediseñando sobre la marcha, una actitud de búsqueda. En una primera interpretación del que las cosas sucedan estriba un sesgo de gestión lineal en las organizaciones escolares, no todo lo que sucede es intervención planificada, aunque el autor incorpora en la continuidad de su trabajo una mirada sobre el reconocimiento de las notas de inestabilidad y conflicto.

Para Beltrán Llavador (1997) desde la evolución de los sistemas educativos la dirección escolar atravesó tres grandes etapas: la tradicional, que operó con esquemas simplificados de intervención que respondían a niveles de organizaciones escolares simples y con saberes que se sostenían en la tradición de un modelo escolar no especializado. La segunda etapa, denominada gerencialista, extrapolaba del modelo de desarrollo económico y productivo las formas y parámetros en atención a la eficiencia del proceso. El director se acercaba a la figura de un gerente ejecutivo. El conocimiento estaba determinado por su utilidad. La tercera etapa reconoce una posición recesiva de la escuela como lugar de la producción propia de la sociedad industrial y se adentra en un escenario que identifica la educación como desarrollo humano y la escuela como comunidad de aprendizaje. Los directivos se hallan frente al desafío de constituirse en intelectuales para la transformación. Aspraella (2015)

5.2. Teorías sobre las organizaciones

En seguida se hace una revisión de la teoría de las organizaciones, lo que nos lleva a concluir que existen diferentes perspectivas teóricas que se pueden adoptar para comprender la dinámica de las instituciones escolares con base en lo complejo de su construcción y funcionamiento, dentro de las que se identifican dimensiones como la estructura de la institución, las interrelaciones entre el personal docente, las políticas educativas, así como la relación de la escuela con el entorno.

5.2.1. Teorías clásicas

A principios del siglo XX, se realizaron los primeros intentos de analizar sistemáticamente las organizaciones y la actividad dentro de las organizaciones industriales, los cuales fueron llevados a cabo por F.W. Taylor, H. Fayol, L. Gulick y L.F. Urwich. Estos autores son considerados como representantes de las teorías clásicas sobre las organizaciones, que se enfocan en los aspectos organizativos y de gestión y, por lo tanto, acentúan principalmente la dimensión material de la

institución, dejando de lado al factor humano, el cual está compuesto por personas con necesidades y aspiraciones propias. Debido a esta falta de consideración por el elemento humano, estas teorías han sido denominadas teorías de "las organizaciones sin gente".

En 1911, Taylor introdujo la gestión científica como base organizativa fundamentada en la ciencia, lo que dio lugar a la "Escuela Fabril" que produjo individuos que se adaptaron a estas teorías en la sociedad. En este sentido, cuando se habla de gestión en relación con la educación, se comienza con la administración y se conecta directamente con la cultura que rodea a cada país, comunidad o institución. (Portugal, 2013)

Frederic Taylor y Henry Fayol desarrollaron una serie de principios que, aunque hoy en día son considerados históricos, supusieron un avance en lo que Taylor denominó "management científico" de la organización. Este enfoque de gestión debería representar una auténtica revolución mental para los trabajadores. Una de las aportaciones más destacables de estas teorías clásicas se refiere a la separación de las actividades de gestión y de ejecución. La división del trabajo implica también la diferenciación de dos tipos de actividades:

Unas que corresponden a quienes dirigen y otras que caen bajo la responsabilidad de los trabajadores.

Se advierte que, según Fayol, la separación entre las actividades de gestión y de ejecución es algo natural, ya que hay personas que poseen las habilidades más adecuadas para la gestión y otras que son más eficaces en tareas de ejecución. Este modelo se puede representar en una pirámide, donde la cúspide representa la actividad de gestión, centralizada y con funciones de control, mientras que la base de la pirámide se compone de la actividad de ejecución, dividida en actividades simples

que realizan trabajadores especializados. Los niveles intermedios actúan como una continuación de las funciones de gestión y son desempeñados por personal especializado.

5.2.2. Desde la sociología

En el análisis sociológico de Max Weber, se aborda la perspectiva burocrática de las organizaciones y las distintas modalidades de ejercicio y legitimidad del poder en la sociedad. Según Weber, existen tres tipos de legitimidad del poder: el poder tradicional, el poder legal y el poder de tipo carismático. El modelo de organización social más adecuado es el del poder legal, basado en la razón, la legalidad y el rigor científico.

La burocracia se basa en una serie de principios, entre los que destacan el principio de la competitividad en el que se basa la autoridad en la organización, el principio de jerarquía, el uso de documentos escritos para la comunicación interna y externa, la fuerte preparación profesional para el puesto de trabajo, la selección rigurosa del personal y la separación entre la vida privada y la profesional.

La burocracia se considera una organización adaptada para el aprovechamiento máximo de las capacidades y competencias del individuo. Esto se debe a que cuenta con especialistas altamente competentes en su campo de actividad, que son seleccionados a través de exámenes y concursos con criterios rigurosos. Sin embargo, la burocracia también se caracteriza por relaciones jerárquicas verticales y a menudo se considera como una organización cerrada y rígida.

Herbert A. Simon y las anomalías en el funcionamiento del esquema burocrático en su libro denominado *Organizations*, plantea un cambio paradigmático sobre el enfoque de la organización burocrática promovido por Max Weber. Bajo un enfoque orientado por la Teoría General de los Sistemas, estudió el proceso de toma de decisiones dentro de la empresa, postulando teorías acerca

de la forma cómo éste se lleva a cabo en las personas y empresas, dando lugar al surgimiento de conceptos como la racionalidad limitada, la cual hace referencia a que los individuos no pueden tomar decisiones que los lleven al máximo de utilidad por las limitaciones en torno a la obtención de toda la información que se requiere para llegar a esto, en su lugar se sienten satisfechos con decisiones que lleven a resultados subóptimos (Estrada, 2007).

Este autor, concibió la labor administrativa como una función necesaria en la organización a través de la cual se hacen evidentes procesos racionales en la toma de decisiones. El criterio de racionalidad, en la versión convencional, resaltaba los resultados sobre los procesos, además consideró que una de las mayores fortalezas para el crecimiento de las compañías era su capacidad de exponer abiertamente las posibilidades de tomar decisiones razonables que afectaran positivamente los intereses de jefes y subalternos.

Se puede afirmar que sus aportaciones sobre la toma de decisiones tuvieron amplia aplicación en el campo administrativo y económico, también han sido de gran utilidad para estudios de inteligencia artificial y sistemas, explicando el proceso de toma de decisiones racionales en cualquier contexto.

5.3 Paradigmas organizacionales

La función de los paradigmas, considerados éstos, como formas de observar la realidad en el ámbito de la sociología organizacional, fue explorada por Burrell y Morgan (1979), quienes basaron su estudio en dos supuestos meta teóricos, el primero sobre el enfoque del conocimiento científico, que divide la realidad en términos de lo que se considera objetivo-subjetivo; el segundo supuesto que considera la naturaleza de la sociedad en términos de la tipología de los procesos de cambio el cual puede ser regulado o radical.

5.3.1 Paradigma funcionalista

El paradigma funcionalista, sustentado en el supuesto de que la sociedad tiene una existencia real y concreta, con una visión conducente a generar un estado de orden y regulación, enfatiza un abordaje de la teoría social que se enfoca en entender el rol de los seres humanos en sociedad. El comportamiento es enmarcado en un acontecimiento real de relaciones sociales concretas y tangibles (Burrell y Morgan, 1979).

El Funcionalismo considera que la realidad es objetiva e imparcial y puede ser descrita, interpretada y en un nivel más profundo explicada. Establece que los fenómenos observables pueden medirse y el resultado de dicha medición puede ser replicado. Su perspectiva es regulativa y pragmática, pretendiendo entender la sociedad para generar conocimientos empíricos útiles. Para el funcionalismo la realidad objetiva existe, es observable, así como medible y el observador se encuentra fuera de dicha realidad.

5.3.2 Paradigma Interpretativo

El paradigma interpretativo se basa en la creencia de que lo que pasa como realidad social, no existe en un sentido real y concreto, sino que es el producto de interpretaciones de carácter subjetivo e intersubjetivo de los individuos que componen un colectivo social determinado. Pretende explicar el proceso por el cual se presentan, sostienen y cambian múltiples realidades compartidas intersubjetivamente, en donde existe una red de juegos de lenguaje establecidos subjetivamente, basados en reglas y grupos de conceptos que los participantes inventan y siguen (Burrell yMorgan, 1979).

En este enfoque, se considera que la realidad está determinada por las condiciones de espacio, tiempo y contextuales donde acontece. En este enfoque subyace el interés por estudiar el significado de las acciones humanas y de la vida social por lo que se orienta en comprender el

significado de las acciones, adentrándose en el mundo personal de los sujetos, en donde la realidad se caracteriza por ser dinámica, múltiple, así como holística y la interpretación y comprensión de la realidad es el resultado de los significados de las personas implicadas en el contexto.

5.3.3 Paradigma humanista radical

Este paradigma sostiene que el proceso de creación de realidad puede estar determinado por procesos psíquicos y sociales que orientan, ordenan y controlan el comportamiento del ser humano, de tal forma que los alienan de las potencialidades inherentes de su verdadera naturaleza como humanos. Se interesa por descubrir cómo los humanos pueden conectar el pensamiento y la acción en la denominada praxis, como una forma de trascender su alienación (Burrell yMorgan, 1979).

El paradigma humanista radical sustenta, del mismo modo que el interpretativo, que la realidad es creada y mantenida socialmente, considera el fenómeno de la patología de la conciencia, mediante la cual los humanos quedan atrapados en los límites de la realidad que crean y mantienen. Su sentido crítico humanista radical pone énfasis en los aspectos alienantes de diferentes formas de pensar y vivir que caracterizan la vida en sociedades industriales, ejemplifica a partir del capitalismo, por ejemplo, la noción de la acumulación de capital a través del cual se sustenta la naturaleza del trabajo, la racionalidad, los roles, el lenguaje y otros que son definidos como modos de dominación ideológica.

5.3.4 Paradigma estructuralista radical

El estructuralismo radical se interesa por entender las tensiones y contradicciones intrínsecas que se presentan entre elementos opuestos del sistema, que inevitablemente conducen a cambios radicales en el sistema como un todo.

El paradigma estructuralista concibe a la sociedad como fuerza potencialmente dominadora que está definida por estructuras reales, duras y concretas. La realidad es apreciada como existente por sí misma, independiente del modo en que la gente la percibe y es reafirmada en las actividades cotidianas, se interesa por entender estas tensiones intrínsecas, y la forma en que aquellos con el poder en la sociedad buscan mantenerlos en jaque mediante varias formas de dominación.

5.4 Enfoque sistémico sobre las organizaciones

A partir de finales de la década de los ochenta, se ha argumentado que el término "sistema" se puede entender como un conjunto coherente e indivisible de elementos, que se encuentra en el medio ambiente y se presenta como un todo organizado. Este sistema surge de la interacción dinámica y recíproca entre sus diferentes componentes, y no puede ser reducido a la simple suma de estos componentes.

Si se considera que el sistema educativo forma parte de los sistemas abiertos, que se caracterizan por su interacción con el medio ambiente a través del intercambio de materia, energía e información, podemos definirlo como un conjunto de elementos interdependientes entre sí y en interacción con el entorno socioeconómico y político.

Las principales características de la escuela como sistema abierto se derivan de la definición anterior. La globalidad implica que cada sistema debe ser considerado como parte de un sistema más amplio. La telenomia indica que el sistema educativo está orientado hacia la realización de finalidades y que busca alcanzar un equilibrio funcional. La finalidad es otra característica de los sistemas abiertos, en los que diferentes condiciones y situaciones iniciales pueden conducir a la consecución de un objetivo común a través de vías diferentes. La entropía, que es la tendencia a la desorganización en los sistemas cerrados, no se aplica al sistema educativo debido a su relación con el exterior. Por último, las funciones de feedback son una característica de los sistemas

abiertos, en los que los outputs se reintroducen como inputs y tienen una influencia en los futuros outputs.

En la teoría de sistemas, los "outputs" se refieren a los resultados o salidas que produce un sistema. Es decir, cualquier cosa que el sistema produce y que es visible o puede ser medida. En el contexto del sistema educativo, los outputs pueden ser los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes adquieren a través del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas salidas también pueden incluir la certificación, los títulos y las calificaciones obtenidas por los estudiantes.

Es a partir de la Teoría General de Sistemas que se desarrolla una visión tanto filosófica como metodológica para la interpretación de la realidad que evoluciona de la concepción del objeto absoluto e irreductible hacia la valoración de los elementos que lo constituyen, así como su relación con el entorno con el cual se vinculan de forma encadenada.

Desde la perspectiva de Morin (2006) se puede entender como un conjunto de sistemas interconectados. No solo porque el cuerpo humano es un sistema compuesto por órganos que a su vez están formados por moléculas, que a su vez son sistemas de átomos, sino también porque el ser humano es un sistema individual que forma parte de un sistema de reproducción, tanto a nivel biológico como social. Además, estos sistemas forman parte de un ecosistema más amplio, que a su vez forma parte de la biosfera. En resumen, la vida es un entramado complejo de sistemas interdependientes que interactúan entre sí para mantener el equilibrio del conjunto.

La concepción sistémica no es reciente, en el mundo antiguo, la filosofía griega ya concebía la interacción de los objetos de la realidad bajo una visión totalitaria. Se atribuye a Aristóteles la expresión “El todo es más que la suma de las partes”, concepto fundamental en la teoría general de los sistemas. Posterior a la publicación de la Teoría de Bertalanffy, en los diversos campos del

conocimiento se han realizado trabajos que complementan la publicación original, lo que ha permitido clarificar muchos conceptos, en otros complementarlos y construir una literatura más orientada a las áreas del conocimiento específicas, como lo es el campo de la Administración.

Para facilitar la comprensión de los sistemas en el ámbito de la gestión administrativa, se explicarán un conjunto de conceptos orientados de manera más precisa al tema de investigación que se está desarrollando.

De acuerdo con Feigenbaum (2005), un sistema es un grupo de trabajo de actividades humanas o de maquinaria; su proceso de interacción está determinado por información que opera sobre las personas, así como materiales directos, información, recursos, etc., para lograr un propósito u objetivo específico en común. Los sistemas, como colectivo de personas y recursos interactúan de forma dinámica mediante funciones o actividades determinadas, para alcanzar propósitos comunes. Resalta la importancia en la determinación de estructuras funcionales, según propósitos previamente establecidos, así como el establecimiento de procedimientos que integren los recursos técnicos y administrativos para alcanzar un desempeño eficiente y eficaz en el logro de objetivos.

La supervivencia de la organización refleja la medida en que un sistema alcanza sus objetivos; éste responde y se adapta a un entorno cambiante, en orientación a su tendencia a la supervivencia dinámica, induce a la organización al aprendizaje y al cambio en sus procesos, estados o características en función de las demandas del entorno, lo cual tiene implicaciones internas debido a que un cambio en cualquiera de los subsistemas conlleva alteraciones en el propio sistema. Este enfoque integrador, que asume aspectos sistémicos, aspectos contingentes, aspectos de la alineación organizativa está presente en la Teoría de Sistemas, así como la Teoría de la Complejidad.

Los conceptos fundamentales que definen un sistema y que serán retomados para el análisis de la gestión educativa son la *complejidad, la organización, la interacción y la globalidad*. Cada concepto tiene un significado y aquí se toman básicamente a partir de Morin (2006)

La complejidad se encuentra en la configuración de todos los sistemas, se manifiesta mediante la composición misma del sistema, considerando el número y las características de sus elementos, así como sus interacciones. Las características están determinadas por la incertidumbre de lo aleatorio propio del entorno del sistema, así como las relaciones ambiguas que fluctúan entre el entre el orden y el desorden o el determinismo y el azar aparentes.

La Organización se refiere al acomodo de las relaciones entre los componentes o individuos, lo cual produce una unidad nueva con cualidades diferentes a las de los componentes. La organización comprende los conceptos de estado, proceso, optimización y disposición, incluye aspectos estructurales y funcionales.

Esta orientación hacia la ruptura del pensamiento fragmentario del mundo considera que el análisis unitario sólo permite una comprensión parcial de los hechos, advirtiendo que la realidad tiene un carácter totalizante y unificador. Su propósito estuvo basado en la intención de crear principios con validez para los sistemas en general, sin importar la naturaleza de éstos. (Flórez, 1993)

La visión reduccionista del pensamiento positivista se sustentó sobre la premisa de estudiar los elementos del universo observándolos de forma aislada. La fragmentación formaba parte del proceso analítico del estudio y su análisis que conduciría a predecir y determinar el comportamiento individual. La teoría de sistemas destacó la conveniencia de no separar los elementos necesariamente, sino relacionarlos entre sí con el propósito de comprenderlos en su interacción contextual e intrínseca. La teoría sistémica aportó una nueva concepción que distingue

a los organismos biológicos no como entes aislados, sino como un todo, dentro de la intervención sistémica que los observa e integra en niveles de organización consigo mismo y con el mundo que los rodea.

Diversos documentos como el elaborado por Arnold y Osorio (1998), señalan que los postulados de la Teoría General de los Sistemas surgen en respuesta a la obsolescencia y descontextualización del enfoque positivista basado en principios causales, lo cual deriva que el principio clave en el que se sustenta la Teoría Sistémica es la visión de totalidad orgánica, mientras que el paradigma anterior estaba fundado en una concepción inorgánica del mundo.

En las últimas décadas hemos asistido a un gran desarrollo de la teoría de la organización, de la mano de la etnografía, la fenomenología, la micro-política.

Es clave en el proceso educativo saber gestionar el funcionamiento de una organización escolar que facilite la comunicación, la convivencia, la participación democrática, así como un clima y una cultura de compromiso con un proyecto conjunto con la comunidad educativa que permita avanzar hacia la construcción de auténticas comunidades de aprendizaje democráticas y participativas. Las organizaciones escolares no son estructuras predecibles que funcionan como "relojes" con sólidos mecanismos de precisión. (Diez, 2016)

5.5 Enfoques para analizar e intervenir en organizaciones educativas

En este apartado se analizan diversos enfoques según Ion y Villarreal (2009) que exponen las descripciones de las corrientes más importantes que existen en el ámbito de la organización escolar.

El enfoque científico-racional o tecnológico asume que existe un modelo ideal de organización que se puede representar mediante organigramas, manuales de funciones, y otros factores de interés, como el liderazgo. Este enfoque se caracteriza por la creencia de que las organizaciones existen para alcanzar metas específicas y que deben estar adecuadamente preparadas para hacerlo.

La eficacia se logra siguiendo las normas de racionalidad, evitando distorsiones por parte del ambiente y las preferencias individuales. La especialización promueve una ejecución individual de mayor pericia y calidad. La autoridad y la implementación de normas impersonales permiten la coordinación y el control. Las estructuras se pueden diseñar y desarrollar sistemáticamente y los problemas organizativos se pueden solucionar mediante la reorganización y el rediseño de las estructuras. El enfoque científico-racional tuvo un impacto significativo en el movimiento de las escuelas eficaces, el cual buscaba identificar los rasgos que permiten un buen funcionamiento de los centros educativos.

La implicación más notable de este enfoque en términos organizativos fue la promoción del movimiento de las escuelas eficaces, que buscaba identificar las características que contribuyen a un funcionamiento óptimo de los centros educativos.

5.5.1 Enfoque interpretativo – simbólico

En este enfoque, la realidad es vista como un conjunto de significados creados y compartidos por las personas. Cada individuo tiene su propia interpretación y expectativas de la realidad, lo que lleva a la existencia de múltiples realidades. Según Morgan (1999), las organizaciones son estructuras que existen en la mente de las personas y son creadas a través de la interacción social. Este enfoque se enfoca en el significado de las acciones sociales y reconoce que la realidad está compuesta de imágenes creadas por la mente humana. Los supuestos básicos de este enfoque incluyen la importancia del significado de los acontecimientos, la ambigüedad e incertidumbre en la organización, la creación de símbolos para reducir la incertidumbre y la existencia de una cultura organizativa. Según Ion y Villarreal (2009), este enfoque se centra en la idea de que la vida organizativa es una realidad significada e interpretada por las personas que la integran, y reconoce la existencia de una cultura organizativa que influye en la realidad percibida por los individuos.

5.5.2 El enfoque socio- crítico

Este enfoque busca ir más allá de las visiones positivistas e interpretativas, proponiendo la transformación social, cultural, política o educativa y evitando sesgos o análisis marginales de los fenómenos sociológicos. Considera que la educación sólo puede ser comprendida si se sitúa en un contexto socio-histórico, y defiende una lectura ideológica de los procesos sociales y de adquisición de conocimiento. Según Bolman y Deal (1984, p. 160), este enfoque reconoce que la mayoría de las decisiones importantes en las organizaciones implican la distribución de recursos escasos, y que las organizaciones son coaliciones de individuos y grupos con intereses diversos. Debido a estas diferencias, se producen conflictos y luchas por el poder, lo que hace que el poder y el conflicto sean características centrales de la vida organizacional.

Este enfoque reconoce que la realidad socio-histórica y los intereses personales o de grupos delimitan situaciones y fenómenos que superan la objetividad. Por tanto, se intenta superar el énfasis en los significados personales y se compromete con la acción política y el cambio. Asimismo, promueve procesos participativos y colaborativos tanto en la definición de problemas como en la elección de técnicas e instrumentos para abordarlos.

No obstante, al examinar o comprender la realidad escolar, especialmente al investigarla, resulta conveniente e incluso imprescindible clasificar los distintos enfoques o paradigmas que abordan el análisis de la organización escolar.

La escuela aglutina elementos como el propósito de la enseñanza, los objetivos, las estrategias y la estructura, así como una dirección de los recursos a partir de la cual se puede lograr la sinergia; estas dimensiones actúan de manera conjunta facilitando el funcionamiento y los resultados de la organización educativa. La organización educativa se configura como una realidad compleja ya

que en cada una de las dimensiones presenta características particulares en el funcionamiento de la institución.

La teoría organizacional, es el marco de referencia para revisar constructivamente la relación que tiene con la Gestión de la Educación Básica con financiamiento Público. Es en la institución educativa donde convergen aportaciones de la psicología, la economía y la sociología las cuales orientan el análisis de los fenómenos que en ella surgen, permitiendo comprender la forma en que la organización funciona, estableciendo que es mediante la formalización institucionalizada como la organización determina los instrumentos y operaciones normativas para el desarrollo de sus actividades, las cuales se realizan en función de estructuras, las cuales inciden en la construcción de relaciones sociales y comportamientos de quienes la integran.

La complejidad en el estudio de las organizaciones ha sido abordada por Gairín (2000), quien sostiene que el funcionamiento de la estructura organizativa se encuentra sustentado en los objetivos, las estructuras y el sistema racional.

Los propósitos establecidos en la organización inciden en los resultados de las personas al operar a través de estructuras de trabajo, así como procedimientos las cuales determinan formas de relación, y funcionamiento mediante procesos autorregulatorios.

La complejidad de las organizaciones educativas puede ser comprendida a través de los trabajos de Morgan (1991), quien mediante las metáforas de la organización permite comprender las características de las organizaciones al considerar que sólo es posible entender su funcionamiento cuando se mira hacia su interior por lo que es necesario observar, analizar e investigar en su cotidianeidad la actuación de los individuos que la integran.

Estudiar a las instituciones educativas desde la perspectiva organizacional permite entender su funcionamiento ya que al igual que las demás, responde a los fines de la sociedad en la que se encuentra inmersa, cuenta también con lineamientos normativos, una estructura, objetivos y metas. Además, la organización escolar se caracteriza por ser un sistema social abierto conformado por sistemas internos y por formar parte de un sistema más amplio, como lo es el contexto en el que se ubica. Analizar la dinámica de la organización, requiere comprender otros elementos como el sistema de poder y autoridad, que legitiman sus acciones, así como su posición de autonomía y/o dependencia normativa.

La organización escolar requiere para su funcionamiento de una estructura, lo cual implica contar con una división de las tareas con puestos establecidos jerárquicamente, así como interrelaciones derivadas de la estructura, así mismo del establecimiento de reglas y manuales de operación que detallan las tareas orientadas a alcanzar los objetivos del sistema educativo. La estructura, se observa como un medio de control que se reafirma constantemente en la interacción de sus miembros. La metáfora en la que Morgan (1991), señala que las organizaciones han sido diseñadas y operan como máquinas, se centra en una aplicación concreta de éstas para la práctica organizacional, en la medida de ello, se comprende su funcionamiento.

La escuela es caracterizada como una organización; por la similitud en componentes respecto a organizaciones de otro tipo, como son: los fines, propósitos y objetivos que conducen sus actividades, la interacción de personas bajo estructuras formalmente establecidas, la ejecución de funciones orientadas a alcanzar determinados fines, así como la búsqueda de eficacia y eficiencia.

Sin embargo, a pesar de las coincidencias en estructura, las instituciones educativas del sistema público también tienen características que las hacen diferentes de otras, como la naturaleza de sus metas, las cuales no dependen de la competitividad, ni atienden a segmentos de mercado, sino que

derivan de la sociedad en la que están insertas, con propósitos que no corresponden a fines comerciales. La interacción de la organización educativa con su entorno presenta un fenómeno de influencia hacia su interior denominada isomorfismo, es decir, la organización tiende a adaptarse a las condiciones ambientales del medio donde se desempeña e incorpora elementos legitimados por exterior, más por su efecto de normalización cotidiana, que, porque en verdad favorezca a su eficiencia. Debido a que su actividad educativa depende de circunstancias de naturaleza distinta, es imposible la existencia de un modelo único para el análisis de los fenómenos de la organización.

El concepto de isomorfismo institucional hace referencia a que las organizaciones, incluidas las educativas, tienen la tendencia de parecerse al ambiente en el que se desarrollan, lo cual es un instrumento útil para entender la política y protocolos presentes en la dinámica de la organización. Se reconocen tres tipos de mecanismos de isomorfismo por medio de los cuales ocurren los procesos de cambio dentro de las organizaciones

Isomorfismo coercitivo. Derivado de las influencias políticas y al problema de legitimidad, que se originan de presiones tanto formales como informales, que sobre unas organizaciones ejercen otras de las que dependen, así como también las expectativas culturales de la sociedad dentro de la cual funcionan, por ejemplo, las presiones de los padres de familia y las figuras sindicales, así como el poder burocrático que ejerce el control de las políticas educativas.

Isomorfismo mimético. El cual resulta de respuestas a la incertidumbre, a través de la adopción de mecanismos que funcionaron a otras organizaciones para garantizar el éxito de la organización; así en el ámbito educativo es posible observar cómo se adoptan prácticas de gestión del ámbito empresarial para mejorar el funcionamiento de las instancias educativas.

Isomorfismo normativo. Está asociado con la profesionalización, y se relaciona con los cursos de actualización y desarrollo profesional orientados para la mejora del funcionamiento y la eficiencia de la organización en el servicio que presta.

De acuerdo con Hall (1996), toda organización es una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistema de comunicaciones y sistemas de coordinación, esta colectividad existe de manera continua en un ambiente y se involucra en actividades que se relacionan por lo general con un conjunto de metas; las actividades tienen resultados para los miembros de la organización, la organización misma y la sociedad.

En la organización escolar están presentes las diferentes percepciones de los individuos que las integran, a través de sus interacciones se desarrollan creencias sociales; comprender esta complejidad es el punto de partida para la construcción de los diferentes modelos de gestión creados para su organización, control, ejercicio de poder y el cumplimiento de sus objetivos, ante esta diversidad de elementos que configuran la organización.

Es fundamental adoptar un punto de vista holístico en la evaluación del modelo de gestión, lo cual permitirá comprender la forma en que los individuos que las integran responden a marcos normativos, así como también conocer de qué modo convergen los objetivos de las organizaciones y los intereses particulares de los actores que la integran.

Las organizaciones con estructuras bien definidas llegan a caer en la tendencia de que la vida está tan organizada que se vuelve rutinaria como la precisión exigida a un reloj, de tal modo que se espera que la gente llegue al trabajo a una hora determinada, cumpla un conjunto predeterminado de funciones finalizándolas en el horario establecido. Normalmente, el trabajo es metódico y repetitivo, pues “las funciones establecidas en la estructura se diseñaron como máquinas y se

espera que sus empleados, en esencia, se comporten como si fueran piezas de una máquina" (Morgan, 1991 p.15).

Las organizaciones escolares son núcleos sociales que actúan de acuerdo con sus propios patrones o modelos de cultura. Así una organización puede verse a sí misma como un equipo, comunidad o familia que se fortalece a través de la participación para contribuir al trabajo común o, por el contrario, estar altamente fragmentada, dividida en grupos en los cuales su perspectiva sobre el trabajo es parcial, mecánica y reactiva, esta interpretación de su función tendrá incidencia en la eficiencia de la organización para la obtención de los objetivos planteados.

En el complejo funcionamiento interno de las organizaciones de carácter educativo, existe la centralización, es decir, la distribución del poder dentro de éstas. Así, la centralización es uno de los mejores métodos para resumir toda idea de la estructura. La centralización del poder es legislativa en tanto que genera otras acciones, por ejemplo, el cumplimiento de las normativas y decisiones organizacionales.

Para intentar comprender mejor los acontecimientos que ocurren dentro de las organizaciones educativas debemos intentar observarlos desde la perspectiva de su identidad institucional, que es el resultado de la acción formal del sistema organizativo y su interacción con la comunidad a la que pertenece, el cual es el sistema social.

Es en esta interacción intersistémica en la que se van adoptando significaciones, símbolos, normas y valores provenientes de su concepción y diseño, así como de sus antecedentes institucionales y del modo en que responden a las condiciones de su entorno, que a su vez inciden en la construcción de su realidad.

5.6 La Gestión Educativa

Los modelos de gestión educativa hacen evidentes las creencias y las decisiones que se ven reflejadas como un marco referencial determinado para el comportamiento de las organizaciones educativas. Un modelo de gestión educativa es una caracterización de actuación que acontece y vincula al sujeto directivo y el objeto que es la escuela. Cada modelo manifiesta en la práctica directa y cotidiana lo que concibe, sustenta, actúa e interviene y diseña cada enfoque en el campo de las organizaciones escolares.

5.6.1 Modelos de Gestión

Las múltiples conceptualizaciones genéricas sobre la gestión educativa, así como los enfoques teóricos sobre las organizaciones, han permitido profundizar en el estudio de las organizaciones escolares, sus componentes, enfoques y dimensiones.

Se establece ahora una descripción de modelos de gestión educativa y en particular con el foco en la gestión directiva, la cual es analizada por diversos autores como Antúnez (1998) y Gairín Sallán (1996) conjuntando el estudio de teorías, enfoques y modelos.

En cada práctica cotidiana se pueden distinguir criterios del modelo de gestión. Se hacen evidentes los criterios conceptuales de la configuración del modelo, incluso en las decisiones menos transcendentes o actuaciones más sutiles desde cómo se planea y se dirige una reunión de trabajo hasta la forma de actuar en los procesos de evaluación y control del desempeño escolar.

Derivado de la orientación de la gestión directiva, se pueden distinguir los elementos para un modelo de gestión que preserve el desempeño esperado en perspectivas del enfoque clásico. A continuación, se mencionan una serie de contradicciones que describe un modelo de gestión, basado en el enfoque científico – racional:

• La gestión como “procedimientos para alcanzar una meta”.

• Modelo ideal de organización en término del deber ser.

• La gestión como definición de funciones.

• Insistencia de la normativa para sostener la eficacia.

Sobre la inconsistencia e incompatibilidad de este enfoque Bardiza (1994) menciona:

> La obsesión por transmitir en los cursos de formación para directores técnicas de gestión, desde este enfoque tradicional, preserva la escuela institución manteniendo el statu quo, e impide el pensamiento y la acción transformadora de la misma, las reformas de sus estructuras y un nuevo modo de hacer funcionar la organización. […] La imagen seductora de la escuela tecnocrática ha influido poderosamente en los administradores escolares, más preocupados de la gestión que de la educación. (p.8)

La perspectiva clásica orienta un modelo de gestión instrumental, analizado por Gairín Sallán (1997) considerando que:

> Esta perspectiva al centrarse en los procesos técnicos, reduce también a un problema técnico el funcionamiento del sistema relacional. La toma de decisiones queda concentrada en el análisis de los procesos de información y en el uso de las estrategias instrumentales más adecuadas; la comunicación debe ser formalizada y explicitada; y la participación se estructura y reglamenta. (p.39)

La gestión directiva en este enfoque sólo reproduce en función de los criterios previamente establecidos. Se afirma el sentido de los modelos de gestión por aplicación.

Este enfoque resulta contraproducente debido a que:

- La gestión involucra al “yo”, a los actores en su mirada y parecer individual.
- La gestión opera desde y para los significados que atraviesan a los miembros.
- La gestión se procura una imagen de legitimidad para sostener la escuela.

• Se acciona desde la gestión para conseguir la cohesión interna.

Desde el enfoque socio – crítico – micropolítico, no hay resoluciones predeterminadas para la intervención sino presupuestos que advierten el juego de variables en las organizaciones escolares. Desde la concepción micropolítica reside en la capacidad de los directivos para la lectura problemática de la realidad. Este enfoque implica:

• La gestión es para el cambio; para promover la conciencia crítica.

• Una gestión que reconoce resistencias y tensiones de intereses.

• Una gestión que reconoce el conflicto y la negociación.

• La gestión indaga la realidad para descubrir contradicciones.

En el planteamiento de Angulo (1998) acerca de la estrecha vinculación entre los enfoques sobre la calidad de la educación y la gestión, se observa lo que se denomina la perspectiva reflexiva pública. La definición de calidad educativa engloba la gestión. La gestión educativa vinculada con la calidad de la educación converge cuando se encuentra pertinencia entre fines los educativos y la intervención institucional, que es observable a partir de las prácticas cotidianas e institucionalizadas. Los fines educativos manifiestan los potenciales humanos que deben orientar al colectivo institucional y en cada uno de sus miembros. Se expresan componentes de valoración y compromiso social en los procesos de gestión para la inclusión desde las responsabilidades de una educación pública. Angulo (1998) postula el alcance de la gestión y la calidad desde las escuelas como valores colectivos cuando afirma:

> Las acciones educativas tienen lugar en instituciones que, como las escuelas, se encuentran condicionadas social e históricamente. Las decisiones que se adoptan tienen a su vez, cualidades sociales en cuanto que repercuten en los intereses y necesidades del colectivo humano y social en el que se inscriben… es necesario que comprendamos que las escuelas deberían gozar de la autonomía necesaria para crear nuevas estructuras de

> organización, participación y gestión institucional (Wideen 1992)… necesitamos impulsar un sentido educativo y democrático de la gestión, sentido que depende más de los propios docentes que de agentes externos a la escuela, ya sea la inspección, la administración o los expertos. (p.108)

La gestión desde la perspectiva de calidad se constituye como valor en sí misma. Las características que distinguen este enfoque son las siguientes:

a. Los fines de la escuela como bien y necesidad pública, requieren diálogo y deliberación para su comprensión e identificación.

b. La escuela y su gestión se define como espacio de la vida pública.

c. La gestión de calidad se concibe como responsabilidad pública y social.

d. Postula la gestión desde la acción - reflexiva: proceso de indagación, mayor autonomía individual y democracia social.

Algunos modelos parten de una interpretación de la realidad la cual otorga sentido a la intervención. Considerar los modelos de gestión en la escuela secundaria impone un análisis de estrecha relación desde la perspectiva y contexto histórico desde donde fue configurada la escuela y los estilos que asumió el diseño institucional y curricular de esas escuelas.

Se pueden considerar tres modelos en perspectiva histórica. El modelo anclado en los mandatos de selectividad, donde los propios miembros se consideraban elegidos y beneficiarios de un estado social y de clase. Este modelo de gestión está direccionado a dejar constancia que la escuela secundaria no es para todos. Un segundo modelo en esta perspectiva histórica es aquel que admite que las escuelas secundarias son una instancia de paso, instituciones que intermedian entre dos momentos en la vida de los sujetos, que cumplen la tarea de introducir o preparar a los adolescentes para el acceso al trabajo o para seguir estudios superiores. El tercer modelo de gestión se define desde el enfoque del derecho a la educación. La gestión como práctica social y política engloba su

accionar hacia la construcción de la ciudadanía por parte de los miembros de la escuela. Se define como gestión democrática con estrategias participativas de intervención. El perfil pedagógico de la escuela se gestiona en dimensión a las políticas de inclusión con calidad.

La propuesta de Sander (1984) sobre el paradigma multidimensional de la administración de la educación es también una significativa fuente que impulsa un determinado modelo de gestión. Este paradigma está constituido por cuatro dimensiones interactuantes: económica, pedagógica, política y cultural correspondiendo a cada dimensión un criterio administrativo predominante: eficiencia, eficacia, efectividad y relevancia, respectivamente.

Los fenómenos educativos para este paradigma se fundamentan en la multidimensionalidad, en función de la multiplicidad de percepciones e interpretación de los fenómenos educativos. La gestión directiva está comprendida en los fenómenos educativos y la mayor influencia del paradigma radica en la construcción de un modelo de gestión directiva para la relevancia. Esa relevancia se describe como la dimensión promotora de una forma cualitativa de vida humana asociada como base para la actuación política en la sociedad, comprometida con la intersubjetividad y otorgando primacía a las consideraciones culturales y de los valores del ser humano.

Cháves (1995) ha propuesto un enfoque participativo y estratégico para la gestión, y se han formulado nuevas interpretaciones y formas de actuación que representan un modelo de gestión directiva caracterizado como estratégico-participativo. Estos planteamientos incluyen el reconocimiento del conocimiento como una construcción social y la importancia de incorporar los saberes de todos los miembros de la organización escolar a través de recursos y mecanismos que fomenten el diálogo y la identidad. Además, se destaca la importancia de una mirada integral en la gestión educativa, abarcando todas las dimensiones de la acción educativa.

La gestión directiva no concibe la escuela como suma de partes, no se divide entre gestión curricular, gestión pedagógica o gestión administrativa. Parte de un análisis integral, reconoce las fortalezas y las dificultades de la organización. La mirada en totalidad reconoce la práctica dialéctica porque valora que en el proceso de gestión están involucrados y accionan todos los factores, tanto aquellos que apoyan como los que contradicen, los que integran como los que dividen. La gestión directiva no es una práctica aislada, está soportada por la realidad cultural construida a través de la historia propia de cada institución en un determinado contexto político.

La visión totalitaria sostiene la importancia de reconocer en las decisiones la cultura, la historia y las interrelaciones de todos los componentes en juego.

Por otra parte la gestión en la heterogeneidad se refiere a la aceptación y valoración de la diversidad y la interacción heterogénea entre los sujetos y el colectivo institucional en la gestión educativa. Esto implica una contraposición a la búsqueda de homogeneidad de criterios, valores y pautas para lograr una gestión eficiente. El enfoque de interpretación intersubjetiva reconoce la realidad como una construcción colectiva, donde cada sujeto interactúa y aporta su explicación sobre un hecho para construir una plataforma desde donde se puedan asumir acciones conjuntas. La democratización en la gestión implica la participación de todos los miembros de la organización educativa en todo el proceso de gestión, desde la definición de los objetivos hasta la ejecución de acciones, lo que implica una práctica horizontal y ascendente donde las ideas y sentidos surgen desde abajo y son parte de la rutina. La participación solo en la ejecución se considera una pseudoparticipación, mientras que en los modelos de gestión para la democratización, la participación es una práctica que atraviesa todo el proceso de la gestión directiva.

Cuando la gestión educativa promueve la participación que cuestiona y busca alternativas, sin temer a la conflictividad social no hay modos estáticos. No obstante, Duschatzky (2001) reconoce

aún la permanencia en la estructura del sistema educativo de modos estáticos de gestión que "pretende ajustar la realidad educativa a un deber ser (…) en donde los rumbos estarían trazados, en los tiempos que corren, por el nuevo orden global. Sólo se trata de apropiarse de sus beneficios y controlar sus riesgos" (p.141). Este modelo caracteriza una gestión pragmática de sentido utilitario que recurre a la práctica mecánica de la eficiencia y la eficacia.

5.7 La Teoría de la Organización y la Gestión Educativa

La Teoría de la Organización y la Gestión Educativa tiene un gran potencial en el ámbito educativo. En primer lugar, proporciona un marco teórico que permite una comprensión más profunda de la organización escolar y de los procesos de gestión. Además, puede servir como guía para el diseño e implementación de estrategias de gestión efectivas en las instituciones educativas.

También puede contribuir al desarrollo de liderazgos más eficaces y comprometidos, así como a la mejora de la calidad educativa en general. Por otro lado, la teoría de la organización y la gestión educativa puede ser utilizada como base para la investigación en este ámbito, permitiendo la identificación de problemas y la propuesta de soluciones a través de la investigación empírica.

Se refiere a la escuela como organización ya que en su conformación se pueden identificar los componentes y características que distinguen a las organizaciones, tales como: contar con finalidades, objetivos y propósitos, que expresan su razón de existir; con los cuales un grupo de personas que establece relaciones interpersonales bajo una estructura; realiza funciones para alcanzar los propósitos y finalidades establecidos para lo cual establece una serie de procedimientos que faciliten su eficacia y satisfacción.

Desde el inicio de este nuevo siglo, la educación se enfrenta a varios retos, por lo que las escuelas deben ser capaces de liderar los cambios necesarios. Para lograr esto, es importante que las

escuelas integren su misión, visión, valores y objetivos como institución con los proyectos de innovación para fortalecer sus prácticas organizativas. Esto se puede lograr mediante modelos de gestión que fomenten la participación, implicación y compromiso de todos los miembros del equipo. En resumen, la Teoría de la Organización y la Gestión Educativa puede ser una herramienta muy valiosa para mejorar el funcionamiento de las instituciones educativas y la calidad de la educación que se ofrece.

5.8 El Nuevo Rol de la Educación

Las reformas en educación emprendidas en los últimos decenios han generado que los países latinoamericanos compartan no sólo transformaciones en los Planes y Programas de Estudio o en metodología en la enseñanza, estas reformas han implicado el reconocimiento de un nuevo rol de la educación en la sociedad y a su vez, cambios sustanciales en la escuela. No sólo se trata de actuar en apego a las normas o reglamentos del centro educativo, es necesario Gestionar, para que las innovaciones se concreten y generen aprendizajes más relevantes y significativos para los estudiantes, que a su vez impacten en resultados satisfactorios.

En palabras de Senge (1994) se requiere que la estructura de una organización "inteligente" considere tres ámbitos: las ideas, siempre necesarias para guiar los objetivos de la institución; las posibilidades de innovación de infraestructura y un clima que permita poner en marcha la organización.

Se requiere superar la perspectiva de la organización como una máquina y valorarla como una entidad que vive y particularmente en educación, asume identidad de la participación colectiva y propósito compartido, para lograr una gestión participativa.

5.8.1 El concepto de participación

La participación como factor clave en la descentralización, poco a poco se ha ido consolidando en el terreno de la educación y en la sociedad.

Para la educación mexicana la participación es un elemento nuevo, el cual con el tiempo tendrá que ir adaptándose a las necesidades que la educación demanda, pero también en la búsqueda de su consolidación como factor clave para el proceso de descentralización.

La participación no es un principio nuevo en los sistemas educativos de los países desarrollados, de ahí que numerosos autores que han trabajado el tema de la participación propongan distintas definiciones de este concepto. Sin embargo, todas coinciden en la importancia de la participación como forma de influir en la obtención de resultados.

Ante este escenario se considera pertinente abordar el análisis de los procesos de gestión educativa desde la perspectiva de la Teoría de la Organización en virtud de que en la actualidad, es necesario comprender la coordinación de los procesos escolares y educativos, sobre este tema (Pastrana, 1997; Ibarrola, 1997; Navarro, 1999; Schmelkes, 2000); han realizado estudios sobre la gestión de los procesos educativos, poniendo énfasis en la discusión conceptual sobre la gestión escolar al identificar tres tendencias: Las influencias administrativas, con enfoque en lo organizacional.

Gestionar implica crear condiciones y reconocer procesos como parte también del proceso pedagógico en sí mismo que encierra la gestión. Esta construcción conceptual de la gestión desde los procesos lo configuran Azzerboni y Harf (2003) como sentido y estrategia al afirmar:

> El concepto de gestión educativa […] hace referencia a procesos: permite analizar la toma de decisiones, la conformación de equipos, la delegación, la negociación, la distribución de espacios, tiempos, responsabilidades. La gestión institucional implica procesos formales, es decir, aquellos que se orientan a la concreción de acciones

> formuladas y planificadas, y también acciones que, en el ejercicio de la autoridad, aluden a procesos no tan racionales ni fácilmente cuantificables, sino que se refieren a actitudes y modos de comportamiento que inciden en los procesos afectivos de los integrantes de la organización. Estos procesos se relacionan particularmente con la interacción social que se produce en las instituciones. Estas actitudes se ponen de manifiesto tanto explícita como implícitamente. (pp. 34-35)

La conceptualización de la gestión escolar describe a un fenómeno multidimensional de prácticas administrativas, organizacionales, políticas, académicas y pedagógicas que edifican el sistema escolar en donde intervienen los sujetos que la conforman y que configuran la cultura de esa entidad.

En la actualidad existe la literatura sobre prácticas de éxito de escuelas eficaces, que da cuenta de la valoración de la implicación cotidiana de los integrantes de la estructura organizacional que son encaminados mediante la gestión y de cómo la labor directiva incide en las de los profesores, los estudiantes y demás personal de la organización.

CAPÍTULO VI. ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE INVESTIGACIÓN

En el campo de la investigación existen modelos, enfoques y paradigmas que permiten abordar un tema, la elección de uno de ellos dependerá del investigador aunado al tipo de conocimientos que se desee revelar. Dentro de los paradigmas básicos o elementales está el cuantitativo y cualitativo, ambos contienen su propio sustento científico, así como reglas y normas, que en algún momento se pueden complementar. La investigación cuantitativa se centra en el paradigma positivismo que tiene como antecedente a Augusto Comte, que se precisaba como el único medio de conocimiento en la experiencia comprobada y verificada, y como consecuencia rechaza aquello que no éste comprobado desde un análisis lógico. Para Alvarado (1962) el concepto de positivismo es un sistema filosófico que admite únicamente el método experimental y rechaza toda noción a priori y todo concepto universal absoluto.

Hace algunas décadas, la comunidad científica no consideraba la investigación, metodologías y técnicas cualitativas como importantes, independientemente de su enfoque teórico, tema o disciplina. Sin embargo, en la actualidad este panorama ha cambiado significativamente, y las metodologías cualitativas han ganado cada vez más prestigio en el mundo académico. En los próximos apartados se detallarán los referentes de la metodología de investigación, para comprender mejor la relevancia del estudio.

Para la presente investigación se desarrolló un trabajo con un enfoque cualitativo, partiendo del marco epistemológico de la fenomenología, al ser una investigación en un espacio determinado se le configura como un estudio de caso, los datos se obtienen a través de entrevistas

semiestructuradas, con los directivos de la secundaria técnica “56”, para indagar sobre la gestión educativa en dicho plantel, como se planteó en los objetivos de ésta.

6.1. Paradigma metodológico: cualitativo

De acuerdo con Guardián (2007) La metodología de investigación cualitativa parte de una reconsideración de la relación entre el sujeto y el objeto de estudio. La interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto se convierte en el principio fundamental que estructura todo el enfoque epistemológico de la investigación cualitativa.

Según la autora, existen cuatro condiciones fundamentales que deben considerarse al recolectar datos cualitativos. En primer lugar, la investigadora o el investigador deben acercarse lo más posible a las personas, la situación o el fenómeno que se está estudiando para comprenderlo, explicarlo e interpretarlo detalladamente y en conjunto con los sujetos actuantes. En segundo lugar, la investigadora o el investigador deben capturar cada detalle y aspecto del fenómeno, incluyendo lo que las personas dicen, los hechos percibidos, los sentimientos, creencias y opiniones. En tercer lugar, los datos en un principio son principalmente descriptivos. Y, en cuarto lugar, los datos son referencias directas a las personas, la dinámica, la situación, la interacción y el contexto. En este paradigma, la investigadora o el investigador permiten que los datos les hablen, estando atentos y abiertos a cualquier cosa que emerja de ellos, ya que el significado es el dato. Este proceso revela patrones y otras dimensiones de interés para el problema o tema de estudio, y la investigadora o el investigador se centran en indagar para comprender lo que está emergiendo. El proceso implica separar y juntar los datos, entrar y salir de los datos, y valorar y reflexionar sobre la experiencia. En consecuencia, la investigación cualitativa implica un proceso mixto que va desde la separación y la integración de los datos hasta la reflexión y examen de la experiencia.

Según Salgado (2007) los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. La realidad social así vista está hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva. El objetivo y lo objetivo es el sentido intersubjetivo que se atribuye a una acción. La investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta.

Como se mencionó anteriormente, en este estudio se utiliza un método cualitativo porque se adapta mejor a los objetivos de la investigación y permite responder a las preguntas de la investigación. Bogdan y Biklen (2002) describieron el paradigma cualitativo como un paradigma holístico, es decir, todo, desde el lenguaje corporal hasta el lenguaje no verbal, es importante. Asimismo, es descriptivo, subjetivo, naturalista, interactivo y reflexivo. De la mima manera, Lucca & Berríos (2003) coinciden en que es inductivo, holístico y subjetivo, agregando que no tiene generalización porque no es su propósito. Este método permitirá la recogida de datos en situación real a través de la interacción con las personas en su mismo ambiente (Mc. Millan & Schumacher, 2001). Por lo tanto, resulta el adecuado para cumplir con el propósito de la investigación.

Taylor y Bogdan (1986) consideran, en un sentido amplio, la investigación cualitativa como "aquélla que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable". Se observa un sentido amplio a la investigación cualitativa como "aquélla que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable". Otros autores llegan a señalar las siguientes características propias de la investigación cualitativa:

Se basa en el razonamiento inductivo en donde el investigador adopta una perspectiva holística al observar tanto el contexto como a las personas involucradas en su estudio, y no las reduce a variables, sino que las considera como un todo.

Por otra parte, los investigadores cualitativos son conscientes de los efectos que su presencia y acciones pueden tener sobre las personas que están siendo estudiadas. Estos investigadores intentan comprender a las personas en el contexto de su propio marco de referencia.

Se pretende que el investigador cualitativo suspenda o deje de lado sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Finalmente, en la investigación cualitativa, se considera que todas las perspectivas son valiosas y los métodos cualitativos tienen una orientación humanista.

6.2. Marco epistemológico de la investigación: fenomenología

Epistemológicamente, la investigación cualitativa se basa en enfoques como la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico.

Y de acuerdo con Monje (2011) El enfoque hermenéutico en la investigación parte de la premisa de que los actores sociales no son simples objetos de estudio, sino que también poseen capacidad reflexiva y son significativos. Estos actores son observados como seres autónomos y libres, lo que los diferencia de objetos manipulables y dominables. La hermenéutica se enfoca en la interpretación y significado de los fenómenos en lugar de limitarse a la explicación causal de los mismos, y se mueve en un espacio abierto y no en datos cerrados y positivos.

Por otro lado, la fenomenología sostiene que el conocimiento está influenciado por las características personales y sociales del observador, y que no hay una realidad externa al sujeto. La percepción de los actores sociales es esencial para entender los procesos sociales.

El interaccionismo simbólico, también llamado "teoría del actor", plantea que la conducta humana solo puede ser comprendida en función de los significados que las personas le dan a las cosas y a sus acciones. Este enfoque enfatiza la necesidad de entender la realidad social desde la perspectiva de los propios individuos y sus experiencias vividas. Asimismo, sostiene que solo se puede comprender la acción humana a través de la búsqueda de significado que subyace en ella.

Trejo (2012) sitúa a la fenomenología a partir de dos autores Husserl, que la define “como ciencia que trata de descubrir las estructuras esenciales de la conciencia”, y Heidegger quien refiere que es una interpretación, aclaración explicativa del sentido del ser, un mundo sociohistórico, donde, la dimensión fundamental de toda conciencia humana es histórica y sociocultural y se expresa por medio del lenguaje. Asimismo, menciona que las personas son un ser en el mundo, pero no sólo un mundo físico: éste incluye sus relaciones con las demás personas, además es un mundo que él construye y modifica, pero sobre todo que se encuentra inmerso en él, así como en el estudio de su mundo sugiere la forma de interpretarlo y vivirlo.

Según lo expuesto anteriormente, la fenomenología ha contribuido a la investigación otorgándole un enfoque más humano y científico a la subjetividad del pensamiento, considerando la realidad como un conjunto de significados construidos y compartidos por las personas. En lugar de hablar de una única realidad, se puede hablar de múltiples realidades, cada una con sus propias actitudes, percepciones y expectativas. Además, esto ha permitido comprender las respuestas de cada entrevistado en relación con la gestión educativa, basándose en sus experiencias.

En la investigación cualitativa, el interés radica en comprender el significado construido por los individuos, es decir, cómo entienden su propio mundo y sus vivencias en él. También se asume que el significado está contenido en la experiencia de los individuos y que este significado está mediado por las propias opiniones del investigador.

Bajo este paradigma se analiza el significado de la experiencia social de las personas, lo que puede reflejarse en la descripción y construcción conceptual de los relatos (Bonilla y Rodríguez, 2005) se realiza principalmente bajo una estrategia de investigación inductiva, por lo que los productos de investigación son altamente descriptivos. En la investigación cualitativa, los investigadores son las principales herramientas para la recolección y el análisis de datos.

La investigación se propone bajo el enfoque fenomenológico, dado que se considera la utilización de los relatos de experiencias y las construcciones que el grupo directivo de la Escuela Secundaria Técnica 56 de la Ciudad de Puebla ha formado referente a su función, sus perfiles profesionales, formación académica, contexto y literatura existente, derivadas de su proceso formativo, experiencia y creencias.

La investigación se enmarca en el paradigma fenomenológico, el cual se centra en el análisis de los significados de los eventos y acciones de las personas dentro de un contexto específico. Su enfoque principal es la observación y el uso de narrativas para comprender las experiencias de los sujetos de estudio.

La construcción del conocimiento se desarrollará a través de la interacción sujeto-objeto de investigación y la metodología hermenéutica-dialéctica que forma parte del paradigma cualitativo de la investigación, lo cual permitirá mediante un intercambio dialéctico, identificar la

construcción individual y social sobre la función directiva e interpretarla mediante el uso de la hermenéutica.

Se considera en esta investigación que el paradigma cualitativo permitirá enfocar, analizar y explicar una realidad social a partir de supuestos de las perspectivas, tanto individuales como colectivas, que se consideran legítimas para el enfoque, el análisis o la explicación del objeto de estudio.

Se apoya en tres de las cuatro dimensiones propuestas por Goetz y Lecompte (1988)

Dimensión subjetiva-objetiva

Describen en detalle el comportamiento de las personas en el contexto natural para mostrar sus visiones del mundo y experiencias personales que mantienen relación con el objeto de estudio. Esta dimensión se basa en las visiones y experiencias del personal con funciones directivas, sobre su formación académica, vida laboral y el desempeño de sus funciones.

Dimensión generativo-verificativa

Localiza la evidencia de investigación y muestra cómo los resultados de la investigación se pueden generalizar a otros entornos. El diseño de esta investigación permite replicarla con otras escuelas del mismo nivel y sector en investigaciones posteriores para lograr una generalización de los resultados de la investigación.

Dimensión constructivo-enumerativa.

Identifica categorías para comprender el comportamiento. Es un proceso de abstracción, descripción y observación, que se utiliza para construir unidades de análisis. La unidad de análisis en esta investigación (modelo educativo, estándares de gestión escolar, participantes, instituciones,

discurso y prácticas de la función directiva), han surgido del desarrollo teórico-contextual que fundamenta la investigación.

La investigación cualitativa en educación también se orienta a comprender a profundidad los fenómenos socioeducativos, que permita transformar las prácticas y escenarios escolares, orientando la toma de decisiones, descubriendo y desarrollando un cuerpo sistematizado de conocimientos (Sandín, 2003).

Por lo tanto, la perspectiva cualitativa, nos permite estructurar el modo de proceder de este estudio, en cuanto pretende aportar elementos para profundizar en el análisis sobre la formación directiva y vislumbrar prácticas que incidan favorablemente en la función y desempeño directivo escolar.

Para realizar la investigación propuesta, la cual se enmarca en la metodología cualitativa como paradigma de investigación principal, es esencial comprender que su objetivo es investigar el significado y la representación de los problemas que son compartidos por individuos y/o grupos.

Al elegir el método para la investigación, se ha tenido en cuenta que las características del estudio se alinean con lo descrito por Guba y Lincoln (1982), al considerar que el propósito principal es comprender el fenómeno educativo, así como que el investigador y el objeto de estudio están interrelacionados, la ocurrencia simultánea e interacción de fenómenos en eventos educativos hace que sea difícil distinguir entre causas y consecuencias, y que el valor está implícito en la investigación.

La investigación cualitativa ha tomado gran fuerza en los estudios educativos, debido a sus aportes para comprender las complejas relaciones que se establecen entre los actores. Como lo plantean diversos autores (Flick, 2004; Galeano, 2004a; Massot, Dorio, y Sabariego, 2012), la

metodología cualitativa permite abordar la realidad subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimientos científicos, buscando desde la interioridad de los actores, las lógicas de pensamiento que guían sus acciones. En esta misma perspectiva, Taylor y Bogdan (1987) argumentan que, si estudiamos a las personas mediante técnicas cualitativas, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad. (Chaverra, González y Gaviria, 2019, p. 371)

Se ha señalado que la investigación cualitativa posee dentro de sus características, que es integral y holística, empírica, interpretativa y empática.

Es integral y holística porque se opone al reduccionismo y trata de no ser comparativa, intentando comprender su objeto e identificar en lo que lo hace diferente a los demás. Es empírica porque es naturalista y orientada al campo. Tiene como objetivo profundizar en cosas observables e información obtenida de los participantes. Es de carácter interpretativo porque el investigador se basa en la intuición y su interacción con el sujeto en una parte de la investigación (Stake R. E., 1995)

Al decidir utilizar un modelo cualitativo para la investigación se ha reconocido la influencia que el investigador tendrá, al considerar la propia cosmovisión, paradigma y creencias sobre proyecto de investigación, por lo que se convertirán en parte del comportamiento y la redacción de la investigación (Creswell, 2007)

Por otra parte, para esta investigación, se ha valorado la importancia de la producción de datos descriptivos, al considerar las propias palabras habladas o escritas de los individuos y al ser realizada en los escenarios naturales y con el marco de referencia de los informantes (Taylor & Bogdan, 1987).

El valor de los datos consiste en que serán extraídos de la observación, las entrevistas o los documentos. La recopilación de los datos cualitativos se llevará en las proximidades del entorno. Esto permite el desarrollo de la confianza con los informantes y comunicar los verdaderos significados de las experiencias de los participantes (Miles & Huberman, 1994).

Según Patton (2002), en la investigación cualitativa, la expresión de la experiencia del informante tiene como objetivo acercar a los lectores al entorno y la experiencia. Por lo tanto, la representación basada en citas y descripción pura describirá lo que sucede y cómo se experimenta el fenómeno.

La metodología cualitativa nos permitirá describir las formas particulares en las que el personal con funciones directivas comprende el fenómeno de la gestión escolar en una realidad concreta, que es la gestión escolar de la EST56. Para ello, se entrará en contacto directo con los informantes, siguiendo los principios éticos de la investigación educativa, invitando mediante el uso del consentimiento informado a cada uno de los participantes de esta investigación.

Describir y determinar las características del sistema de gestión escolar de la escuela secundaria técnica 56 de la ciudad de Puebla permitirá describir los rasgos característicos, los estilos de dirección y su incidencia en el proceso de gestión escolar. Para lo cual se requiere una comprensión profunda del contexto y de la perspectiva de los actores.

Se propuso estudiar, entonces, la experiencia de los integrantes del equipo directivo, debido a que las posibles explicaciones preestablecidas de los factores que afectan el desempeño no son suficientes para la comprensión del fenómeno educativo en contextos específicos, por lo que se orienta la investigación hacia una perspectiva fenomenológica social.

En esta investigación, se procedió a identificar y analizar el problema objeto de estudio como etapa elemental del proceso investigativo. En el tema abordado se han encontrado una serie de perspectivas convergentes en una problemática, el rezago educativo en las instituciones educativas secundarias y la gestión escolar. En ese punto se orientó sobre el componente de gestión educativa y la gestión escolar reconociendo como problema que la no existencia de formación regular para el cargo directivo, las diferentes vías para acceder a éste y el establecimiento de objetivos derivados de las reformas estructurales, ha implicado niveles de desempeño diversos, así como la construcción de supuestos formulados desde diferentes ángulos de influencia en la trayectoria de los sujetos que desempeñan la función directiva.

En el proceso investigativo, el tránsito para pasar de las ideas previas sobre la problemática al planteamiento formal del problema no ha sido el resultado de un procedimiento simple ni producto de una acción inmediata, requirió un tiempo considerable, debido a la complejidad de la problemática, el tipo de antecedentes, la existencia de investigaciones previas, la disponibilidad de las fuentes primarias, entre otros múltiples factores.

La educación secundaria ocupa una posición particular en el sistema educativo mexicano, sus orígenes históricos, finalidades y delimitaciones de orden institucional conforman una situación global compleja que se ha caracterizado como de inestabilidad, indefinición y de permanente crisis; entre otras razones por la de brindar, una vez más, sentido y funcionamiento al papel de las estructuras educativas públicas con base en las exigencias de un mundo caracterizado por su orientación hacia la justicia social, democracia y equidad, enmarcado por los requerimientos de la economía global. Esta situación ha generado una atmósfera donde las ideas sobre reconfiguraciones y reformas de los sistemas educativos están presentes de forma constante.

Estos cambios, derivados de los ajustes estructurales, conforman objetos de estudio fundamentados en las nuevas configuraciones de los sistemas educativos, como lo son los modelos de gestión en instituciones educativas, en particular la gestión de tipo participativa, que es el tema principal de este trabajo de investigación.

La influencia de la globalización en las reformas educativas ha dado lugar, en las últimas décadas, a la inclusión en el ámbito escolar y laboral de términos provenientes de la gestión empresarial y administrativa. En el ámbito escolar, se han utilizado diversas formas del término "gestión", tales como gestión curricular, gestión escolar, gestión académica, entre otras.

La gestión se ha convertido en la forma pensar y actuar dentro de una realidad en donde la libertad y la autonomía caracterizan a la denominada sociedad de la información y del conocimiento; promueve la flexibilidad y apertura, en donde cada individuo será responsable y capaz de la toma de decisiones, generando un impacto en las organizaciones. La gestión es vista como una evolución de la sociedad que en el pasado se caracterizó por la rigidez y estabilidad, en donde los grupos de trabajo formales se desempeñaban de forma jerárquica, generando la obediencia y dependencia de los sujetos, sin oportunidad de elegir en el pensar y hacer; el nuevo escenario genera las condiciones para un cambio de pensamiento que favorezca la capacidad de decisión, acción y responsabilidad de las personas.

Sin embargo, en el ámbito educativo, la gestión es un término que resulta impreciso debido a su inexacta conceptualización, derivada de su reciente creación, por lo que resulta importante comprender las teorías de la organización y su implicación en el ámbito educativo.

La gestión escolar, mediante principios de liderazgo participativo, es considerada una práctica emergente. Por lo que es fundamental fortalecer la función Directiva Escolar,

transformando la perspectiva administrativa, por una gestión más orientada en una visión sistémica para dirigir los procesos educativos en las respectivas escuelas, organizando el trabajo de manera que se creen condiciones para la integración de recursos, principalmente humanos, que logren el involucramiento de docentes, estudiantes, padres de familia, autoridades y a la comunidad educativa en general.

6.3 Enfoque de la investigación

La presente investigación se enfoca en la Gestión Escolar, que se ubica en el tercer nivel de gestión educativa definido por la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla (SEP, 2010). Este enfoque considera los cuatro campos de acción del sistema educativo, que son: gestión educativa estratégica, gestión institucional, gestión escolar y gestión pedagógica. La gestión educativa estratégica establece políticas para el sistema y regula las relaciones entre los currículos, programas de apoyo y propuestas que se aplican en la escuela. La gestión institucional se enfoca en la estructura y comprende acciones administrativas, gerenciales, políticas de personal, económico-presupuestales, de planificación, programación, regulación y orientación, entre otras. La gestión escolar está relacionada con la comunidad educativa, que incluye la dirección, los maestros, el personal de apoyo, los padres de familia y los estudiantes. Finalmente, la gestión pedagógica se refiere al conjunto de acciones y recursos destinados a mejorar el trabajo de los docentes en el aula.

La elección de este nivel de gestión atiende al interés de investigar el estado actual de la gestión escolar para analizar y documentar la perspectiva de los propios actores, fenómeno de la gestión escolar, ante escenarios caracterizados por cambios paradigmáticos en los que los directivos escolares se han visto superados. La perspectiva es de tipo educativo, teniendo como base el desempeño de quienes integran el sistema educativo en el contexto escolar debido a que es

fundamental interiorizar en éste, los temas relacionados con gestión y liderazgo con el propósito de que las competencias de directivos escolares, así como su modelo de gestión, mantengan relación con las exigencias del entorno global, teniendo en cuenta que las decisiones que toman, impactan el funcionamiento total de la escuela y sus resultados.

6.4 El Estudio de caso

El estudio de casos, desde la perspectiva de la investigación educativa, es un término que abarca una familia de métodos y técnicas de investigación particularmente propios de los enfoques cualitativos (aunque no excluye el tratamiento cuantitativo de los datos que se puedan obtener) centrado en el estudio en profundidad en un ejemplo o caso singular. Es rico en descripciones, narraciones e interpretaciones que son más útiles para la comprensión que para la medición, la predicción y el control.

Este estudio de caso se utiliza para comprender mejor la situación y su importancia para las personas involucradas. El interés en el proceso es mucho mayor que el enfoque en el producto, el enfoque en el contexto es mucho mayor que el enfoque en variables específicas, y el enfoque en el descubrimiento es mucho mayor que la confirmación. Los estudios de caso son descripciones y análisis detallados de unidades simples o sistemas delimitados (Smith, 1978).

Los estudios de caso son estrategias de investigación destinadas a comprender la dinámica existente en una situación única (Eisenhardt, 1989)

Presenta entre sus ventajas las siguientes: pretende reproducir el mundo fenomenológico de una institución, a través de una descripción detallada de acontecimientos, rutinas, prácticas, así como de los puntos de vista, las percepciones, las creencias de sus actores; ofrece un relato creíble y preciso del entorno y las prácticas; utiliza muchas y variadas técnicas para corroborar, contrastar

y validar los resultados; cuenta una historia (aunque no sólo eso) utilizando un lenguaje que tanto el profano como el profesional pueden entender. (Poggi, 2001, p.42)

Para esta investigación se definió el uso de estudio de caso por ser un método adecuado, permitiendo la comprensión del fenómeno de la gestión, mediante la visión en profundidad del caso, durante un período de tiempo definido, para alcanzar lo que Hitchcock y Hughes (1995) señalan como la comprensión de aspectos de la conducta social y los factores que influyen en la situación.

La característica de la estrategia de indagación del estudio de caso, es la de tratar de explicar el fenómeno en el contexto donde sucede para enfocarse en la descripción y explicación holística, integrando en el análisis tanto aspectos personales como colectivos, así como la influencia del contexto (Merriam S. B., 1988).

En esta investigación se busca estudiar, en términos cualitativos y de forma compleja, el fenómeno de la función directiva con énfasis en la práctica del liderazgo participativo en sus procesos de gestión escolar. Considerando tanto la perspectiva individual y colectiva, con las opiniones del personal directivo como lo son el director, los subdirectores y coordinadores en el propio contexto de la Escuela Secundaria Técnica 56.

Sobre el estudio de caso Merriam (1998), ha sido identificado cuatro características básicas a saber:

Primero, el estudio de caso está interesado en una situación, evento o fenómeno específico. En segundo lugar, proporcionan una descripción detallada que es la base para una descripción completa y literal del fenómeno estudiado, incluyendo la cantidad de factores como sea posible, así como sus múltiples interacciones dentro de un período determinado. En tercer lugar, son heurísticos

porque aclaran la comprensión del lector y pueden conducir al descubrimiento de nuevos conocimientos, ampliar la experiencia del lector o confirmar conocimientos conocidos. En cuarto lugar, se basan en el razonamiento inductivo, donde las inducciones, conceptos o hipótesis provienen del análisis de datos en el propio contexto.

Este método es adecuado para la profundidad en el análisis previsto desde la perspectiva de la fenomenología cualitativa. El método propuesto es adecuado para examinar o cuestionar fenómenos contemporáneos en un entorno real, donde las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes, y donde se utilizan múltiples fuentes de datos, y existe libertad para centrar el enfoque en un único o en múltiples casos (Yin R., 2003).

6.5 Selección de la Muestra

Para la selección de los participantes del estudio se optó por la muestra de conveniencia. Este tipo de muestra implica seleccionar a los participantes más idóneos para que puedan enriquecer para el estudio y profundizar en la información aportada (Merriam S. B., 1988). De manera similar, Patton (2002) mencionó que las muestras de conveniencia brindan condiciones para seleccionar casos con mucha información para investigaciones específicas.

El muestreo por conveniencia es una técnica de muestreo no probabilístico y no aleatorio utilizada para crear muestras de acuerdo con la facilidad de acceso, la disponibilidad de las personas de formar parte de la muestra, en un intervalo de tiempo dado o cualquier otra especificación práctica de un elemento particular. Cuando se utiliza esta técnica, se pueden observar hábitos, opiniones, y puntos de vista de manera más fácil.

La muestra de esta investigación se conformó con cinco miembros del personal directivo de la Escuela Secundaria Técnica 56. La determinación de realizar el estudio en esta escuela es

que el subsistema de secundarias técnicas perteneciente al sistema público reúne a una gran cantidad de estudiantes. Por lo tanto, el mayor beneficiario de los hallazgos puede ser el sistema público de nivel secundaria. En la selección de los participantes, se tomó en consideración la colaboración del personal sin importar el género. Los directivos escolares participantes de este estudio debieron estar desempeñando su función o haberlo realizado en el último año escolar y contar con una experiencia en la función mínima de tres años. Además, se tomó en consideración que los participantes pudieran aportar información relevante para los propósitos de la investigación bajo la perspectiva de la gestión escolar y el liderazgo participativo. La participación al estudio se realizó en forma de invitación al director de la institución, quien a su vez amplió la invitación al personal mencionado.

6.6 Confianza y validez

Se ha demostrado que los métodos de investigación cualitativa son eficaces para estudiar la vida, la historia, el comportamiento, las funciones organizativas, los movimientos sociales y las interacciones de las personas (Strauss y Corbin, 1990).

Se propone la utilización de la triangulación de datos y verificación de participantes para lograr la validez y confianza de la información obtenida. Según Denzing y Lincoln (2005), la triangulación pretende obtener sobre los mismos hechos, coincidencias en distintas evidencias. Para Yin (1994), la estrategia de triangulación permite lograr validez y confianza. De manera similar, Merriam (2002) resalta que la triangulación es un proceso de recolección de datos. En este estudio, los datos recopilados a través de diversas estrategias de triangulación, tales como: entrevistas semiestructuradas, diarios reflexivos y revisión de documentos. Adquiere una gran importancia la verificación de la información, por lo que los participantes revisarán la transcripción de la

entrevista y se solicitará sus firmas para demostrar que los datos de la transcripción son lo que han expresado.

Es importante reiterar con referencia a la validez de la investigación bajo este paradigma investigativo, que ésta no se trata sólo de números, sino también de la búsqueda de la verdad, basado en el rigor metodológico para la recolección y el análisis de la información, lo cual otorga valor al trabajo investigativo. Si bien, el procesamiento de información en el paradigma cualitativo, no puede compararse con el cuantitativo, no debe perder su carácter científico y riguroso. Es un requisito básico en el proceso investigativo, asegurar la información que se compare y el método que respalde las conclusiones.

La flexibilidad del estudio de caso y su enfoque progresivo (Stake R. E., 1995) ayudan a superar constantemente las posibles limitaciones en el diseño de la investigación, permitiendo adaptar el diseño tanto como sea posible a la realidad y posibilidades del caso. La triangulación suele ser la más deseable, aunque es más compleja, obviamente proporciona un mejor nivel y calidad de información. Para ello, se pretende en primer lugar, la coherencia entre los diferentes entrevistados, en sus historias, así como en sus descripciones.

En la investigación cuantitativa, la confianza es la probabilidad de obtener el mismo resultado en el mismo período de tiempo o de obtener resultados relacionados a lo largo del tiempo. La diferencia entre confianza cuantitativa y confianza cualitativa consiste en que, en la primera, la confianza está basada en un número. En la segunda perspectiva, la confianza radica en la evaluación de los hallazgos obtenidos de la relación sujeto y objeto en el proceso de investigación.

Podemos decir que la generalización en sí misma no garantiza su rigor científico. La descripción amplia, coherente y bien fundamentada proporcionará elementos para que el

destinatario de la investigación pueda examinar, con sentido crítico, los elementos que puedan transferirse a otros posibles contextos.

Finalmente, es pertinente cuestionar, ¿por qué utilizar el estudio de caso como diseño y forma de investigación? Consideramos que los estudios de caso son una forma de seleccionar sujetos u objetos de investigación, teniendo en cuenta que su característica principal es brindar especial atención a cuestiones que se puedan entender claramente a través de casos, como los procesos de gestión educativa mediante liderazgo participativo. Por lo tanto, el estudio de caso como estrategia de investigación, permitirá adentrarse en la realidad de la gestión educativa, conocer su modelo de operación, las experiencias del personal a cargo, así como sus reflexiones. También dará la oportunidad de acercarse a las problemáticas que enfrentan y las alternativas que han generado, sus percepciones y creencias, así como conceptos y saberes profesionales.

Los estudios de caso posibilitarán al investigador acercarse a la perspectiva del protagonista y valorar el pensamiento sobre la práctica diaria. Finalmente, se considera pertinente porque permitirá al investigador obtener el conocimiento de primera mano, recoger la visión del sujeto cara a cara con el objeto de investigación y enfrentar el desafío que representa el análisis interpretativo-hermenéutico. Merriam (2002) nos plantea que la triangulación integra diversos procedimientos para recopilar datos. En esta investigación, la triangulación se propone mediante la recolección de datos a través de estrategias como: entrevistas semiestructuradas, notas de campo y revisión de documentos.

Se ha considerado el empleo de fuentes documentales en la revisión. Tal es el caso de documentos o información escrita y publicaciones sobre el tema. Así como otras de carácter empírico, al tratar directamente los hechos de la realidad mediante entrevistas, las cuales se

desarrollarán en el propio contexto de los participantes, recogiendo información directamente de la realidad, a través del diálogo con los participantes.

6.7 Objeto de Estudio y unidad de análisis

La definición del objeto de estudio y unidad de análisis se desarrolló en un proceso de problematización con perspectiva grupal tomando como base el desempeño del personal directivo de la Escuela Secundaria Técnica 56, considerando sus procesos formativos, trayectoria laboral y directiva, así como las actitudes, valores, habilidades y competencias que se consideran necesarias para responder a los retos de la función directiva, orientada a la mejora de resultados, incidiendo favorablemente en la calidad de la educación.

La investigación sustenta su desarrollo dando respuesta a preguntas basadas en variables epistemológicas de carácter semántico tales como ¿Cuál es el significado de los conceptos gestión y calidad en el contexto educativo? ¿Cuál es la interpretación que el personal de una institución pública le da al concepto liderazgo?, otras más de carácter gnoseológico como lo son ¿Cómo influyen conceptos derivados de la ciencia administrativa en la dinámica de las organizaciones educativas? ¿Cómo se relaciona el desarrollo de actividades del personal directivo con el conocimiento teórico o empírico sobre la gestión de tipo participativo? Y finalmente de carácter estético, ¿cuáles son las cualidades o habilidades que permiten el mejor desempeño de quienes desarrollan funciones directivas?, ¿Qué elementos observables en el personal directivo favorecen la integración y alienación a propósitos comunes?

Se decidió la utilización del método del estudio de caso por su utilidad para la comprensión de los procesos, debido a su carácter fenomenológico e inductivo, resultó el apropiado para la indagación sobre el fenómeno de la gestión, principalmente directiva y en donde existen otros

procesos que pueden incidir o complementar, tales como la gestión institucional y la gestión académica.

Dentro de este método se eligió la entrevista semiestructurada en donde se priorizará como eje para la observación. El registro de información secundaria, como documentos visuales de audio, informes técnicos y académicos, así como la recolección de datos derivada de la entrevista, conversaciones y observaciones casuales. Una característica importante de la investigación cualitativa es el valor de todos los datos que puedan ser registrados para su utilización hasta que concluya la integración del reporte final.

Será importante garantizar la validez de los datos, lo cual implica un proceso complejo que considere la consistencia en los relatos y la descripción de los entrevistados. Se deberá encontrar consistencia entre las narraciones de los entrevistados que desempeñan diferentes roles dentro de la función directiva de la institución. Se deberá también contar con la mayor información documental descriptiva de otras realidades de este fenómeno, así como información teórica que permitan integrar antecedentes sobre el tema.

El estudio de caso permitirá, a través de la examinación detallada, el descubrimiento de relaciones y significados a través de la exploración descripción e interpretación de las políticas, los discursos, las prácticas, percepciones, y experiencias respecto a la formación y desarrollo de la práctica directiva.

De acuerdo con los objetivos de la investigación se analizó la formación y práctica del personal directivo que permitió comprender la concordancia o disonancia entre los propósitos los aspectos normativos institucionales; verificar la ejecución teórica y procedimental de los principios de la gestión escolar de tipo participativo en la función directiva.

La investigación pretendió enfocarse en los rasgos profundos de la problemática, priorizando la profundidad más que la amplitud sobre el tema. El enfoque fenomenológico se centró en describir y comprender los fenómenos desde la perspectiva de cada individuo involucrado, así como en la interpretación colectiva construida.

En el estudio de caso se analizó el trayecto formativo y experiencia laboral de los participantes durante su estancia en el sistema educativo, lo que permitió comprender su experiencia y percepción sobre la gestión escolar, se propuso explicar y a hacer comprensivo el fenómeno que estudia, a través del análisis a profundidad de los aspectos personales, colectivos y contextuales en los cuales se desarrolla el proceso de gestión escolar.

De acuerdo con el número de casos estudiados, éstos pueden definirse como únicos o múltiples. El caso denominado único es cuando se considera especial y presenta una serie de características que permitan su profundización, produciendo la información amplia y pertinente para su comprensión y análisis. (Ghauri, 1995)

Para concluir con la caracterización de la investigación, se puede considerar un caso único sobre las condiciones propias del proceso de gestión escolar con un enfoque participativo que permite analizar cómo se aplican los principios establecidos por el sistema educativo, el desarrollo de las competencias para la función directiva, la perspectiva individual y colectiva sobre la función, así como las concordancias o disonancias de la función respecto a los estándares establecidos para la misma.

6.8 La entrevista semiestructurada

Para esta investigación el principal método para la recolección de la información fue la entrevista que algunos autores (Riesco, 2012, Díaz, Torruco, Martínez y Valera, 2013) definen como “una

conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar", es un encuentro intencional cara a cara entre dos o más personas con un propósito previo, teniendo el entrevistador una mayor responsabilidad, donde la información básica es el lenguaje verbal y no verbal, su eficiencia requiere de la competencia del entrevistador.

Según Torruco, Martínez y Valera (2013), la entrevista en la investigación cualitativa, sin importar el modelo utilizado, se caracteriza por los siguientes aspectos: tiene como objetivo obtener información sobre un tema específico; se busca que la información obtenida sea lo más precisa posible; se pretende obtener los significados que los participantes otorgan a los temas en cuestión; el entrevistador debe mantener una actitud activa durante la entrevista, interpretando continuamente el discurso del entrevistado para lograr una comprensión profunda del mismo.

Los autores proponen que la clasificación más común de las entrevistas en función de su planificación se divide en tres tipos: entrevistas estructuradas o enfocadas, entrevistas semiestructuradas y entrevistas no estructuradas. Para esta investigación, se seleccionó la entrevista semiestructurada, ya que, según los autores, ofrece un mayor grado de flexibilidad que la estructurada. Esta flexibilidad permite adaptar las preguntas a los entrevistados y motiva al interlocutor, aclara términos, identifica ambigüedades y reduce formalidades. La entrevista semiestructurada tiene la ventaja de adaptarse a los sujetos, lo que ofrece amplias posibilidades para obtener información motivando al interlocutor a participar, brindando la posibilidad de aclarar términos, definir ambigüedades y reduciendo formalismos.

Ante lo cual las entrevistas fueron desarrolladas tomando en cuenta las siguientes consideraciones:

Se contó con una guía de entrevista que incluyó preguntas organizadas por temas o categorías en función de los objetivos del estudio y la literatura del tema. Además, fue importante elegir un

medio digital adecuado para realizar la entrevista a distancia ya que debido a la pandemia por Covid19 las actividades con interacción presencial fueron suspendidas, se eligió un horario que fuera libre de actividades de trabajo para proporcionar un ambiente agradable y propicio para un diálogo profundo con el entrevistado, sin ruidos que dificultaran la entrevista y la grabación. Fue fundamental explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla o video-grabarla, así como recopilar los datos personales que se consideraron relevantes para los fines de la investigación. Fue importante durante la entrevista mantener una actitud receptiva y sensible, sin mostrar desaprobación ante los testimonios. Se procuró seguir la guía de preguntas de manera flexible para que el entrevistado pudiera hablar de manera libre y espontánea, adaptado al orden y contenido de las preguntas en función del proceso de la entrevista. Se procuró no interrumpir el curso del pensamiento del entrevistado, permitiendo que cada participante tratara otros temas que considerara relacionados con las preguntas. Se invitó a cada entrevistado a profundizar para aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio, siempre con prudencia y sin presionar. Finalmente, se transcribieron las entrevistas grabadas para su posterior análisis e interpretación.

En esta investigación se elaboró el guion de las entrevistas a partir de la revisión bibliográfica preliminar y los principios y sugerencias del análisis fenomenológico interpretativo (Smith y Osborn, 2007). Se seleccionaron cinco temas como prioritarios en la literatura de la gestión escolar participativa sobre los que se debía conversar:

Procesos formativos y experiencia laboral

Calidad en la educación

La organización educativa

Gestión directiva

Liderazgo y Participación

Teniendo estos temas clave por referencia, se plantean las categorías de análisis, se procedió a elaborar la guía de la entrevista y se conversó sobre las dificultades y estrategias que los entrevistados/as han percibido en la práctica de su función directiva.

6.9 Categorías de Análisis

> De acuerdo con Monje (2011, p. 92) a diferencia de la investigación cuantitativa, donde es necesario identificar previamente las variables a estudiar, definirlas operacionalmente y precisar sus indicadores, en la investigación cualitativa se requiere establecer las categorías de análisis y definir los términos operativos. Las categorías son de dos tipos: deductivas e inductivas. Las primeras se establecen con base en la teoría y los conocimientos del investigador sobre el tema y sirven para dar pistas que organizan la aproximación a la realidad estudiada. Las categorías inductivas emergen de los datos, por lo tanto, su construcción es posterior a la obtención de los mismos, surgen a medida que se analizan los datos recogidos.

Las categorías son los conceptos que hacen parte de la investigación y que es necesario definir de forma clara. En la investigación las categorías de análisis surgen a partir del marco teórico y con ellas se definen qué y cuáles conceptos son los que se usarán para explicar el tema de investigación, las categorías también delimitan cuales son los límites y alcances de la investigación y a partir de ellas se organiza la recolección de los datos. Regularmente se suelen poner seis o cinco categorías, así como subcategorías para cada una de estas.

Se han preparado un guía del encuentro, asumiendo que el transcurso de cada entrevista podrá tener un guion propio.

Definición de categorías

Categoría	Definición de la categoría
1. **Trayectorias** 1.1 Trayectoria académica	La trayectoria educativa se puede definir como la sucesión de estudios formales e informales que desarrollan los individuos y que influyen en el desarrollo profesional.
1.2 Trayectoria laboral	Consiste en registrar y analizar las posiciones sucesivas que las personas van ocupando en las relaciones de trabajo, durante su vida o, más frecuentemente, durante un período determinado de ésta
2. Visión de calidad educativa	Se necesita indagar sobre la visión que tienen los directivos sobre la calidad educativa, y si hablan el mismo lenguaje que los determinan las políticas públicas.
3. **Visión de la organización educativa**	Un acercamiento inicial a la pregunta sobre las comprensión que estos actores institucionales tienen sobre la gestión en sus escuelas,
4. Gestión directiva	Se refiere a la opinión que tienen los directivos sobre sus competencias y habilidades en las actividades que realiza cotidianamente.
5. Liderazgo	Se refiere a una de las funciones que ejercen los directivos

Guía de las entrevistas

Sobre procesos formativos y experiencia laboral
¿Cómo fue su llegada a la función directiva? ¿Cuáles han sido los principales obstáculos para desarrollar su labor directiva? ¿Cuál es su formación profesional? ¿Cuáles son los mecanismos de desarrollo profesional a los que tiene acceso? ¿Cuál ha sido la utilidad de los cursos y actualizaciones en su trabajo cotidiano?
Sobre Calidad en la educación
¿Cuáles son los cambios que observa en el sistema educativo? ¿De qué forma impactan esos cambios en su función? Cuáles considera que son los retos de la educación en nivel secundaria
Sobre la organización educativa
¿Cómo impactan los cambios sociales, tecnológicos y sanitarios en su equipo de trabajo? ¿Cuáles son sus principales preocupaciones respecto a su equipo de trabajo?
Sobre Gestión directiva
¿Cuáles considera que son las competencias necesarias para realizar funciones directivas? ¿Cuáles considera que son las actividades más importantes de su función? Con qué habilidades cuenta para enfrentar los problemas relacionados con su función directiva
Sobre Liderazgo y Participación
¿Cuáles son los factores que favorecen la participación de su equipo de trabajo en los proyectos de la institución? ¿De qué forma considera que el liderazgo se relaciona con sus funciones?

Esta investigación se realiza en términos de ética y seguridad para evitar que los participantes de la investigación se vean afectados por el proceso investigativo por lo que es necesario atender a consideraciones anonimato y de confidencialidad. El investigador se compromete con el principio de mantener a los participantes en el anonimato. Para ello, a cada participante se le designará con el seudónimo “Directivo” y un número del 1 al 5 asignado aleatoriamente y que corresponde con

el total de entrevistados. En todas las entrevistas, los participantes serán identificados con este seudónimo. Además, toda la información proporcionada por los participantes se guardará en un archivo bajo este seudónimo, y el archivo sólo es procesado por el investigador con carácter de confidencial. Todo proceso de entrevista contará con el respectivo consentimiento informado.

CAPÍTULO VII. RESULTADOS: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis cualitativo se considera un proceso caracterizado por su dinamismo y creatividad, que se nutre principalmente de la cosmovisión y experiencia del investigador que se sitúa en un contexto para producir datos descriptivos, interpretando las palabras de las personas ya sean habladas o escritas, así como las conductas que pueda observar para analizar el fenómeno; por lo que debe realizarse de forma directa, sin la posibilidad de ser delegado.

El proceso del análisis cualitativo presenta una serie de etapas que no siempre acontecen de forma sucesiva, tal como se presenta en la estructura secuencial de un análisis convencional. Sus particularidades son caracterizadas, por lo que algunos autores lo han denominado análisis en progreso o aproximación sucesiva, y presenta una especie de estructura espiral que permite al investigador a retroceder en su proceso constructivo para poder incorporar los datos que considere necesarios para dar consistencia a su análisis (Amezcua y Gálvez 2002).

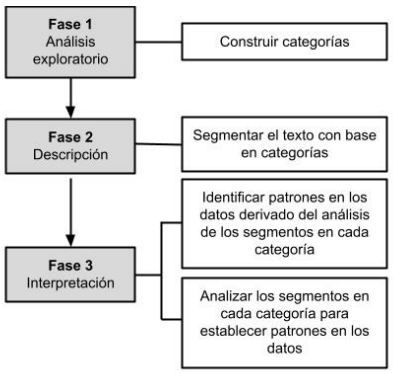
La fase de análisis tiene por propósito la comprensión y desarrollo de conceptos, partiendo de los datos sin intentar evaluar hipótesis o teorías preconcebidas. Estos datos son considerados heterogéneos ya que provienen del estudio de las personas, tomando en consideración su contexto pasado, así como las situaciones presentes, buscando la comprensión de las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. El análisis cualitativo procura acceder al significado de las acciones desde la perspectiva del actor (Erickson, 1986). Este análisis busca entender la forma en que las personas experimentan la realidad mediante observaciones directas, en las cuales todas las percepciones son valiosas ya que no intentan alcanzar la verdad o establecer pautas morales, sino comprender de forma detallada la perspectiva de las personas y ésta, a su vez, se complementa con la revisión de documentos públicos o privados y notas generadas en el propio proceso.

7.1 Análisis Cualitativo

En el proceso de investigación, una vez que se ha concluido el trabajo de campo y que contamos con la información reunida, se está en condiciones de realizar el análisis de los datos, mismos que han sido recogidos, considerando los objetivos del estudio, así como otros derivados de modificaciones producidas en el desarrollo de ésta. Sobre el análisis, Spradley (1980) considera que éste consiste en un proceso de examinación sistemática de algo, con el propósito de distinguir sus partes, así como su interrelación y sus relaciones con el todo.

Mediante el análisis cualitativo se construye una visión holística y compleja a través de las palabras que dan vida a las perspectivas de los informantes para la comprensión de un fenómeno.

Este análisis permite la comprensión profunda de los fenómenos sociales, entre ellos, los educativos; lo cual facilita la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, la gestión y toma de decisiones y acerca al descubrimiento y desarrollo de una estructura organizada del conocimiento, Sandín (2003). Esto permitirá el estudio del contexto escolar desde una perspectiva holística e integradora que permita la comprensión del fenómeno mediante el análisis de datos flexibles y sensibles en el mismo contexto en el que se producen, con lo cual se podrá, con su análisis, comprender de forma compleja, detallada y contextualizada.



Elaboración Propia: Proceso general del análisis de datos cualitativos

Después de recopilar y analizar los datos, el investigador podrá responder a las preguntas que se ha formulado. La interpretación de los datos requiere una reflexión sistemática, sobre todo, el proceso de investigación, con el fin de comparar la teoría, por un lado, con la observación empírica. La interpretación de la investigación implica contrastar premisas, ubicándolas en un marco teórico que sustente la práctica.

La interpretación es la etapa más creativa y busca responder preguntas específicas, contrastándolas con las teorías generales. También implica desarrollar estrategias que ayuden a encontrar soluciones particulares. En última instancia, se trata de comprobar si las respuestas que encontró están relacionadas con la realidad práctica.

7.2 Criterios para el análisis de los datos cualitativos

Son diversos los métodos que permiten realizar el análisis de datos para la elaboración de conclusiones, en ellos se pueden distinguir criterios generales dentro de los cuales según Gil (1994) podemos encontrar los siguientes: Agrupamiento, recuento, razonamiento inclusión, subordinación, ordenación y coocurrencia

7.3 El enfoque fenomenológico

El propósito de la investigación cualitativa establece la forma en que se pretende abordar los fenómenos; mediante la indagación de los hechos, buscando la comprensión de la complejidad de las interrelaciones que se presentan en la realidad. Considerando las contribuciones de Guba y Lincoln (1994) se puede observar los diferentes niveles de análisis, en los que se distinguen características comunes en los diferentes enfoques y tendencias, como lo son el nivel ontológico que define la naturaleza y forma de la realidad. En este nivel la investigación cualitativa la concibe como global y dinámica, y se construye mediante un proceso de interacción con la misma.

En el nivel epistemológico, la investigación cualitativa establece los criterios mediante los cuales determinará su validez del conocimiento desde una perspectiva inductiva.

En el aspecto metodológico se consideran las diferentes vías o formas de investigación a la realidad. Aunque se presentan dificultades para distinguir una tipología en los métodos cualitativos y establecer con claridad los criterios que los distinguen. Cada investigador, desde su perspectiva disciplinaria, determinará la forma de investigar, considerando también su intencionalidad, así como el enfoque que le orienta.

En el enfoque fenomenológico se presta mayor énfasis en la experiencia subjetiva e individual, se interesa por conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, se propone a identificar el proceso de interpretación por el que las personas definen su mundo y actúan en consecuencia. Se ocupa en observar el mundo desde la perspectiva de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando.

El enfoque fenomenológico de investigación se presenta como oposición al radicalismo del positivismo. Está fundamentado en el estudio de las experiencias de vida de los sujetos. Respecto a los sucesos, éste considera el análisis de aspectos complejos de la vida humana y que se consideran más allá de elementos cuantificables.

7.4 Etapas del método fenomenológico hermenéutico

Etapa 1 Clarificación de presupuestos

Es importante que el investigador pueda ser un agente libre de prejuicios, sin embargo, es probable que éste se vea influenciado por aspectos éticos, religiosos, culturales o sociales que construyen una preconcepción del mundo y de las cosas, ante lo cual el investigador debe liberarse de ellos para no incidir en el análisis que aspire a ser realizado de manera libre y crítica.

De cierta forma, el investigador reconoce que existen preconcepciones que pueden incidir en la investigación, tales como los referentes teóricos y las premisas que están directamente relacionadas con el fenómeno de estudio.

Etapa 2 Recolección de la experiencia

Consiste en una fase descriptiva en la que se reúnen los datos de la experiencia vivida desde diferentes fuentes como pueden ser las entrevistas, anécdotas, la observación y descripción de acontecimientos, así como la revisión documental.

Cuando en la entrevista se puede contar con anécdotas expresadas por los sujetos, nos acercamos a los señalamientos de Van Manen (2003) quien considera que al acceder a las experiencias de las personas mediante las anécdotas, permiten conocer la forma de vivir y pensar ante situaciones, logrando una mayor reflexión.

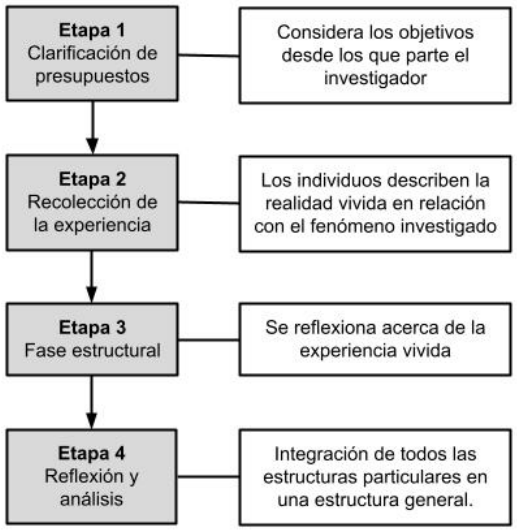
Etapa 3 Fase estructural

El propósito de esta etapa consiste en intentar capturar el significado esencial, este proceso de reflexión presenta, a su vez, cierto grado de facilidad, así como dificultad. Para Husserl (1980) la percepción de lo que observamos depende de las concepciones previas, por lo que el proceso de examinación adquiere cierta facilidad que, sin embargo, se torna difícil al pretender interpretar esa observación, de manera neutral, sin juicios preconcebidos.

Etapa 4 Reflexión y análisis

En esta fase se integran las estructuras particulares en una estructura general. El propósito es conjuntar en una sola descripción, las características individuales de los sujetos para configurar una fisonomía grupal; en otras, la estructura que caracteriza al grupo estudiado. La integración

consiste en una descripción sintética, pero completa, del fenómeno estudiado, que integra las singularidades en una interpretación completa (Martínez, 2014)



Elaboración propia: Etapas del método fenomenológico hermenéutico, a partir de Martínez (2014)

La fenomenología en la educación no sólo se limita a obtener descripciones de los fenómenos en el contexto escolar, sino que permite recuperar las vivencias individuales para encontrar un sentido más profundo y reflexivo que permita el autoconocimiento de los sujetos.

Sobre la fenomenología hermenéutica, Ayala (2008) considera que es un procedimiento que conduce a la reflexión a los agentes educativos, con respecto a su experiencia personal y labor profesional que desempeñan; y de esta manera, analizar con mayor profundidad los aspectos esenciales de esa experiencia, brindándole sentido e importancia debida a estos fenómenos.

Por lo que reflexionar sobre la práctica de la gestión conduce al conocimiento más profundo sobre la importancia y trascendencia, así como los métodos, técnicas, estrategias y habilidades requeridas por el personal docente con funciones directivas, en los procesos de gestión escolar que le permita replantear su práctica, evadiendo la improvisación, asumiendo el compromiso de su función.

La gestión escolar y el liderazgo son aspectos que poseen pertinencia, así como relevancia tanto en la investigación educativa como en las políticas para el mejoramiento del sistema educativo. En los equipos directivos de las organizaciones educativas, los temas de autonomía, gestión participación, así como responsabilidad en los resultados, ha adquirido recientemente mayor importancia.

Desde estas consideraciones, se abordó el quehacer del personal directivo optando por una perspectiva fenomenológica, mediante un acercamiento conversacional, lo que permitió conocer las visiones y valoraciones sobre su praxis directiva. Es decir, cómo la conciben, cómo la realizan, la importancia y significados que le otorgan, la valoración sobre su importancia bien sea por su desarrollo y perfil profesional o como práctica que impacta en el ámbito escolar y social; lo cual implicó, captar la esencia del fenómeno, más allá de las percepciones sociales que se tiene de ella.

Poder explorar las vivencias, interpretaciones y expectativas que el personal directivo de la escuela secundaria técnica 56 manifiestan sobre su praxis directiva, son aspectos que están relacionados con su propia cosmovisión como sujeto-académico-social. Esta oportunidad de observar y comprender la actividad académico-administrativa de la función directiva, como un fenómeno complejo que se apoya en la actividad cotidiana de la gestión, pero desde la comprensión e interpretación personal, quizá ha pasado inadvertida de los debates y estadísticas que son consideradas en los reportes oficiales, así como en la formulación de políticas en el sector educativo.

7.5 Evidencias Fenomenológicas

En este capítulo se podrán observar los resultados obtenidos en la fase empírica de la investigación es decir a través la información proporcionada por el personal directivo mediante las conversaciones derivadas de la entrevista semiestructurada. La organización de la información en

esas categorías nos permitirá acercarnos a la percepción y experiencia individual de cada sujeto. Se realiza una triangulación de la información obtenida de la entrevista, la observación, así como las reflexiones teóricas para identificar los elementos relacionados con la práctica directiva, así como su formación y experiencia desde la perspectiva del personal directivo con la finalidad de conocer las perspectivas y factores que inciden en los procesos de gestión escolar en la escuela secundaria técnica 56.

7.5.1 Transcripción

Las entrevistas fueron grabadas en formato de video digital; de forma simultánea se realizó la obtención de notas con la información que se consideró importante para el análisis del contexto y la cosmovisión individual de los sujetos, así como aquellas que pudieran tener impacto en la adecuación de la entrevista con preguntas emergentes. Una vez concluida la totalidad de las entrevistas, se procedió a la transcripción de los audios en formato de texto. Este proceso que puede parecer simple e incluso fácil por las posibilidades tecnológicas actuales presentó un alto grado de complejidad e importancia. En la etapa de transcripción se inició el proceso de acercamiento a la realidad individual en la que, en la búsqueda de la transformación de piezas auditivas y visuales a formato de texto, se encontró con la posibilidad de conocer en la narrativa personal, aquellos sucesos de las historias individuales que resultan significativos en la vida particular de la persona, pero también en el sujeto que es parte de un sistema o colectivo, como es el grupo de trabajo en la escuela. En la transcripción Gibbs (2012), considera la importancia de identificar aspectos importantes de la entrevista, más allá de la conversión precisa del audio en texto.

Al dar lectura de forma continua, los textos derivados de las entrevistas con el personal directivo, se encontraron recurrencias y coincidencias sobre la forma en que describen sus perfiles

individuales y su concepción del contexto escolar, así como a cerca de la función directiva. Estuvieron relacionados con los siguientes aspectos:

1. Trayectoria en el sistema educativo
2. Preparación para la función directiva
3. Prioridades e intereses del directivo
4. Contexto educativo
5. Saberes del personal directivo
6. Liderazgo y participación
7. Participación y compromiso
8. Organización Escolar

La información derivada de las entrevistas semiestructuradas, con preguntas abiertas, constituyen una parte de gran importancia para conocer las formas, pensamiento y actuación del personal directivo que reflejan un "modelo de gestión".

En una etapa inicial, al iniciar el análisis exploratorio de los textos fue posible identificar una serie de conceptos recurrentes en las conversaciones, con lo cual, podemos contar con un incipiente trabajo interpretativo ya que, si bien la lectura analítica podría ayudar a la construcción de las categorías, la presencia recurrente de conceptos expresados en las conversaciones nos permite comprender la realidad de los sujetos quienes en sus procesos de socialización construyen su contexto.

7.5.2 Exploración

Como primera etapa del proceso de análisis, se realizó la exploración de la información proporcionada por los sujetos entrevistados para identificar los elementos centrales derivados de la conversación. Las entrevistas fueron realizadas a los miembros del equipo directivo en el

periodo comprendido entre diciembre 2020 y marzo 2021. Durante este lapso, el confinamiento producido por la pandemia por el SARS COV2 restringió las posibilidades de interacción con los participantes, limitándose a la posibilidad de interactuar con ellos en una sola entrevista realizada a través de la plataforma Google Meet. Se realizaron las entrevistas en formato semiestructurado para facilitar la interacción con los integrantes, mismos que aceptaron la participación de forma voluntaria y a quienes se les proporcionó los detalles del proyecto de investigación, así como de participación a través del consentimiento informado. Se determinó el uso de un pseudónimo con número progresivo, según el número de entrevista para omitir el uso de nombres personales o denominación del puesto que detentan para garantizar la confidencialidad de los participantes.

Tabla 7.1 Datos generales de informantes

Entrevista 1	
Fecha de realización	9 de diciembre 2020
Duración	64 mins.
Abreviación Entrevistador	E
Abreviación Entrevistado	SA2
Formato	Video
Frase sintética sobre su labor	"…cuando se nombre un comité de padres de familia de la escuela, pues que sea gente que vaya a trabajar, que vaya a dar… sin interés alguno, que vaya a buscar igual que yo, beneficios para las escuelas y que, en un momento determinado, pues, procuren manejar el dinero ajeno de la mejor manera posible…"
Fecha de ingreso al Sistema Educativo	1976
Formación	Educación Física Licenciatura en Derecho Maestría en Administración Educativa
Entrevista 2	
Fecha de realización	9 de diciembre 2020
Duración	47 mins.
Abreviación Entrevistador	E
Abreviación Entrevistado	SA2
Formato	Video

Frase sintética sobre su labor	"…siempre he dicho que el trabajo es el que te va a abrir las puertas y en este caso por ejemplo inicié como personal de intendencia…"
Fecha de ingreso al Sistema Educativo	1990
Formación	Trabajo Social Licenciatura en educación básica
Entrevista 3	
Fecha de realización	15 de diciembre 2020
Duración	70 mins.
Abreviación Entrevistador	E
Abreviación Entrevistado	SA3
Formato	Video
Frase sintética sobre su labor	"…un aspecto fundamental… para desarrollar la función… ha sido estar actualizado y capacitado… identificar también a través de los reglamentos y la legislación, las funciones… para tenerlos muy presentes y saber qué es lo que se requiere del trabajo que tenemos que hacer…"
Fecha de ingreso al Sistema Educativo	2000
Formación	Licenciatura en Historia Licenciatura en Lenguas Modernas Maestría en Pedagogía Maestría en Dirección Educativa
Entrevista 4	
Fecha de realización	25 de marzo 2021
Duración	65 mins.
Abreviación Entrevistador	E
Abreviación Entrevistado	SA4
Formato	Video
Frase sintética sobre su labor	"…siempre me he mantenido con ese espíritu de servicio, de cada día, hacer mejor mi labor profesional… soy muy exigente conmigo misma…"
Fecha de ingreso al Sistema Educativo	1973
Formación	Secretariado Licenciatura en Ciencias Naturales
Entrevista 5	
Fecha de realización	30 de marzo 2021
Duración	61 mins.
Abreviación Entrevistador	E
Abreviación Entrevistado	SA5
Formato	Video

Frase sintética sobre su labor	"…mis docentes…deben saber que en todo momento cuentan con... apoyo, cuentan con observación, cuentan con compañerismo, cuentan con ese acompañamiento; creo que eso es muy importante porque cuando ellos se dan cuenta que ellos son importantes para ti entonces, tú también eres importante para ellos y... entonces se comprometen, con el trabajo de la escuela porque pues obviamente tú representas el trabajo de la escuela, entonces... creo que es una de las formas más... más importantes para lograr que los compañeros colaboren con las actividades de la escuela, que contribuyan a lograr nuestros objetivos, es el ser reconocidos y el ser conocidos…"
Fecha de ingreso al Sistema Educativo	1995
Formación	Estudios incompletos de Contaduría Pública y Licenciatura en Diseño Gráfico, así como Licenciatura en Docencia Tecnológica

La importancia de la realización de las entrevistas consistió en obtener la vinculación entre la narrativa de los sujetos y los significados asociados con su función directiva. Los testimonios permitieron identificar momentos trascendentes en su trayecto de vida, tanto personal como profesional, los cuales se han convertido en significativos en su perfil directivo.

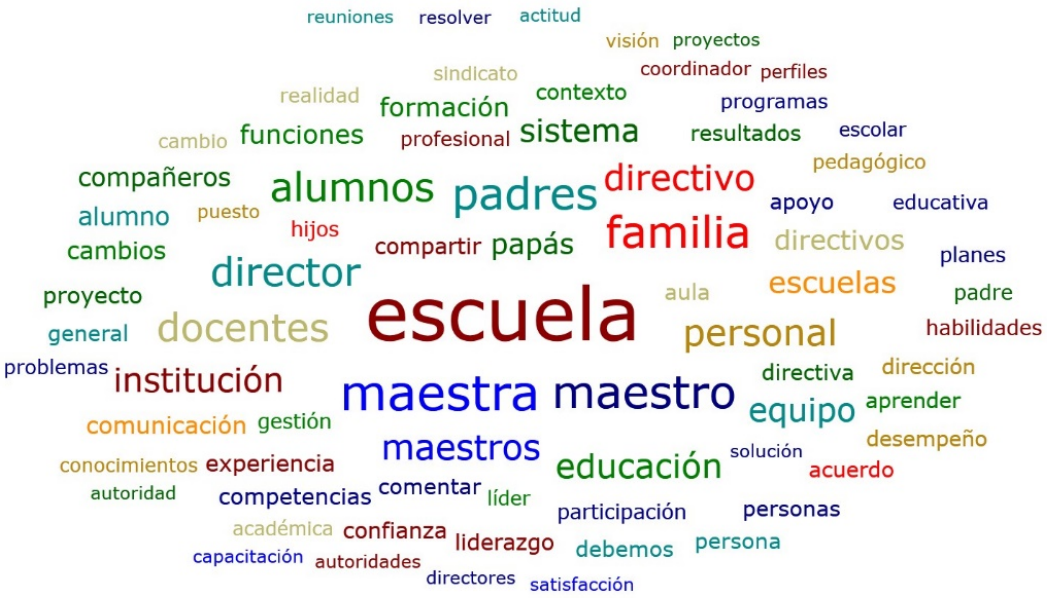
Tabla 7.2 Conceptos exploratorios recurrentes

Palabra	Trans SA1	Trans SA2	Trans SA3	Trans SA4	Trans SA5	Total
Total	483	362	541	473	448	2307
escuela	52	22	30	52	20	176
maestra	5	21	4	38	34	102
maestro	38	12	25	10	5	90
familia	24	14	29	16	3	86
padres	24	14	19	22	6	85
alumnos	5	14	30	12	11	72
director	39	6	12	3	12	72

docentes	4	6	17	27	17	71
personal	12	16	13	9	14	64
directivo	4	5	19	17	17	62
maestros	22	4	5	18	10	59
educación	16	6	22	3	9	56
institución	7	7	10	14	17	55
equipo	12	10	5	19	6	52
sistema	7	8	7	3	24	49
escuelas	24	5	7	6	4	46
papás	9	8	8	13	2	40
directivos	2	2	4	14	15	37
formación	7	2	8	10	7	34
funciones	3	5	4	3	19	34
compañeros	3	7	11	4	6	31
alumno	1	10	12	6	1	30
cambios	2	6	7	8	5	28
comunicación	2	13	2	10	0	27
proyecto	12	9	0	4	0	25
experiencia	3	2	3	4	12	24
competencias	7	0	11	1	4	23
compartir	1	2	3	10	6	22

La perspectiva lingüística colectiva nos permite comprender, en este caso, la construcción de la identidad del sistema de gestión escolar, ya que el personal directivo son seres humanos que no sólo actúan con base en conductas instintivas, sino que son un constructo racional e intencional que determina sus propias pautas de comportamiento, rodeado de símbolos, significados, prioridades e intereses.

Tabla 7.3 Perspectiva gráfica de conceptos exploratorios recurrentes



7.5.3 Categorización de las entrevistas

En esta investigación, se elaboró el guion de las entrevistas a partir de la revisión bibliográfica preliminar y los principios, así como sugerencias del análisis fenomenológico interpretativo (Smith y Osborn, 2007). Se seleccionaron cinco temas, como prioritarios, en la literatura de la gestión escolar participativa sobre los que se debía conversar:

1) Procesos formativos y experiencia laboral

2) Calidad en la educación

3) La organización educativa

4) Gestión directiva

5) Liderazgo y Participación

Teniendo estos temas clave como referencia, se plantearon las categorías para el análisis del fenómeno de la gestión en el objeto de estudio, se elaboró la guía de la entrevista y se conversó

sobre su trayecto laboral considerando su perfil formativo y proceso de ingreso al sistema educativo, en segunda instancia se pretendió indagar sobre el conocimiento que el personal directivo tiene sobre los factores que inciden en la determinación de las políticas y estándares de calidad en las instituciones educativas, así como su impacto en la cotidianeidad escolar. El tercer elemento estimado para la conversación estuvo basado en el tema organización escolar, al considerarse clave como etapa fundamental en el proceso administrativo, así como en los procesos de gestión. La gestión directiva vista desde la perspectiva de la ejecución requiere de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que son puestos en operación para el logro de objetivos institucionales por lo que la forma en que es concebida ésta incidirá en los resultados que de ella se obtengan; finalmente, las capacidades que se consideran necesarias para conducir a los grupos de trabajo hacia objetivos determinados fue revisado en última instancia al abordar el tema de liderazgo y participación.

7.6 Categorías de Análisis

De acuerdo con Monje (2011, p. 92), a diferencia de la investigación cuantitativa, (donde es necesario identificar previamente las variables a estudiar, definirlas operacionalmente y precisar sus indicadores) en la investigación cualitativa se requiere establecer las categorías de análisis y definir los términos operativos. Las categorías son de dos tipos: deductivas e inductivas. Las primeras se establecen con base en la teoría y los conocimientos del investigador sobre el tema y sirven para dar pistas que organizan la aproximación a la realidad estudiada. Las categorías inductivas emergen de los datos, por lo tanto, su construcción es posterior a la obtención de los mismos, es decir, surgen a medida que se analizan los datos recogidos.

Las categorías son los conceptos que hacen parte de la investigación y que es necesario definir de forma clara. En la investigación las categorías de análisis surgen a partir del marco teórico y con

ellas se definen qué y cuáles conceptos son los que se usarán para explicar el tema de investigación, las categorías también delimitan cuáles son los límites y alcances de la investigación y a partir de ellas, se organiza la recolección de los datos. Regularmente se suelen poner seis o cinco categorías, así como subcategorías para cada una de éstas.

Se preparó la guía del encuentro, asumiendo que el transcurso de cada entrevista podría tener un guion propio.

Tabla. Categorías y definición

Categoría	**Definición de la categoría**
Proceso Formativo y Experiencia Laboral	La trayectoria educativa se puede definir como la sucesión de estudios formales e informales que desarrollan los individuos y que influyen en el desarrollo profesional. Consiste en registrar y analizar las posiciones sucesivas que las personas van ocupando en las relaciones de trabajo, durante su vida o, más frecuentemente, durante un período determinado de ésta.
Visión de calidad educativa	Se necesita indagar sobre la visión que tienen los directivos sobre la calidad educativa, y si hablan el mismo lenguaje que los que determinan las políticas públicas.
Visión de la organización educativa	Un acercamiento inicial a la pregunta sobre las comprensiones que estos actores institucionales tienen sobre la gestión en sus escuelas,
Gestión directiva	Se refiere a la opinión que tienen los directivos sobre sus conocimientos, habilidades y actitudes en las actividades que realiza cotidianamente.

Liderazgo y Participación	Se refiere a la influencia que ejercen los directivos en la comunidad escolar, la cual sustenta su desempeño en diversos enfoques.

Una vez iniciado el análisis de las entrevistas se pudieron identificar categorías para el análisis. Todas ellas surgieron del registro conceptual con los directivos sobre su función en el sistema, resultando un producto que refleja la diversidad de ideas, conceptos y aproximaciones que los directivos poseen entorno a los conceptos clave.

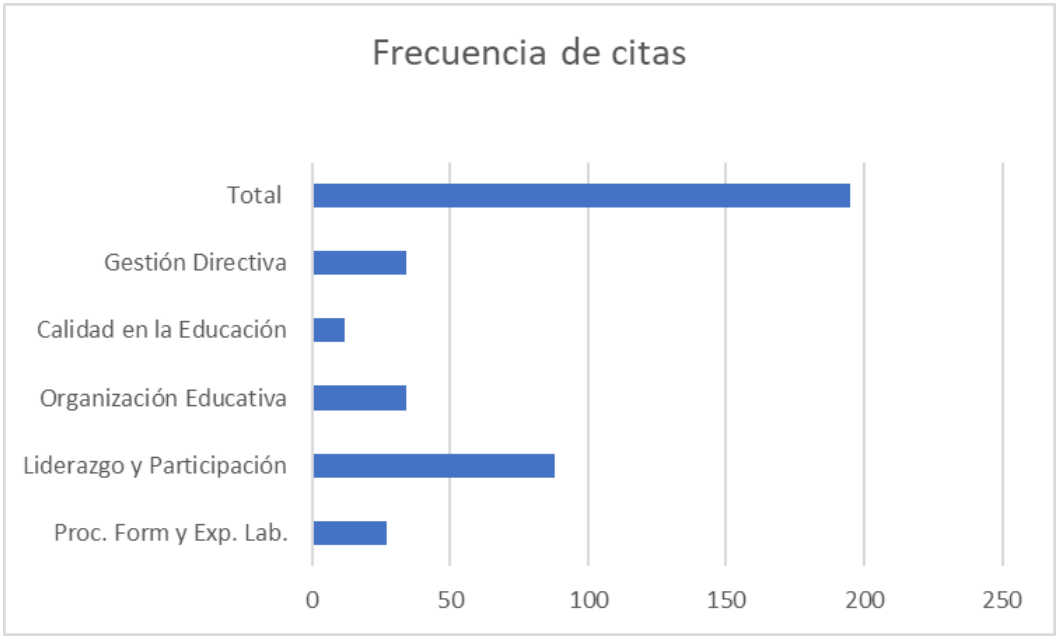
Cada categoría refleja un aspecto de una estructura subjetiva e invisible en la cual los directivos sostienen sus actividades cotidianas. Las conversaciones permitieron sacar a la luz conceptos, pensamientos y actitudes mediante la descripción de su trayectoria de vida, así como prácticas en su función directiva.

La totalidad de las categorías contribuye a la formulación de un concepto global sobre la gestión escolar participativa, en la escuela secundaria técnica 56, desde la versión del propio personal directivo. Se encontraron algunas subcategorías que complementan y fortalecen el concepto de gestión escolar.

7.5 Tabla Categorías y frecuencia de citas

Categoría	Proc. Form y Exp. Lab.	Liderazgo y Participación	Organización Educativa	Calidad en la Educación	Gestión Directiva	Total
Código	**PF y EL**	**L y P**	**OE**	**CE**	**GD**	
Frecuencia de citas	27	88	34	12	34	195
Porcentaje	13,8	45,1	17,4	6,2	17,4	100

La tabla refleja la frecuencia de las citas según la categoría en número absoluto, así como también el porcentaje de la reiteración en los documentos.

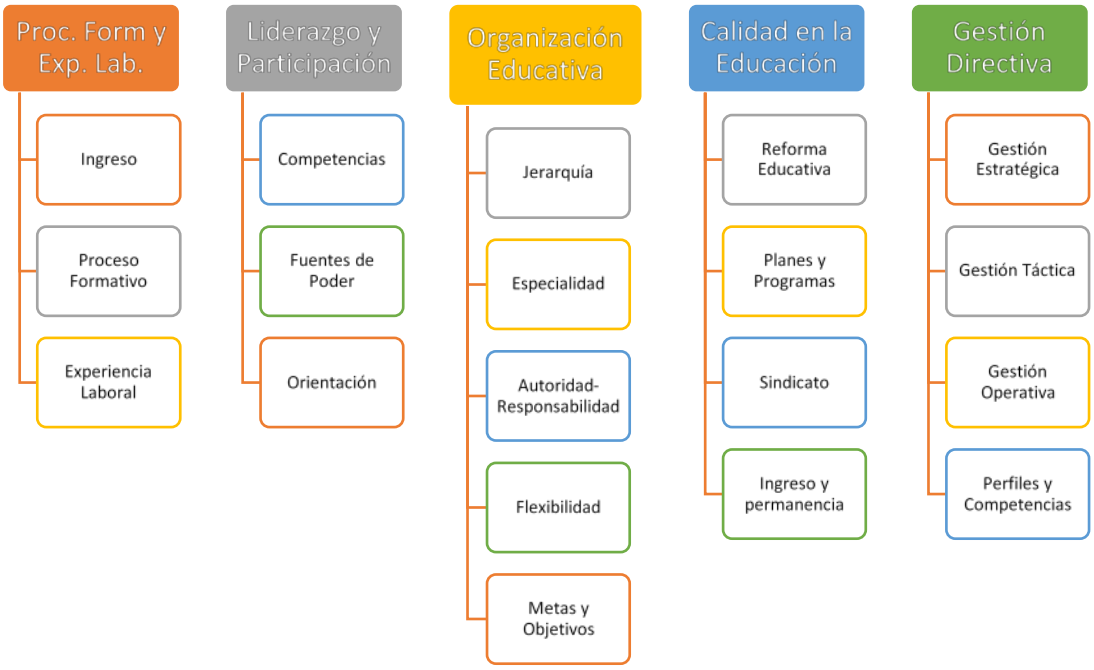


Al observar los totales de las categorías que ascienden a 195, se puede observar el registro *Liderazgo y Participación* que supera considerablemente al *total*, con un total de 88 citas, que representa el 45,1%. Así mismo, podemos observar que los conceptos *Organización Educativa* y *Gestión Directiva* con 34 citas, representan el 17,4%, y poseen el segundo registro más referido por el personal directivo. La categoría *Procesos de Formación* y *Experiencia Laboral* tuvo 27 citas, que en términos porcentuales representa el 13,8%. Finalmente, la categoría con el menor número de citas fue *Calidad en la Educación* en la cual se extrajeron 12 citas, las cuales representan el 6,2%. Esta concentración de categorías permite visualizar los temas derivados de las reflexiones del personal directivo, como parte de la configuración de los perfiles que soportan la forma en que desarrollan en sus actividades cotidianas.

Este microcosmos educativo, desde la concepción basada en las categorías, proporciona una perspectiva del estado de situación de vida cotidiana (Rockwell, 2000) de la gestión en la escuela

que bosqueja el tipo de estructura escolar, la postura individual de los sujetos, así como los procesos institucionales y políticos existentes en el entorno escolar.

Tabla 7.6 Jerarquización de categorías y subcategorías



7.7 La Interpretación

La fase de interpretación pretende vislumbrar el fenómeno de la gestión escolar de la escuela secundaria técnica 56, desde la perspectiva del personal directivo, que permita identificar aquellos aspectos que pudieran resultar significativos para comprender y conceptualizar la gestión escolar en la institución. Esto permitirá formular nuevos planteamientos, para analizar las problemáticas de los centros educativos de nivel secundario, así como la propia reflexión del personal docente con funciones directivas, que le permita plantear y/o desarrollar líneas de acción emergentes, orientadas a alcanzar los propósitos institucionales.

La interpretación de datos implica considerar las interrogantes que sirvieron como eje para conducir el proceso investigativo propuesto, y que derivan de la problemática identificada, así como los referentes teóricos como sustento de las argumentaciones que den sentido al análisis del fenómeno. El proceso interpretativo busca el significado que el personal directivo conceda a la teoría y la práctica, en su trayecto de vida personal-laboral.

Las preguntas iniciales que sirven como guía interpretativa son las siguientes:

¿Cuál es el estado de la gestión escolar en la Escuela Secundaria Técnica “56”?

El propósito es identificar el estado de la gestión escolar de la EST56, entendida como un fenómeno presente en este grupo gubernamental, formal, de carácter educativo, con características propias, producto de la evolución histórica, así como elementos normativos.

¿Cuáles son los procesos de formación y trayectoria laboral de los directivos de la Escuela Secundaria Técnica 56?

Esta pregunta permitirá identificar las características del perfil personal-profesional del grupo directivo de la EST56 que favorecen la construcción de una escuela con gestión participativa.

¿Cómo visualizan los directivos de la Escuela Secundaria Técnica 56 los temas sobre la calidad, la organización y el liderazgo y su incidencia en la gestión del colectivo escolar?

La interrogante nos acercará a las percepciones del personal directivo de la EST56 sobre los temas de calidad, la organización y el liderazgo y su incidencia en la gestión del colectivo escolar.

Categoría 1. Proceso formativo y experiencia laboral

Esta categoría reúne citas, donde los directivos expresan fragmentos de su vida, en los cuales describen pasajes, contextos y circunstancias presentes en el trayecto hacia su función directiva.

El directivo como sujeto socio-histórico presenta un relato bidimensional que considera la historia autobiográfica en el que cada participante comparte acontecimientos importantes de su vida, así como experiencias que considera importantes y por otra parte sucesos de su trayectoria profesional-laboral.

Citas

> SA1 (1) PF y EL: Ingresé de manera circunstancial en 1976 precisamente un 1º de diciembre del 76… ingresé yo como maestro de Educación Física o como docente de Educación Física a Escuelas Secundarias Técnicas..., pasaba yo por una situación crítica económica, pues yo soy huérfano de mamá; mi papá se juntó con otra familia y pues andaba yo trabajando y estudiando en México y pues la necesidad me hizo aceptarle la invitación a este Maestro y me fui con ocho horas a trabajar de Maestro Educación Física.
>
> SA3 (85) PF y EL:… antes de llegar a la institución a la Técnica 56 pues bueno creo que se ve uno inmerso dentro de una… una dinámica quisiera yo llamar general en cuanto a las… a las lineamientos que nos establece la SEP en el caso del ingreso pues… bueno el ingreso se realizó a partir del año 2000 el año 2000-2001 cuando yo ingresé a la… a laborar en la SEP ingresé en este nivel de secundaria, no ingresé a otro sino que en este nivel y bueno… dentro de los deseos, lo que lo que era habitual ¿no..? donde para poder ingresar yo… pues se tuvo que dar el visto bueno, por llamarlo de alguna manera, de parte de la representación sindical de la escuela donde yo ingresé, entonces fue como bajo una propuesta de la dirección de la escuela y respaldada por la… por la representación sindical fue que ingresé y bueno de ahí empezó este trayecto, en este trayecto que afortunadamente de los 13, 14 años antes de llegar a la Técnica 56
>
> SA5 (155) PF y EL: …Creo que mi llegada a la función directiva fue precisamente por la observación de mi Director, en ese momento no había concursos... este... ni nada como existen ahora, así que…como parte de esta observación que hizo el... el Maestro en ese entonces de mi

> desempeño en mis funciones como docente y como compañera del equipo de... de docentes de Tecnologías, fue que me solicitó que aceptara la Coordinación de Tecnologías, eh... fue una comisión interna, el Director hizo... hizo el documento de Comisión y a partir de ese momento fui Coordinadora en la... de Actividades Tecnológicas en esa escuela; ahí empezó mi trabajo como... Directivo.

En la revisión de los aspectos relativos a los procesos de formación del personal directivo, así como la experiencia laboral que se consideran para su ingreso y permanencia al sistema se pudieron observar elementos de las trayectorias profesionales, así como conceptos relativos a la identidad, el personal directivo manifiesta cierto distanciamiento entre la identidad profesional del docente normalista y la de los profesionales docentes universitarios, derivadas del proceso formativo transitado, por considerarlo poco pertinente para el contexto actual. Por otra parte, en las entrevistas se pueden observar relatos en los que se entrelazan historias personales que resultan significativas por la coincidencia y la conjugación de las circunstancias individuales a través de las cuales cada participante logró encontrar la conexión de los atributos individuales, tales como disposición favorable hacia el trabajo, persistencia, iniciativa entre otras, con la vinculación de figuras directivas que detentaron posiciones de autoridad e influencia y que permitieron el acercamiento al sistema y/o a la posición directiva; todo esto, en un momento histórico en el que el contexto determinado por las políticas educativas, la estructura y los procedimientos, permitieron generar las condiciones favorables para alcanzar la posición directiva y que dichos atributos individuales se conforman como elementos clave en la definición de su autoconcepto individual y profesional-laboral y que incide en el estado de la gestión escolar de la escuela secundaria técnica 56.

En México el ascenso a la función directiva en las escuelas secundarias ha presentado cambios importantes. Desde los años 70's la vía escalafonaria consideraba la antigüedad, la disciplina y la puntualidad; posteriormente el nombramiento de la autoridad con el "visto bueno" de la representación sindical permitió acceder al puesto directivo; en los últimos años el examen de oposición es la única vía para acceder al puesto directivo, este examen requiere un dominio de saberes conceptuales, pero no exige una formación orientada a la función directiva.

En México, a diferencia de países como Estados Unidos, España y Argentina, no se cuenta con una formación de inducción al cargo directivo. Aun cuando la Secretaría de Educación Pública en el Acuerdo 592 - por el que se establece la articulación de la educación básica - considera la asesoría como una estrategia formal de acompañamiento para la formación de los profesores sobre los contenidos curriculares y para la "resignificación de conceptos y prácticas", no lo dispone así para la formación de los directores Medina (1999).

Categoría 2. Visión de calidad educativa

En esta categoría se considra pertinente indagar sobre la visión que tienen los directivos con relación a la calidad educativa, revisar si en la gestión escolar, como función derivada de la política educativa existe una presencia discursiva y conceptual alineada a las políticas públicas.

Citas

> SA1 (19) CE: Pues algo de lo que yo extraño… la verdad, yo creo que muchos de los que tenemos ya tiempo en el sistema de Secundarias Técnicas, en el Sistema Educativo es de que a raíz de la… cuando… todo cuando… estábamos centralizados y pertenecíamos a México, México este… en la Dirección General de Secundarias Técnicas, la Dirección General de Secundarias Técnicas tenía muchísimas normas, muchas reglas de operación, muchos documentos que… nos organizaban perfectamente bien, todas las funciones del personal de una

escuela Secundaria Técnica. México se ocupaba por prepararnos, por llamarnos a cursos, por concursos, porque siempre estuviera en movimiento nuestro subsistema. Viene la descentralización educativa y entonces nos entregan en paquete, en la época de Salinas de Gortari, nos entregan en paquete a los Estados y nos entregan en paquete mobiliario, infraestructura, personal docente y dijeron… "¿sabes qué Estado de Puebla?... ay te encargas tú de todo esto… y… México nada más a darle el dinero a Puebla para que pagara los maestros.

SA2 (65) CE: uno de los cambios y que he venido observando, eh… viene siendo lo que es, son los planes y programas, que son los que hemos estado observando más; el que… cuando bueno, cuando yo empiezo como docente bueno yo te llevaba a cabo los planes y programas del 96, entonces cuando vamos allá, yo ingreso en el… bueno estoy como… en 2011… vienen en el 2006… perdón… ve que de esto vienen la nueva currícula y los nuevos planes y programas y todo eso… se me dificulta un poco y se me dificulta un poco lo que es los planes y programas 2006 porque como que para mí… se me… como que nos faltó un poquito más de capacitación ¿no? para bajar esos cursos, eh… cuando ya nosotros le vamos agarrando… cuando yo ya le voy entendiendo a esos planes y programas, nos llega otro poco otra vez el cambio en el 2011, entonces siento que, ahí es a donde nosotros hemos estado observando ese tipo de… de cambios.

SA5 (168) CE: Yo creo que los concursos... o los exámenes de oposición porque así es como le deberíamos de llamar el... el poder ascender por... por estos exámenes, por... por estos trámites es bueno siempre y cuando esté acompañado también de... la observación del desempeño del compañero para poder llegar a un puesto, si bien ha sido muy criticado que antes existía el compadrazgo, que existía pues el que es mi amigo y mi amigo me va a ayudar para llegar a niveles superiores, eh... también existía mucho el mérito, ¿no? Él... el que pues así es un buen trabajo y te ganabas el... el mérito al... al ascenso que tu experiencia también tenía que ver en... en el que tú pudieras llegar a niveles superiores, en el organigrama; ahora este muchos compañeros han podido llegar a... a puestos directivos por un examen que considero que bueno,

> eso denota o demuestra sus conocimientos, más no... realmente la capacidad para poder estar al frente. Hace mucha falta mucha experiencia para poder estar en un puesto directivo, se necesita conocer muy bien el ambiente y se necesita eh... haberse enfrentado a los problemas y ha habido compañeros que sin pasar por... por los niveles intermedios han llegado a puestos como de sub dirección o de dirección y eso evita la madurez... o el crecimiento en cuanto a la resolución de problemas o... o a la planeación de actividades y creo que eso es importante, ¿no? como todo, es como... como que necesitas pasar por... por toda esta talacha, para poder llegar a... a dirigir el trabajo y si no conoces cómo se hace ese trabajo bueno pues vas a tener el puesto, pero no va a ser tan sencillo que... que seas el líder, ¿no?
>
> SA5 (171) CE:… el sindicato ya no representa mucho ahora este en el sistema la SEP, con toda honestidad se ve como algo muy lejano porque de ella recibimos las indicaciones, recibimos pues las órdenes, las instrucciones y también las solicitudes de trabajo, pero como que desde allá, ¿no? como desde ese edificio porque pues en realidad no...no se enfrenta a la SEP a las situaciones cotidianas en nuestra institución, no las conoce así que somos nosotros los que... debemos conocerlas, debemos prepararnos, debemos anticiparnos, debemos enfrentarlas, debemos resolverlas.

Los discursos con aspectos relativos a la calidad de la educación presentaron el menor número de citas, en ellas se pueden observar pasajes y acontecimientos que se ubican cronológicamente en las políticas públicas de nuestro país, principalmente a finales de los años 80. Consideran temas relacionadas con la actualización de planes y programas de estudio, mejora en la infraestructura en temas como aulas, equipamiento, tecnología, así como de la creación de espacios de recreación y cultura.

Se observa el surgimiento de oportunidades de desarrollo profesional en la década de los 80 en dónde se priorizó la ampliación en la cobertura de la educación básica y eficiencia terminal, así

como la descentralización y el financiamiento de la educación, posterior en este orden cronológico a la participación del personal docente en los procesos de evaluación para la permanencia y promoción.

Se puede distinguir también una observación crítica de la implementación de las políticas públicas en la que los lineamientos oficiales, derivados de las reformas estructurales no consideran la realidad escolar para una implementación lineal y son percibidas como "modas" que se adoptan sin considerar la realidad escolar ni una perspectiva en implementación, evaluación y seguimiento de largo plazo.

Por otra parte, se puede observar en las entrevistas una serie de expresiones que reflejan compromiso de la acción como servidores públicos hacia la ciudadanía y reconocen la importancia de incorporar a los diversos actores que participan en el proceso educativo, así como también temas relacionados con la evaluación del desempeño, sanciones administrativas, así como capacitación y desarrollo profesional docente.

Las políticas públicas, son consideradas "una intervención deliberada del Estado para corregir o modificar una situación social o económica que ha sido reconocida como problema público" (Merino, 2013, p. 17). Resalta la importancia de que el enfoque de políticas públicas esté orientado hacia la eficiencia y en favor a la ciudadanía para brindarles educandos con calidad.

Para Caminal (2010) las políticas no deben convertirse en una implementación de arriba hacia abajo con una perspectiva lineal o administrativista que es instrumentada de forma descendente o y que no tiene en cuenta la realidad por lo que difícilmente se darán las condiciones que permitan una perfecta implementación. El personal docente con funciones directivas es un factor clave en

la credibilidad en la implementación de las políticas en la escuela porque representa el compromiso de la acción pública hacia los ciudadanos

Categoría 3. Visión de la organización educativa

Esta categoría documenta la comprensión del personal directivo sobre los conceptos de la gestión en la organización educativa, recupera fragmentos discursivos relacionados con los principios de la teoría de la organización. Se considera pertinente debido a la complejidad en la estructura y funcionamiento de la escuela y teniendo en cuenta que la comprensión e intervención sistémica permite integrar los recursos en el propósito de alcanzar un objetivo común.

Sobre objetivos y metas

> SA1 (29) OE: cuando se nombre un comité de padres de familia de la escuela, pues que sea gente que vaya a trabajar, que vaya a dar, que vaya a este… sin interés alguno, que vaya a buscar igual que yo beneficios para las escuelas y que en un momento determinado, pues, procuren manejar el dinero ajeno de la mejor manera posible ¿no…

> SA5 (183) OE: ... tener una visión, para poder orientar las actividades de... del personal a mi cargo y poder lograr pues... pues la visión y la misión de nuestra institución y con ello contribuir al mejoramiento de nuestros alumnos, creo que esas serían básicamente.

Sobre estructura y jerarquía en la organización

> SA3(107) OE: Si cada quien se compromete a realizar lo que le toca hacer, el docente estando en el aula, acudiendo mínimamente con su planeación, con sus materiales que va a utilizar, de que nosotros dentro de esa logística previa del trabajo que se debe hacer… de que nos aseguremos con el equipo de intendencia que el aula esté limpia, que esté iluminada ¿si…? de que… el docente que entró anteriormente esa aula no haya dejado algún material que sea peligroso para los otros alumnos, entonces, al final de cuentas es una conjunción o es un enlace

¿no? enlace constante de acciones que nos permiten a todos trabajar conjuntamente y llevar ese "cómo" "cómo funciona la escuela" este… atendiendo principalmente a los alumnos pero donde repito a cada uno de nosotros va uno… este… o tiene…debe uno de hacer lo que nos corresponde hacer ¿no…? el prefecto vigilando que estén los alumnos en la… en el aula, este… las secretarias trabajando y atendiendo a los padres de familia…

SA5 (161) OE: existe un manual de funciones, en ese manual de funciones podemos ver qué es lo que le corresponde a cada uno de nosotros realizar... eh de acuerdo a la función que desempeña dentro de la institución, así como bien en las funciones del director, del subdirector, de las coordinaciones, de los docentes, de los intendentes, del personal de apoyo, del personal de control escolar, vienen todas las funciones, ¿no? Entonces, todos saben perfectamente o lo deben saber porque también es parte de nuestro trabajo como directivo él que todos sepan cuál es la función que desempeñan dentro de la organización este... yo creo que lo que más... está o.…de acuerdo a la pregunta que hizo. No hay un manual, tampoco el director te dice es que tienes que hacerlo así, ni el subdirector, si no creo que todo viene más como resultado de la experiencia de... de cada uno de nosotros como directivos, ¿no? de la forma en que ha vivido su trabajo, su... su función y de lo que cree que le pueda dar mejores resultados, creo que inclusive es algo que viene en nuestra naturaleza, ¿no? y que se perfecciona,

Sobre la especialización

SA2 (95) OE: Un aspecto muy importante fundamental diría yo para desarrollar la función en este caso de su dirección ha sido estar actualizado y capacitado en cuanto a lo que la propia función requiere ¿no…? ¿a qué me refiero? a revisar por principio de cuentas los perfiles profesionales que desde que yo ingresé en 2015 a la función estaba mucho más… quizás más enérgicos, pero también más extensos, más claros y los perfiles que del año pasado y este año ha emitido la autoridad educativa y que señala que… qué perfiles debe uno de tener. Partiendo de ahí pues bueno eh… identificar también a través de los reglamentos y la legislación, las

funciones el ámbito de acción que tiene uno como subdirector para… para tenerlos muy presentes y saber qué es lo que se requiere del trabajo que tenemos que hacer…¿no…? ¿cuáles son nuestros alcances?, ¿cuáles son nuestros límites? también y este… y sobre todo ¿cuáles son las exigencias que se nos están señalando de parte de la de la autoridad educativa

Sobre eficacia en objetivos, recursos y costos

SA1 (31) OE: …Cuando yo me reúno con los comités de padres de familia y que de por lo regular siempre son señoras las que tengo de presidentas y de tesoreras, esas mujeres son más cuidadosas del dinero que los hombres, son más más precavidas y entonces las señoras llevan sus… sus cuentas, nos reunimos en reuniones mensuales o bimestrales, vemos saldos, vemos gastos del mes, proyectamos lo del siguiente mes o bimestre y ahí vamos cuidando… cuidando el presupuesto de ingreso para que nos alcance y así al termino el año pues no salgamos con que… con que no nos alcanzó… o que pedimos… pedir… este… pidamos otra aportación extra; no, jamás hemos pedido extra sino que con lo que pedimos en un principio calculamos todo el gasto de la escuela y eso nos ha dado resultados.

Sobre coordinación y flexibilidad

SA1 (39) OE: La gente que tengo yo, de confianza y precisamente le doy mi confianza porque es gente que es “entrona” digamos, y ya que desgrano yo esto (refiriéndose a las actividades), entonces me reúno con ellos y les digo ¿saben qué compañeros? esto es lo que se tienen que hacer ¿quién dice yo? ¿o a quién…? ¿a quién proponen? O sea... procuró ser democrático en ese aspecto, procuro ser democrático; pero hay otras actividades, otras acciones donde ese es el estilo de… de ¿cómo se llama? el estilo que utilizo, de mando; a veces la democracia hay veces que soy autocrático y les digo… ¿sabes qué Maestra Vero…? Tú vas a hacer esto…, Maestra Margarita tú vas a hacer esto…, y hay ocasiones en que… pues se presta ¿no…? para hacer un

> poquito… aflojar un poquito más la tuerca y decir ¿saben qué…? pues eso ni lo hagan… eso olvídense, no… no es urgente no… no lo necesitamos

Considerando la naturaleza de las entrevistas realizadas en un formato semiestructurado, fue posible obtener información factual, caracterizada por la diversidad y amplitud en la narrativa de las historias, en cada una de las citas seleccionadas se puede contar con información que permite identificar la actuación directiva bajo ciertos principios de la teoría organizativa.

En ellas se observa la comprensión de sus funciones en un espacio con fines y objetivos establecidos, como lo es la escuela, que posee una estructura y organización para interactuar en un entorno caracterizado por la complejidad y dinamismo. Las conversaciones resaltan la importancia de mantener una actitud flexible para facilitar la interrelación de los elementos que conforman el sistema educativo, principalmente el elemento humano. Se destaca también el principio jerárquico que proporciona las normas que facilitan la armonía material y humana en el desarrollo de los procesos para su ejecución sistemática, con una orientación pedagógica.

También se puede distinguir en el discurso, las prioridades organizacionales derivadas de los lineamientos institucionales, las cuales son proyectadas para la comprensión de cada instancia en la organización escolar para la creación del ambiente que favorezca el desarrollo del proceso educativo, así como también facilitar la comprensión de las prioridades, objetivos, contenidos y métodos por parte del personal docente. Finalmente, se describe los procesos de interacción e influencia con la organización política, como lo es la figura sindical y social, conformada, ésta última, por el comité de padres de familia.

Dentro de las características que distingue al directivo-líder según Schein, citado por Peris (1998), se distingue la capacidad para crear la cultura institucional del centro educativo; así como

transformarla y perfeccionarla, tomando en cuenta el momento y el contexto. Dentro de sus características individuales también destacan el establecimiento de compromisos y el uso de sus habilidades para contribuir a los objetivos colectivos, supeditando a éstos, los intereses individuales, así como los privilegios derivados de su posición jerárquica.

Categoría 4. Gestión Directiva

Esta categoría considera la opinión que tienen los directivos sobre sus conocimientos, habilidades y actitudes en las actividades que realiza cotidianamente. Observar en el discurso de los sujetos la importancia del concepto y alcance de la gestión en su contexto, permitirá entender su intervención, considerando su estrecha relación entre los fines de la institución, el modelo de dirección y los procesos operativos.

Citas

> SA2 (58) GD: …recuerdo de él…. como que nos jalaba, como que nos decía "miren vamos a hacer eso, vamos a ser el otro, para que saquemos adelante el trabajo"; eso sí algo que muy importante y una de las características fue también de él, la comunicación, la comunicación que él tenía; la innovación porque también él era… de las personas… allá yo me acuerdo que él inició con varios proyectos que ahora se llevan y los quieren llevar a cabo, sin embargo él ya los estaban llevando a cabo desde 1998.

> SA3 (97) GD: pero hay otras también que tienen que ver con cuestiones de gestión, por ejemplo, cuando algún docente requiere algún aula con ciertas características ¿no…? porque a lo mejor… no sé quiero pensar ahorita… un maestro de educación física dice, hay mucho sol… tengo que… estoy en periodo de evaluación y requiero un aula ¿no…? Entonces, ahí tenemos que como subdirectores tenemos que buscar ese espacio que cumpla las condiciones que nos está pidiendo el docente y poderles atender lo que requieren para que pueda desarrollar su trabajo.

> SA5 (178) GD: como coordinadora mi prioridad debe de ser el... la parte, este, administrativa... administrativa y con esto no me refiero a los papeles no, sino me refiero a la administración de los recursos humanos, porque pues es esa es mi función, ¿no? si usted busca en el manual de funciones pues él... el coordinador es personal de... de acompañamiento, de seguimiento y de... dirección y este... y pues eso nos lleva totalmente a la administración de recursos humanos, si también busca en el manual tenemos actividades en materia de personal, de desarrollo educativo y asistencia educativa, de control escolar y de recursos materiales todos esos son nuestros ámbitos de trabajo, entonces pues tenemos que aprender a trabajar con todos con todos de manera simultánea y pues definitivamente, pues, nuestra prioridad es eso, la administración de nuestros recursos humanos.

En esta categoría se pueden observar en los fragmentos de las historias de vida del personal directivo, un conjunto de experiencias en las cuales se describen no sólo los conocimientos necesarios para ocupar la posición directiva; en sus historias, podemos encontrar decisiones individuales que reflejan la actitud en diferentes escenarios, desde los promisorios hasta los adversos y que se convierten en un factor clave en su forma de entender el mundo.

Es posible observar el interés por transitar entre los aspectos estratégicos como son la visión de futuro de la educación, las habilidades tecnológicas, así como aquellos de carácter operativo que les permitan resolver situaciones cotidianas significativas para su equipo de trabajo, por lo tanto, es posible observar el grado de importancia que otorgan en el desarrollo de competencias directivas que comprenden los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para conducir a una comunidad escolar. Destaca el tránsito, desde la perspectiva o visión estratégica, que percibe las necesidades futuras de un contexto global y lo que establece el órgano institucional que los rige hasta la ejecución de actividades que apoyan al docente, así como al personal de servicios complementarios, con lo cual se involucra en los procesos operativos. Las entrevistas también

destacan la comprensión y valoración de sus funciones como una “pieza” táctica que permite formular planes de trabajo y darle seguimiento, así como ser facilitador de las condiciones para el trabajo de los docentes en el aula.

Estudios recientes enfatizan el valor que adquiere el liderazgo participativo en el contexto escolar, en el cual se distinguen elementos clave como la capacidad de comunicación, el trabajo en equipo, así como el conocimiento de las características individuales de los colaboradores y el apoyo pedagógico a los docentes (Horn & Murillo, 2016), destacando la importancia de considerar un perfil del director escolar que supere el pensamiento funcionalista y tecnocrático basado en antecedentes académicos. Este replanteamiento favorece a la definición del directivo escolar que se oriente a la formación integral de los estudiantes, y con las competencias necesarias para la resolución de los conflictos del contexto, gestionar el conocimiento y promover el trabajo colaborativo.

Categoría 5. Liderazgo y Participación

Esta categoría se refiere a la influencia que ejercen los directivos en la comunidad escolar, la cual sustenta su desempeño en diversos enfoques. Las citas de esta categoría guardan cierta proximidad con las de Gestión Directiva. En la narrativa se presentan definiciones y situaciones que se relacionan con fuentes o bases del poder, así como las habilidades y actitudes del personal directivo, presentes en la relación con la comunidad escolar en la solución de conflictos y la toma de decisiones que incidan favorablemente en la participación en los propósitos colectivos. La gestión participativa es el campo de interés de esta investigación.

Citas

SA1 (11) L y P: en Nauzontla ya siendo Director… había una parcela escolar, tiene su parcela como de unas 20 hectáreas las escuelas y este… estaba arrumbada… entonces ahí llegué y empecé a analizar qué tenía la escuela, qué podíamos hacer… qué le podía poner de nuevo y creamos varios proyectos allí de… por ejemplo concursos de oratoria de declamación, de danza, de este… en las noches y entonces como no… en esas comunidades no llegaba la señal de televisión no había nada en qué entretenerse pues cada ocho días la escuela en las noches hacíamos un programa cultural y… invitábamos a toda la comunidad y había también maestros que participaban en algunos actos culturales declamaban, bailábamos… este… cantábamos en fin… jugábamos… había mucha interacción con la comunidad.

SA1 (32) L y P: a los maestros primero hay que considerarlos como seres humanos, como seres humanos no como trabajadores rígidos, no como estrictamente como marca la normativa ¡eh…!, hace rato hablamos de normativa que si es buena, pero no al extremo, entonces cuando un maestro tiene algún problema de salud por ejemplo, alguna necesidad de alguna defunción… tiene que salir de viaje, al… en fin algunas cosas que no se le pueden recompensar o apoyar económicamente porque nosotros no manejamos presupuestos para nada, de… parte de… presupuesto público me refiero, este… pues por lo menos al maestro yo lo apoyo ¿no?

SA2 (54) L y P: él ya… este… me hizo ese favor me, me… realizó me, más bien me llevó para que me hicieran una entrevista en el sindicato y me conocieran ¿no? Entonces, de esa manera pues también, el Maestro que en ese entonces estaba pues vio que… este… si éste si yo tenía ese interés por pues mejorar y salir adelante…

SA3 (105) L y P: en el caso de los prefectos ¿no…? la función de ellos es vigilar la asistencia y puntualidad de los alumnos, sobre todo a la hora de entrada de… de la jornada escolar de cada día y obligación de ellos es estar ahí en la entrada vigilando ese aspecto, como su director no es obligación de uno sin embargo regularmente… colaboro con el personal haciendo ese trabajo, ¿sí…? Porque es… repito, es convencimiento, convencerlos de que es importante la puntualidad

de los alumnos y ese convencimiento llevarlo a la práctica con el ejemplo y la colaboración, entonces eso es lo que todo el personal ¿no? igual con los docentes, aunque ahí es quizás es menos la… interacción porque ellos están trabajando en sus aulas pero de igual manera ante alguna situación que se les llega a presentar, es… acudir a su aula, escuchar lo que está ocurriendo y trabajar conjuntamente con ellos ¿no…? poder reforzar lo que están haciendo, poder apoyarlos en cuanto a lo que están requiriendo y esta percepción se queda en el personal de que hay un involucramiento, de que estamos trabajando en el mismo sentido y que estamos trabajando conjuntamente, de que no es nada más la figura directiva aislada en un cierto lugar muy hasta arriba, dando solamente indicaciones o señalando lo que está mal y este… y sin participar, sin involucrarse, no. Para mí creo que es muy importante involucrarse; convencer, repito convencer, a los compañeros y ese convencimiento pues se da… se da en base a la participación diaria con ellos de que estamos haciendo el mismo trabajo.

SA4 (150) L y P: sin temor a equivocarme, los docentes de verdad, formamos todos un equipo comprometido, un equipo que… que… si no… estás haciéndolo tú, te jala el otro compañero y lo tienes que hacer, sí? Entonces, formamos ese equipo, y si hay esa unión, si hay ese compromiso, si hay ese trabajo de manera colaborativa, de manera, este… de compañerismo, las escuelas, esté… las escuelas figurarían más, sí? Y aquí… yo veo que es una… compartición de experiencias, sí? los maestros comparten sus experiencias, no hay eso de que "yo nada más de esto", y no… tenemos elementos que de verdad nos han apoyado bastante y entre ellos también se apoyan. La formación de… de academias, ehh… la integración de, este… de equipos, sí? ¿Y pues… qué puedo decirle? Hablar maravillas de la escuela

SA5(184) L y P: yo creo que desde estar temprano en la puerta de la entrada diciéndole, "buenos días" a nuestros niños y recibiendo a los padres, que algunos llegan con... con situaciones complicadas o que algunos solamente te quieren saludar o quieren saber cómo va a su hijo, desde esas actividades de bienvenida de... e inclusive que dentro de esta bienvenida viene pues, el ver

> el uniforme, el ver las condiciones, el ver la cara de los niños al ingresar, desde esa actividad hasta... hasta el ver que hay papeles tirados en el patio, ¿no? todas son importantes, porque pues... eh todo influye, todo va correlacionado.
>
> SA5 (185) L y P: pareciera que como coordinador a mi función más importante es ver que mis maestros estén trabajando, pero... pero creo que nuestro trabajo va más allá, también es importante ver cómo están nuestros maestros ¿cómo llegan? ¿cómo se sienten? ¿Qué les hace falta? pasas por un aula y ver, se fundió un foco, este... les hace falta aire, les hace falta luz, o les faltan alumnos que andan escondidos este... creo que todos los ámbitos de nuestro trabajo son importantes, no creo que exista uno más importante que otro.

Sobre el Liderazgo Participativo

El liderazgo orientado a una gestión escolar participativa es percibido como benéfico en la gestión escolar creando un clima laboral favorable, en donde se pueden observar pautas de democratización en las decisiones escolares, así como prácticas de trabajo con un enfoque bidimensional que atiende a las necesidades individuales y relaciones interpersonales, mientras mantiene el enfoque en las tareas encaminadas a alcanzar los objetivos institucionales.

La preocupación del personal directivo manifiesta una centralidad en el liderazgo pedagógico, principalmente en el interés y bienestar de sus estudiantes, como se puede observar en las expresiones realizadas que están orientadas a generar las condiciones en infraestructura como la designación de espacios, otros más como procesos encaminados a facilitar la interacción de las personas, creando un clima de trabajo que favorezca la labor de los docentes y el apoyo para la solución de conflictos y problemas para garantizar la conclusión de su trayecto formativo en el nivel secundario.

Se puede apreciar una participación colectiva o democrática en la toma de decisiones con lo que se beneficia a la construcción de una disposición favorable para participar de los proyectos y actividades planteados. También se logran distinguir en las situaciones y reflexiones descritas una serie de rasgos que reflejan la actuación, con base en fuentes o bases del poder, como lo es el poder experto; los participantes reconocen en la figura del líder una serie de experiencias, cualidades o conocimientos que son importantes y los cuales se está dispuesto a compartir con lo que se contribuye a alcanzar las metas; otra característica descrita relativa al poder lo relatan las situaciones en las cuales las figuras directivas abandonan las oficinas o escritorios para "ponerse la camiseta" o "hacer talacha" y desarrollar actividades operativas que pudieran parecer simples o de bajo reconocimiento jerárquico pero que contribuyen de manera significativa a los objetivos del colectivo escolar, es decir, el personal directivo *predica con el ejemplo*, convirtiéndose en un referente de la forma en la que todos enfrentan las situaciones cotidianas.

Los discursos presentados en las entrevistas reflejan una emotividad positiva, tanto de la importancia y trascendencia de su labor, como de la realizada por el colectivo escolar conformada por docentes, padres de familia, personal administrativo, estudiantes, etc. Reflejan un sentimiento de confianza para el desarrollo de las actividades, basado no sólo en las capacidades y experiencia del personal, sino en la disposición favorable y compromiso, que una vez asumido, será cumplido. Como una especie de "Efecto Pigmalión" en la que a través de sus autoafirmaciones que expresan sus expectativas, construyeran la realidad en la que trabajan cotidianamente.

El personal docente con función directiva, dentro de la escuela secundaria técnica 56, manifiesta una serie de experiencias y conocimientos en su práctica de gestión, que es el resultado de los procesos de formación e interacción con personas de diferentes ámbitos, que se constituye también,

como un perfil, en proceso de formación, dentro del sistema institucional para incidir favorablemente en el sistema educativo y social.

El personal directivo enfrenta retos en un entorno ambiguo y cambiante, su función como líder que favorece la participación es considerado como la persona que alienta a las personas a lograr más de lo que originalmente consideraban y con frecuencia lo visualizan como algo difícil o imposible; esta labor se ubica en la generación de altas expectativas y la orientación al cambio en las formas de pensamiento.

CONCLUSIONES

Para la adecuada comprensión del significado de la gestión, en su adopción en el contexto educativo, se requiere distinguir las diferencias y relaciones existentes entre la gestión educativa y la gestión escolar. La gestión educativa se encuentra ubicada en el nivel más alto en el sistema de gestión gubernamental para la administración de la educación y está relacionada con aspectos de política educativa; su función es estratégica, de la gestión educativa deriva la gestión escolar.

Podemos observar que las organizaciones escolares responden a las necesidades de la sociedad en contextos determinados, se encuentran influidas en su trabajo cotidiano por las determinaciones derivadas de las autoridades políticas y el sistema administrativo, estas determinaciones se encuentran establecidas en la política educativa y generalmente están articuladas con otras políticas públicas que son implementadas por el gobierno, formando parte de un macroproyecto político.

Sobre la Gestión Escolar encontramos que el trabajo cotidiano de las escuelas está soportado en el diseño e implementación de prácticas institucionales internas que derivan de las normativas del

sistema educativo, con el fin de responder a las necesidades del entorno, involucrando a los diversos miembros de la comunidad escolar en distintas formas de participación.

A través de la gestión escolar se realizan los procesos de diagnóstico contextual e institucional para la identificación de necesidades, la formulación de objetivos y metas, así como el diseño de estrategias, para integrar al recurso humano y material en las diferentes etapas de los procesos que les permitan actuar con una orientación en los compromisos que como colectivo asumen con la sociedad, así como en la autoconcepción de la imagen futura, lo cual se encuentra expresado en el planteamiento de su misión y visión institucional, respectivamente.

Como se puede observar en el funcionamiento de las organizaciones educativas se encuentran presentes conceptos derivados de la teoría administrativa como lo son misión, visión, objetivos, metas y otros más.

Desde esta perspectiva la función directiva está relacionada con el diseño, implementación y evaluación de estrategias, así como en la determinación de las acciones orientadas a la consecución de objetivos planteados. La dirección escolar resulta un símil de la gerencia en el contexto empresarial; ambas soportan su ejecución en la integración comprometida de los miembros de la organización, sustentada en valores y principios que permitan conducirse con eficiencia y eficacia.

Ante este escenario, es fundamental que el directivo escolar analice los planteamientos y derivaciones de la política educativa, que les facilite la comprensión de los propósitos de su función, así como los procesos requeridos en el desarrollo de sus labores.

En México, en los últimos treinta años, la función directiva adquiere una importancia relevante en la vida de las escuelas, derivado de las reformas educativas globales. Se considera como función directiva a la que ejercen los directores y subdirectores, sin embargo, en el objeto de estudio que

forma parte del subsistema de escuelas secundarias técnicas, se considera como personal directivo al director y subdirector escolar, así como a los puestos de coordinación, tanto del área académica como del área tecnológica.

A lo largo de esta investigación se ha podido observar que en la construcción del escenario educativo inciden diferentes factores y que la gestión directiva presenta una realidad compleja derivada de la interacción del directivo con su entorno, pero también por la construcción de lo que para él representa su rol. En la construcción del rol directivo se distinguen mecanismos formales, pero también mecanismos y situaciones informales que inciden en la autoconcepción del rol directivo, y a través de esta autoconcepción, el personal desempeña sus procesos de gestión.

Los resultados de la investigación advierten la ejecución de un modelo de gestión de tipo participativo, producto, por una parte, del desempeño de las funciones de lo que la normatividad establece del rol directivo, por otra parte, de lo que el propio directivo interpreta y ha interiorizado en su trayecto laboral sobre la trascendencia de su función, así como de una serie de antecedentes personales o "experiencia de vida" que configuran un estilo de dirección con un conjunto de rasgos distintivos asociados a un tipo de Liderazgo Participativo.

El estudio del modelo de gestión escolar de tipo participativo, desde la perspectiva de los sujetos que desarrollan el propio proceso, genera interés en esta investigación debido a la poca información que se tiene sobre la construcción de la figura directiva que es la responsable de la gestión escolar, la cual presenta cierta ambigüedad y carácter holístico al encontrarse inserta en una realidad compleja, además de que para las autoridades educativas la función directiva es observada desde una perspectiva más cuantitativa que cualitativa, es decir, con mayor interés en los resultados estadísticos entregados por la escuela que en la forma en la cual suceden los procesos, al interior de la misma.

Con esta investigación se pudo observar la forma en que la organización escolar ha traducido los lineamientos de las políticas educativas, permeándolos en los diferentes subsistemas que la conforman, mediante el establecimiento de líneas de acción en las diferentes áreas funcionales que integran la escuela.

En la Escuela Secundaria Técnica 56 se observa una cultura escolar que está determinada por la participación del personal directivo, que involucra al personal docente, de apoyo académico y comité de padres de familia como principales actores de los procesos educativos, esto favorece a la determinación de su identidad como colectivo escolar, estableciendo sus objetivos escolares y formulando estrategias para la creación de ambientes de aprendizaje orientados a alcanzar la eficiencia escolar, promoviendo la participación de la comunidad de padres de familia.

De forma particular, se distingue en el grupo directivo un desempeño organizacional con cierto nivel de autonomía en la gestión que le permite diseñar, ejecutar y evaluar sus procesos para identificar la alineación de su desempeño a los objetivos y metas institucionales, lo cual, en ciertos casos, le permite la redefinición de las estrategias que les ayuden a alcanzar las metas propuestas.

En el proceso de conducción de la organización escolar desarrollado por el personal directivo se observa un conjunto de sujetos que han asumido la responsabilidad en los diferentes procesos para lograr resultados satisfactorios en el contexto institucional y se observa principalmente su interés en incidir favorablemente en un ámbito mayor que es el contexto social, es decir, más allá de los resultados para las autoridades; el compromiso es con el grupo de docentes que forman la escuela, así como la comunidad a la cual pertenecen. Su sentido de la responsabilidad y el compromiso es mayor que el sentido de la obligación.

En el discurso conversacional pasa inadvertido el impacto que las reformas estructurales establecidas hace más de 30 años han redefinido su ejercicio profesional. En el diálogo con uno de los entrevistados con referencia a las reformas estructurales de los años 80's, sólo expresó, lo que consideró, su oportunidad de crecimiento profesional como producto de la descentralización y ampliación de la cobertura de educación básica que derivó en la necesidad de personal directivo para las escuelas que se estaban creando.

En las actividades implícitas de la gestión directiva se observa alineación e integración para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde la planeación académica hasta la facilitación de recursos y optimización de las condiciones para la realización de las tareas docentes. Otra característica que resalta en la práctica directiva es la flexibilidad operativa que reduce la relación burocrática de los miembros de la escuela para mantenerse orientados a la consecución de resultados, aún en la escasez de recursos, lo cual se relaciona con el principio de eficacia en la gestión de recursos, así como con el liderazgo participativo.

La flexibilidad es una característica necesaria en los procesos de gestión organizacional, incluidos los de los educativos que han evolucionado desde la rigidez y burocracia propia de la modernidad, hasta la capacidad de desarrollar las condiciones de adaptabilidad a un contexto cambiante, lo cual implica la necesidad de asumir la autonomía como una condición autorregulatoria con orientación a los propósitos y los resultados.

Otra característica del personal directivo de la institución es el desarrollo, a lo largo de su trayecto profesional, de la interiorización de aspectos éticos y de compromiso social, reflejados en su trabajo en las diferentes funciones que ha desarrollado dentro del sistema, lo cual se traduce en acciones de apoyo y servicio para contribuir en el desarrollo de los estudiantes, aunque no se visualiza en su discurso, una intencionalidad de alineación a las agendas gubernamentales.

En el personal directivo existe una percepción concurrente sobre el trabajo, la designación e importancia de su puesto y las funciones del cargo directivo, como factor de éxito escolar en la misma dimensión de los demás agentes educativos, al considerar que, tanto los profesores, padres de familia, alumnos, como el personal de apoyo en la institución tienen un papel importante en la cotidianeidad educativa y que su participación, así como trabajo de forma colaborativa, contribuye al éxito de la escuela que se ve reflejado en el bienestar y logro académico de sus estudiantes.

Como se ha observado, las particularidades en el modelo de gestión del objeto de estudio están relacionadas con las del tipo participativo, éste reúne un conjunto de características relacionadas con la eficacia escolar y el tipo de liderazgo ejercido se encuentra alejado de prácticas autocráticas, más bien, se observa un estilo de liderazgo democrático y participativo con orientación hacia los procesos académicos, con visión prospectiva y enfoque en la innovación, estos aspectos se convierten en factores determinantes para la construcción de una escuela eficaz, en la que el personal directivo muestra alineación a los objetivos y estrategias establecidas por el director, quien es el responsable de la planeación, la organización, así como de la gestión de los recursos y que una vez determinados, corresponde al equipo directivo el seguimiento de las actividades planeadas, la evaluación del aprendizaje, así como la relación que se establece con la comunidad escolar.

Un aspecto relevante en el diálogo individual con el director y el discurso colectivo, observado en el personal directivo, es la presencia de un director con desarrollo multidimensional que valora y atiende los aspectos éticos, morales, normativos, conceptuales y procedimentales desarrollados a lo largo de su trayectoria personal y profesional, lo cual le permite atender las demandas derivadas de las áreas funcionales de la organización educativa, considerando los objetivos institucionales, la gestión de los recursos humanos, financieros y materiales. Se observa un líder democrático

participativo que comprende las demandas académicas para la implementación de estrategias didácticas, para el desarrollo de los estudiantes, al mismo tiempo que se encuentra atento de los cambios generados en el entorno y con una visión de futuro que les permitan, como institución, formar estudiantes aptos para incorporarse a la sociedad y a las diferentes etapas académicas subsecuentes. Por otra parte, en este perfil multidimensional del director, se observa un alto desempeño en las dimensiones organizativas al mantener buenas prácticas en la relación con las instancias de gobierno, así como en la relación individual y colectiva con los miembros de la escuela con base en los propósitos y criterios normativos para el desarrollo de las tareas que como institución se han asumido. En lo que respecta a la dimensión financiera se observa un líder gestor que optimiza los recursos humanos, que es el personal asignado a la institución y la gestión, con el comité de padres de familia, de los recursos económicos para solventar las necesidades de la institución, desde las básicas, hasta las que signifiquen inversión en los diferentes proyectos que se formulan para el bienestar y desarrollo de los estudiantes y garantizar la eficacia de la organización.

En las prácticas cotidianas se observa la construcción de una identidad participativa de la institución en la que cada uno de los miembros de la comunidad educativa lucha por la captación y retención estudiantil en un fenómeno similar al de una cascada, donde el trabajo que realiza el director y el equipo directivo se transmite e involucra a la comunidad escolar, lo cual deriva en la imagen de calidad con la que es percibida la escuela.

Sin embargo, no se observa en el colectivo de la dirección, la identificación de líneas estratégicas y propósitos de la política educativa para determinar sus líneas de acción, esta observación se considera importante ya que el personal directivo escolar es el puente de comunicación y

facilitador de la concreción del nivel estratégico institucional a nivel sistema y la formulación de tácticas que faciliten la implementación al interior de la organización escolar.

La gestión escolar del objeto de estudio presenta una especie de coincidencia afortunada en las creencias y comportamientos, así como la complementariedad de habilidades personales y profesionales que se vuelven fundamentales en el desarrollo de las prácticas de la organización, las cuales configuran un clima favorable para la implementación de innovaciones educativas, observándose una integración de las diferentes dimensiones de la gestión escolar como son dirección, normatividad, gestión académica, liderazgo participativo, así como de ejercicio de la autoridad, que dan como resultado una perspectiva compleja de la función directiva.

Los resultados no pueden ser considerados como una condición sistémica del nivel educativo secundario en el sector público, con esta investigación basada en el estudio de caso, en donde a partir de hechos particulares se pudo abordar la complejidad del objeto de investigación en la interacción con su propio contexto. La gestión escolar de tipo participativo se presenta como una unidad compleja y dinámica conformada con diversos rasgos propios de un grupo directivo con perfil profesional heterogéneo, lo cual define su carácter particular como equipo institucional.

Esta investigación se considera pertinente en un contexto nacional que enfrenta grandes problemas en muchos ámbitos, incluido el contexto educativo en donde se experimentan procesos de cambio, derivados de las reformas educativas, y en los que el Estado ha otorgado autonomía de gestión a las escuelas, las cuales se encuentran lideradas por directivos que no cuentan con un programa sistematizado de formación y de desarrollo profesional que les pueda permitir desarrollar las competencias necesarias para implementar modelos de gestión que respondan a las necesidades del sistema educativo nacional.

REFERENCIAS

Alhoda Costa, Maria Berebice (2013) El Liderazgo y La Dirección en el Contexto Univesitario. Brasil. Pedro & Joao Editores.

Álvarez, J. (2003) Reforma Educativa en México: El Programa Escuelas de Calidad. En Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficiencia y Cambio en la Educación. REICE. Vol.1, No.1.

Amante-Carranza, A. C. (2010). La gestión directiva y su impacto en la calidad educativa: reflexiones a partir de la recuperación de una intervención en un centro educativo de la ZMG. Trabajo de obtención de grado, Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO. https://www.rei.iteso.mx. andle/11117/4356

Amezcua M, Gálvez Toro A. Los modos de análisis en Investigación Cualitativa en Salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. Revista Española de Salud Pública 2002; 76: 423-436.

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. Psicoperspectivas, vol. 9, nº 2, julio-diciembre, pp. 34-52. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art03.pdf

Angulo, J. (1998). Calidad educativa, calidad docente y gestión. De aquí y de allá textos sobre la Institución Educativa y su Dirección, 91-112.

Antúnez, M. (1998). Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma. Barcelona: ICE. UB. Editorial Horsori.

Arnold, M., & Osorio, F. (1998). Introducción a los conceptos básicos de la teoría general de los sistemas. Cinta de Moebio, 43-49.

Arnold, M., & Rodríguez, D. (1990). Crisis y cambios en la ciencia social contemporánea. Revista Estudios Sociales. Nº 65, 9-27.

Asprella, G. (2015) Modelos de gestión en Directivos de instituciones educativas de nivel secundario. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Tesis de doctorado.

Avolio, B., & Gardner, W. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. The Leadership Quarterly, 16(3), 315-338.

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. Revista de investigación, 26 (2), 409-430. Recuperado de: https://revistas.um.es/rie/article/view/94001

Aziz, R., Abdullah, M., & Tajudin, A. (2013). The effect of leadership styles on business performance of SMEs in Malaysia. International Journal of Economics Business and Management Studies. Vol. 2, No. 2, 45-52.

Bardisa, R. (1994). La dirección de centros públicos de enseñanza: Estudio de su representación y análisis de necesidades. Madrid: CIDE.

Barrón, C y Ducoing , P. (2017) La escuela secundaria hoy: problemas y retos. Revista mexicana de investigación educativa, vol. 22, núm. 72, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C

Bayón, F. (2015) Cómo ha cambiado el concepto de liderazgo.

Beltrán, S. (2016) La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo vol.7 no.13 Guadalajara.

Benjumea, H.; Lancheros, N, y Zárate N. (2015) La gestión directiva en las instituciones educativas del sector oficial: configuraciones emergentes y complejas. Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en Educación. Bogotá. D.C. https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19495/BenjumeaPamplonaHuberAlbeiro2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bertalanffy, L. (1986). Teoría General de los Sistemas. México: Fondo de Cultura Económica.

Blau, P. (1974). On the nature of organizations. EUA: John Wiley and Sons Inc.

Blejmar, B. (2005). Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Buenos Aires, Argentina:

Bolman,L., y Deal, T.E. (1984) Modern approaches to understanding and managing organizations, San Francisco: Jossey Bass.

Botero, N. (2007). La teoría general de sistemas: La estructura interna de la ciencia. Traducción. Politénica No.4, 103-115.

Braslavsky Cecilia y Tiramonti G., Conducción educativa y calidad de la enseñanza media (Buenos Aires: FLACSO/Miño y Dávila Editores, 1990)

Braslavsky, C. (1999) La gestión pública de la educación argentina: aspectos de la relación entre el Estado nacional, los estados provinciales y las municipalidades. En La gestión: en busca del sujeto. Seminario Internacional “Reformas de la gestión de los sistemas

educativos en la década de los noventa" UNESCO-SANTIAGO Santiago, Chile, pp. 69-92.

Burrell , G., & Morgan, G. (1979). SociologicalParadigms and Organizacional Analysis. USA: Ashgate Publishing Company.

Caminal, M. (ed.) (2010). Manual de Ciencia Política, Madrid, ES: Editorial Tecnos

Cantero, G. y Celman, S. (1999) Un análisis alternativo. En: Revista Novedades Educativas, No. 99 Buenos Aires, Argentina, pp. 12-13.

Casassus, Juan. (1997) Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos". En: La gestión en busca del sujeto. Seminario Internacional "Reforma de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa." Santiago, Chile,13-14, pp. 14-27.

Chacón, L. (2014) Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. Omnia Año 20, No. 2, pp. 150 – 161, Universidad del Zulia. Venezuela.

Cirami, L., y Ferrari, L. (2018) ¿CÓMO INVESTIGAR LAS TRAYECTORIAS LABORALES? REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA Y ANÁLISIS DE LOS PRINCIPALES ENFOQUES TEÓRICO-METODOLÓGICOS Anuario de Investigaciones, vol. XXV, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Contreras, B. (2009). Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela. Revista Educación PUC, volumen 18, No 34,, 55-70.

Costa, A., y Berebice, M. (2013) El Liderazgo y La Dirección en el Contexto Universitario. Brasil. Pedro & Joao Editores

Cruz, J. (2019) El estado de la educación secundaria en América Latina. Una mirada desde los indicadores internacionales comparados. En Desafíos de la educación secundaria en América Latina: ponencias del Foro regional de políticas educativa Conferencia: Foro Regional de Políticas Educativas, Buenos Aires, 2018, pp. 65-89.

Cucatia, O. (2014) Incidencia de la gestión directiva en las instituciones de educación básica y media. Cooperativismo y Desarrollo, Vol. 22, núm. 103.

De Armas, G. y Aristimuño, A. 2012. La transformación de la educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay. Montevideo, UNICEF. Disponible en: https://www.unicef.org/uruguay/spanish/transformaciones-web.pdf

De Ibarrola (1997) Siete Políticas Fundamentales para la Educación Secundaria en América Latina. UNESCO/OREALC, BOLETIN 42, Proyecto Principal de Educación pp.47-63 En: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109254_spa

Desafíos de la educación secundaria en América Latina: ponencias del Foro regional de políticas educativa Conferencia: Foro Regional de Políticas Educativas, Buenos Aires, 2018 [2] Colectividad autor: UNESCO. IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina [10] Persona autor: López, Néstor Recopilación: 205 pages Idioma: español. Año de publicación:2019

Diéz, E. (2016) Introducción a la Organización Escolar. Universidad de León, España. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247578s.pdf

Douglas, M., & Wildavski, A. (1983). Risk and Culture. An essay on the selection of technological and environmental dangers. Los Angeles: University of California Press.

Ducoing, P. (2018) La educación secundaria mexicana: Entre la búsqueda del acceso equitativo y el rezago. Revista Educación, vol. 42, núm. 2, Universidad de Costa Rica, Costa Rica Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139031

Duro, E., Volpi, M., y Contreras, D. (2010) La enseñanza secundaria en la región: logros y desafíos. En Educación Secundaria Derecho, inclusión y desarrollo Desafíos para la educación de los adolescentes, UNICEF. Coordinación editorial Área de Comunicación, oficina de Argentina. http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1193_01.pdf

Duschatzky, S. (1991). Epílogo. Todo lo sólido se desvanece en el aire. En Duschatzky, S.y Birgin, A. (compiladoras) ¿Dónde está la escuela? Ensayo sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. En Duschatzky,, 127-149.

Erickson, F (1982). En Wittrock, M.C (Ed.): La investigación en la enseñanza. Paidós, Barcelona

Escamilla, S. (2006) EL DIRECTOR ESCOLAR. Necesidades de formación para un desempeño profesional. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Estrada, F. (2007). Cuadernos de Economía 26,46. Simon y la economía organizacional, 169-199.

Etzioni, A. (1975). Organizaciones Modernas. Buenos Aires: Ed. Hispanoamericana.

Fayol, H. (1987) Principios de la administración científica, Editorial Planeta.

Feigenbaum, A. (2005). Control Total de la Calidad. México: CECSA.

Fischman, G., Ball, S., & Gvirtz, S. (2003). “Toward a neoliberal education? Tension and change in Latin America”. New York and London: RoutledgeFalmer.

Flórez, A. (1993). La Teoría General de Sistemas. Cuadernos de Geografía, 111-137.

FUENTES, O. (1996): «La educación secundaria: cambios y perspectivas», en: Memorias del Foro Educación Secundaria, IEEPO, Oaxaca, pp. 9-19.

Gairín, J. (2000). La organización escolar contexto y texto de actuación. Madrid: Muralla.

Gairín, S. (1996). Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. En Domínguez Fernández G. y Mesanza López J. (Coord.). Manual de organización de instituciones educativas., 15-67.

García Colina, Fernando Javier, Juárez Hernández, Saúl Crispín, & Salgado García, Lorenzo. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. Revista Cubana de Educación Superior, 37(2), 206-216. Recuperado en 16 de abril de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000200016&lng=es&tlng=es.

García, F., Juárez, S. y Salgado, L. (2018) Gestión escolar y calidad educativa. Revista Cubana de Educación Superior versión On-line vol.37 no.2 La Habana, pp. 206-216

Garretón, M. (1999). Latinoamérica un espacio cultural en un mundo globalizado. . Bogotá: Convenio.

GESTIÓN ESCOLAR: UN ESTADO DEL ARTE DE LA LITERATURA C. Alvariño∗ , S. Arzola∗∗, J.J. Brunner∗ , M.O. Recart∗ , R.Vizcarra Gestion_escolar_un_estado_del_arte_de_la.pdf

Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Gil Flores, J. (1994) Análisis de datos cualitativos. Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona

Gomez Delgado, A. M. (2010). La Formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía. Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.

Gorrochotegui, A. (1997). Manual de Liderazgo para Directores Escolares. La Muralla. Madrid

GRAFFE, Gilberto José. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. Revista de Pedagogía, 23(68), 495-517. Recuperado en 17 de abril de 2023, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300007&lng=es&tlng=es.

Guiomar Namo de Mello, Cidadania e competitividade: Desafios educacionais do terceiro milênio (São Paulo: Cortez Editora, 1993): 39.

Hall, R. (1996). Organizaciones: estructuras, procesos y resultados. México: Prentice Hall.

Hallinger, P., & Heck, P. (1996). Reassessing the principal´s role in school effectiveness: A review of empirical research. Educational Administration Quaterly, 32 (1), 5-44.

Hernández, R. (2008) Conceptualización y Desarrollo del Campo de la Gestión: Su Expresión en las Instituciones Incorporadas al Programa Escuelas de Calidad en el Distrito Federal. Universidad Pedagógica Unidad Ajusco. http://200.23.113.51/pdf/25274.pdf

Hersey, P., Blanchard, K., & Johnson, D. (1998). Administración del comportamiento organizacional. Liderazgo Situacional . México: Prentice Hall.

Horn, A. & Murillo, F. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes: Un estudio multinivel. Psicoperspectivas, 15(2), 64-77. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-746

Husserl, E. (1998). Invitación a la fenomenología. Barcelona: Paidós.

Ion, G. y Villareal Á. (2009) Las organizaciones educativas. Universidad Abierta de Cataluña.

Jacques Hallack, Managing Schools for Educational Quality and Equity: Finding the Proper Mix to Make it Work (París: UNESCO, IIPE, 1992)

Josephson, K., Francis, R., y Jayaram, S. (2018). Políticas para promover la culminación de la educación media en América Latina y el Caribe. Lecciones desde México y Chile. Caracas: CAF. Retrieved from http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1246

Juárez, J., y Comboni, S. (2007) La calidad de la educación en el discurso político-académico en México. Reencuentro, Núm.50 pp. 60-72. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. México. https://www.redalyc.org/pdf/340/34005009.pdf

Kaufmann, A. (1999). Liderazgo transformador y formación continua. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 163-184.

Keskes, I. (2014). Intangible Capital. Obtenido de Relationship between leadership styles and dimensions of employee organizational commitment: A critical review and discussion of future directions: http://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/view/476/408

Latorre, A y González, R. (1987): El maestro investigador. La investigación en el aula. Barcelona. Graó.

Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escueleas? Aportes desde la investigación. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Linardelli, M. (2013) Los significados de las trayectorias laborales en el proyecto de vida de jóvenes pertenecientes a la clase media del Gran Mendoza. Universidad Nacional de Cuyo.

López, A. (2018) Importancia de la formación en gestión de directivos, para el mejoramiento de la calidad de la educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

López, I. y López, M. (2019) El rol de la gestión directiva en los resultados educativos. Revista Espacios. Vol. 40 (Nº 36), pp-3-13.

López, J. (2020) Taylorismo. http://Economipedia.com.

López, N. y Vargas Tamez, C. 2017. Introducción. N. López, R. Opertti y C. Vargas Tamez (coord.). Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina. París, UNESCO.

López, N., Opertti, R. y Vargas Tamez, C. 2017. Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina. París, UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247578s.pdf

Machado, A. (2010) El rol de los gestores educativos en el contexto de la descentralización de la escuela, en: Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe UNESCO-SANTIAGO, pp. 253- 262.

Martínez, M. (2014). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. (2ª ed.). México: Trilllas

Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2(1), 1-20.

Mayntz, R. (1972). Sociología de la organización. Madrid: Alianza.

Medina Melgarejo, Patricia (1999). Normalista o universitario: ¿polos opuestos o procesos y proyectos compartidos? .. Perfiles Educativos, (84),. [Fecha de Consulta 1 de Agosto de 2021]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208407

Merino, M. (2013). Políticas Públicas, Ensayo sobre la intervención del Estado en la solución de problemas públicos. México: CIDE

Miranda Beltrán, Sorangela. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 7(13), 562-589. Recuperado en 17 de abril de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200562&lng=es&tlng=es.

Modelo de Gestión Educativa Estratégica 2010 SEP

Moreno, J. (2006) El Apoyo del Banco Mundial al Desarrollo de la Educación Secundaria: Antecedentes de una nueva estrategia en Educación. En: Banco Mundial (2006) El Derecho a la Educación en un Mundo Globalizado, pp. 59-69

Morgan, & Morgan, G. (1990). Imágenes de la Organización. Madrid: RA-MA Editorial.

Morin, E. (2006). El método Volúmen I. La naturaleza de la naturaleza. Madrid: Ed. Cátedra.

Muñiz, L. (2007) “Caminos truncados. Un estudio delas consecuencias de la privatización de YPF en las trayectorias laborales de los ex trabajadores petroleros. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales del Trabajo Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aire

Muñiz, Leticia (2012) Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. Vol. 2, nº 1, pp. 36-65

Murillo, F. J. (2013) Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en

Nieto, V. (2012) Teoría de la Gestión Educativa.

OCDE. (2009). Mejorar el liderazgo escolar. Vol. 1: Política y Práctica. Paris: OCDE.

OEI (2010). Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: OEI recuperado de : http://www.Oei.es

Opertti, R., y Magni, G. (2019) Diez pistas exploratorias sobre la democratización de la educación secundaria en América Latina: una mirada curricular. En Desafíos de la educación secundaria en América Latina: ponencias del Foro regional de políticas educativa Conferencia: Foro Regional de Políticas Educativas, Buenos Aires, 2018, pp. 33-63.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2014). La CEPAL y la UNICEF piden políticas públicas que apoyen la educación secundaria. Centro de Noticias ONU. Recuperado de http://www.un.org/spanish/News/story.asp?NewsID=29087#.VvNbeOncc0Q

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2012). Hacia una educación para todos 2015

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014). Informe Regional sobre Educación para todos.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2011) La UNESCO y la educación: toda persona tiene derecho a la educación.p. 17)

Parsons, T. (1969). Suggestions for a sociological approach to the theory of organizations. Washington: Rinehart and Winston Inc.

Peris P., R. (1998). El liderazgo organizacional: un acercamiento desde las teorías implícitas.

Pont, B., Nuscha, D., & Moorman, H. (2009). Improving School Leadership: Policy and Practice in OCDE Countries. Paris: OCDE.

Portugal, J. La Gestión Educativa: Una Visión hacia la Formación Docente. (2013). Revista Nº12 Motricidad y Persona, pp. 33.40.

Raczynski, D., & Muñoz, G. (2005). Efectividad Escolar y Cambio Educativo en condiciones de pobreza en Chile. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Richar, E. (2016) Las funciones gerenciales y la gestión educativa. Universidad de Los Andes / Núcleo Universitario “Valle del Mocotíes”/Tovar – Venezuela, año 3, núm.4, pp. 109-114.

Ricoeur, P. (2003). Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. México, D. F.: Siglo XXI editores

Rockwll, E. (2000). La escuela cotidiana. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rojas, A., & Gaspar, F. (10 de 03 de 2006). Bases de liderazgo en educación. . Santiago, Chile: OREALC/UNESCO. Obtenido de http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147055s.pdf.

Sammons P., J. Hillman y P. Mortimer (1995) Key Characteristics of Effective School: A review of School Effectiveness Research, Londres.

SAN FABIÁN, J.L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido.

San Martín, J. (1986). La estructura del método fenomenológico. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Sánchez, J. (2007). Estudio de la ciencia de la administración. México: Porrúa.

Sander, B. (1984). Administración de la Educación: el concepto de relevancia cultural. Revista La Educación Nº 96, 49-69.

Sandín, E. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. España: Mc Graw Hill.

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

Scheerens, J. (2000). Improving School Effectiveness. Paris: UNESCO.

Schein, E. (1980). Psicología de la organización. México: Prentice Hall.

Schmelkes, S. (2002). Calidad de la educación y gestión escolar. En Ramírez Raymundo, Rodolfo (coord.). Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas (pp. 125-134). México: SEP. Recuperado el 21 de julio de 2016, de https://rodolforamirezr.files.wordpress.com/2011/12/pcn_lec.pdf

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA - SEP. Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. 2011. Disponible en: . Recuperado el 15 oct.2012

Secretaría de Educación Pública (SEP, México). 1993. Ley General de Educación de 1993. Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública. Disponible en:

Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación. 2017. Argentina: secundaria federal 2030. MOA. Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005896.pdf

Selznick, P. (1969). “Foundations of the theory of organization”. En A Sociological reader on complex organizations, Amitai Etzioni edit. Austin: Rinehart and Winston Inc.

Senge, P. (2002). Escuelas que aprenden. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.

SEP (1992): Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal. México

SEP (2002) Reglas de Operación e Indicadores de Gestión y Evaluación del Programa de Escuelas de Calidad. Diario Oficial de la Federación. México.

SEP (2010) Estándares de Gestión para la Educación Básica. http://upnmorelos.edu.mx/2013/documentos_descarga_2013/fuentes_informacionMEB/MEB060%20MatGestModulo3.pdf

Soto, A., & Valente, R. (2005). Teoría de los juegos: Vigencia y limitaciones. Revista de Ciencias Sociales (Ve), XI (3), 497-506. Recuperado el 29 de 05 de 2020, de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=280/28011308

Spradley, J.P. (1980). Participant Observation. Holt, Rinehar and Winston, New York

Sylvia Schmelkes, Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas (Washington, DC,: Organización de los Estados Americanos, 1994). 11. Braslavsky

Tedesco, Juan Carlos (2010). "Prioridad de las políticas educativas", en Unicef, Educación secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes, Argentina: Unicef, pp.39-45. Disponible en:

Tedesco, Juan Carlos y Néstor López (2002). "Desafíos a la educación secundaria en América Latina", Revista de la CEPAL, núm. 76, abril, pp. 55-99. Disponible en: Disponible en: http://www.cepal.org/es/publicaciones/10801-desafiosla-educacion-secundaria-en-america-latina

Tedesco, Juan Carlos y Néstor López (2013). "Diez años después. Comentarios tras una relectura del artículo 'Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina'", Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación, vol. 11, núm. 2 (en línea). Disponible en: Disponible en: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art1.pdf

Tesis Doctoral. Castellón, España. Documento en PDF. Consultado el 8 de mayo de 2021 en http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/10522/peris.pdf?sequence=1

Turín, G. (2019) Compromisos de gestión escolar en dos instituciones educativas estatales. Lima –2019. TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE: Maestra en Administración de la Educación.

UNESCO (1999) La gestión: en busca del sujeto. Seminario Internacional "Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa" UNESCO-SANTIAGO Santiago, Chile.

Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Barcelona: Idea Books.

Vargas, J. (2008). Análisis de cinco desafíos en el ejercicio de la Administración Educativa. Revista electrónica Actualidades investigativas en Educación. Enero/abril, año/Vol., 8, número 001. Universidad de Costa Rica. San José de Costa Rica.

Vidal Ledo, María, Durán García, Francisco, & Pujal Victoria, Nayra. (2008). Gestión educativa. Educación Médica Superior, 22(2) Recuperado en 05 de enero de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412008000200012&lng=es&tlng=pt.

Vior, S., y Oreja, M. (2015) El Banco Mundial y Tres Décadas de Reformas Educacionales en América Latina. Revista Atlántida, 6; pp. 201-236.

Weber, M. (2004). Economía y Sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.

Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (2). En: http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html

Zorrilla, M. (2004) La educación secundaria en México: al filo de su reforma REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 2, núm. 1, p. 0 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España https://www.redalyc.org/pdf/551/55120106.pdf