



FORMACIÓN DE DIRECTORES ESCOLARES

Comparación de programas internacionales
en el contexto de la gestión



Miguel Angel Díaz Delgado

FORMACIÓN DE DIRECTORES ESCOLARES

**Comparación de programas internacionales
en el contexto de la gestión**

ISBN: 978-607-98171-3-8

D.R. © 2018. Primera Edición.

GOBIERNO DE JALISCO

Secretaría General de Gobierno

Dirección de Publicaciones

Av. Prol. Alcalde 1351, 1^{er} Piso del Edificio C, Unidad Administrativa Estatal

Col. Miraflores, C.P. 44270

Guadalajara, Jalisco, México

www.jalisco.gob.mx

Diseño y Producción: Dirección de Publicaciones del Gobierno del Estado de Jalisco

Impreso y hecho en México/Printed and made in Mexico

FORMACIÓN DE DIRECTORES ESCOLARES

Comparación de programas internacionales en el contexto de la gestión

MIGUEL ANGEL DÍAZ DELGADO



Mi familia me ha dado fuerzas para continuar, la tengo presente a donde voy. Agradezco a todas las personas e instituciones que apoyaron este esfuerzo. Al Programa de Formación de Directivos por Competencias, a Edmonton Public Schools, a Interleader; al Colegio de Educación de la Universidad de Saskatchewan, especialmente a Saskatchewan Educational Leadership Unit, al Departamento de Administración y Liderazgo Educativo, pero sobre todo al Dr. Paul Newton por sus enseñanzas. Gracias también al Dr. Rodríguez-Arroyo. A la Dra. Carmen Leticia Borrayo y la Dra. Ana Cecilia Valencia por su acompañamiento.

Investigación realizada Gracias al programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica IA300618. **Agradezco a DGAPA-UNAM el apoyo recibido.**

Índice

Un breve prólogo	13
Introducción	17
Capítulo 1	
Nociones y tensiones sobre la formación para directores: Un entramado problematizador	23
1.1 LA DIFICULTAD DE SOSTENER A LA FORMACIÓN DE DIRECTORES EN LA ESTRUCTURA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS	26
1.2 LA PERSPECTIVA DE LA GESTIÓN ESCOLAR DELIMITA LA FORMACIÓN DE DIRECTORES	32
1.2.1 La identificación de un modelo de gestión dominante	34
1.2.2 La identificación de un modelo de gestión emergente	38
1.3 LA FORMACIÓN DE DIRECTORES: RELACIONES GLOBALES Y LOCALES	40
1.3.1 El Sistema de Formación en Edmonton Public Schools: de lo local a lo global	42
1.3.2 El Programa de Formación de Directivos por Competencias en Jalisco: de la importación a la construcción local	43
1.3.3 La reinterpretación del modelo formativo, su incursión en Jalisco	48
1.4 EL ENFOQUE DEL ESTUDIO	51
Capítulo 2	
La teoría sobre la gestión escolar y la formación de directores	55
2.1 DOS TRADICIONES DE LA GESTIÓN EDUCATIVA: ORIGEN Y RELACIONES	56
2.2 LA TRADICIÓN FUNCIONALISTA, PERSPECTIVA DOMINANTE	57
2.3 LA PERSPECTIVA INTERACCIONISTA DE LA GESTIÓN EDUCATIVA: UNA PROPUESTA EMERGENTE	58
2.4 DERIVACIONES DE LAS PERSPECTIVAS DE LA GESTIÓN	60
2.4.1 La derivación burocrática de la gestión funcionalista	60
2.4.2 Derivación integradora de la gestión funcionalista: la opción dominante	61
2.4.3 Derivación idiosincrática de la gestión interaccionista	65
2.4.4 Derivación interpretativa de la gestión interaccionista	65
2.5 LA INTERSECCIÓN ENTRE LAS PERSPECTIVAS DE LA GESTIÓN DIRECTIVA Y LA FORMACIÓN DE DIRECTORES ESCOLARES	66
2.6 LOS MANDATOS CONSTITUCIONALES HACIA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN JALISCO Y EDMONTON	68
2.7 REVISIÓN PANORÁMICA DE ESPACIOS FORMATIVOS INTERNACIONALES PARA DIRECTORES ESCOLARES Y SUS APORTES PARA EL ESTUDIO	71

Capítulo 3

Un análisis comparativo de estructuras disímiles	77
3.1 MIRADAS EN TORNO A LA GESTIÓN EDUCATIVA Y LA FORMACIÓN DE DIRECTORES ESCOLARES	79
3.2 LA RUPTURA CON EL FUNCIONALISMO HACIA UNA VISIÓN SOCIOCRÍTICA DE LA INVESTIGACIÓN	81
3.3 ORIENTACIONES PARA LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	83
3.3.1 Aportes de otros estudios a la metodología	85
3.4 LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA	88
3.4.1 Los agentes clave	90
3.5 CONSIDERACIONES ÉTICAS DEL ESTUDIO	92

Capítulo 4

La formación de directores en el contexto de la gestión: relaciones y condiciones	95
4.1 EL CONTEXTO DE LA GESTIÓN, EL ESCENARIO DE LA FORMACIÓN DE DIRECTORES	96
4.1.1 El modelo de formación para directores en Jalisco y su tendencia hacia la gestión integradora o barroca, una revisión a la luz de la teoría	99
4.2 LA DIRECCIÓN ESCOLAR LOS SISTEMAS EDUCATIVOS: RESTRICCIONES INSTITUCIONALES Y ORGANIZACIONALES	103
4.2.1 La estructura del sistema educativo y la dirección escolar Edmonton-Jalisco: la reconfiguración de los mandatos constitucionales	103
4.2.2 La selección y acceso al cargo de director escolar: Sistema vinculado en Edmonton y esquema diversificado en Jalisco	117
4.3 LAS CONDICIONES PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR: COGNICIONES COMPARTIDAS EN EL CONTEXTO DE LA GESTIÓN	127
4.3.1 La dirección escolar, un destino no siempre intencional	131
4.3.2 El Director multifuncional y Señor sabelotodo	133
4.3.3 El director aislado	137
4.3.4 El Director llanero. En Jalisco se aprende a ser director siéndolo	141
4.4 LA FORMACIÓN DE DIRECTORES Y SU RELACIÓN CON LA DIRECCIÓN ESCOLAR	143
4.4.1 La asimilación de las políticas educativas a través de la formación	144
4.4.2 El acompañamiento a los directores escolares en ambos contextos	151
4.4.3 Lo que más importa de ser director es aprender a relacionarse	153
4.4.4 La generación de burocracia académica a través de los espacios formativos...	159
4.4.5 La colegialidad entre los directores apoya la autonomía	161
4.5 DERIVACIONES CENTRALES DEL ESTUDIO	163
4.6 PENDIENTES DEL ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	166

Capítulo 5**Recomendaciones hacia una propuesta para la formación de directores** 169

5.1 ARTICULACIÓN DE UN MODELO FORMATIVO AMPLIO PARA CAPACITAR, SELECCIONAR Y ACOMPAÑAR A LOS DIRECTORES ESCOLARES	171
5.1.1 La capacitación previa al cargo: El inicio de la formación	173
5.1.2 La selección de directores escolares de acuerdo a su desempeño en la formación	174
5.1.3 El acompañamiento al director en la gestión escolar que enfrentan: continuar la formación en los escenarios	175
5.1.4 El impulso a los colegios de directores	176

6. Referencias 179**Índice de Gráficos**

GRÁFICO 1: Los modelos formativos para directores escolares en el contexto de la gestión	98
GRÁFICO 2: Comparación de la estructura del sistema educativo en relación a la dirección escolar: Edmonton Public Schools-Secretaría de Educación Jalisco	105
GRÁFICO 3: Comparación de niveles educativos para alumnos entre los 4 y los 18 años de edad Edmonton-Jalisco	109
GRÁFICO 4: Mapa de los procesos de aplicación-evaluación-entrenamiento en Edmonton Public Schools	121
GRÁFICO 5: La formación de directores en Jalisco (Al haber tomado el cargo)	125

Índice de Tablas

TABLA 1: Niveles educativos que atienden los directores de Edmonton, participantes en el estudio	111
TABLA 2: Niveles educativos a los que atienden los directores de Jalisco participantes en el estudio.	113
TABLA 3: Cogniciones compartidas sobre la dirección escolar: la lógica de la gestión funcionalista de corte integrador	129
TABLA 4: Destino no siempre intencional de la dirección	131
TABLA 5: Los directores escolares, como multifuncionales y sabelotodo	135
TABLA 6: Cogniciones compartidas sobre el acompañamiento en la dirección escolar	140
TABLA 7: Cogniciones compartidas sobre los saberes y prácticas de los directores escolares.	145
TABLA 8: Esferas instituidas y no instituidas con que se relaciona la dirección escolar	155
TABLA 9: Cogniciones compartidas sobre generación de Burocracia Académica	160

Índice de Anexos

ANEXO 1: Formato de Cuestionario para la selección de directores informantes clave del Programa de Formación de Directivos por Competencias	187
ANEXO 2: Cuestionario de selección de informantes clave (formadores) en el Programa de Formación de Directivos de Jalisco y Formato de Entrevista semiestructurada	195
ANEXO 3: Presentación de proyecto para levantamiento de datos ante Edmonton Public Schools y Consentimiento informado.	201
ANEXO 4: Entrevista transcrita del Estudio	215

Formación de directores escolares. Comparación de programas internacionales en el contexto de la gestión.

UN BREVE PRÓLOGO

El libro que tiene en sus manos representa un refrendo simbólico de la tesis doctoral “La formación de directores escolares en el contexto de la gestión. Un acercamiento comparativo a dos modelos públicos: Jalisco y Edmonton” defendida en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM) en 2015. A tres años de haber visto luz, reafirmo con esta publicación los resultados de dicha investigación, pero sobre todo aprovecho la oportunidad que me brinda el Estado de Jalisco de hacerla llegar a más manos.

El libro compara críticamente los procesos de formación internacionales para directores escolares de educación básica que tuvieron lugar de manera casi sincrónica. El primero desenvuelto de lo local y con crecimiento global en *Edmonton Public Schools* (EPS) de Alberta Canadá y el segundo, implementado de manera inversa en el *Programa de Formación de Directivos por Competencias* (PFDC) del Estado de Jalisco, México.

En las páginas que siguen se describe como la dirección escolar se lleva de manera paralela la formación y la función directiva y que los directores escolares en ambos contextos comparten desafíos análogos, enfrentados con herramientas conceptuales y procedimentales creativas, además que en ambos esquemas formativos se adoptan modelos de la gestión educativa en permanente tensión con las cogniciones profesionales de los directores, construidas por su contacto cotidiano en las complejidades de los entornos de práctica. Esto sucede

independientemente de las profundas divergencias culturales, económicas, sociales y sistémicas. A la descripción de este entorno problemático se le asignó la categoría de “contexto de la gestión”.

Se discuten también las profundas diferencias en la colocación institucional de la formación de directores dentro de los sistemas escolares.

Mientras el modelo canadiense se encarga de formar, adicionalmente da soporte a la dirección; en él, la formación es un esquema transversal de apoyo a los directores empotrado en las dinámicas organizativas del Distrito Escolar. En el modelo jalisciense se concluye que a pesar de su perfil innovador y los esfuerzos de formadores y coordinadores académicos y administrativos, no fue posible constituirlo como una alternativa de apoyo contextual, ante las coyunturas políticas no logró consolidarse como un esfuerzo de largo aliento.

En ambos casos, los directores escolares representan una comunidad profesional comprometida que despliega su trabajo, excediendo cualquier límite de horario o de esfuerzo personal; que es juiciosa además de su papel en la construcción de comunidades educativas y asume como desafío la continuación de su propio desarrollo profesional.

El libro despliega en una propuesta de desarrollo y formación de la dirección escolar incrustada en las dinámicas del Sistema Educativo Estatal (SEE), procurando evitar la tan recurrida adopción acrítica de modelos externos.

Finalmente, se subrayan varios desafíos contemporáneos. Acercar los esquemas formativos a los contextos de práctica, generar esquemas ineludibles de formación profesional para directores que les preparen en el acceso y el soporte en la función, desburocratizar la administración escolar, disminuir las jerarquías sistémicas, fomentar en el sistema escolar espacios para la colegialidad profesional de la dirección e incentivar la formación de directores con una orientación de liderazgo de equipos profesionales y de comunidades educativas democrática y plural, entre otros. Se considera que es preciso ampliar la preparación profesional en liderazgo a las autoridades de los directores escolares e involucrar a la docencia en tareas que le otorguen agencia y desarrollo profesional.

El apoyo de la SEJ y de EPS en la realización del estudio fue esencial, pero también lo fue la avidez de los directores, diseñadores curriculares y formadores por expresar de manera franca sus percepciones acerca de su propio trabajo, sobre la formación y sobre las dinámicas institucionales que viven cotidianamente; las puertas de entrada a la investigación fueron abiertas por investigadores de la Universidad de Alberta, Universidad de Saskatchewan, Universidad de Guadalajara y del PFDC. Colegas con quienes siempre estaré agradecido.

En los días que corren, ante una coyuntura del Sistema Educativo a nivel nacional, Jalisco tiene la gran oportunidad de retomar su vocación pionera y consolidar espacios para formar directores de escuela. Al respecto este es un aporte modesto pero sostenido durante casi diez años, que tributo con la convicción que es posible la regeneración de la realidad educativa nacional expresada en sus instituciones. El libro es producto mi incursión en la academia, pero sobre todo como practicante reflexivo en la docencia, la dirección, la asesoría pedagógica y la formación de directores en los espacios en que he tenido oportunidad de conocer la incansable labor de la dirección escolar.

Dr. Miguel Angel Díaz Delgado

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Introducción

La globalización pone a prueba los sistemas locales y sus políticas. Hoy como nunca, la relación educación-globalidad está presente en la mayoría de los sistemas educativos a tal grado que casi ninguno puede decirse ajeno a la influencia internacional.

Las relaciones entre lo global y lo local, distan de ser lineales y determinadas, pero encuentran un común denominador: los países de menor desarrollo importan y reinterpretan modelos educativos ideados en países avanzados, lo cual se deriva en una “relación de asimilación y hegemonía” (Crocker, 2008; Sandoval, 2008) reflejada en círculos académicos y en las políticas educativas del sector público.

Los modelos formativos como objeto de estudio han reavivado el debate académico sobre la dirección escolar y la formación para serlo. Los modelos actuales son también influidos por la globalidad, compartiendo a partir de ella, discursos y cogniciones sobre las maneras para formar a los directores escolares.

El contexto de la gestión, es el escenario donde la dirección contemporánea se desarrolla, creando un entramado teórico-discursivo, que lleva a los modelos formativos a compartir un “conjunto de supuestos valorativos, ontológicos y epistemológicos” (Gándara, 1994, p. 74) que predetermina lo que se entiende por la dirección escolar y por la formación de directores.

Dicho contexto es contradictorio y problemático, donde por lo menos dos perspectivas se contraponen, creando una relación de asimilación-resistencia, a cuya interacción, Oplatka (2002) da el nombre de “Dualismo contradictorio”.

En este escenario la formación de directores se vuelve refractaria a la crítica, en la búsqueda de un pragmatismo que ignora el desencuentro, escasean los foros plurales donde se discutan las discrepancias, lo cual genera que opciones formativas estén a merced del vaivén de las coyunturas, sin vinculación estructural a sus sistemas educativos.

Aun así, las propuestas de Rodríguez (2011), Nava y Valencia (2012), abordaron el tema con base en líneas de investigación para el replanteamiento de propuestas prácticas pero epistémicamente fundamentadas hacia la formación, con base en las implicaciones de la labor de los profesionales que hacen la dirección escolar y la puerta abierta para la búsqueda de “una propuesta para la formación de directivos con una base comprensiva y no sólo quedarse en la interpretación” (Sander, 1996, p. 103).

El presente libro se enlaza epistémicamente con ambos estudios, formando parte de una azarosa trilogía de investigaciones sobre la dirección escolar y su formación. Se aceptan también dos retos heredados de las tesis que le anteceden: el de analizar “el concepto de gestión escolar (...) que pretende traer consigo una manera diferente de ver la administración” (Rodríguez-Arroyo, 2011, p. 179) de escuelas y el de analizar a los programas formativos desde el (...)“reconocimiento y visibilidad profesional a los directores” (Nava y Valencia, 2012, p. 176) del Estado de Jalisco.

En Jalisco, México, desde 2007 y hasta 2013 se desarrolló el Programa de Formación de Directivos por Competencias (PFDC), como un esfuerzo de la Secretaría de Educación del Estado por capacitar a directores escolares en servicio y ofrecer una inducción al cargo a aquellos que han adquirido el puesto. Globalmente, el modelo formativo para directores de Edmonton Public Schools en Alberta, Canadá se constituyó como sistema modelo que logró el reconocimiento internacional al convertirse en un sistema complejo de formación (entrenamiento), elección, evaluación y asesoría para directores y aspirantes.

Los modelos elegidos por la interacción del escritor del libro con el primero en la práctica de seis años y con el segundo, a partir de los pendientes de estudios encontrados en el estado de la cuestión sobre la formación de directores escolares.

La investigación se adentró en la intersección existente entre los modelos de formación para directores escolares y las condiciones que ofrecen los sistemas educativos para la dirección escolar de educación pública, a partir del entendido de que la estructura institucional inhibe o potencia la labor de los directores, tanto o más que los programas formativos.

Tanto el modelo de Edmonton como el de Jalisco, se desarrollan en el contexto de la gestión e inciden de manera diferente en las cogniciones que los directores tienen sobre la dirección escolar. Sus efectos dependen en gran medida de cómo la formación de directores y la misma función directiva se ve soportada por la estructura del sistema educativo al que pertenecen.

El estudio que se presenta buscó responder a la pregunta: *¿Cuáles son las relaciones de los modelos formativos para directores escolares de Edmonton y Jalisco y qué condiciones ofrecen éstos sistemas para el ejercicio de la dirección escolar?*

Fue preciso adentrarse en dos elementos: Las relaciones de cada modelo formativo hacia sus propios sistemas educativos y las condiciones para el ejercicio de la dirección escolar, lo cual, se concretaría a través del logro de dos objetivos de investigación: 1) *Documentar las relaciones entre la dirección escolar y la formación de directores en dos modelos públicos: Jalisco y Edmonton* y 2) *Revelar las condiciones para la dirección escolar en dichos sistemas educativos.*

La comparación de experiencias internacionales posibilita un proceso de aprendizaje mutuo, facilita el acercamiento académico y ofrece espacios para la reflexión continua de los procesos formativos.

Sobre la experiencia de *Edmonton Public Schools* existía información para realizar una construcción sistemática sobre formación de directores escolares que guarda una tendencia determinada y susceptible de reconocer en otras experiencias, nuevas vertientes y distintas dinámicas de acción; mientras en Jalisco los datos eran y son aún dispersos, contradictorios y limitados, un campo aún susceptible de ser explorado.

Además de las profundas diferencias culturales, económicas y organizativas de las entidades (Estado en el caso de Jalisco y Distrito en el caso de Edmonton) se reconoció en el estudio que la estructura organizativa de los sistemas educativos, sus relaciones, y procesos son disímiles, por lo que la estrategia de análisis se centró en la perspectiva de los agentes clave de los modelos de formación, estableciendo comparaciones analíticas entre dos modelos, como la posibilidad de pensar en ellos “como la expresión de la teoría” (Newton, 2012, p. 581) y del sistema educativo en su conjunto.

Se da cuenta de una investigación de corte cualitativo con elementos cuantitativos, un análisis comparativo a través de casos que recoge datos de entrevistas semiestructuradas y episódicas, además de la revisión documental de textos generados a partir de dinámicas de reflexión y diálogo al interior de la formación de directores; en la cual participaron coordinadores de los modelos, formadores, consejeros y mentores, además de por supuesto un grupo de directores participantes en la inducción de Edmonton y la Formación de Jalisco.

El modelo metodológico en marcha “puede nombrarse como el análisis de los saberes institucionalizados” (Zuluaga, 1985, p. 71), al acercarse a las cogniciones sobre la dirección escolar y la formación de directivos en los modelos de *Edmonton Public Schools* y la Secretaría de Educación Jalisco.

Los principales hallazgos del estudio radican en la ilustración de las condiciones de la dirección escolar en el contexto de la gestión, generadas a través de las derivaciones jerárquicas de los sistemas, las cargas de trabajo, las intenciones por tomar la dirección (destino no siempre intencional), concluyendo con esto que la formación de directores en Jalisco está poco sostenida y desvinculada del sistema educativo, donde a los directores escolares se le confiere un papel de “negociadores de autoridad” o de “autoridad avalada”.

Además, se logró categorizar algunos rasgos de dichas condiciones a través del entendimiento de la tarea. Donde se encontró que en ambos sistemas los directores se conciben a sí mismos como “multifuncionales” y “sabelotodo”.

Dentro de las conclusiones se encuentra también el hecho de que los espacios formativos en el contexto de la gestión representan esquemas para la asimilación de las políticas educativas o para la incorporación del modelo de gestión dominante convirtiéndose en *dispositivos* que generan “burocracia académica”.

El libro concluye con una propuesta basada en el acompañamiento y la colegialidad entre los directores instando a la generación local de respuestas, para posteriormente compartir la experiencia internacionalmente.

El libro incluye cinco capítulos: la problematización, abordada en *Nociones y tensiones sobre la formación para directores: Un entramado problematizador*, el marco teórico, en *la teoría sobre la gestión escolar y la formación de directores*,

el apartado metodológico en un análisis comparativo de estructuras disímiles, la discusión de los resultados y conclusiones en la formación de directores en el contexto de la gestión: relaciones y condiciones y las recomendaciones en recomendaciones hacia una propuesta para la formación de directores.

Una publicación digna de complementarse y como uno de los varios caminos hacia el desarrollo de la formación de directores escolares, que ofrece sin embargo, una propuesta amplia y comprensiva de las condiciones en que se ejerce la dirección escolar y de las estructuras educativas que predeterminan y condicionan su labor.

CAPÍTULO 1

Nociones y tensiones sobre la formación para directores: Un entramado problematizador.

La investigación sobre la práctica directiva y la formación de directores escolares es un asunto “que surge a través de escenarios complejos”(Nava y Valencia, 2012, p. 15) y contradictorios.

Mientras algunos estudios coinciden en que la función directiva se ha reducido y se ha legitimado el cargo de director a una forma de control político (Calvo, 1999; Arnaut, 1999; Namó, 2003) en contraparte, se plantea como opción la de volver a mirar a los directores escolares“ como un facilitador del cambio en las instituciones educativas” (Escudero, 1986, p. 97).

La responsabilidad que se otorga a los directores de escuelas proviene de fuentes distintas: el Estado, organismos de la sociedad civil, y variados grupos de interés, donde profesionalizar a la dirección escolar se ha convertido, en una respuesta de los sistemas educativos ante las expectativas sociales en educación que existen en el concierto internacional.

Cuando el Estado, a través de su sistema educativo agrupa las expectativas de los distintos interesados y proyecta al director escolar como agente que “puede generar un marco favorable y una mejor alineación de las escuelas en torno a un objetivo común” (Trueco, 2005 en OEA 2010, p. 16), con ello también genera la incógnita de cómo y través de qué, los directores se prepararán para aceptar dicho desafío.

La exigencia y la facilitación de medios guardan una relación inmediata, el presente estudio se adentró en la intersección existente entre los modelos de formación para directores escolares y las condiciones que ofrecen los sistemas educativos para la dirección escolar de educación pública.

Se habla de dos modelos disímiles del Continente Americano: el del Programa de Formación de Directivos por Competencias de la Secretaría de Educación Jalisco, existente de 2007 a 2013 y el de la Inducción para Directores de *Edmonton Public Schools*, de Alberta, Canadá, que tuvo una reforma profunda a partir de 2013 y que había funcionado casi un decenio.

Al inicio de la investigación se mantenía el supuesto de que los dos modelos sostenían una relación teórica que los sostenía de manera más amplia: el marco del paradigma eficientista de la gestión, sin embargo, con el desarrollo de la misma, se logró entender que tal contexto se extiende a un entramado problemático complejo en donde de manera contradictoria se imbrican cogniciones extraídas de por lo menos dos posturas sobre la gestión: la integradora y la interaccionista (puntos que serán tratados en el marco teórico).

Se reconoce que entre el modelo de Edmonton y el de Jalisco, existen condiciones distintas: el primero, llegó a garantizar el logro de resultados educativos positivos y no se encuentra cuestionado por su entorno, el segundo, al no estar vinculado con las áreas estructurales básicas encontró, hasta su clausura diferentes problemas para su sostenimiento.

El modelo de Edmonton emergió primero localmente y ascendió su importancia a escala global; mientras que el de Jalisco, estuvo inserto en una lógica de importación y reinterpretación de modelos externos.

En Jalisco, el modelo se ligaba de manera más directa a la perspectiva de la gestión eficientista del discurso educativo, mientras que en el modelo de Edmonton, la diversidad de perspectivas impulsaba el debate continuo sobre la dirección escolar.

Además el programa de formación jalisciense como tal, no sobrevivió a un escenario de reforma, donde las políticas y nuevas disposiciones para la práctica directiva son dictadas por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) a nivel nacional, obviando la autonomía que guardaban los Estados con respecto a la implementación de programas; por su parte, el modelo de Alberta, configura sus planteamientos a nivel local, toda vez que la constitución canadiense otorga a las provincias la posibilidad de regirse en materia educativa.

Los efectos del modelo de Edmonton, Alberta, lo convirtieron en referente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO) por su plataforma de formación, selección y acompañamiento en el cargo de dirección escolar; mientras que, el Programa de Formación de Directivos por Competencias, fue calificado como “la estrategia institucional más importante que la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) ha impulsado para asegurar que la calidad educativa se centre en la escuela como unidad de cambio”(Nava y Valencia, 2012, p. 24), pero su trascendencia no alcanzó otros niveles.

Los espacios formativos para directores escolares de Jalisco podrían aprender y compartir experiencias, evitando la ya muy recurrida importación (coyuntural) de modelos y con el horizonte de la “aproximación directa a los fenómenos existentes y una interpretación crítica de las relaciones que se dan en el sistema educativo” (Sander, 1996, p. 92) a través del emprendimiento de diálogos académicos y de estudios que muestren de manera panorámica las relaciones de cada modelo formativo hacia sus propios sistemas educativos y las condiciones para el ejercicio de la dirección escolar.

Los agentes clave; vivieron la formación y la práctica directiva en la escuela pública, al mismo tiempo. Ellos y ellas fueron acreditados para ilustrar cómo se vive la dirección escolar y la formación de directores escolares para *Documentar las relaciones entre la dirección escolar y la formación de directores en dos modelos públicos: Jalisco y Edmonton y revelar las condiciones para la dirección escolar en dichos sistemas educativos.*

Este capítulo como punto de partida, plantea una problematización que deja al descubierto las tensiones y contradicciones de dichos espacios en relación a los sistemas educativos. Una visión panorámica de la problemática que envuelve a la formación de directores escolares y servirá como eje para la presentación del estudio.

El capítulo consta de tres temas, con sus respectivas divisiones: se inicia con *La dificultad de sostener a la formación de directores en la estructura de los sistemas*

educativos, continuando con La perspectiva de la gestión escolar delimita la formación de directores y La formación de directores: relaciones globales y locales.

Se espera que con el desarrollo de la problematización, el lector pueda asirse a un contexto amplio de cómo los modelos formativos para directores se tensan en sus escenarios locales y también cómo se relacionan con la globalidad en medio de discursos sobre la gestión directiva.

1.1 LA DIFICULTAD DE SOSTENER A LA FORMACIÓN DE DIRECTORES EN LA ESTRUCTURA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.

La dirección escolar se encuentra ante una vertiginosa ola de cambios y se plantea como consenso en el entorno internacional occidental que “para mejorar la calidad de la educación es necesario producir significativas transformaciones en el sistema, profesionalizar la acción de las instituciones educativas y la función del docente y del directivo” (Coll, 2009, p. 47).

La Organización de Estados Americanos (OEA) (2010, p. 77) ha enfatizado “que es crítico contar con líderes legitimados al interior de la escuela que puedan conducir tanto los aspectos administrativos y de gestión, como los aspectos pedagógicos”, tarea para lo cual hay que reeducar a los directores escolares, quienes por lo general en Latinoamérica han asumido el cargo respondiendo a requisitos administrativos de los sistemas escolares.

El informe Delors para la UNESCO uno de los referentes contemporáneos más influyentes en las naciones occidentales propone también “ampliar los tipos de formación con las exigencias de la vida profesional, incluidos los de formación práctica” (Delors, 1997, p. 35).

En algunos países del continente, la formación para directores escolares se ha derivado incluso en políticas educativas de largo alcance. Se puede citar el caso de países como Chile a través del Programa Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) en Santiago para directivos, mientras que en Argentina, Venezuela y México se han creado opciones formativas en servicio y por competencias.

En Estados Unidos y Canadá ha privado la diversificación de modelos públicos, privados y mixtos desarrollados por universidades, Institutos de formación y sistemas educativos estatales y provinciales que ofrecen opciones formativas a los directores de escuela.

Los sistemas educativos en el continente han buscado alternativas para la formación de la dirección escolar; es evidente una “preocupación del Estado en la implementación de estrategias de actualización” (Nava y Valencia, 2012, p. 23) a través de espacios para la formación de directores escolares. La importancia de formar directores de escuela encuentra consenso y eco.

En oposición otra postura apunta que la formación de directores influye de manera poco efectiva en su desempeño, ya que los “rasgos propios del entorno sociocultural ejercen mayor influencia en el desarrollo de las prácticas directivas y no tanto así la formación que le es requerida a los directivos para ocupar dicho cargo” (Rodríguez, 2008, p. 9).

Para Valencia y Nava (2012), Rodríguez (2006), Sandoval (2008), Sepúlveda (2007) el problema de estos espacios formativos radica en que, además de la carga de trabajo de los programas formativos en servicio, los cuales se desarrollan en contextos institucionales que ordenan la atención a múltiples programas, generan cargas excesivas de trabajo para los directores y ponen en evidencia además la escasa autonomía de las escuelas. La exigencia es alta en cuanto a la rendición de cuentas ligada a la burocracia administrativa, un cruce de agendas con las múltiples tareas escolares de los directores o simplemente con la irrelevancia ante las necesidades formativas de los directores o de los contextos a los que atienden.

La estructura institucional de los sistemas educativos inhibe o potencia la labor de los directores escolares, tanto o más que los programas formativos que echa a andar para que estos aprendan el oficio de la dirección escolar. Es por ello que interesó, implicarse en el análisis de las estructuras institucionales, que generan ciertas condiciones para la dirección escolar y para la propia formación de directores.

La inserción en la estructura de cualquier sistema educativo, la formación de directores, implica la aparición de dificultades para su sostenimiento. El caso de la formación de directores escolares en Jalisco es emblemático en este sentido.

El problema de la formación de directores en el Sistema Educativo Jalisciense

Jalisco desde 2006 y hasta 2012 desarrolló un modelo de formación para directores de escuela pública, llamado Programa de Formación de Directivos por Competencias, una de las escasas opciones de formación que en su oportunidad fue laureado por parte de sus participantes y por tomadores de decisión, quienes coincidían en opiniones como las que se muestran a continuación:

(...) yo no oí algún tema como que estuviera fuera de lugar, no, me parece que los contenidos son acertados (SEJ-ES3, 2011: 184-186).

(...) me siento más segura, o sea, los contenidos muy cómodos, o sea, están exactamente seleccionados, como que están muy estudiados los contenidos y yo los veo así como (...) tienen un alto nivel, o sea, no se ven nada más así superficial o nada más de pasarlos o nada más de leerlos, sino que sí se profundiza, sabes que si se están viendo los temas a fondo y en la realidad, o sea, el hecho de comparar qué es calidad, que es colaborativo, que es... pero ya aplicado, o sea, un concepto ya aplicado, o sea, con lo que nosotros vivimos todos los días (SEJ-ES4, 2011: 598- 605).

tienen un impacto positivo porque es profesionalizar también mi labor directiva, y fundamentarla, en el momento en que la profesionalizo, la fundamento y me siento más segura y busco que es lo que está y porque está se lleva a cabo (SEJ-ES9:424-427)

A estas opiniones, se suman las de un ala de practicantes ligados a la parte oficial del sistema (administrativos con tendencia académica) que han desarrollado acercamientos “al impacto del Programa en el desempeño de los directores” (SEJ, 2011, p. 4) y que resaltan la necesidad de “garantizar que la formación de directores cuente con solidez” (SEJ, 2011, p. 24).

Se pueden encontrar opiniones de académicos que advertían necesario “superar el modelo endogámico” (Nava y Valencia, 2012, p. 28) generado por el programa, toda vez que los efectos del mismo se han encontrado parciales y

no vinculatorios de la práctica cotidiana de los directores, en un sistema escolar complejizado y atrapado por la burocracia que favorece una “gestión educativa (...) centralizada” (Nava y Valencia, 2012, p. 22) y por la variabilidad y complejidad de las problemáticas comunitarias a las que atiende, ante los cuales el significado desde la dirección escolar “como proceso técnico” (Rodríguez-Arroyo, 2011, p. 137) sigue siendo insuficiente.

Como se puede ver, la formación se encuentran dos posturas contrarias: la que lo presenta como un factor que debe institucionalizarse y la crítica de sus posicionamientos que califica a los directores como “reproductores de un modelo centralizado y vertical” (Nava y Valencia, 2012, p.16); ambas dispersas en un escenario donde la primera parece ir en un sentido más cercano a la dictaminación de acciones oficiales para la formación y el otro, más ligado a los círculos de la investigación educativa, donde no necesariamente se influye en la construcción de políticas.

Bajo el reconocimiento de que “los problemas de la escuela pública son de naturaleza institucional, histórica y cultural” (Nava y Valencia, 2012, p.176) dos orientaciones privan sobre la formación de directores escolares: 1) que dicha formación influye menos que la que recibe en su carrera docente y 2) que es el contexto de la “organización y algunos rasgos propios del entorno sociocultural lo que ejerce mayor influencia en el desarrollo de las prácticas directivas y no tanto así la formación que le es requerida a los directivos para ocupar dicho cargo” (Rodríguez, 2008, p. 9).

Ambas posturas difícilmente se debatían en el sistema escolar Jalisciense.

La escasez de foros plurales en la entidad, para discutir las posiciones sobre la formación de directores sobre su sostenimiento en la estructura educativa, y sobre la pertinencia de estos. El acercamiento a los programas de formación suele limitarse a conocer la percepción de los usuarios, a la evaluación de impacto. La investigación paradójicamente, encuentra menor acceso a la toma de decisiones en el Sistema Educativo del Estado.

Ante las reformas en educación de 2013 el Programa de Formación de Directivos entró en crisis. Las políticas educativas se recentralizaron y a las entidades se les limitó el acceso a las decisiones en materia educativa, sobre

todo a partir de la creación de órganos como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) que dentro de sus funciones hallaba la de elaborar “la política nacional de evaluación”, a efecto de asegurar que los proyectos y acciones que se realicen en esta materia sean pertinentes a las necesidades de mejoramiento de los servicios educativos (SEGOB, 2013, p. 3), incluyendo a docentes, directores y supervisores.

Aunque se admite que el escenario de reforma aportó a prescindir de ideas “refractarias a la refutación y considerar las alternativas” (Sander; 1996, p. 12), al salir de los ámbitos de la Secretaría de Educación estatal, la formación de directivos heredó prácticas relevantes y un cúmulo de experiencias de por lo menos seis años, los cuales deben ser documentados.

La formación para directores en los sistemas de educación, suele tener una baja ampliación y vinculación. Es decir, los programas de formación para directores, rara vez se vinculan con espacios de selección, acompañamiento y evaluación. La formación se supedita a ser un espacio casi anecdótico, donde por ejemplo, los directores aprenden sin necesariamente poder aplicar sus aprendizajes en el sistema educativo.

El problema de la formación de directores escolares en Edmonton Public Schools

Las discusiones atrás tratadas parecen, ya trascendidas por *Edmonton Public Schools*, donde la formación de directores se encuentra enraizada en el sistema y en la política educativa.

Su estrategia de vinculación entre la formación, la selección y acompañamiento de directores hacia las decisiones de la administración central es profunda.

El modelo se propone como relevante en el entorno internacional de acuerdo a los grados de significatividad hacia sus propios contextos. A continuación algunos fragmentos de entrevistas sustentan este dicho.

El entrenamiento de un director para mí en Edmonton Public ha sido para mí sorprendente, me ha dado varias oportunidades en diferentes puntos de mi carrera de colaborar y

preguntar cosas (EPS-ES1, 2012: 683-684).

Tendrías una conexión, que si tenía alguna duda o algo; siempre habría una persona a quién llamarle (EPS-ES1, 2012: 488-489).

(...) realmente siento que estoy muy completa en ese aspecto como directora ya que siempre hay alguien al cual yo pueda tomar el teléfono y llamar, como a mi mentor (EPS-ES3, 2012: 411-413).

El problema de la formación de directores escolares en los dos sistemas educativos tiene desafíos distintos. Para el de Jalisco, se debe plantear la posibilidad de encontrar un proyecto que institucionalice a la formación, incrustándola en la estructura del sistema educativo, mientras para el de Edmonton, una vez trascendido el problema de la dirección que toca a Jalisco, su situación se encuentra más en cómo hacer valer la pluralidad en un contexto de cogniciones compartidas y diferenciadas sobre la dirección escolar.

Sobre todo en el sistema educativo jalisciense, la dificultad de sostener a la formación se agudiza en el desencuentro de las posturas sobre la formación de directores, el escaseo (acaso voluntario) de foros plurales, donde se discutan las posiciones sobre la formación de directores y el hecho de que las opciones formativas están a merced del vaivén de las coyunturas y que no se vinculan estructuralmente con el sistema educativo.

En el apartado que sigue, se añadirá un elemento a la complejidad: todo programa formativo para directores de escuela, guarda dentro de sí la relación con una perspectiva sobre la gestión escolar.

1.2 LA PERSPECTIVA DE LA GESTIÓN ESCOLAR DELIMITA LA FORMACIÓN DE DIRECTORES.

Si algo ha dejado la revisión del estado de la cuestión que se abordará en el Capítulo 2, es la conclusión de que la formación de directores “está siempre relacionada a la promoción o revisión de una perspectiva de la gestión” (Sandoval, 2008, p. 155).

Los modelos formativos guardan una relación estrecha con los tipos de gestión que la estructura educativa requiere e implanta. Esta relación se traduce en que, un sistema educativo al echar a andar un modelo de formación para directores, buscará que ellos adapten sus prácticas al modelo de gestión del sistema. La formación de directores no es neutra.

La teoría de la gestión puede considerarse “un cuerpo organizado de principios y regularidades que explican el funcionamiento de las organizaciones” (González, 2006, p. 7). Los sistemas educativos, al requerir cierto tipo de actuación de parte de la dirección de las escuelas buscan que los directores escolares se apropien de prácticas tendientes a los mismos, esto de manera más amplia se explica porque los sistemas educativos “buscan en sí contener un concepto de calidad de vida humana a través de la administración y organización de sus instituciones” (Sander, 1996, p. 76).

La gestión educativa implica la correlación de “los componentes de una organización en cuanto a sus arreglos institucionales, la articulación de recursos, los objetivos y por sobre todo las interrelaciones entre las personas en la acción” (Cassasus, 1997, p. 19) se relaciona con la estructura interna del sistema educativo, el cuál al entender de Sander (1996, p. 91) “reproduce la estructura social moldeada por la economía”.

El reconocimiento del tipo de gestión al que están ligados los modelos formativos importa porque ésta orientación determina qué se espera de la dirección de escolar, sus relaciones y el entendimiento de la cotidianidad de acuerdo a las nociones y tratados conceptuales y procedimentales propuestos por los modelos formativos, esto es que: la formación de los directores escolares busca intervenir

las cogniciones de los directores escolares sobre la gestión educativa en general y directiva en particular.

Es difícil encontrar tipos de gestión puros, en su mayoría se representan en hibridaciones de uno o más modelos. Sin embargo, se ha encontrado que prevalecen dos grandes tendencias o tradiciones, que “tienen su fundamento en conceptos distintos del ser humano, en distintas teorías de sociedad, distintas filosofías de ciencia y distintas orientaciones pedagógicas” (Sander, 1996, p. 98).

Por una parte, se puede encontrar a la funcionalista o gestión educativa *eficientista*, la cual en su expresión posmoderna evoluciona “a partir de la tercera revolución científico-tecnológica” (Crocker, 2008, p. 19) y busca que la dirección escolar logre el tránsito hacia una lógica de gestión de procesos para “la satisfacción del cliente y optimizar la aportación de valor añadido” (Amorrazain en Crocker, 2008, p. 19). En contraparte, se encuentra desde Sander (1996, p. 93) la gestión “interaccionista o culturalista”, donde más que la satisfacción del usuario de la escuela, se propone una “mediación reflexiva entre la intención y la acción, la teoría y la experiencia, entre la educación y la sociedad, entre el individuo y su medio social”.

Los modelos en cuestión en este estudio recogen elementos de ambas tradiciones, bajo una lógica de la gestión escolar que “tensiona elementos antitéticos” fundamentales para la gestión funcionalista y la interaccionista. Ana Valencia y José Nava (2012, p. 22) han dado la categoría de “gestión barroca” a la mezcla en la práctica de la gestión o en la formación para directores de escuela donde los elementos epistémicos toman un papel secundario y se busca una aplicación según la necesidad; Sander (1996) la llama “gestión integradora”.

Es aquí donde se encuentra el paradigma que subyace a la gestión educativa dominante, el cuál es instaurado a través de la formación para directores y continuado a través de elementos discursivos como documentos oficiales, las narrativas y diálogos de quienes interactúan en estos modelos.

El discurso y la acción sobre la gestión escolar no deviene de modelos puramente educativos, sino que su explicación se encuentra en modelos administrativos gerenciales. El modelo de gestión, al ser instaurado desde las políticas públicas en educación, no desde la pedagogía al ser instaurado y consensado, se propaga

y se prolonga hasta ser sustituida por un nuevo consenso, sobre todo cuando “los educadores no cuestionan los supuestos que poseen” (Noguera, 2008, p. 21).

Por tanto, era necesario encontrar qué modelo de gestión está detrás de los modelos formativos de Edmonton y Jalisco. La orientación del sistema educativo y del propio modelo de formación hacia sus relaciones y sus dimensiones.

1.2.1 La identificación de un modelo de gestión dominante.

“Una organización llamada escuela, a su vez pertenece a una organización mayor llamada sistema escolar” (Rodríguez, 2011, p. 16) y esos sistemas escolares, con frecuencia determinan la tarea de los cargos y las funciones que en él se desempeñan.

Lo mismo sucede con la formación de directores escolares: cuando se requiere que lleven a cabo un modelo de gestión determinado, la formación para ser director corresponderá a dicho modelo, bajo el planteamiento de que “la gestión es la tarea primordial del director” (Namo, 2003, p. 21), como “centro principal de la actividad micropolítica en la escuela” (Ball, 1989, p. 93).

En el contexto latinoamericano se ha recurrido a conceptos de la gestión escolar puesto que “el de la administración, representa una opción relativa al control y manejo de los recursos materiales y humanos que se ponen al servicio de los objetivos determinados por la política educativa” (Rodríguez, 2011, p. 15), buscando la movilidad del concepto de la dirección escolar hacia la gestión.

Debido a que “las perspectivas tradicionales no han sido capaces de ofrecer explicaciones suficientes y adecuadas acerca de los fenómenos del poder, la ideología, el cambio y las contradicciones que caracterizan el sistema educativo en el contexto de la sociedad contemporánea” (Sander, 1996, p. 88), se busca a través de la gestión la “prioridad (...) de generar nuevos modelos de organización, de participación social, de funcionamiento y de administración escolar” (Nava y Valencia, 2012, p. 16); sin embargo, el concepto de la gestión, de igual manera corresponde al de la administración educativa en el contexto canadiense.

Respecto al modelo jalisciense, se puede decir que a pesar de su vinculación a diversos procesos formativos entre los que destacan el conocimiento de la normatividad, la gestión, la evaluación, el liderazgo, la pedagogía y andragogía; el Programa de Formación de Directivos da la relación a esta visión como “holística” (SEJ, 2006, p. 69), partiendo del entendido que el “perfil multidisciplinario” (SEJ, 2006, p. 8) de la formación generaría en los directores la incorporación de prácticas “intelectual, afectiva, social” (SEJ, 2006, p. 20) y a la letra dice:

Al finalizar su proceso formativo, el director será capaz de apropiarse de una visión holística y renovada de su hacer personal y profesional y sobre el impacto social que éste tiene en la comunidad escolar. *De manera simultánea incorporará herramientas que lo convertirán en un sujeto crítico-reflexivo, capaz de solucionar los problemas que enfrenta y de convertirse en un estudioso permanente su entorno, lo que le facilitará conducir a las comunidades de aprendizaje hacia sinergias entre el saber ser y el saber convivir* (SEJ, 2006, p. 69).

El área de acción real de la dirección, parece aún centrada en la administración burocrática y la redición de cuentas, lo cual aún enfoca a la dirección “como un asunto meramente técnico” (Rodríguez-Arroyo, 2011, p. 19).

Para ilustrar esta tendencia, se puede hacer referencia a un informe del programa formativo de Jalisco, donde por ejemplo, se lee como fundamental un referencial de competencias del director como un elemento que:

- Contribuye a estandarizar procesos de la escuela
- Permite formar a los sujetos y evaluarlos desde la misma lógica, con el propósito de establecer contrastes.
- Integra y alinea los aspectos de la normatividad vigente.
- Permite homogeneizar también los haceres del director (que puede complementar con lo de la estandarización (SEJ, 2011: 26)

Lo medible y lo cuantificable juegan un rol central en este lenguaje, además se finca en una continua proclamación de que objetivar la práctica permite mayor eficiencia en los sistemas educativos, mezclando los planteamientos con los propios del liderazgo y los elementos de subjetivación y de análisis del contexto.

En los siguientes fragmentos de entrevistas¹ a directores, Equipo de Reingeniería y formadores del Programa de Jalisco, se puede observar una ilustrativa mezcla de elementos entre lo pragmático y lo comprensivo.

Una de las dificultades en la evaluación es) La carga de subjetividad que le imprime el formador en el llenado de la rúbrica (SEJ-ES4, 2012:224)

(...) la práctica del director en la mayoría de los casos se desarrolla a partir de usos y costumbres (SEJ-RC1,2012:34)

(...) dos auxiliares diagnosticaron, dijeron esto y entonces ya las demás opinan y se completa el diagnóstico de cada área y luego ya después buscamos estrategias o qué queremos hacer, pero ya basándonos en qué tenemos, qué no tenemos y... y hasta dónde queremos llegar porque antes éramos como muy abarcativos (SEJ-ES1; 233-237).

(...) para los formadores es necesario implementar otros instrumentos para recabar datos con respecto al desarrollo de las tareas del referencial del director (SEJ-RC4, 2012:39-41)

Para explicar un poco: los primeros dos fragmentos, muestran a agentes clave del modelo jalisciense refiriéndose a la *subjetividad y la práctica de usos y costumbres como elementos contrarios a lo esperado*; mientras el tercer y cuarto fragmento plantean qué cuestionamientos serían los esperados por parte de los directores y sus equipos de trabajo, es decir que existe un elemento de estandarización de la práctica directiva mezclado con elementos más comprensivos de la misma.

Es amplia la bibliografía (Valencia 2006 y 2010; Fuentes, 2010; Sander, 1996; Sandoval, 2008, y Crocker, 2008; entre otros) que sostiene que un modelo vinculado a “nociones de calidad y competitividad” (Fuentes, 2010, p. 29), estandarización de procesos, eficiencia productividad y competencias profesionales se ha instituido en los últimos años en diversos sistemas educativos, además de que se sostiene que esta perspectiva ha permeado los conceptos y prácticas sobre la capacitación para directores en servicio.

Valencia y Nava (2012, p. 15), plantean el origen de una perspectiva dominante de la gestión escolar en “la crisis del estado benefactor, la descentralización de la administración pública y la participación social como ejes de la transformación”.

1 En la metodología se explica de manera más amplia cómo fueron tomadas las opiniones de los agentes clave: Directores, formadores y equipos coordinadores de ambos programas. Aquí se puede apuntar que, los agentes clave de éste estudio son: directores de escuela, formadores (mentores, asesores) y equipo coordinador de los modelos de formación.

Sander (1996, p. 96) encuentra como “las teorías institucionales y reproductivistas importadas de Europa y Norteamérica han invadido editoriales e instituciones de educación superior de Latinoamérica y del Caribe y sus conceptos han inspirado innumerables trabajos académicos, seminarios, tesis, investigaciones y publicaciones”, generando una posición hegemónica sobre el saber acerca de la dirección y la gestión escolar.

Tal perspectiva centrada en la estandarización de prácticas y la rendición de cuentas permean los contextos de la dirección. Es así como, se encontrará en los resultados, situaciones similares a cómo en Lagos de Moreno, Jalisco, un director se refiere a la dirección cogniciones relacionadas con dicha perspectiva dominante sin distinguirla de una directora en las periferias de Edmonton. Contextos abiertamente distintos, pero unidos por una lógica de *la gestión dominante*: el eficientismo de corte integrador o barroco, que se ha fortalecido en la búsqueda de respuestas prácticas e inmediatas para los procesos administrativos.

Este modelo se ha mezclado con otras didácticamente incorporadas en la formación de directores escolares de ambos contextos. En los siguientes fragmentos de entrevistas se observan testimonios de la Secretaría de Educación Jalisco (con las siglas SEJ) y de Edmonton Public Schools (con las siglas EPS) haciendo referencia a elementos de su práctica con conceptos propios de la gestión integradora o barroca, es decir mezclando de manera integrada elementos funcionalistas e interaccionistas de la gestión.

Los directores se sienten motivados cuando logran identificar las evidencias de desempeño y de producto (SEJ-RC4, 2012:87-88).

Apoyar líderes escolares es entender relaciones administrativas, reportar los avances de los estudiantes y las prácticas de sus exámenes (EPS-ES9, 2011:126-128).

(recomendamos) valorar el modelo de la alternancia tanto del formador como del director, desde el punto de vista de las competencias directivas (SEJ-RC4, 2011:188-189).

Es difícil para mí responder cuáles son las necesidades de los directores, depende de las prácticas, los requerimientos de la política y requerimientos de regulación (EPS-ES1, 2011: 314-316).

(Es necesario) el uso de instrumentos que cumplan criterios y condiciones precisas que den cuenta de su pertinencia, eficacia y relevancia (SEJ-RC4, 2012:18-20).

(Los directores) tendrían algunas preguntas acerca de la información de la provincia y cómo alcanzar algunas metas cuando lideran sus equipos de trabajo(EPs-ES9, 2012:78-79).

Los participantes en el Programa de Formación de Directivos de Jalisco y la inducción de Edmonton, situados en contextos institucionales tan disímiles, comparten sin embargo en su discurso cogniciones compartidas sobre la gestión.

La explicación de este fenómeno se da porque existe una perspectiva dominante: *la gestión integradora o barroca*, que guarda una relación profunda con los conceptos de la dirección escolar difundidos globalmente y en los círculos académicos preponderantes que a la postre son los que proponen las políticas de formación para directores. Conceptos que presumiblemente se introducen a las nociones de la dirección escolar a través de los espacios formativos.

Sin embargo, estos elementos dominantes no sesuperponen de manera automática. Existe otra perspectiva sobre la gestión, que coexiste en el escenario de los sistemas educativos.

En el siguiente apartado, se ilustrará cómo existe también un paradigma emergente de la gestión escolar, el cual es traído a colación en los espacios formativos para directores de escuela.

1.2.2 La identificación de un modelo de gestión emergente.

Los mismos escenarios formativos y de gestión, tanto en Jalisco como en Alberta albergan dentro de sí una perspectiva *emergente*, la cual tiende al desarrollo a “través de la práctica y la teoría” (Díaz y Rodríguez, 2012, p. 104).

En esta perspectiva, es importante la búsqueda de una “mediación entre teoría y práctica, entre la reflexión y las posibilidades concretas” (Sander, 1996, p. 103) y está fundada en el posicionamiento de que la formación para el director “debe acometer la definición del cargo y la responsabilidad inherente a dicho cargo” (Rodríguez-Arroyo, 2011, p. 20), determinarlo como sujeto consiente de la acción, no sólo ejecutor.

Quién soy y la manera que veo al mundo tiene una profunda influencia sobre mi liderazgo (EPS, ES7, 2011:113).

(...) no teníamos un momento de reflexión, no teníamos un espacio donde te hicieran reflexionar ¿qué tanto llevas tú eso en tu escuela? Y ahora, como aunque no participo mucho, yo siento que llego, o sea tengo los conceptos cuando hablan o cuando se lee una lectura, cuando se trabaja en equipo ahora si me mueve y hasta mucho porque yo misma lo llevo, o sea, me... imagino en ese momento cuando se está hablando... luego, luego me traslado al quehacer (SEJ-ES3:2012, 562-568).

Tener integridad, minimizar el espacio entre... es como “caminar lo dicho”, la relación con uno mismo. (EPS, ES7:2012, 345-346).

Profesionalizar también mi labor directiva, y fundamentarla, en el momento en que la profesionalizo, la fundamento y me siento más segura y busco que es lo que esta y porque está se lleva a cabo no (SEJ-ES6:2012, 425-427).

La visión emergente, se ubica en el reconocimiento pleno de la subjetividad, en la voz de los sujetos y se enfoca en sus planteamientos y lógicas, con una postura crítica a la postura dominante, acusándola de reducir a la dirección a “una tarea pragmática en la que parecen estar ausentes los sujetos educativos a los que van dirigidos” (Fuentes, 2010, p. 14).

Entonces mi jefe viene a mí y tiene una lista, “háblame acerca de esto, dime acerca de esto otro”. Es muy difícil y ellos tienen que darse cuenta de que tengo una obligación moral de decir la historia completa de mi escuela, no una parte de ella. (EPS-ES9,2011:112-115).

(...) los directores como autoridad no se contemplan como sujetos de evaluación (SEJ-RC4, 2011:30-31).

Para los administradores, los líderes no sienten dolor, no hay espacio para ello, ellos no saben qué hacer con eso (EPS-ES10, 2011:212-214).

(Sugerimos) Negociación entre el formador-director, para la selección de tareas a ser intervenidas durante la formación. (SEJ-RC4,2012:112-113).

Quienes dentro de la formación se reconocen en esta postura, entienden una contrariedad en el modelo que domina y su discurso.

Como se dijo previamente: en esta postura emergente, lo cualitativo y la subjetividad juegan un rol central, rodeándose de conceptos tendientes a la formación, subjetividad, transversalidad, ética, análisis crítico y responsabilidad.

Nosotros empezamos a imponer una definición de lo que es un patrón (...) (EPS-ES10, 2011:223).

Encontramos una saturación de programas institucionales para la concreción de las estrategias planteadas (SEJ-RC4, 2012:201).

Es necesario promover desde el modelo de la alternancia una cultura de transparencia, legalidad y rendición de cuentas (SEJ-RC4, 2012: 105-106).

(Es necesario) Ayudar a la gente a ser conscientes en cómo construir comunidades (EPS-ES10, 2011:136).

La formación inmersa en escenarios complejos permite el encuentro de dos posturas quizás contrarias en un mismo esquema formativo.

Más que la implantación de un modelo, aceptada acríticamente; los sujetos de la capacitación proponen, una serie de reflexiones sobre el mismo, en un diálogo constante que genera una serie de tensiones del modelo de capacitación hegemónico y su práctica. “La exigencia (...) de los directores por una formación acorde a sus necesidades genera los debates permanentes al interior de los programas” (Díaz y Rodríguez, 2012, p. 107).

Hasta aquí, la trama problematizadora se ha dedicado a evidenciar la dificultad de sostener a la formación de directores en los sistemas educativos y cómo la perspectiva de la gestión escolar delimita la formación de directores, encontrando dos perspectivas de la gestión contradictorias dentro de los modelos.

El siguiente apartado muestra la última trama de esta cadena problemática. En él se describirá cómo los modelos de formación, por sí solos se envuelven en relaciones globales y locales. Con ello se buscará ilustrar el origen de los dos modelos formativos en cuestión.

1.3 LA FORMACIÓN DE DIRECTORES: RELACIONES GLOBALES Y LOCALES

La competencia internacional, los requerimientos de organismos internacionales ligados a la economía y los modelos de gestión escolar de consenso en los círculos académicos facilitan que los modelos formativos aun estando en contextos ampliamente distintos compartan un “conjunto de supuestos valorativos, ontológicos y epistemológicos” (Gándara, 1994, en Nava y Valencia, 2012, p. 30) que permiten y, eventualmente los rigen hacia intentos de homologación de

conceptos y discursos (cogniciones), que aplicados se derivan en implicaciones diferenciadas.

La importación y reinterpretación de los países de menor desarrollo se sucede entre otras acciones a través de la incorporación de políticas educativas y de modelos didácticos reducidos a la técnica, que luego se vuelven trayectos de actualización, capacitación, inducción, asesoría o entrenamiento para dar cumplimiento a la política establecida.

En relación a la formación de directores, se ha demostrado cómo esta relación hegemónica se traduce en el posicionamiento de un modelo dominante de gestión escolar, denominado gestión integradora o barroca. En contraparte existe una perspectiva que pugna por la no implantación de dichos modelos. Esta tendencia parte del entendido de que el poder “fluye en un proceso recíproco e interactivo” (Day en Pont, 2008, p. 165).

Sandoval (2008, p. 43) señala que “cuando un modelo es traído a la esfera pública, se influye también en el concepto de la institución educativa”, en “la manera de actuar del directivo y en el uso de un lenguaje”; en otras palabras, el desarrollo de las políticas educativas traducidas en modelos de formación implican un ejercicio de poder y, para esta perspectiva dicho ejercicio debe ser más entendido como una suerte de ejercicio dialógico, que una implantación.

Para Sander (1996, p. 94) el diálogo para la construcción de modelos formativos:

(...) desempeña una mediación concreta y sustantiva entre el sistema educativo y la sociedad con sus instituciones económicas, políticas y culturales; entre la totalidad del sistema educativo y cada una de sus partes componentes; entre realidades concretas y sus abstracciones teóricas; entre el contexto social de las teorías pedagógicas y los compromisos prácticos o de sus creadores y entre los distintos grupos que participan.

Este elemento reduce la resistencia y genera involucramiento de los responsables, se erige pues como una alternativa al problema planteado por Crocker (2010, p. 29), quien señala un “acríticismo y mecanicismo de los modelos traídos a la escuela pública”.

Otro argumento radica en la importancia de impulsar lo que se genera localmente. Los países en desarrollo también han desarrollado esfuerzos que vale la pena mostrar, pero no sólo en el ámbito de la competencia de los resultados educativos, sino sobre todo en el rescate de las experiencias.

La experiencia formativa en el Programa de Formación de Directivos por Competencias y su comparación con la de Edmonton, representa en este escenario la oportunidad de poner en orden el conocimiento empírico desordenado y las percepciones dispersas para lograr una especie de diálogo teórico-práctico, donde sea posible imaginar a dos contextos opuestos estructuralmente en una simetría a través de la metodología.

Para este fin, será necesario y a continuación se hará, una revisión de cómo ambos programas emergen y se representan en el escenario local e internacional, siendo el de Edmonton un modelo primeramente instituido localmente y luego propuesto como modelo internacional y el de Jalisco, primero construido en el ámbito internacional y luego readaptado en el contexto local.

1.3.1 El Sistema de Formación en Edmonton Public Schools: de lo local a lo global.

La descripción de cómo el modelo de formación de directivos de Edmonton Public Schools nace primero localmente y luego se instaura en el escenario internacional. En la Provincia de Alberta se “deja en manos de cada distrito escolar, los procesos de capacitación para los directores seleccionados” (Rodríguez-Arroyo, 2011, p. 64).

El sistema formativo está inmerso en un sistema más amplio donde la evaluación y la rendición de cuentas, el cuál es el centro de la actividad; sin embargo, desde 2006 la educación en Alberta es reconocida en informes de desarrollo educativo y económico, como los presentados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En 2006, “Alberta obtuvo el cuarto lugar en lectura, sexto lugar en matemáticas y segundo lugar en ciencias” (Rodríguez, 2011, p. 74). La Provincia de Alberta, seleccionada para llevar a cabo este estudio, es reconocida “por los resultados de

las evaluaciones internacionales y la posición que su sistema educativo ha logrado en estándares mundiales” (Rodríguez, 2008, p. 60) El modelo fundamentalmente se basa en el ofrecimiento de “proyectos especiales, mentorías y la capacitación uno a uno, se involucra a los participantes en procesos de solución de problemas” (Rodríguez, 2011, p. 22).

Nuestro trabajo (en el entrenamiento) es poner todo junto para ellos (los directores escolares) (EPS-ES9, 2011:236-237)

Nosotros proveemos de apoyo en la adaptación a las tareas (EPS-ES11, 2011:48-49)

Los procesos de aplicación-evaluación-entrenamiento son continuos y se da valor a la recomendación sobre el trabajo de los aspirantes a la dirección; la recomendación de un director escolar hacia un profesor es el punto de partida para aspirar a la dirección escolar, sin embargo, a esto se le sigue con un proceso de sombreado (*shadowing*), un acompañamiento cercano por parte de consejeros y mentores en casi todos los pasos del proceso.

En los últimos años, Alberta logró uno de los primeros lugares en las evaluaciones de PISA y eso lo ha convertido en un referente internacional para la revisión de los procesos de formación y evaluación de docentes y directores.

Edmonton la capital de Alberta, ha sido pieza fundamental del desarrollo de dicho modelo, por lo que se encuentra en una lógica de lo local a lo global.

En una lógica inversa, se ha situado el modelo jalisciense de formación para directores, a continuación se tratará más ampliamente cómo este se constituye y se deriva.

1.3.2 El Programa de Formación de Directivos por Competencias en Jalisco: de la importación a la construcción local.

La formación de directores escolares de la Secretaría de Educación Jalisco ha llevado desde 2006 una lógica inversa a la que se describió en el apartado anterior.

Rodríguez (2011, p. 77) destaca que desde la década de los ochentas, “el reconocimiento del director escolar como un actor importante dentro de cualquier sistema educativo”, esto ha generado una búsqueda por atender necesidades

formativas propias, mientras que otros, han importado modelos ya existentes en otros contextos educativos.

Hasta los inicios del año 2000, existen contados registros sobre opciones para la capacitación de los directores escolares como un objeto de especialización. El Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), y una opción profesionalizante del Instituto Superior de Estudios Tecnológicos de Occidente (ITESO) en donde el Programa Escuelas de Calidad (PEC) facilitaba los recursos para que fuese cursado, fueron esfuerzos inconexos con el objeto de profesionalizar la labor.

En 2006² “con base en el reconocimiento de la experiencia de la República Francesa en la formación de directores escolares, la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco estableció un convenio de colaboración con la Academia de Niza” (Ponce, 2011, p. 177), para el diseño del proyecto de formación de directivos en educación.

Al interior del Sistema Educativo el Programa de Formación de Directivos por Competencias del Estado de Jalisco, se insertó “en una ola de reformas educativas” (Fuentes, 2010, p. 29) y tuvo como marco una creciente “inmersión en los procesos de globalización” (Rodríguez, 2011, p. 73).

Para la conformación del Programa de Formación en Jalisco, una comisión diplomática de la Secretaría de Educación Jalisco conoció el modelo en la Universidad de Niza, posteriormente se eligió a una comisión académica para recibir capacitación en la misma y trasladar el modelo, realizando adecuaciones metodológicas y curriculares con la ayuda de universidades privadas e instancias de la Secretaría de Educación.

El trabajo de inserción en Jalisco se llevó a cabo con la asesoría de la Universidad de Niza a un equipo de la Secretaría de Educación y a la vez se va construyendo por de expertos curriculares de distintas Universidades locales. El modelo inicia internacionalmente y en los años siguientes se adapta al escenario del Estado.

2 En el mismo año que este nace, el modelo de Edmonton estaba siendo consolidado a nivel internacional, pero hasta el inicio de esta investigación en 2011, no había un acercamiento de los dos sistemas educativos a pesar de que existe un hermanamiento entre la provincia de Alberta y el Estado de Jalisco, que abarca el campo educativo.

La formación del formador durante la Etapa de Pilotaje, inició en el mes de junio de 2007, con un seminario, impartido por un representante de la Academia de Niza, producto del convenio con dicho país. Su objetivo fue contextualizar a los participantes en la enfoque por competencias. Posteriormente se sometió al equipo de formadores a un proceso formativo intenso, partiendo de los bloques del formador para concluir con los del director (SEJ, 2011, p. 25).

En sus inicios el modelo se desenvuelve entre vertientes académicas favorables donde, entre otras cosas la formación por competencias y la formación de directores de escuela se encontraba en un punto climático del discurso académico y político internacional y local. El programa “se fue instituyendo y construyendo de manera simultánea” (Díaz y Rodríguez, 2012, p. 106), para desarrollar el programa, se creó un cuerpo de formadores...

(...) Provenientes de la estructura educativa de la Secretaría de Educación Pública, quienes anteriormente se desarrollaban como Asesores técnico-pedagógicos o como Jefes de Enseñanza de los niveles preescolar, primaria y secundaria”. “Estos formadores trabajan en prácticamente todas las regiones del Estado y tienen como tutorados a directores que trabajan en estas regiones (Díaz y Rodríguez, 2012, p. 108).

En el contexto académico que privaba, revistas de investigación y diversos estudios albergaban dos preocupaciones: cuál es el papel del director de escuela en el logro de las metas educativas y cómo apoyar a los directores a lograrlas a través de espacios formativos.

En el documento *un nuevo modelo educativo para el México del Siglo XXI* se difunde la visión a 2025 para el país, en la que se precisa que “para mejorar la calidad de la educación es necesario producir significativas transformaciones en el sistema, profesionalizar la acción de las instituciones educativas y la función del docente y del directivo” (Coll, 2009, p. 47); por otra parte, la Alianza para la Calidad de la Educación y las Reformas a la Educación Básica enfatizaban también la importancia de la formación del director como un imperante “para que respondan mejor a las necesidades de transformación de la gestión escolar” (SEP, 2000, p. 117) y la formación práctica por competencias como “herramienta

o recurso para adquirir las habilidades necesarias en el desempeño de los deberes asignados dentro de las circunstancias del contexto laboral” (Molina, 2005, p. 51).

Hacia 2007 el programa para directores se implementó en su etapa de pilotaje, ayudándose de la conformación de un equipo de Asesores Pedagógicos de la propia Secretaría para implementarlo en diferentes regiones del Estado. A tales asesores se les dio el nombre de Formadores³ o Formadores de Directivos, ellos mismos serían los encargados del trabajo frontal con los directores de Educación Básica del Estado.

Para la conformación de la currícula, el programa se auxilió de cuadros técnicos de universidades privadas, como la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), el Instituto Superior de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), la Universidad Marista de Guadalajara, entre otras; además de algunas instancias de la propia secretaría estatal y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Por fin, en esta etapa se logró constituir un equipo con funciones relativamente delimitadas para a partir del siguiente ciclo, trabajar la primera de varias etapas de regionalización.

En 2008, en la llamada *Primera etapa de regionalización*, fueron incluidos veinte *formadores* más al equipo, con lo que se atenderían prácticamente todas las regiones del Estado de Jalisco; la dinámica implicaría que los directores inscritos en el mismo serían incluidos en listas de atención de los formadores en cada una de las regiones, con lo que aproximadamente cada uno de ellos tutoraría a diez directores. Con esto se crearían grupos de entre diez y treinta directores por región.

Quizás esta primera etapa y la subsecuente en el 2009, fueron las que más cambios mostraron con respecto a la de pilotaje. Se puede hablar de una reestructuración casi total del programa, sobre todo se identifica madurez en sus prácticas.

Se realizan entonces una serie de adecuaciones, atendiendo lo observado en los contextos de los directores del Estado. En este caso, la participación de los practicantes del programa, de directores y formadores involucrados previstas

3 Para el Programa de Formación de Directivos por Competencias el equipo de formadores se ha constituido como una de las fortalezas del Programa. Está integrado por docentes de Educación Básica y Educación Superior, con experiencia en procesos de formación inicial o continua de adultos. Algunos de ellos han desempeñado funciones como directivos en escuelas de Educación Básica, como Asesores Técnico Pedagógicos o bien, como docentes de Educación Normal (SEJ, 2011, p. 24).

por la coordinación del mismo se organizan llevando a cabo al final de cada ciclo escolar, trabajos tendientes a la modificación de contenidos de la formación llamadas al interior como *Procesos de rediseño*, de tal forma que el programa fue modificado en sus prácticas y metodología desde su implementación hasta la fecha de finalización.

Hacia el 2012 el Programa de Formación de Directivos por Competencias estuvo por culminar una etapa contextual favorecida por la administración que cerraba el sexenio en el Estado y dar paso a un ciclo de pocas definiciones, y, a partir del ciclo 2012-2013 cuando las coyunturas no fueron favorables como al comienzo, se inició académica y políticamente una acentuación sobre su desfase.

(...) con los problemas contextuales que enfrentan los directores de escuela, de tal forma que se puso mayor acento en la exigencia de los directores por una formación acorde a sus necesidades y los debates permanentes al interior del programa (Díaz y Rodríguez 2012, p. 107).

Al hecho se sumó la indefinición de las situaciones administrativas de los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) que derivó en la reincorporación de un número importante a otras áreas de la Secretaría, reduciendo el número de elementos por región y otras situaciones de soporte por parte del sistema que paulatinamente lo fueron convirtiendo en un programa inoperable.

Ante un nuevo escenario político nacional y de la estructura institucional del Estado de Jalisco el modelo formativo entra en crisis y, a pesar de que la reforma en educación iniciada en los primeros meses de 2013 encontró como culmen: las modificaciones constitucionales al artículo 3º, donde se establece como prerrogativa la obligatoriedad de la evaluación en el acceso al cargo⁴, situación en la que el modelo formativo hubo insistido retóricamente, en el terreno práctico se había logrado poco.

Desde antes y más en ese momento se advertía como necesario se superaran “a la brevedad los escoyos de la práctica que la reforma a la educación básica

4 El Artículo 3º Constitucional a partir de la Reforma en 2014 considera que el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos de funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan (UNAM, 2013).

había venido sufriendo y la importancia de consolidar su modelo formativo en competencias”(Díaz y Rodríguez, 2012, p. 106).

La formación generó anualmente datos y experiencia, sin embargo la información para sistematizar las prácticas formativas se dispersó, perdiendo la oportunidad de consolidarlo dentro de la estructura del sistema educativo.

1.3.3 La reinterpretación del modelo formativo, su incursión en Jalisco.

La formación de directores se convierte en un dispositivo que busca instaurar, un tipo de gestión en los directores escolares. Discursos y acciones que se acomodan con la visión de la gestión promovida son aprobadas, mientras que las contrarias buscan ser desechadas de la misma formación, en otras palabras, “las relaciones de poder que genera el discurso pedagógico determinan el campo de significación legítimo de los mensajes pedagógicos” (Díaz, 1995, p. 118), pero coexisten en la práctica y el discurso.

Para hablar de la estructura del Programa de Formación de Directivos por Competencias es preciso regresar un poco a la historia de su conformación. Como previamente se habló, el modelo parte de una extrapolación de la opción formativa de la Universidad de Niza y de una visita, una representación de la Secretaría de Educación a la ciudad francesa.

A la conformación del acuerdo se llamó a un equipo académico de la misma Secretaría del que se seleccionó a un grupo de profesionales al cual se le dio el nombre de “Equipo de Reingeniería de la Secretaría de Educación”, partiendo del entendido de que el mismo programa no sólo generaría cambios en la formación de directivos, sino que su impacto lograría transformar a la estructura del sistema educativo.

El equipo fue capacitado por académicos franceses y, posteriormente crearon un referencial de competencias profesionales para los directores de educación básica. Además de la coordinación, el equipo cumplía funciones de gestión y administración del programa ante los distintos órganos de la Secretaría de Educación y ante las instituciones y organizaciones externas.

Este equipo dependió, hasta 2014 de la Coordinación de Formación y Actualización Docente de la misma Secretaría, la cual tomaba las decisiones administrativas y políticas sobre el destino del mismo, aprobaba los planes organizacionales y observaba el desempeño del mismo programa para rendir cuentas ante las autoridades de la Secretaría.

El Equipo de Reingeniería convocó en la creación del programa a un cuadro con participantes de Universidades (casi todas privadas), además de Coordinaciones de la Secretaría de Educación del Estado y la Universidad Pedagógica Nacional para crear la malla curricular y los contenidos.

Los representantes de dichas universidades se conformaron en un grupo de apoyo para acompañar el desarrollo curricular. A este grupo se le llamó "Tutores"⁵, ellos estarían encargados de capacitar en los contenidos y de dar seguimiento al trabajo de los "Formadores" en el trayecto del programa, además de hacer las adecuaciones curriculares al final de cada ciclo escolar luego de escuchar las opiniones de los directores inscritos y de los formadores mismos.

En la escala seguirían los "Formadores". Un equipo de alrededor de cuarenta profesionales de la educación entre Asesores Técnico-Pedagógicos, Jefes de Enseñanza, Profesores y Directores de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), generalmente con doble plaza (tiempo completo), quienes en su mayoría atendieron a una convocatoria lanzada por el Equipo de Reingeniería para integrarse al programa.

Los formadores eran encargados del desarrollo curricular, como asesores de los directores de educación básica de diferentes maneras: planeando, desarrollando y evaluando las sesiones presenciales, planes de acompañamiento para directores, asesoría en las escuelas y por vía virtual; además de distintas labores de gestión del programa en las regiones en que este se desenvuelve.

En cada Región del Estado opera un grupo de formadores que actuaba como una organización estratégica coordinada por el Equipo de Reingeniería, la parte logística atiende acciones como difusión de la convocatoria, entrega de oficios, preparación de las sedes, instalación de plataforma virtual para interactuar con los

5 La variabilidad de los Tutores en el programa fue un común denominador. Aunque debe decirse que durante los primeros tres años del desarrollo del programa prevalecieron los elementos base, a partir de entonces hubo cambios sustantivos y el Equipo de Reingeniería asumió la mayoría de las adecuaciones curriculares.

sujetos en formación, orientaciones, revisiones y recopilación de los productos elaborados por el Director (SEJ-RC4, 2012: 10-14).

Por último, los “directores”, usuarios del programa formativo. Se trata de directores de educación básica pública, quienes tenían oficialmente el cargo.

La mayoría de ellos al iniciar el programa atendieron a una convocatoria, para ser incluidos, algunos otros habrán recibido la orden de su autoridad inmediata o por la coordinación del nivel al que atienden o fueron seleccionados por el Equipo de Reingeniería teniendo como base los resultados insuficientes de las evaluaciones de sus escuelas en los exámenes estandarizados del Sistema Educativo, además de los profesores que se promovían como directores.

Los directores tenían la responsabilidad de asistir a la mayoría de las sesiones presenciales en el programa y de cumplir con un plan estratégico escolar, para el cual son capacitados por los formadores, además de llevar a cabo algunas estrategias que los formadores pudiesen sugerir. Sin embargo, los directores, podían acudir o no a voluntad.

El Director que decide participar de manera voluntaria, manifiesta compromiso para la asistencia (SEJ-RC4, 2012:98-99).

Las sedes de la formación se distribuían en diferentes regiones del Estado de Jalisco. El centro, es decir, la Zona Metropolitana de Guadalajara contaba con varias de ellas; de ahí le siguen la costa norte con dos sedes en Puerto Vallarta, la Costa Sur en Autlán y la Huerta, la Ciénega con sede en Chapala y La Barca, Los Altos con sede en Lagos de Moreno y Tepatitlán de Morelos, la región Sur en Ciudad Guzmán, La región Valles con sede en Ameca, la región Norte en Colotlán y la región Sierra Occidental con sede en Talpa.

Los directores inscritos eran convocados a las sedes en cuya región se localizaba su plaza de trabajo, ahí eran atendidos por los formadores en treinta y dos sesiones presenciales y eran visitados en sus escuelas en seis o siete ocasiones, a lo que se le llamaba sesiones de contexto; además de contar con espacios de asesoría por medios virtuales. A esta estrategia de atención se conocía como el método en alternancia.

1.4 EL ENFOQUE DEL ESTUDIO.

Los puntos de tensión hasta aquí tratados se resumen en:

- 1) Que existen dificultades institucionales para sostener la formación de directivos escolares en los sistemas educativos; éstas, pertenecientes a la academia y a la toma de decisiones tienen a penas escasos foros para discutir y llevar a cabo la vinculación de espacios formativos con la estructura del sistema educativo, por lo que, la fragilidad de sus opciones se evidencian ante las coyunturas.
- 2) Que a todo modelo formativo para directores subyace el modelo de gestión impuesto por su sistema educativo, es decir, un modelo de gestión dominante (hegemónico), que sin embargo encuentra su contraparte en un modelo de gestión emergente. Ambos coexisten en el las cogniciones de la formación de directores de manera contradictoria (El contexto de la gestión).
- 3) Que países de menor desarrollo reinterpretan modelos formativos globales, encontrando tensiones en la incorporación a las lógicas locales, sobre todo cuando se obvia el diálogo académico.

Estos puntos de tensión y contradicción que rodean a la formación de directores escolares, requieren un análisis, en el cuál sean entendidos a partir de sus relaciones internas, pero también en un contexto institucional más amplio, influido por la globalidad.

En el escenario local, independientemente del destino que hubo tomado la formación de directores en las coyunturas de la reforma en educación de 2013, es importante reavivar el debate sobre cómo generar un marco de selección, formación y acompañamiento de directores escolares. Generando diálogos para la construcción de modelos formativos sustentables para la formación de directores escolares.

Se parte del entendido de que *la estructura institucional de los sistemas educativos inhibe o potencia la labor de los directores escolares, tanto o más que los programas formativos que echa a andar para que estos aprendan el oficio de la dirección escolar.*

La experiencia del modelo formativo para directores escolares del Estado de Jalisco, hasta antes del inicio de la reforma en educación iniciada en el primer trimestre de 2013 y aprobada en agosto del mismo año, había tenido un interés creciente por parte de tomadores de decisión, investigadores y practicantes en el Estado de Jalisco.

Publicaciones como las de Valencia y Nava (2012), Díaz y Rodríguez (2012), Díaz (2011), SEJ (2010 y 2011) Esquivel, Ramírez y Trillo en Ponce (2011), enfocaban al objeto a través de distintas ópticas y métodos: investigaciones evaluativas, evaluaciones de impacto, reportes institucionales y reflexiones focalizadas que principalmente se ocupaban de la experiencia formativa en relación su impacto, habían sido la base de dichos acercamientos.

Tanto los estudios *acercados a lo oficial*, aportaron elementos al debate y conocimiento del ejercicio formativo en tanto a que han permitido conocer en qué medida el programa para directores ha contribuido a las cogniciones sobre la práctica de los directores implicados y cuáles son las áreas de reestructuración imprescindibles de la práctica directiva y de la formación misma; sin embargo, el debate ha obviado por una parte un acercamiento a la explicitación de la lógica del proceso vivido, y en cierta medida a “los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué se han hecho de ese modo” (Ruiz, 2001, p. 3); elementos que pueden contribuir a una comprensión más amplia del objeto además del “interés por compartir con otras prácticas y sujetos los conocimientos producidos a través de ella” (Pereyra, 2009, p. 7).

Hasta aquí los estudios citados se habrían ocupado del objeto en relación a sí mismo, en relación a sus objetivos o en relación a la intención formativa de los sistemas educativos, pero no se compararon con experiencias paralelas de formación.

La reflexión y el análisis crítico sobre los programas de formación para directores de educación básica del Estado de Jalisco se analiza desde elementos que a la fecha han estado dispersos: la estructura del sistema educativo y su relación hacia la dirección escolar y la formación de directores, y las cogniciones de los directores sobre la dirección escolar en el contexto de la gestión. Desde

esta investigación se construye una pregunta y objetivos con la intención de abordar dichos elementos, enfocando al estudio de los dos modelos en cuestión (el Programa de Formación de Directivos por Competencias de Jalisco y la inducción para directores de Edmonton) como partes constitutivas de sus sistemas.

Objetivos y pregunta de investigación del estudio.

El modelo formativo para directores en Jalisco se desarrolló una lógica de asimilación, la cual lo puso en crisis, lo que ha enseñado la política educativa de Jalisco en los últimos decenios es que en cada coyuntura se busca cómo suplantarse los modelos sin aprovechar sus bondades y aprender de sus errores, debido a que suelen no sistematizarse las experiencias o se mantienen los modelos superponiéndose unos con otros y provocando que los usuarios tengan que atender al nuevo sin haber terminado aún el viejo.

Se ha demostrado también la importancia de no renunciar al contexto global, si lo que se desea es rescatar experiencias consolidadas en este ámbito, pensando en que todo análisis y toda propuesta para la formación de directores no puede ignorar la atención a elementos de inserción en el contexto global. Para esto, el modelo de *Edmonton Public Schools*, por su trascendencia y solidez ha sido elegido.

La tarea de la investigación educativa “consiste en descubrir el orden en lo que se presenta como desordenado” (Harris, 2000, p. 19). A diferencia del modelo de Edmonton, se reconoce que en el modelo jalisciense existe una dispersión de los datos sobre cómo el modelo formativo se fue construyendo en la estructura de la Secretaría de Educación del Estado, de tal manera que era necesario reconocer a esta experiencia local como una susceptible de ser recuperada y reconocida a la luz de la comparación de otras experiencias ya instituidas globalmente, buscando generar una relación de diálogo, inverso a la tentación puramente implantadora.

El acercamiento a ambos modelos implicó “la aproximación directa y crítica” (Sander, 1996, p. 92) evitando la importación de modelos externos y realizando un análisis de las *condiciones institucionales presentes* (Poggi, 2001:5) para la dirección escolar en ambos contextos.

De acuerdo a esta lógica se plantearon dos objetivos de investigación:

- 1) Documentar las relaciones entre la dirección escolar y la formación de directores en dos modelos públicos: Jalisco y Edmonton y 2) Revelar las condiciones para la dirección escolar en dichos sistemas educativos. En la investigación que se presenta y con base en estos objetivos se buscó responder a la pregunta: ¿Cuáles son las relaciones de los modelos formativos para directores escolares de Edmonton y Jalisco y qué condiciones están presentes en éstos sistemas para la dirección escolar?

Es aquí donde se inicia esta travesía comparativa, en hacer converger analíticamente dos posicionamientos con los que se es afín: el de la práctica y el de la investigación buscando romper con una “práctica académica que conlleve a la autocomplacencia de los involucrados en el proceso” (Nava y Valencia 2012, p. 24) y la intención de generar datos que “aporten continuamente ideas, estrategias o rutas para la solución de problemas que se presentan durante la operación” (SEJ, 2011, p. 25) de modelos formativos para directores de escuela.

Se reconoce, que el estudio expone al autor como un sujeto que reflexiona sobre su propia práctica y a la vez busca la continuación de la obra de los lectores, quienes, siendo experimentados académicamente, demostraron solidaridad para aceptar a este como parte de una trilogía (no planeada de inicio), donde el hilo conductor es la formación de directores escolares y la dirección escolar misma.

CAPÍTULO 2

La teoría sobre la gestión escolar y la formación de directores.

En toda investigación es necesaria la creación de “marcos teóricos para clasificar e interpretar los fenómenos políticos de formas relevantes para la elaboración de explicaciones adecuadas” (Carr, 1999, p. 120), en este estudio los fenómenos en cuestión son: la gestión educativa y la formación de directores escolares.

El capítulo está dividido en dos bloques: El primer bloque abordará a la gestión escolar, sus perspectivas y derivaciones, mientras que en el segundo se revisa la formación de directores escolares como un campo que alberga dentro de sí diferentes modelos teóricos y prácticos.

Desde el apartado 2.2 al 2.4, se documenta la existencia de un modelo de gestión dominante, que se relaciona con la formación de directores escolares, al cual se le ha dado el nombre de gestión *funcionalista* de corte integrador o barroco además, de discutir cómo en el mismo escenario se pueden encontrar las expresiones de un modelo de gestión emergente, al cual se ha nombrado como interaccionista. A partir del punto 2.5, se abordan experiencias formativas para directores escolares que contribuyen teórica y normativamente a éste estudio.

Se espera que, con la lectura del capítulo el lector pueda discernir entre los distintos tipos de gestión existentes y se pueda ubicar a con cuál de ellos se relaciona más cada modelo de formación de directores: El de *Edmonton Public Schools* y el de Jalisco.

Se presenta el marco teórico para interpretar la gestión escolar y la formación en la dirección escolar, para conceptualizar ambas unidades.

2.1 DOS TRADICIONES DE LA GESTIÓN EDUCATIVA: ORIGEN Y RELACIONES.

Es posible ubicar a la gestión educativa como campo teórico y praxiológico “que se define en función de la naturaleza peculiar de la educación como práctica política y cultural comprometida con la promoción de los valores éticos que orientan el ejercicio pleno de la ciudadanía en la sociedad democrática” (Sander, 1996, p. 11).

La gestión educativa es el área donde los desarrollos y aplicaciones e institucionales son desplegados en las organizaciones educativas, se encarga de orientar las relaciones y la acción de los sujetos educativos provenientes de culturas, sociedades y economías determinadas.

La gestión educativa se desprende en niveles: gestión del sistema educativo y gestión escolar; entramado en el cuál se encuentra la gestión directiva de los centros escolares, es decir, la dirección escolar.

En la gestión educativa pueden ser identificadas dos grandes tradiciones: La primera es la funcionalista que estima a la gestión como “proceso mediador entre las dimensiones institucionales, individuales y grupales” (Sander, 1996, p. 84). En esta tradición, “las discrepancias en tanto el logro de los objetivos constituyen el punto de referencia para la toma de decisiones” (González, 2006, p. 7).

La segunda, es la Interaccionista o perspectiva cultural, que se centra en la “concientización y la interpretación crítica de la realidad, el alcance de la emancipación humana y la transformación estructural de la escuela y sociedad” (Sander, 1996, p. 88), y que, constituye una crítica a la tradición funcionalista al asumir que “las motivaciones personales y sociales de los miembros de la organización llevan a estos a desarrollar una estructura de interacción y comunicación espontánea no formalizada” (González, 2006, p. 7).

Es contraria a la lógica funcionalista que establece donde el individuo se integra a una estructura predeterminada para cumplir una función dada, en la que debe lograr objetivos prediseñados. Para la gestión educativa interaccionista, lo

importante es que la satisfacción de sus miembros se traduzca en “un medio para conseguir de ellos un mayor rendimiento para la organización” (Scully y Conley, en Sander, 1996, p. 89).

De acuerdo con González (2006, p. 2), las dos grandes tradiciones de la gestión denotan perspectivas epistemológicas opuestas, pero, coexisten en los escenarios educativos porque:

(..) la organización escolar como disciplina científica se caracteriza por el pluralismo conceptual y metodológico propio de todas las ciencias sociales en su conjunto, lo que significa que su contenido (tanto sustantivo como sintáctico) no constituye un todo único y coherente.

La escuela es una organización social, en la cual se desarrollan las perspectivas de la gestión, en este plano aquello que parece abstracto en las perspectivas teóricas se devela como un elemento aterrizado.

Estas dos grandes perspectivas se desglosan en expresiones concretas y evolucionadas de la tradición pura, lo que aquí se dará el nombre de: derivaciones. A continuación, se abordarán primero a las dos grandes tradiciones de la gestión educativa y posteriormente sus derivaciones.

La intención corresponde a comprender el contexto de la gestión que priva en los sistemas educativos en cuestión. Aquí el aporte de Sander (1996) a la sistematización de estas derivaciones es básico.

Se cita a la gestión educativa funcionalista como el paradigma dominante y la interaccionista, descrita como opción emergente.

2.2 LA TRADICIÓN FUNCIONALISTA, PERSPECTIVA DOMINANTE.

Los sistemas educativos, que en los países menos desarrollados suelen importar modelos de gestión de organismos ligados a la economía y a la política que, a través de espacios formativos buscan que los directores escolares se apropien del modelo de gestión hegemónica.

Todo modelo formativo para directores escolares está ligado a las lógicas de gestión propuestas por su sistema educativo. En esta perspectiva, la gestión se ocupa “del orden y del poder regulador de las distintas partes o dimensiones del sistema educativo en el contexto más amplio de la sociedad, enfatizando el determinismo económico por encima de la interacción humana” (Sander, 1996, p. 90).

La administración de la educación está “económicamente condicionada en su función mediadora entre las distintas mediaciones del sistema educativo” (Sander, 1996, p. 91). Un sistema educativo que incluya como su estilo de gestión a esta perspectiva buscaría la preponderancia de la objetividad institucional sobre la subjetividad individual.

Una desventaja de la gestión funcionalista es que “inhibe el ejercicio efectivo de la democracia y la participación efectiva de la ciudadanía en la definición de su destino individual y colectivo” (Sander, 1996, p. 95). De la tradición se extraen por lo menos dos derivaciones importantes: la escuela burocrática de la gestión y la integradora, las cuales guardan en su centro las lógicas que a la luz de la crítica han sido llamadas: *eficientistas*, por la búsqueda continua de brindar garantías a los usuarios de la eficiencia de los procesos de gestión.

2.3 LA PERSPECTIVA INTERACCIONISTA DE LA GESTIÓN EDUCATIVA: UNA PROPUESTA EMERGENTE.

La perspectiva interaccionista es una “elaboración conceptual basada en la interpretación de los contenidos y las contradicciones que caracterizan la existencia humana, la sociedad y el funcionamiento de las organizaciones modernas” (Sander, 1996, p. 93), que se identifica con perspectivas esencialmente democráticas y dialógicas de la postmodernidad.

En esta visión, la gestión “desempeña una mediación concreta y sustantiva entre el sistema educativo y la sociedad con sus instituciones económicas, políticas y culturales” (Sander, 1996, p. 94). El análisis de las partes y de la totalidad del sistema educativo es indispensable.

Habermas y Gramsci (Europa) Freire, Saviani (Latinoamérica); Benson (EU, visión dialéctica de la teoría organizacional), Bates (Australia, práctica crítica de la administración educativa), Cury (Brasil, teoría crítica del fenómeno educativo), constituyen su base teórica de referencia; por lo la teoría crítica y la dialéctica forman parte de sus métodos científicos.

Bajo esta perspectiva, el papel de la gestión radica en “explorar la contradicción entre la objetividad y la subjetividad como dos procesos particulares con miras a superarlos a la luz del concepto de totalidad como proceso global” (Sander, 1996, p. 94).

Las propuestas de *liderazgo distribuido*, las nuevas propuestas para la *gestión educativa* de Guiomar Namó en Brasil, el modelo de *Gestión Académica del Currículo por Competencias de la Universidad de Guadalajara* (2008) tienen una relación epistemológica con la perspectiva interaccionista.

Camacho (2012, p. 41) propone un modelo de *gestión basado en el papel de liderazgo* desde el profesorado, desde la perspectiva de las organizaciones (escuelas) que aprenden. Con dicho estudio se encontraron coincidencias profundas, en tanto la importancia de la participación de los que confluyen en la escuela, la búsqueda de prácticas democráticas desde y para la gestión, entre otros elementos, pero con la diferencia de que la que aquí se presenta se enfoca en la gestión educativa desde la dirección escolar y la formación de directores, mientras el estudio de Camacho se interesa en las prácticas escolares en conjunto.

Cabe señalar que ante el conocimiento de las perspectivas teóricas existentes en relación a la gestión, el presente libro se orienta hacia la perspectiva interaccionista. La discusión de las unidades: gestión educativa y formación de directivos se realizan bajo la noción de que esta perspectiva explica de manera más completa la interacción, los procesos y las relaciones que se dan en las organizaciones educativas.

2.4 DERIVACIONES DE LAS PERSPECTIVAS DE LA GESTIÓN EDUCATIVA.

“La gestión educativa desempeña un papel político y cultural específico, históricamente construido y geográficamente situado” (Sander, 1996, p.18), el contexto político y social que priva sobre la dirección escolar se da en una tensión de perspectivas sobre la gestión escolar y la formación de directores.

Como si fuese un árbol genealógico, las perspectivas de la gestión educativa se derivan en otras escuelas más concretas, que epistémicamente se enraízan tanto en la perspectiva funcionalista como en la interaccionista. Aquí se citarán aquellas que se consideran relacionadas de manera directa o que son exactamente opuestas a los sistemas educativos de Edmonton y Jalisco.

De la perspectiva funcionalista, se abordará la derivación burocrática de la gestión educativa y la integradora; mientras que, de la perspectiva interaccionista, se mostrará a la idiosincrática y a la interpretativa.

Se espera que el lector distinga cada una de esas derivaciones, adjudicando las bases teóricas y filosóficas que corresponden a ambas perspectivas y sus intersecciones, para posteriormente relacionarlas con la visión de gestión que guardan los modelos de formación de directores de Edmonton y Jalisco.

A continuación se tratará la escuela burocrática, entendiendo que muchos de los sistemas educativos encontraron su origen en ella y que, en mayor o menor medida en la actualidad aún se guardan prácticas relativas. Posteriormente se hablará de la escuela integradora haciendo énfasis en cómo centralmente se le puede relacionar a la formación de directores de Jalisco con ella.

2.4.1 La derivación burocrática de la gestión funcionalista.

La perspectiva burocrática, nacida en el contexto de la Revolución Industrial se deriva conceptualmente de las “teorías sociológicas de la escuela clásica de administración” (Sander. 1996, p. 80) de Taylor, Fayol y Weber, se encuentra en ella una base teórica funcionalista.

La gestión educativa desde esta perspectiva “desempeña una mediación normativa entre las dimensiones institucional e individual, buscando un comportamiento organizacional que enfatice la regulación” (Sander 1996, p. 81).

En esta perspectiva “los directivos o administradores son los encargados de traducir las metas de la organización a criterios de organización para los miembros y de controlar las funciones de estos” González, 2006, p. 7); es decir, un director escolar, se encargaría del control institucional, basándose en la medición de los logros, de la eficiencia.

Los detractores de esta perspectiva, le adjudican un “culto a la tecnocracia y la calidad estructural, que a su vez inhibe la práctica efectiva de la democracia social capaz de enfrentar las desigualdades estructurales en las sociedades y en las escuelas” (Sander, 1996, p. 84).

En la gestión escolar, esta perspectiva se ha traducido en los modelos de seguimiento a las escuelas eficaces de escuelas eficaces y profesores eficientes de Bacon (1989), Davis y Thomas (1992). En tales modelos, “la función directiva supone conseguir intencionalmente los resultados relaciones con los objetivos institucionales, en cada ámbito de gestión mediante el trabajo productivo de los agentes intervinientes” (Fernández, 2001, p. 13).

En el análisis de los datos se desarrollará la relación de la inducción para directores de *Edmonton Public Schools* con esta perspectiva. Siendo la rendición de cuentas, uno de sus principales tratados, existe una noción de orden que tiende a orientar la práctica de la dirección escolar, esto sin demeritar otro tipo de prácticas que, de hecho se llevan a cabo y se difunden en la organización.

2.4.2 Derivación integradora de la gestión funcionalista: la opción dominante.

Las teorías de Barnard, Simon, Argyris, McGregor, Halpin, Griffiths y Getzels conforman la base de la teórica de administración y de la psicología social de corte conductista en las que se sienta esta perspectiva, un propuesta situacional “de comportamiento táctico” (Sander, 1996, p. 85) que integra a la derivación burocrática y a la idiosincrática (que se trata en el siguiente apartado), buscando la maximización de sus fortalezas y disminuye tácticamente sus debilidades.

La gestión educativa, bajo esta derivación se entiende como la “mediación ambivalente entre las dimensiones institucional e individual, enfatizando las

expectativas burocráticas y por otra parte las disposiciones personales” (Sander 1996, p. 83) lo cual favorece la participación de los grupos organizados y los consejos del profesorado.

La eficiencia y la eficacia son elementos centrales, aunque recientemente puede ser integrados en la efectividad como un indicador más amplio, que permite en el caso de la organización educativa (escuela, sistema educativo) evaluar el cumplimiento de una visión predeterminada (Borrayo, 2012).

La derivación integradora conserva una posición dominante en los organismos internacionales dedicados a la economía y la política, logrando una “influencia decisiva en la teoría y la práctica de la administración de la educación latinoamericana” (Sander, 1996, p. 85) y se traduce en modelos de gestión educativos de los Estados Nación como el mexicano, que ha instituido estas lógicas por lo menos desde mediados de los noventas a través del Modelo Nacional para la Calidad Total.

Los modelos educativos empresarial, de gestión educativa estratégica y gestión educativa por procesos comúnmente referidos de manera indistinta en el campo educativo son un claro ejemplo de construcciones de corte integrador de la tradición funcionalista.

En el ámbito internacional se pueden mencionar como ejemplo el modelo EMFQ de la Unión Europea y el proyecto *Improving School leadership* (Mejorando el Liderazgo Escolar) de Beatriz Pont (2008) para la OCDE; mientras en México, tras el auge de la planeación estratégica en las instituciones educativas públicas estos modelos han proliferado y son bastante conocidos en las políticas públicas en educación de los Estados.

En Jalisco, la propuesta *Sistema de Calidad en la Educación Básica* de Antonio Ramírez (2009) se arraiga en ésta derivación, mientras el Programa Escuelas de Calidad a nivel nacional y el Programa de Formación de Directivos por Competencias en Jalisco, son el andamiaje para la implantación de las lógicas de gestión en las prácticas de gestión escolar desde las políticas públicas.

Desde el Programa de Formación de Directivos, las orientaciones de la práctica que son calificadas como holistas, son más que nada, integradoras. Sus lógicas de

organización promovidas a través del Programa en el seguimiento del Modelo Nacional para la Calidad Total Versión Educativa, que corresponde a la columna vertebral del Programa se orientan a la consecución de logros, desde la planeación estratégica y, la gestión, constituyendo el centro de las prácticas.

Los detractores de la perspectiva de gestión integradora y sus modelos argumentan que esta visión excluye a los grupos no organizados en las esferas escolares. Por ejemplo, una escuela pública está constituida (entre otros) por padres de familia que llevan a sus hijos a la escuela, su participación se integra a través de los Comités de Padres de Familia y/o de los Consejos de Participación Social, de los que, directores y profesores suelen quejarse por la escasa actividad. Comité y Consejo suelen trabajar con un bajo consenso de la totalidad de los padres de familia, mientras que una gran parte de ellos se consideran como no enterados o no activos y por lo tanto, no se incorporan en el proceso de toma de decisiones.

La dinámica en las escuelas reduce su enfoque democrático a la toma de decisiones de *quienes participan* coaccionada o accidentalmente.

La gestión integradora pierde por accidente o por práctica cotidiana su base democrática, participativa, y se reduce a la estrategia situacional otorgando al final de cuentas a los directores la posibilidad de instaurar sus propuestas de orientación hacia las metas.

La base para generar dichas metas, está centrada en una serie de "objetos" que diagnostican e impulsan planes de acción: *Herramientas de diagnóstico escolar, Análisis Institucional FAOR* (Fortalezas, Amenazas, Oportunidades, Riesgos), *Herramientas de la calidad* (Ishikawa, árbol de problemas, diagramas de Gant, entre otros), *estándares de la gestión*. Por ello, la derivación integradora se presume como *objetiva y racional*. Sin embargo, en esta derivación se reducen las posibilidades de debate y participación sostenida y estructurada de los sujetos (subjetiva) y las opciones no secuenciadas e instituidas de participación. Las cuáles son centrales hacia la gestión de los centros escolares.

La perspectiva integradora es utilitarista. Anula a los sujetos, los sustituye por su participación estructurada y organizada desde una toma de decisión central.

Lo que funciona para el logro de los objetivos, generados desde parámetros preestablecidos es lo que se toma en cuenta, lo demás se desecha, “los fenómenos de poder y del conflicto que ocurren diariamente en la escuela y la sociedad reciben un tratamiento táctico, desprovisto de perspectiva histórica y explicación política” (Sander, 1996, p. 87), por lo que no da respuesta a las necesidades reales y se evade la profundidad de los problemas las escuelas. Además de que busca la consecución de objetivos situados sobre suposiciones ingenuas, que evitan inmiscuirse en procesos más amplios de la dinámica social. Aguerro (en Ezpeleta, 1998, p. 15), agrega:

Los aspectos de gestión han sido habitualmente confinados a la órbita de los administradores y planificadores, lo cual a su criterio ha provocado que loables proyectos pedagógicos fueran neutralizados por no haber incidido en la transformación de la estructura y funcionamiento del sistema escolar.

En esta derivación, como se verá en el capítulo de los resultados con mayor amplitud, estaba en el centro de la formación de directivos en Jalisco. Formadores observaban y revisaban que las prácticas de los directores se dieran de conformidad con la inserción de los objetos atrás mencionados y que la racionalidad de la dirección escolar se realizara en torno a lo instituido.

El análisis de los datos dará para más. Ahí se mostrará con detenimiento la incursión y fomento de estas prácticas desde la Formación en Jalisco, específicamente en el apartado: *El modelo de formación para directores en Jalisco y su tendencia hacia la gestión integradora, una revisión a la luz de la teoría.*

Por lo pronto, se sigue con las derivaciones opuestas a la burocrática y la integradora: La interpretativa y la idiosincrática, ambas con bases interaccionistas. Desprendidas de la perspectiva interaccionista de la gestión.

Se espera que con el tratamiento de los siguientes dos apartados, el lector reconozca las derivaciones emergentes, contrarias u opuestas a la burocrática y la integradora, las cuáles coexisten en los sistemas educativos y la formación de directores.

2.4.3 Derivación idiosincrática de la gestión interaccionista

Tiene su origen en la década de los 1920's en el contexto de la gran depresión económica de Estados Unidos, donde las teorías psicológicas asociadas al movimiento de relaciones humanas comenzaron a cobrar auge. La derivación "enfata la dimensión individual del sistema educativo y se orienta a la satisfacción de necesidades y disposiciones personales de sus participantes" (Sander 1996, p. 82).

Las teorías de Mayo, Roethlisberger, Dickson son su base. La gestión tendría un papel de mediación personalista entre las dimensiones institucional e individual; a diferencia de la perspectiva burocrática, el énfasis de la gestión estaría ligado a la "subjetividad y las relaciones humanas para la satisfacción y auto actualización de los participantes del sistema educativo y sus escuelas" (Sander, 1996, p, 82).

Lo que importa es la eficiencia de los sujetos y no necesariamente la de las instituciones como tal. El aporte individual a la construcción de la organización es indispensable, actividad que se puede fomentar en prácticas instituidas o intencionadas.

La crítica que se hace a esta perspectiva se centra en su tendencia individualista que impide una cohesión social y en la reducción del "espacio para la promoción de la equidad" (Sander, 1996, p. 85).

Un modelo de la perspectiva idiosincrática es el de la gestión en la acción de Blejmar (2007) y propuestas la gestión educativa: del dicho al hecho, de García González, hablando de propuestas jaliscienses.

2.4.4 Derivación interpretativa de la gestión interaccionista.

De base antropológica marxista e influencias existencialistas del Siglo XIX como una respuesta a la industrialización; la perspectiva interpretativa enfatiza la conciencia subjetiva, la intencionalidad y la acción humana en la sociedad y sus organizaciones, por supuesto que en ésta visión, la subjetividad tiene precedencia sobre la objetividad institucional.

Se basa en teorías de Kiekergaard (Siglo XIX), Jaspers, Marcel, Heidegger, Camus y Sartre (Siglo XX), donde se exalta la autogestión como el modelo de administración de las organizaciones educativas; en tal sentido la gestión educativa “desempeña una mediación reflexiva entre la intención y la acción, la teoría y la experiencia, entre la educación y la sociedad, entre el individuo y su medio social” (Sander, 1996, p. 93).

El modelo denominado *sistema débilmente articulado cuestiona que el sistema escolar pueda funcionar como un todo* (Orton y Weick en Sander, p. 94), por lo que “los centros escolares presentan un alto nivel de fragmentación y discrecionalidad en su comportamiento” (González, 2006, p. 8) y las posiciones de autoridad son débiles cuando son formales y jerárquicos.

Las redes sociales, por su comunicación horizontal en la actualidad han venido instituyendo con cierto éxito este sistema de gestión educativa.

2.5 LA INTERSECCIÓN ENTRE LAS PERSPECTIVAS DE LA GESTIÓN DIRECTIVA Y LA FORMACIÓN DE DIRECTORES ESCOLARES.

“El cargo de director ha sufrido numerosas modificaciones a lo largo de la historia, conforme la época y la sociedad lo han exigido” (Rodríguez, 2008, p. 6) y cada vez surgen investigaciones relativas a temas relacionados con la formación de directores escolares.

“A principios de los años noventa, los protagonistas del pensamiento latinoamericano intentan superar tanto el tradicional funcionalismo consensual como el creciente reproductivismo institucional, con el objetivo de elaborar nuevas perspectivas” (Sander, 1996, p. 97) profundizando en el tema de la formación de directores.

El campo de la formación se mezcla profundamente con el de la gestión que subyace en el campo de las organizaciones educativas, entendiendo que “la teoría organizacional y administrativa otorga los conocimientos necesarios para conocer el funcionamiento y la gestión de las instituciones y sistemas educativos” (Sander, 1996, p. 111).

Conviene que los directores escolares, tomen decisiones basadas en las políticas vigentes, donde la gestión es la forma práctica de desarrollarlas. Cuando el campo de la gestión se integró a la educación, se gestaron perspectivas pedagógicas para darle cause, es aquí que hoy existen debates sobre la orientación no sólo de la formación en la gestión en las instituciones educativas.

El campo formativo en gestión es tan amplio que abarca la formación de profesionales de la educación, desde el profesorado hasta los cargos que tradicionalmente se concebían como administrativos.

Se reconoce que la gestión escolar la hacen todos los actores educativos, sin embargo, el centro de atención al que se dirige es al del director, independientemente de si se considera al director como un actor central o periférico.

Lo que está a debate son las condiciones que deben cumplirse en una formación para directores escolares en gestión escolar, cuáles son las condiciones de los programas formativos y sus relaciones con el sistema educativo y cuál es la orientación que deba darse a la propia formación.

La formación de directores escolares “crea condiciones, cercos, disposiciones, sentidos del lugar, de los referentes, maneras propias de asumir el saber y condiciones para la acción que dan identidad en el oficio del directivo escolar” (Nava y Valencia 2012, p. 153). En este sentido se diferencia de la formación del profesorado; se diferencia, no la niega, ni desconoce el sentido pedagógico de la misma.

Para resumir lo que hasta aquí se ha planteado: La formación para directores escolares en los sistemas educativos suelen ligarse a la perspectiva de la gestión que domina, aquí la formación se convierte en un programa instituido por el sistema educativo a manera de dispositivo. No obstante, el dispositivo no se instaure de manera automática al discurso y la acción de los directores escolares, sino que convive, se superpone o se contrapone a una perspectiva emergente de la dirección escolar.

A este contexto contradictorio y problemático, se le da el nombre de contexto de la gestión, cuestión que se abordará a profundidad en el Capítulo 5.

Esta interacción problemática (el *contexto de la gestión*) contiene regulaciones de tipo normativo, contenido en los mandatos constitucionales que el Distrito de

Edmonton y el Estado de Jalisco confieren a los directores de escuela. En dichos mandatos se abordan las perspectivas formales sobre la dirección escolar haciendo énfasis en sus tareas.

Se espera que éste apartado sea la base para que en el Capítulo 4 (de los resultados) se desarrolle un análisis más amplio sobre cómo estos mandatos constitucionales interaccionan con las “restricciones institucionales y organizativas” (Merino, 2010, p. 16) para *revelar las condiciones para la dirección escolar* en los sistemas educativos de Edmonton y Jalisco.

2.6 LOS MANDATOS CONSTITUCIONALES HACIA LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN JALISCO Y EDMONTON.

“Las escuelas y su quehacer han recibido mandatos más amplios” (Pont, 2008, p.14) e importa y es “posible comprender el mandato del directivo” (Valencia, 2010, p. 122) contenido en la legislación, por ello las Constituciones de México y Canadá, la legislación y normas vigentes fueron requeridas para estudiar de qué manera los directores escolares se sitúan ante sus respectivos sistemas de educación.

La Constitución de Canadá divide al país en diez provincias y tres territorios, Alberta es una de ellas y la misma a su vez se subdivide en Distritos, la capital es Edmonton. Esta carta magna (*Department of Justice of Canada, 1982*) establece que “la educación será un asunto de cada Provincia, las cuales a través de sus legislaturas deberán crear sus propias leyes educativas” (Rodríguez, 2011, p. 59). Las “normas y regulaciones educativas para Alberta se encuentran en el documento titulado *School Act*” (Rodríguez, 2011, p. 60).

En materia político-educativa, el Distrito de Edmonton se divide en nueve Salas (Wards), las cuáles son atendidas por Síndicos (Trustees). Cada Sala es responsable de atender en promedio dieciocho escuelas de los diferentes niveles.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos por su parte divide políticamente al país de manera federalizada en treinta y dos Estados, donde la educación es también asunto de cada uno de ellos, sin embargo, las leyes que

este sentido se promulguen, tienen como marco origen y marco regulatorio al Artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación, los cuales rigen a la educación de todo el territorio nacional.

Jalisco es un Estado del Occidente de México, dividido políticamente en municipios. La educación pública depende del Estado. En la subdivisión de la educación pública estatal el director escolar da cuenta a las supervisiones, las supervisiones a las jefaturas de sector, las cuáles a su vez reportan actividad a la coordinación del nivel o modalidad educativa que corresponden (Preescolar, Primaria, Secundaria, Educación Especial, Educación Indígena, etc.) y estos a las coordinaciones de educación básica que las agrupan (Coordinación de Educación básica en este caso). El papel de los municipios en la educación es tenue, existen regidurías que apoyan a las escuelas, pero el presupuesto y la legislación principal se encuentran en el Estado.

Las responsabilidades que se otorgan a los directores escolares en los contextos en cuestión, son también distintas. Dichas disposiciones se contienen, en la legislación educativa de Alberta y del Estado de Jalisco.

En Alberta, las responsabilidades y funciones del director escolar están delineadas en la Sección 20 del School Act, documento que:

Incluye diez tareas dirigidas mayormente a funciones y deberes pedagógicos: proveer liderazgo instruccional en la escuela; velar por que la enseñanza impartida por los maestros esté acorde a los programas y cursos aprobados por el Ministerio de Educación; asegurar que los estudiantes alcancen los estándares educativos establecidos por el Ministerio; mantener el orden y la disciplina en la escuela; supervisar la evaluación y el progreso de los estudiantes y evaluar a los maestros de la escuela.

Por otro lado, las tareas administrativas se resumen en: dirigir la organización de la escuela; evaluar los programas ofrecidos por la escuela; promover la Ideas relacionadas con la administración escolar: cooperación entre la escuela y la comunidad que sirve y asegurar que las banderas de Canadá y Alberta sean exhibidas en la escuela (Rodríguez, 2011, p. 63-64).

En el Distrito de Edmonton, cada tres años, “la junta de Síndicos, enumera una lista de prioridades para guiar el trabajo durante el término por el que fueron

electos” (Edmonton Public Schools, 2012, p. 2), dichas prioridades se derivan de un plan distrital a nueve años, las cuáles se muestran como una lista breve son bien conocidas por el equipo de la escuela (*Staff*), que está constituido por profesores y personal de apoyo.

La planeación de las escuelas también es publicada en este último apartado, permitiendo que cualquier interesado pueda acudir a ellos. Los directores, en tal caso son los encargados directos de que las prioridades a tres años, a nueve años y las de la propia escuela se atiendan.

En cuanto a Jalisco, en el Diario Oficial del Gobierno del Estado (038/2010), se publicó el Reglamento para el gobierno y funcionamiento de las escuelas de educación básica del Estado de Jalisco, el cuál:

Reconoce a la escuela como una “institución social requiere de una estructura de autoridad” (Art. 6), y nombra al director como “La autoridad escolar (...) responsable de tomar decisiones” (Art. 7) y como el “responsable de dirigir, planear, organizar, coordinar, distribuir, supervisar, asesorar, apoyar, dar seguimiento, evaluar el trabajo que realiza el personal escolar y promover la participación de los padres de familia para garantizar el adecuado funcionamiento de la institución” (Art. 8), “la toma de decisiones de manera coordinada y colegiada, además de la responsabilidad de cumplir con la misión que socialmente se le ha encomendado a la escuela” (Art. 11), “de los resultados educacionales” (Art. 12), y de “promover su desarrollo profesional, así como el de los docentes” (Art. 13).

Como se puede ver, en ambos contextos, la labor del director incluye elementos normativos y de operatividad delimitados por el Estado y contenidos en la legislación.

Si se resumiera el papel que dicha legislación otorga a la dirección escolar, se podría pensar en que en Edmonton, un director escolar es asignado para cumplimentar tareas de *liderazgo instruccional*, mientras en Jalisco, el director es la *Autoridad escolar*. Adjetivos que se ponen a prueba en el apartado: la dirección escolar en los sistemas educativos: restricciones institucionales y organizativas, donde se revisa donde se ilustra la estructura de los sistemas educativos en relación a la dirección escolar, debatiendo el planteamiento de éstos dos mandatos formales.

En lo que respecta al cierre de éste capítulo, se trata a continuación una revisión de espacios formativos a nivel internacional, esperando que dicha revista ayude a conocer la composición de dichos modelos y cómo se relacionan con los dos que se abordaron en el presente estudio.

2.7 REVISIÓN PANORÁMICA DE ESPACIOS FORMATIVOS INTERNACIONALES PARA DIRECTORES ESCOLARES Y SUS APORTES PARA EL ESTUDIO.

Se puede distinguir entre dos tipos de opciones formativas sobre la función directiva escolar: Los espacios de inducción, que en su centro se dedican a la asimilación de contenidos y prácticas de gestión educativa para la práctica directiva, estos espacios pueden, condicionar la función del director escolar de manera coercitiva; su intención se basa en la reproducción de comportamientos considerados como “adecuados” para el aseguramiento de objetivos predeterminados por los sistemas escolares.

Este apartado presenta un abordaje de algunas perspectivas de formación de directores escolares, entendiendo que “la formación se liga a un proyecto que le da al sujeto cierto sentido de comunidad en el oficio, de identidad en tanto distingue la esfera de los ámbitos de intervención” (Nava y Valencia 2012, p. 153)

A manera de *estado de la cuestión* se rescata la formación evidenciando su tendencia hacia las distintas derivaciones de la gestión escolar tratadas en el apartado: *Confluencia de la gestión funcionalista e interaccionista en los sistemas educativos: dos tradiciones superpuestas*. Para tal efecto, es preciso definir que la formación de directores escolares se pensará en *un espacio para la reflexión, crítica y transformación de la práctica y de los saberes de los directores escolares, que les permita reconocer las funciones que el sistema educativo, demandando de ellos que los valoren en relación a los requerimientos de su entorno social y profesional ético, permitiéndoles en un entorno de colegialidad y vinculación, la toma de decisiones oportuna para el mejoramiento de las condiciones educativas.*

No se presume ni se descarta per se, que los modelos de Edmonton y Jalisco o que cualquiera de los que se tratarán a continuación sean genuinamente modelos formativos, con las características mencionadas.

Cualquier opción de profesionalización para directores tiene el potencial de guardar dentro de sí, elementos relativos a la formación de directores escolares y que dependerá de las relaciones con su sistema escolar el hecho de que en “una concepción vinculada con la práctica reflexiva” (Poggi, 2001, p. 6).

Cuando en este estudio se haga referencia al concepto de formación, ésta se entenderá como la “intención de comprender a los sujetos en sus contextos” (Nava y Valencia, 2012, p. 92), en la vinculación constante y reflexiva con su quehacer cotidiano.

Aunque se sabe que la formación favorece la capacidad de distinguir el campo de acción del profesional; y que “no se limita a la organización de contenidos (...) o a los lineamientos de política educativa que proponen” (Poggi, 2001, p. 8), los espacios que aquí se mencionan, se extraen de manera indistinta como espacios de formación para directores escolares, prescindiendo del conocimiento de sus métodos de incorporación al campo profesional de los mismos, pero siendo considerados sí como antecedentes o contemporáneos de los modelos que aquí interesa analizar.

Se han podido encontrar sobre estudios iberoamericanos como el de Sandoval (2008) en Colombia; Sepúlveda (2007), Manríquez (2009), Castro (2009), Galdames y Rodríguez (2010) en Chile; Álvarez (2004), Martín (2009), y Bravo (2007).

Hacia el 2001, Nicarid Rodríguez emprende una investigación en Venezuela sobre los estilos directivos, comparando ciertos los modelos de gestión y concluyendo que el mismo “está determinado por la historia y las creencias del Directivo” (Valencia, 2006, p. 31).

En España, Cardona (2004) se enfocaba ya en el tema del liderazgo para la formación de directivos y planteaba:

La necesidad de crear planes de formación con base en el estudio previo de necesidades reales, sentidas y potenciales que apunten hacia la construcción y consolidación del perfil y las competencias necesarias para la actuación y ejercicio de la función directiva escolar (Cardona, 2004. p. 58).

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) publicó hacia el 2008 un estudio en el cual fueron sistematizados veintidós casos del mismo número de países documentando casos de liderazgo de Directores y su impacto en los sistemas educativos. Aunque dichos casos, se referían más a la práctica directiva, que al estudio de opciones formativas, es importante mencionarlo, porque dicha búsqueda aporta elementos de práctica apropiada para la construcción de programas formativos basados en la efectividad, la rendición de cuentas y el liderazgo participativo.

El común de los casos radica en el avance de los sistemas educativos en cuestión en el *Programme for International Student Assessment (PISA)*, pero también otros casos Iberoamericanos que se consideran dignos de destacar, como el caso Chileno, el Español y el Portugués.

Nicastro estudia el modelo Argentino y plantea que “los directores son garantes de una cultura escolar determinada”, mientras Sáenz en España, en su *Estudio Crítico sobre la función Directiva* habla de los factores que determinan la práctica.

En Colombia, el espacio formativo para directores de educación básica y media, abordado en 2008 por Sandoval, buscaba nuevas necesidades formativas para directores. De analizarlo, se recomendó la inserción en nuevos saberes y prácticas como el teórico-científico y técnico, la ética, la pedagogía, la administración y la jurisdicción.

El modelo inductivo para directores de educación municipalizada en Chile, estudiado por Sepúlveda (2007, p. 3) muestra un perfil de “estilos de gestión, formas de participación y respuestas de control” generadas desde la formación continua de los docentes. Se concluye en el estudio en el modelo chileno, cómo desde la formación docente se van definiendo estilos de hacer la dirección escolar.

Concha (2007), revisa el modelo formativo, calificándolo como un “requisito imprescindible para abordar las complejas tareas que demanda una dirección escolar cada vez más descentralizada”. Manríquez en 2009 aborda las características de los directores como líderes educativos, y documenta “el cambio de la gestión de las escuelas públicas”.

En el mismo sentido, Galdámes y Rodríguez en 2010 estudia la inducción de directivos, haciendo una comparación en términos documentales con otros

modelos internacionales, planteando la necesidad de “procesos de sucesión planificada” (p. 3).

En el ámbito nacional, menos prolijo en cuanto a la producción de estudios de este tipo, se puede encontrar la tesis de Vargas (2004), de la UPN Pachuca, México titulada: *El Director de la escuela primaria. Identificación y práctica*, donde permite observar cómo los directivos son sujetos condicionados por estructuras institucionales. Ramírez (2009) presenta el estudio Evaluación de competencias Directivas de Directores de Educación Secundaria, basado en normas laborales. Esquivel, Ramírez y Trillo en Ponce (2011), reflexiones ligadas a la oficialidad de la Secretaría de Educación Jalisco realizan una revisión institucional de las prácticas de estilos de gestión escolar a través de la dirección y la formación de directores.

Se considera central el estudio de *The emergence of Educational Marketing: Lessons from the Experiences of Israeli Principals* (La aparición del mercadeo educativo: Lecciones de la experiencia de directores israelíes), de Izhar Oplatka (2002). El estudio da muestra de cómo directores de escuela de Tel Aviv muestran resistencia hacia las políticas internacionales expresadas en programas de mercadeo (marketing) impulsadas por las economías británicas y estadounidenses, que representan al paradigma de gestión dominante en escuelas públicas de Israel y que encuentra una resistencia en los directores se guían sobre todo por valores culturales de cooperación e integración contrastantes, fincados en el paradigma emergente, contra la política de competencia individual impulsadas por dichas economías transnacionales.

Oplatka, al profundizar en el discurso de los directores encuentra una resistencia no explícita a la cual otorga la categoría de “dualismo contradictorio” (Oplatka, 2002, p. 31) a través de la cual los directores escolares declaran como importantes los valores impuestos o importados en el plano internacional a la escuela pública de Israel a través de las políticas públicas nacionales.

Estas políticas públicas internacionales al incorporarse a la esfera nacional israelí encuentran un choque con la perspectiva de sus directores escolares, quienes al reinterpretarlas “las reconfiguran generando un nuevo estilo de gestión educativa” (Oplatka, 2002, p. 31).

Para Oplatka “el caso israelí es otro caso de la resistencia de directores” (Oplatka, 2002, p. 31). Estudio que encuentra similitudes amplias con el que se presenta, puesto que en éste segundo se encuentra también una implementación de políticas internacionales que se reconfiguran a través de las nociones de los directores mexicanos y que permiten, sin embargo (como se verá en el Capítulo 4) compartir un lenguaje común.

A través de la categoría del *dualismo contradictorio* el análisis que se mostrará en los resultados (Los modelos de formación de directores escolares de *Edmonton Public Schools* y la Secretaría de Educación Jalisco, un análisis comparativo a sus relaciones y procesos) se explica y describe la manera en que los directores resisten y reconfiguran sus nociones sobre la dirección escolar y la gestión.

Los modelos formativos *están en el mapa* gracias a los estudios que sobre ellos se hacen. La mayoría de las opciones de formación (o inducción) no prevé la documentación de sus prácticas y son puestos en el escenario académico una vez que se evalúan o que se emprende una investigación sobre ellos, mientras tanto su información está dispersa. Es el caso de la formación en Jalisco y la inducción en Edmonton, el primero fue objeto de estudio a partir de investigaciones emprendidas sobre él y el segundo, por su destacamiento en las evaluaciones de PISA.

De los estudios que se mencionaron coexisten los modelos dominantes y emergentes de la gestión escolar y se abordan desde la economía, la administración y a la política pública.

Se considera que es importante que los estudios que aborden a la formación de directores escolares, asuman posturas críticas. Es inocuo hacer estudios sobre dichas opciones si no es para hacer una documentación crítica de su existencia, ejercer la posibilidad de hacer recomendaciones sobre la práctica que de ellos se genera.

Los escritos que documentan la actividad de los programas formativos sin hacer una crítica a los mismos, están destinados sólo a repetir lo que en sus documentos fundadores plantean, renunciando generar líneas para mejorarlos.

Se espera que hasta este momento, el lector, pueda tener una idea global del problema y la teoría que rodea a la gestión escolar y a la formación de directores en

general y que en lo consiguiente, pueda apropiarse de los elementos particulares presentados por cada modelo formativo en cuestión para tener bases hacia la lectura de la propuesta para el Estado de Jalisco.

En el siguiente capítulo, se aborda la metodología empleada en el estudio y en el Capítulo 4, se presentará ampliamente la comparación de los dos sistemas educativos dando paso al apartado final, en donde se presenta la propuesta para la formación de directores en el Estado de Jalisco.

CAPÍTULO 3

Un análisis comparativo de estructuras disímiles.

En los últimos dos decenios, la formación de directores y la gestión expandieron su relevancia al convertirse “en marco referencial para la organización social” (Borrayo, 2007, p. 14) en América Latina, ambas unidades de investigación son abordadas desde distintas perspectivas que incluyen a la sociología, la economía, y las políticas públicas, por ejemplo.

El presente estudio se adhiere a la “tendencia metodológica distintiva de la investigación en educación en América Latina [donde se realiza un] esfuerzo por captar las relaciones estructurales y la realidad global de programas” (Restrepo, 2002, p. 31) en educación, en el caso específico de los espacios de formación para directores escolares.

El acercamiento al objeto de estudio: *la formación de directivos en el contexto de la gestión en dos modelos disímiles: Edmonton y Jalisco*, implicó un análisis comparativo de sus relaciones y las condiciones para la dirección escolar, a través de la aplicación de “un proceso (...) para la obtención y análisis de información significativa en qué apoyar juicios de valor sobre un objeto, fenómeno, proceso o acontecimiento, como soporte de una eventual decisión sobre el mismo” (Arnal, 1992, p. 213).

La estrategia metodológica se situó ante dos modelos disímiles buscando en ellos un conocimiento mutuo, aportando “una comprensión general del fenómeno, ubicando diferencias y semejanzas en los mismos contextos” (Rodríguez, 2011, p. 74) ha requerido trascender las “cortapisas intelectuales” (...) para expandirse hacia una estrategia de “visión amplia, liberal” (Jaramillo en Restrepo, 2002, p. 103).

Se define a los modelos como una selección de la realidad y que busca el acercamiento a la lógica discursiva a través de la elección de informantes clave.

Los estudios de análisis mixto con tendencia comparativa pueden ser clasificados por su objeto, entre ellos se encuentra el análisis estructural o de entes (grupos sociales, corrientes de pensamiento o acción, economías, culturas, organizaciones, países, sistemas educativos, entre otros); el análisis de procesos (temporales, etapas históricas o de lapsos que se comprenden en aplicación de un plan de estudios, eras, decenios) y la clasificación por sus escenarios o alcance, que implica la distinción en que entra lo nacional, lo internacional, lo local y los estudios mixtos (trans, inter o intra).

También pueden clasificarse por su forma, en donde se encuentran: estudios paralelos (de entes, temporalidad o procesos equiparables), disímiles (que por ejemplo compara un grupo social perteneciente a una etapa histórica con la cultura institucional que se dio en un decenio concreto) o mixtos.

Un *análisis de estructuras disímiles*, que se acerca a dos modelos formativos representados por el Programa de Formación de Directivos por Competencias (de Jalisco) y la inducción para directores escolares (de Edmonton), ambos en el marco de la gestión educativa, una investigación que a pesar de trabajar con dos microcomunidades: las de los directores escolares de las regiones citadas “niega su condición de etnográfica y se asume como “descriptiva” (Goetz y Lecompte 1988, p. 43).

Se han encontrado grupos de investigaciones desde miradas y enfoques que vuelven a éste tipo de multidisciplinar y ampliamente referenciados. No obstante, dichos acercamientos pueden agruparse en dos grandes posiciones epistémicas que en el entorno de la investigación actual: la Neofuncionalista y la Sociocrítica.

A continuación se presenta la revisión de dichas perspectivas, para posteriormente tomar posición en lo que respecta a este estudio, de lo cual se parte para explicar de manera amplia la ruta metodológica que se siguió, los instrumentos, el papel de los agentes clave y las consideraciones éticas que se tomaron en su desarrollo.

Se espera que el lector en el presente apartado pueda hacerse una idea de: 1) Los posicionamientos epistémicos (miradas) existentes en el campo de la investigación sobre la dirección escolar, 2) el paradigma de investigación en el que se posiciona este estudio y 3) la metodología, los participantes y las consideraciones que se tomaron en cuenta para su desarrollo.

3.1 MIRADAS EN TORNO A LA GESTIÓN EDUCATIVA Y LA FORMACIÓN DE DIRECTORES ESCOLARES.

Dos visiones sobrepuestas acerca del fenómeno de la gestión y la formación de directores. La primera es la mirada neofuncionalista.

La visión Neofuncionalista relacionada con la lógica de los modelos de mejoramiento de las escuelas, denominado escuelas eficaces (Davis y Thomas; 1992), donde la formación y gestión escolar tienen bases en los modelos de Pareto, Lewin, Homans y Parsons, además de los propuestos y auspiciados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico a partir de los noventa y hasta la actualidad. Algunos a destacar son Ingleses (Hopkins, Huber, Moorman y Point, 2008), Estadounidenses (Elmore, 2004), Finlandeses (Hargreaves, y Halász y Point, 2004 y 2008), Belgas (Day, Moller, Nusche, 2008), Australianos (Matthews, Moorman y Nusche, 2008), Españoles (Maureira, 2006) y Chilenos (Garay y Uribe, 2006), como los más representativos.

Esta mirada se liga a las metodologías centralmente afines a las ciencias duras, lo cual “limita sus aportes dejándolos ver más bien como marginales” (Merino, 2010, p. 9). En contraparte, ha cobrado fuerza una posición sociocrítica que busca la investigación más en los procesos que en los resultados. Nacida de la crítica a los movimientos neofuncionalistas, ofrece una visión fenomenológica centrada en la crítica de la sociedad posmoderna y de sus organizaciones, “utilizando selectivamente contribuciones de las teorías del conflicto e incorporando elementos crítico-dialécticos en sus modelos liberales de análisis sociológico y organizacional” (Sander, 1996, p. 87).

El enfoque sociocrítico, se relaciona con las visiones interpretativas que le anteceden y “se ocupa de exponer la estructura de racionalidad que informa la práctica educativa” (Carr, 2009, p. 111). Se separa del funcionalismo al oponerse a la inocua revelación de datos ligados a la valoración de los resultados y la complementa en la tarea de generar estudios que profundizan en las prácticas de los sujetos y de las estructuras sociales, culturales y organizacionales en las que se desenvuelven.

La perspectiva se centra en la crítica a modelos de gestión y a los de la formación de directores escolares cuyo sentido y práctica favorece exclusivamente a la burocracia administrativa (categoría que se abordará también en el Capítulo 4) y a la aislada rendición de cuentas generada de los modelos neofuncionalistas de la gestión y de corte integrador de la formación de directores, que ve a la profesionalización de los directores como un dispositivo, donde los mismos deben apropiarse del modelo de gestión propuesto por el sistema educativo.

Ambas perspectivas coexisten en la investigación educativa sobre la formación de directores y la gestión, y, aunque a la primera se le liga con estudios de corte cuantitativo y la segunda se liga más a estudios de corte cualitativo, en realidad ambas pueden encontrarse en estudios de ambos paradigmas. Los elementos centrales para discernir entre qué tipo de investigación se hace están más bien relacionados con sus objetivos, los sujetos que participan y los métodos utilizados.

Para esta investigación se eligió transitar sobre el paradigma cualitativo, sin embargo, se traen a colación elementos cuantitativos que pueden dar soporte o evidenciar datos relevantes sobre la formación de directores.

Hasta aquí se han visto de manera general las dos perspectivas vigentes desde la investigación hacia la gestión escolar y la formación de directores de escuela. A continuación se tratará de manera específica cuál es la postura en la que el presente estudio se circunscribe. La narración de dicho apartado corresponderá en primer lugar al choque epistémico que vivió el investigador para así comenzar a describir cómo la nueva visión paradigmática aportaba una perspectiva de mayor congruencia posiciones más relacionales y dialógicas.

3.2 LA RUPTURA CON EL FUNCIONALISMO, HACIA UNA VISIÓN SOCIOCRÍTICA DE LA INVESTIGACIÓN.

“La ciencia y la educación se desenvuelven en comunidades sociales características cuyas prácticas están regidas por creencias, actitudes y expectativas heredadas y prescritas” (Carr; 2009, p. 115). La obstinación por prácticas funcionalistas de corte integrador influyó en la crisis del Programa de Formación de Directivos por Competencias de Jalisco. Su posicionamiento irreflexivo y mecanicista hacia la estructura del sistema y su visión etnocentrista, privilegió procesos endogámicos que ocuparon a quienes tomaban decisiones y a sus participantes sin dejarlos anticiparse a los cambios en la política educativa a nivel nacional.

Un reto para este estudio fue escapar de la endogamia, situarse y sostenerse en una postura crítica de la investigación y además, ampliar la mirada, observar a la formación de directores escolares en el contexto de la gestión educativa y no pensarlo como un objeto aislado y perteneciente a la pedagogía o el currículum exclusivamente.

Se ha reconocido en el Capítulo 1, que en el inicio de la investigación, existía una intención exclusiva del mejoramiento de la práctica en la formación de directores escolares a través de documentar qué elementos ayudarían a *asesorarlos* y *tutorarlos mejor* partiendo de que, en la formación, desde la asesoría en escuelas se presentaban problemas complejos, en los cuales difícilmente podía incidir y que los mismos directores tenían poca o nula influencia para su resolución.

Las problemáticas que se detectaron podían dividirse en dos tipos: estructurales del sistema educativo y de impacto en el entorno sociocultural de las comunidades, ambas relacionadas con la estructura del sistema educativo al que pertenecen, toda vez que esta predetermina los alcances que tiene un director en quehacer.

Se generaron distintas estrategias didácticas “que permitiesen a los directores en el programa una reflexión más profunda” situación que generaba avance, pero que a la postre era insuficiente ante una abrumadora ola de requerimientos burocráticos y de superposición de agendas generadas por la misma estructura del sistema educativo y por los mismos “requerimientos académicos” del programa

formativo que seguía con los directores. *A grosso modo* esta serie de cuestiones dieron la idea de que era necesario también reconocer las relaciones del modelo formativo hacia la estructura institucional y las condiciones de la dirección escolar en esta estructura.

La problematización en este acercamiento permitió concluir que las posibilidades de impacto de la formación de directores se relacionan de manera compleja con el sistema educativo en sus dimensiones estructurales.

La estructura del sistema educativo incide más en la práctica directiva que las opciones formativas, en sistemas de orientación vertical no se puede analizar a los espacios formativos como entes aislados, sino como parte de una estructura más amplia.

La posibilidad de documentación *de las relaciones entre la dirección escolar y la formación de directivos*, está ligado con el conocimiento de *las condiciones presentes de la dirección escolar*. A través de ir generando certezas de la estructura de los sistemas educativos y de las condiciones de la dirección escolar se puede tener mayor acercamiento a los modelos formativos.

En esta etapa, fue determinante la participación en el estudio: *Evaluación de la gestión de directivos escolares capacitados en el modelo por competencias: actores, voces y escenarios* publicado por la Universidad de Guadalajara en 2012, ya que ayudó a una generar una visión de “observador externo”, buscando instrumentar sistemáticamente la práctica y generando una reflexión continua sobre los procesos del modelo.

Además, se atendió a las advertencias emanadas del estado de la cuestión, donde se concluyó que los modelos de gestión que imperan no se merecen puramente a los modelos locales, sino que se importan y reinterpretan de modelos en países más avanzados, por lo que era preciso ejercer una comparación escapando de la mirada endogámica y etnocentrista.

Shaughnessy, Zechmeister y Zechmeister (en Rodríguez, 2011, p. 72) plantean que *la investigación intercultural es recomendada para evitar caer en el etnocentrismo*; cuestión que implica pensar en la posibilidad de que la *investigación*

educativa elabore principios y procedimientos metodológicos que emancipen a los profesionales de su dependencia de la costumbre y de las tradiciones (Carr; 2009, p. 115). En ese sentido, este es un estudio centrado en dos modelos públicos: Jalisco y Edmonton” de análisis de la formación de directores escolares desde una política pública emergente (en Jalisco) y establecida (en Edmonton).

Su estrategia es analítica de corte sociocrítico, centrada en la perspectiva relacional y dialógica que analiza a dos modelos de formación con base en la *teoría de las organizaciones* (Merino, 2010, p. 9).

Se entendió que, comparar la experiencia con otro modelo puede ayudar a aprender de la propia experiencia y la de los otros. En el caso de la experiencia de formación de directores del Estado de Jalisco, la información se encontraba dispersa, mientras que en la de *Edmonton Public Schools* tenían ya mayor avance en este sentido, por lo que era preciso primero sistematizar previamente información para después poder ejercer el estudio.

Un análisis comparativo de estructuras disímiles implicó acercarse al objeto bajo orientaciones generadas por los objetivos y teniendo en cuenta aportes metodológicos de estudios generados sobre la formación de directores escolares y teóricos de la gestión escolar principalmente. En lo que continua, se muestran dichas orientaciones y los aportes metodológicos más influyentes, los cuales ayudaron a construir la metodología del presente estudio. Con la lectura de los siguientes dos apartados, se espera que el lector pueda reconocer cuáles son las orientaciones que se siguieron en la construcción de la metodología y conocer las bases que dieron pie a dicha construcción.

3.3 ORIENTACIONES PARA LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO.

La estrategia metodológica implicó algunos planteamientos básicos, los cuales se pudieran organizar en relación a los dos objetivos del estudio: 1) Documentar las relaciones entre la dirección escolar y la formación de directores en dos modelos públicos: Jalisco y Edmonton y 2) Revelar las condiciones para la dirección escolar en dichos sistemas educativos.

Para *documentar las relaciones entre la dirección escolar y la formación de directores en los modelos públicos*, hubo que considerar que el contexto de Jalisco y Edmonton son disímiles por la cultura y la sociedad a la que pertenecen.

Se puede definir al Programa de Formación de Directivos por Competencias de Jalisco como un modelo formativo dentro de una política pública de formación de directores inestructurada, mientras el modelo de Edmonton Public Schools se encuentra en un sistema amplio y establecido, inserto a su vez en la estructura educativa del sistema educativo de la provincia. Dos modelos disímiles, que para abordarlos, era necesario encontrar el punto de intersección.

El contexto de la gestión directiva se convirtió en el punto de confluencia. Tanto el modelo de Jalisco como el de Edmonton, se encuentran en un entorno globalizante donde, como ya se dijo: los países de menor desarrollo importan y reinterpretan modelos educativos ideados en países más desarrollados.

Se demostró en la problematización, que el modelo de Edmonton había emergido primero localmente y luego globalmente proceso inverso al de la formación en Jalisco, cuyos planteamientos se dieron primero en un esquema global y luego hubo una reinterpretación local.

Éste contexto abarca y predetermina el análisis de ambos modelos formativos, así es como “analizar los procesos de formación como un proceso en sí mismo” (Zuluaga, 1985, p. 77) implicó reconocer, dicha predeterminación como una condicionante, que, sin embargo, encuentra una expresión emergente que la contradice: la expresión dialógica de la formación de directores.

Restrepo (2002, p. 23) plantea que “el estudio de la investigación en educación, globalmente considerada, debería comenzar por el análisis de su fundamentación epistemológica y sus métodos de indagación”, desde la perspectiva sociocrítica, es necesario “examinar (un fenómeno educativo bajo) la orientación intelectual dominante”.

En cuanto al segundo objetivo: *Revelar las condiciones para la dirección escolar en dichos sistemas educativos*, se plantea que tanto el modelo de Jalisco como el de Edmonton, ambos modelos son en sí una organización cada uno, insertos ambos en sus propios sistemas educativos. De acuerdo con Arellano (2010, p. 64)

“las organizaciones son el espacio donde muchas veces se gestionan políticas, donde se diseñan y formulan, y donde se evalúan y continúan los programas y las políticas mismas”.

Se optó por el abordaje de “pequeños subsistemas de sistemas culturales mayores” (Goetz, J. y D. Lecompte, 1988: 42), es decir, los modelos formativos de ambos contextos entendidos como “la expresión de la teoría toda vez que son construidos en la práctica” (Newton, 2012, p. 581).

El análisis de ambos modelos formativos en relación a sus sistemas educativos supuso una reflexión sobre los datos que se recogen y el dimensionamiento de lo que en éste se genera, entendiendo que “el nuevo institucionalismo, desde la perspectiva de la teoría de la organización y de la sociología rechaza el modelo racional y se incursiona en explicaciones cognitivas y culturales” (Santibáñez, 2010, p. 194).

“Existe una mediación ambivalente entre las dimensiones institucional e individual” (Sander 1996, p. 83), por lo que *revelar las condiciones para la dirección escolar en los sistemas educativos* implicó acercarse a los protagonistas de ambos modelos, (agentes clave) es decir, directores participantes en los modelos, formadores y diseñadores curriculares, quienes aportaron su entendimiento sobre la dirección escolar.

En este acercamiento es elemental el concepto de “dualismo contradictorio” (Oplatka, 2002, p. 31) a través del cual los directores escolares declaran como importantes los valores impuestos o importados (dominantes) y, en contraparte, hacen prevalecer elementos conceptuales previos a la formación.

3.3.1 Aportes de otros estudios a la metodología

Diversos estudios sobre la formación de directores escolares, desde la perspectiva sociocrítica, aportaron elementos para el acercamiento metodológico a los modelos. Aquí se muestran los más relevantes.

Galdames publica el estudio *Líderes educativos previo al cargo de Directivos*, que plantea cómo “la práctica Directiva se va constituyendo desde antes de acceder al cargo directivo, considerando al liderazgo de docentes directivos

como la expresión de un proceso previo" (2010, p. 50) , con lo que se excede a la formación de directores del campo de la gestión directiva y propone que el aprendizaje para la función se da, desde momentos previos, con lo que se pueden generar ciertos rechazos hacia los espacios formativos de acuerdo a la visión con que se ha venido educando en su carrera profesional como docente.

Namo (2003, p. 87-88) en sus estudios sobre la gestión escolar, ejemplifica esta postura a través de la recuperación de experiencias de directores escolares concluyendo que "difícilmente habría un escenario más democrático en la selección de directivos mientras subsista un esquema autoritario y de poder central en la designación del puesto".

Molina construye una *Propuesta para la detección de las necesidades formativas de los directivos escolares en función de su realidad contextual* en Chile, donde caracteriza las funciones del directivo de escuelas municipales, analizando sus actuaciones. En éste se expresan hallazgos como la burocratización y la debilidad de los procesos formativos relacionados con el ejercicio de las funciones directivas" (2007, p. 7). El estudio destacó "la necesidad de crear planes de formación con base en el estudio previo de necesidades reales, sentidas y potenciales que apunten hacia la construcción y consolidación del perfil y las competencias necesarias para la actuación y ejercicio de la función directiva escolar" Molina (2007, p. 27).

Estilos de gestión en educación municipalizada chilena y formación continua del profesorado identifica por su parte, los estilos de gestión y sus efectos en los espacios de la administración municipal destinados a gestionar la formación continua del profesor; el perfil de los estilos de gestión, se elaboró "considerando las definiciones más recurrentes de los liderazgos tratados en la sociología de las organizaciones y la administración" (Sepúlveda, 2007, p. 153-163) y aporta al presente estudio una clasificación de los estilos directivos promovidos por el modelo de gestión del Municipalizado en el país sudamericano.

Se destaca, por otra parte un estudio realizado en Instituciones Educativas de Colombia sobre la caracterización y necesidades de formación de los directivos docentes de las instituciones de educación básica y media, tanto oficiales, como privadas, esta investigación permite concluir:

(...) que los directivos docentes han sido formados en teorías empresariales, las cuales se trasladan con cierta facilidad a lo educativo sin una reflexión profunda y coherente con los fines, y que esos contenidos. Han permeado la política educativa y las prácticas directivas, e influido en la concepción misma de la institución educativa, en la manera de actuar del directivo y en el uso de un lenguaje empresarial, y así se reflejan con menos preponderancia las teorías alimentadas por el saber educativo y pedagógico (Sandoval; 2008, p. 34).

Macciarola y Martín (2009) de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina y la Autónoma de Madrid comparan la forma en que organizan sus conocimientos sobre planeamiento escolar, sujetos con distintos niveles de formación y de experiencia en gestión escolar. En dicho estudio participan directores de escuelas primarias y estudiantes de carreras universitarias de formación pedagógica, bajo una visión cercana a las perspectivas de gestión académica democrática. Lo cual se liga al objetivo que se propone en este estudio por la búsqueda de opciones de formación de directivos que promuevan visiones de rebase a los planteamientos descontextualizados de la gestión educativa empresarial, de corte integrador.

Como ya se dijo, es central el estudio de *The emergence of Educational Marketing: Lessons from the Experiences of Israeli Principals* (La aparición del mercadeo educativo: Lecciones de la experiencia de directores israelíes), de Izhar Oplatka (2002), que representa al paradigma de gestión dominante en escuelas públicas de Israel y que encuentra una resistencia en los directores se guían sobre todo por valores culturales de cooperación e integración contrastantes, fincados en el paradigma emergente, contra la política de competencia individual impulsadas por dichas economías transnacionales.

Oplatka, al profundizar en el discurso de los directores encuentra una resistencia no explícita a la cual otorga la categoría de “dualismo contradictorio” (Oplatka, 2002, p. 31) a través de la cual los directores escolares declaran como importantes los valores impuestos o importados en el plano internacional a la escuela pública de Israel a través de las políticas públicas nacionales.

Estas políticas públicas internacionales al incorporarse a la esfera nacional israelí encuentran un choque con la perspectiva de sus directores escolares,

quienes al reinterpretarlas “las reconfiguran generando un nuevo estilo de gestión educativa” (Oplatka, 2002, p. 31).

El estudio encuentra similitudes amplias con el que se presenta, puesto que en éste segundo se encuentra también una implementación de políticas internacionales que se reconfiguran a través de las cogniciones de los directores mexicanos y que permiten, sin embargo (como se verá en el Capítulo 4) compartir un lenguaje común.

A través de la categoría del *dualismo contradictorio* el análisis que se mostrará en los resultados (*Los modelos de formación de directores escolares de Edmonton Public Schools y la Secretaría de Educación Jalisco, un análisis comparativo a sus relaciones y procesos*), donde se muestra cómo los directores resisten y reconfiguran sus nociones sobre la dirección escolar y la gestión.

3.4 LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA.

Se sabe que todas las organizaciones o colectividades (consisten en) “sistemas de interacción, y se pueden analizar según sus propiedades estructurales” (Guidens, 1995, p. 167) y ambos sistemas educativos (el de Jalisco y el de Edmonton) también y sobre todo, están insertos en una sociedad, que se rige bajo sus propios parámetros culturales (la sociedad mexicana y la canadiense), por lo que hubo que hacer una delimitación, y el papel de los programas formativos se discutió con el estudio “a los modelos como la expresión de la teoría toda vez que son contruidos en la práctica” (Newton, 2012, p. 581).

Ambos modelos, son en sí una organización, cada una inserta sus propios sistemas educativos. Dichos modelos formativos “más que ser modelos teóricos, son en sí modelos orientados teóricamente” (Newton, 2012, p. 584), lo cual implica pensar que no existirían modelos educativos o de formación que concreten al pie de la letra una teoría, sino que se inspiran en ella, para realizar sus formulaciones prácticas.

En este caso, el objeto es el programa de formación (el de Jalisco) y un sistema (el de Edmonton) los cuáles, juntos forman parte de una política pública emergente

(en Jalisco) y establecida (en Edmonton) y cada una “expresiones sus propios sistemas educativos” (Rodríguez-Arroyo, 2011, p. 159).

El estudio supuso la elaboración de una estrategia, de la cual se extrajeron testimonios de informantes clave en ambos contextos, quienes proporcionaron datos sobre el funcionamiento de los mismos y su relación con la práctica directiva, además, se estudió a ambos modelos en términos estructurales y su relación con sus respectivos sistemas educativos.

Los informantes clave se constituyeron por una representación de directores, formadores y coordinadores de los modelos formativos. Más que ser un estudio comparativo en sí, la metodología se dio en la selección de casos de ambos modelos, quienes aportaron testimonios para comparar las relaciones con los sistemas educativos, la estructura de los modelos de formación y las condiciones para el ejercicio de la dirección escolar.

A través de revisión documental y empírica, una seguida de la otra, y constantemente con una reflexión sustentada en la teoría, se realizó el análisis de los modelos y se encontraron aquí “las generalidades de ambos se propone como una estrategia para alejarse de la abstracción a lo concreto” (Newton, 2012, p. 586).

Merino llama el “análisis de las restricciones institucionales y organizacionales” (2010, p. 16) al estudio de las relaciones estructurales, aquí es donde se dio una revisión documental de los documentos fundacionales y de la información oficial de cada uno de los modelos.

“Cada modelo puede ser conocido a partir de lo que él se dice o de lo que él se entiende, sin necesariamente proponerse un análisis de congruencia ni un estudio de significados” (Merino, 2010, p. 32), por ello la búsqueda de las condiciones para la dirección escolar, se realizó a través de las “categorías y subcategorías emergentes” (Oplatka, 2002, p. 220) que los informantes clave aportaron.

La resignificación que dieron los sujetos en el contexto de sus “propias dinámicas institucionales y discursivas” (Fuentes, 2010, p. 16) fueron generando “cogniciones compartidas” que revelaron “comportamientos socialmente

aceptados” (Santibáñez, 2010, p. 195) sobre la dirección escolar en ambos contextos.

Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, señaladas con las siglas (ES) a agentes o informantes clave de los modelos formativos, esto es: directores, formadores (que reciben el nombre según el contexto en el que se encuentren: Mentores, Asesores) y los responsables de cada sistema formativo.

Particularmente, en el contexto jalisciense se tuvo también la oportunidad de realizar un ejercicio de sistematización al cuál se le llamó: Reflexiones Colectivas (RC), inspirado en el diálogo co-generativo propuesto por Wolff-Michael (2006). Para ello se llevó a cabo una dinámica de discusión grupal entre los formadores del programa en distintas mesas de trabajo en las que se problematizó la formación generando productos escritos, a los cuáles se les da el nombre de Reflexiones Colectivas y que en los fragmentos tomados de ellas aparecen con las siglas (RC).

En total se realizaron once entrevistas semiestructuradas⁶, en Edmonton y veinte en Jalisco, además de la construcción de cinco Reflexiones Colectivas donde se “expusieron las perspectivas personales de los entrevistados” (Oplatka, 2002, p. 220).

En Edmonton se tuvo contacto con directores escolares de alrededor de toda la ciudad, mientras en Jalisco se trabajó con directores y formadores de siete de las doce regiones de la formación, además del equipo coordinador.

El análisis de las entrevistas siguió las cuatro fases descritas por Catherine Marshall y Gretchen Rossman: Organizando los datos, generando categorías, temas y patrones, probando una hipótesis emergente y buscando explicaciones alternativas (Oplatka, 2002, p. 220).

3.4.1 Los agentes clave.

“La investigación cualitativa se desarrolla básicamente en un contexto de interacción personal. Los roles que van desempeñando el investigador y los elementos de la unidad social objeto de estudio son fruto de una definición y negociación progresiva” (Rodríguez, Gil y Gacría, 1996, p. 13), bajo este entendido, los agentes

6 Se incluye en el anexo 1 y 2 la guía de las entrevistas para el Programa de Formación de Directivos por Competencias y en el anexo 3, la guía para la Inducción de Edmonton. Se incluye también, una entrevista transcrita como anexo 4.

de información clave en el estudio, se representaron más que por un muestreo, por representar elementos significativos en la formación de directores, siguiendo una lógica de índole participativa (Gelifus, 1997), donde aquellos que tienen una relación amplia y significativa con el objeto de estudio, son considerados como los agentes calificados, los agentes que poseen información clave.

Los agentes que poseen dicha información, se considera que son los formadores (llamados así en el modelo de Jalisco, pero en el de Edmonton fueron los Consejeros o Councilors y Mentores), coordinadores y directores de cada modelo, en el entendido de que a partir de su conocimiento sobre la formación al cumplir roles como participantes activos dentro de la formación en ambos contextos, afectaban “básicamente a tareas claves en la investigación cualitativa, como la toma de decisiones, la relación sujeto-investigador y el aporte de información” (Rodríguez et. Al. 1996), en tal sentido los informantes clave fueron seleccionados buscando que todos los participantes: directores, coordinadores y formadores de ambos modelos, pudiesen aportar información valiosa para el entendimiento de las prácticas y la constitución de los mismos.

Las características para formar parte como agentes de información clave dentro de este estudio son enunciados a continuación.

Directores:

- Estar en funciones como director escolar en Edmonton Public Schools o de la Secretaría de Educación
- Haber participado en la generación 2011 de la formación de cada modelo formativo.
- Aceptar participar en el estudio
- Haber sido seleccionado por formar parte de una escuela que representa la heterogeneidad del contexto.

Formadores (Mentores y asesores):

- Estar en funciones como asesor, formador o mentor en los modelos formativos de Edmonton Public Schools o de la Secretaría de Educación Jalisco por tres años continuos a la fecha del levantamiento de datos.

- Haber participado en la generación 2011 de la formación de cada modelo formativo.
- Aceptar participar en el estudio
- Haber sido seleccionado por formar parte de una escuela que representa la heterogeneidad del contexto.

Formadores y Coordinadores:

- Estar en funciones como formador o coordinador de cualquiera de los modelos formativos: Edmonton Public Schools o de la Secretaría de Educación Jalisco por tres años continuos a la fecha del levantamiento de datos.
- Haber participado en la generación 2011 de la formación de cada modelo formativo.
- Aceptar participar en el estudio

La saturación se pensó en función de la cobertura de sus objetivos, las dimensiones de análisis en este caso son fundamentales para revisar cuándo la información que se está generando en las entrevistas era suficiente o estaba abriéndose demasiado o en contraparte, “en función de lo que los datos no pueden dilucidar, es decir que la propia saturación ayudaría al ser comprendida a conocer cuáles son los límites de la investigación de una manera certera” (Strauss, 2002, p. 149) tanto que podría estar desviando el foco de atención hacia nuevas respuestas y/o nuevas preguntas, “la teoría que se desarrolla a partir del material empírico” (Flick, 2007, p. 78) fue el punto de referencia.

3.5 CONSIDERACIONES ÉTICAS DEL ESTUDIO.

Se está de acuerdo en que “la ausencia de referencias explícitas a la ética puede producir desviaciones y fracasos irreparables en la selección de problemas y en los cursos de acción elegidos” (Merino, 2010, p. 30).

El principio ético fundamental de este estudio radica en que: no se habla en nombre de los participantes en los modelos formativos, se acude a su voz para que ellos hablen por sí mismos; tampoco se rescatan sus voces, éstas están expresadas

de diferentes formas; lo que se hace en el estudio es sistematizar y organizar metodológicamente sus aportaciones para a través de un análisis, éstas puedan ser organizadas y presentadas. Con esto, el estudio renuncia a posicionarse una visión iluminativa de la investigación.

Otras consideraciones éticas fueron advertidas a través del consentimiento informado⁷ dado al inicio de la recogida de datos con los participantes en el cual se dio a conocer que sus nombres no serían revelados en la investigación, que su participación sería voluntaria y libre de cualquier coacción, que ésta no representaba estrés emocional o físico, que mientras se recababa la información se podían hacer anotaciones por parte del investigador, que las entrevistas serían grabadas y no reproducidas fuera de los fines de esta investigación y/o otras generadas de manera adyacente, la intención era “que los informantes expresaran básicamente valores claros y explícitos” (Merino, 2010, p. 53).

Por otra parte, se realizaron cuestionarios para solicitar datos personales y de identificación de los participantes, que solo estarían a disposición del investigador y para generar datos relacionados con esta y/o otras investigaciones adyacentes, los cuáles se tratarían con confidencialidad y se firmaba de conformidad por parte del investigador y el informante clave.

Hasta aquí se ha explicado la metodología del estudio, se espera que con el cierre de éste capítulo el lector haya podido identificar la base empírica del estudio, las orientaciones que guiaron la construcción de la estrategia metodológica y la estrategia metodológica en sí. Con base en este capítulo, el siguiente mostrará los hallazgos encontrados en el estudio.

7 Ver anexo 3 “Etic Review”, consideraciones éticas para la aplicación de instrumentos aprobado por Edmonton Public Schools.

CAPÍTULO 4

La formación de directores en el contexto de la gestión: relaciones y condiciones.

Un modelo formativo no se puede estudiar si se le aísla para su estudio del análisis del sistema educativo en el que éste se encuentra, de las políticas que priven en él, de las características de los sujetos que se incluyen en el mismo y de las condiciones en que se ejerce el trabajo para el que son preparados. Con base en esta lógica, se presenta la discusión de los resultados de la investigación.

En el desarrollo del capítulo, el lector encontrará como primer planteamiento, la ilustración sobre lo que aquí se ha llamado el contexto de la gestión, esencial para documentar en qué sentido se presentan las relaciones globales entre modelos de formación para directores escolares.

Posteriormente se da respuesta a la pregunta de investigación a través del alcance de los dos objetivos propuestos los cuales se responden en un sentido inverso de cómo fueron planteados en la problematización: El objetivo de: *Documentar las relaciones entre la dirección escolar y la formación de directores en dos modelos públicos: Jalisco y Edmonton* se desglosa en el apartado: 4.4 *La formación de directores y su relación con la dirección escolar*, mientras que el de: *Revelar las condiciones para la dirección escolar en dichos sistemas educativos* se tratará en los apartados: 4.2 *La dirección escolar los sistemas educativos: restricciones institucionales y organizacionales* y 4.3 *Las condiciones para la dirección escolar: Cogniciones compartidas en el contexto de la gestión*.

La manera de abordar el capítulo será descriptiva, con algunos elementos cuantitativos expresados en gráficos y otros elementos cualitativos a manera de fragmentos de entrevistas (ES), emanados del análisis de las entrevistas realizadas en Edmonton y Jalisco y de las reflexiones colectivas (RC), todo acompañado de

una discusión teórica que se precisa fundamental en el acercamiento al objeto de estudio.

En los fragmentos de entrevistas se encontrarán las siglas SEJ que significa: Secretaría de Educación Jalisco y EPS, *Edmonton Public Schools*, lo cual quiere decir que de dichos modelos es de donde se extrajeron los fragmentos.

Se espera que al final del capítulo, el lector pueda tener una panorámica amplia del análisis que se desarrolló en este libro y que se sienten las bases para una propuesta contenida en el Capítulo 5.

4.1 EL CONTEXTO DE LA GESTIÓN, EL ESCENARIO DE LA FORMACIÓN DE DIRECTORES.

La visión con que se forma a un director guarda una relación estrecha con el paradigma dominante o *hegemónico* (Crocker, 2009, p. 28) de gestión del sistema escolar a través del cual el *Estado trata de orientar y dirigir la educación* (Pedraza, 2010, p. 46), relación global que tiende a la importación-reinterpretación en las políticas educativas de países de menor avance, mientras se da en un sentido contrario en los países de mayor desarrollo.

Los sistemas educativos de Edmonton y Jalisco son disímiles, pero aun así están ligados por este contexto amplio que permite que compartan lógicas y discursos. Como se trató en el apartado teórico, se sabe que existen modelos y teorías que dominan la escena internacional y que son transmitidos, comunicados, importados, trasladados o implantados en y entre los sistemas educativos.

Los sistemas educativos de Jalisco y Edmonton, a pesar de las particularidades estructurales y organizativas (que se tratan en éste capítulo) prevalecían en un entorno globalizador sosteniendo a través de tejidos discursivos a los modelos formativos para directores.

En la lógica de la gestión educativa, es en donde se encontraron los patrones principales de la globalización de los sistemas escolares que aquí se muestran.

Los directores escolares, a partir de la formación, como “dispositivos de formación”⁸ (Nava y Valencia, 2012) oficiales, son instados a la aplicación de prácticas y la posición de aplicación de las políticas que privan en el sistema educativo, esto deriva en la construcción de discursos congruentes con dichas teorías específicas, a partir de las cuales se estructuran los entendimientos institucionales.

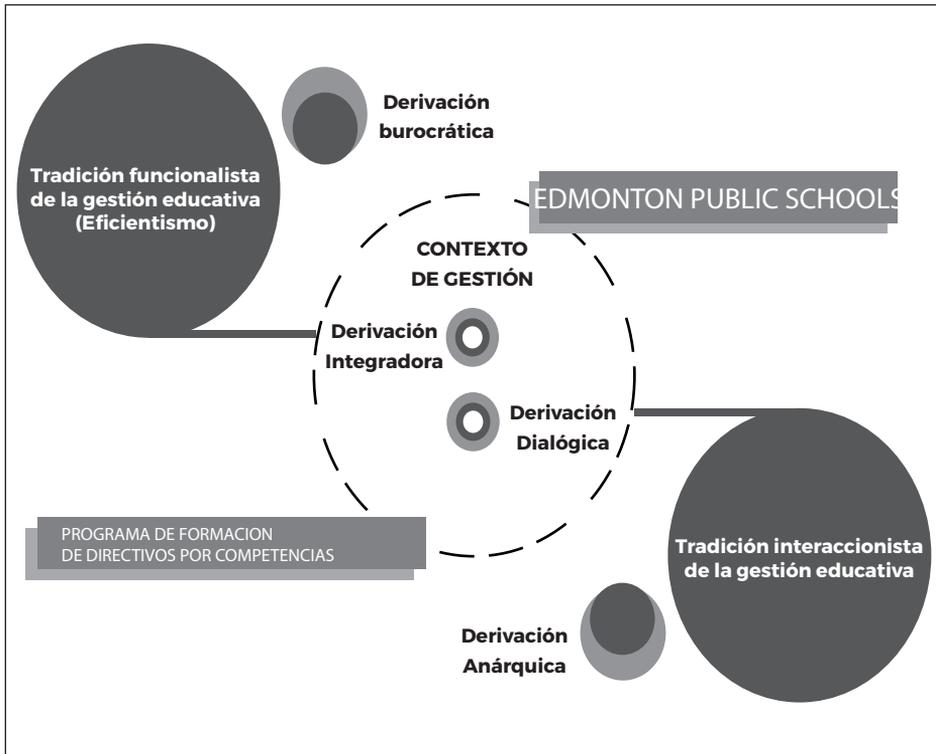
Dichos entendimientos se ven influidos también por las tensiones entre dos perspectivas sobre la gestión educativa: las tradiciones interaccionista y funcionalista, en su derivación *integradora* y su contraparte, la *derivación dialógica*.

“El contexto de la gestión”, llamado así a partir de la concepción de Sander (1996), quien identifica una tendencia latinoamericana a la apropiación de modelos externos, se explica como un entramado teórico-discursivo, introducido en los sistemas escolares a través de la formación, donde se regulan e incorporan saberes que envuelven a la dirección escolar.

El gráfico siguiente, ilustra la relación de los modelos formativos de Edmonton y Jalisco y su relación con el contexto de la gestión.

8 Se hace referencia a la categoría de dispositivo de Foucault, Valencia (2008) transfiere el concepto hacia la formación como dispositivo.

Gráfico 1: Los modelos formativos para directores escolares en el contexto de la gestión.



La relación ilustrada se explica de la siguiente manera: La formación de directores de Jalisco y la inducción en Edmonton se inclinan hacia esta perspectiva integradora, que otorga a la dirección escolar un destino de corte técnico, centrado en procesos y resultados, y la conceptualiza como un proceso racional y secuenciado, de la cual es central: la rendición de cuentas, la aplicación de la normatividad y los procesos de planeación institucional, y se deja en un plano secundario los procesos dialógicos y de interacción humana que se dan en la escuela y en la comunidad.

Sin embargo, se ha encontrado la imposibilidad de que estos dispositivos ligados a los modelos dominantes se implanten de manera automática, sino que se relacionan de manera problemática: superpuesta o yuxtapuesta con otras visiones

sobre la gestión escolar de los directores y la formación, lo que deriva en un “dualismo contradictorio” (Oplatka, 2002, p. 231).

Así es como la dirección escolar encuentra dos expresiones o tendencias de cómo realizar la gestión y, estas existen de manera contradictoria en los sistemas educativos: la integradora y la dialógica.

La relación tensa entre dichas perspectivas crean e ilustran el contexto de la gestión en la formación de directores escolares. Un contexto de relaciones complejas y contradictorias donde las cogniciones de la gestión emergente y dominante coexisten, generando tensiones en la formación. En los hallazgos que se presentan a continuación, los testimonios dan cuenta de esta tensión.

El contexto de la gestión es la escenografía donde los actores agentes clave de este estudio, actúan y construyen sus discursos. En los resultados que se muestran, se encontrará cómo estos actores dan lógica a sus prácticas en un escenario como el aquí descrito.

En el caso del programa formativo de Jalisco, se encontró una clara tendencia hacia la gestión integradora.

4.1.1 El modelo de formación para directores en Jalisco y su tendencia hacia la gestión integradora o barroca, una revisión a la luz de la teoría.

Es difícil encontrar una orientación pura dentro de los programas formativos para directores escolares, sin embargo, las lógicas y fines de la gestión que son promovidas a través de ellos, privilegia de manera casi siempre tácita las características de la gestión a la que se liga la propuesta.

Sander (1996, p. 18) otorga a la “gestión educativa un papel político y cultural específico, históricamente construido y geográficamente situado, lo cual la vuelve susceptible de la influencia de la economía y la cultura”. A partir de la influencia económica de Estados Unidos y Canadá y a través de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), las lógicas de gestión de las organizaciones, incluyendo a las educativas “han recibido una influencia decisiva en la teoría y la práctica de la administración de la educación latinoamericana” (Sander, 1996, p. 85).

Se puede identificar que los pocos modelos formativos para directores en Latinoamérica están fuertemente inspirados en mecanismos de gestión de corte técnico, basados en la escuela funcionalista a los cuales se contraponen un grupo no dominante de modelos orientados en la escuela interaccionista principalmente en Brasil (Namo, 2003), Argentina (Macciarola, 2007) y Venezuela (Rodríguez, 2000).

En el caso de México, el Estado de Jalisco se ha destacado en los últimos años en el concierto nacional por emprender diversas acciones en la capacitación de directores y la búsqueda de espacios para el diálogo académico en apoyo al desempeño de los directores de escuela de educación básica, son innegables los esfuerzos por aportar a la conformación de modelos formativos para la dirección escolar.

En Jalisco, el Programa de Formación de Directivos ha sido objeto de estudio de las investigaciones y evaluaciones, por su aporte a la visión de cuán necesario es el atender las necesidades formativas de los directores escolares, una metodología variada y una serie de contenidos de la normatividad, la pedagogía, la evaluación, y la administración y gestión. De hecho, debido a tal mezcla ya la intención de atender integralmente la actividad de la dirección, en sí mismo se autodenomina como holístico, argumentando que sus contenidos son abordados de manera integral y transversal y que atañen a todas las áreas de la función.

Un enfoque holístico consideraría la complejidad en la mezcla variada de conocimientos, habilidades y destrezas que entran en juego en el desempeño. Este enfoque pone en común “tanto las tareas desempeñadas como los atributos del individuo que le permiten un desempeño exitoso” (SEJ, 2007, p. 19). Sin embargo, siendo su columna vertebral el logro de los objetivos de la planeación estratégica escolar, bajo la visión de que “el Proyecto Educativo Escolar es el eje para dar cumplimiento a la política educativa nacional” (SEJ, 2007, p. 24) y “dota de sentido y rumbo a las prácticas de los colectivos que en ella coinciden” (SEJ, 2011, p. 17) se puede definir al modelo formativo para Directivos como un espacio cuya perspectiva teórica subyacente se liga a la integradora de la gestión.

La imbricación procedimental e indefinición teórica, hace de este un modelo epistémicamente frágil e instrumentalmente disperso.

Si se entiende que los modelos formativos para directores se encargan (entre otras cosas) de moldear al director a la adquisición de prácticas e interrelaciones sustentadas en la perspectiva de gestión a la cual se merecen, se entiende que es posible definir al modelo de la Secretaría de Educación del Estado como sistema, dentro de la gestión funcionalista de corte integrador.

La formación de directores en Jalisco guarda dentro de sí la lógica de la gestión estratégica, “un modelo integrador de corte funcionalista de administración de la educación” (Sander, 1996, p.76) en el cual se imbrican los modelos burocrático, ocupado en la “mediación normativa entre las dimensiones institucional e individual, buscando un comportamiento organizacional que enfatice la regulación” (Sander 1996, p.81) e idiosincrático, que se “enfoca en la dimensión individual del sistema educativo y se orienta a las satisfacción de necesidades y disposiciones personales de sus participantes” (Sander 1996, p. 82).

La perspectiva de gestión integradora busca la superación de los modelos burocrático e idiosincrático a través de una mediación situada, donde lo importante es partir de un análisis de las condiciones institucionales y llegar al convencimiento de los actores sobre la importancia de cumplir una visión del centro escolar prefigurada en un lapso determinado.

El Programa de Directivos es en sí una mezcla de estas dos perspectivas, sus características centrales atienden en sus productos, metodología y contenidos de gestión y procesos a lógicas funcionalistas y de *operación gerencialista* ligadas a la visión burocrática; mientras que en contenidos y procedimientos de la comunicación organizacional, elementos actitudinales transversales y contenidos basados en lo dialógico, se acercan a prácticas de la gestión idiosincrática.

Cuando la gestión integradora mezcla a dichas perspectivas sin dotar de una columna vertebral que de un sentido relacional a las prácticas, la intención holística se vuelve inacabada y termina difundiendo una visión “barroca” (Nava y Valencia, 2012, p. 22) al tensionar dos elementos antitéticos: la participación social de las comunidades educativas y el eficientismo bajo la lógica de la calidad

y el logro y la medición estandarizada de las prácticas.

El Programa de Formación de Directivos por Competencias se basó en un modelo de formación de directores de educación básica fincada en procesos de rendición de cuentas que promueve prácticas de gestión funcionalistas.

Estas prácticas de gestión se han derivado según Vallejo (SEJ, 2006, p. 94) “de la influencia creciente de las orientaciones internacionales, de instancias como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización de Estados para la Cooperación y el Desarrollo que ha logrado una posición hegemónica en las políticas públicas en general y en las educativas en particular” durante los últimos años en las esferas de internacionales.

En contraparte, la resistencia, descrita por Oplatka hacia el paradigma dominante del modelo, también configura *el contexto de la gestión* en el modelo jalisciense.

Sobre todo porque en las prácticas de sus directores escolares y formadores, quienes, al abordar una realidad mucho más compleja y contradictoria en las escuelas --que lo que la racionalidad de los procesos exigían--, se hacían de cogniciones que abordasen de manera más compleja tal realidad.

El contexto de la gestión, sus contradicciones y resistencias, también estaba presente en el modelo jalisciense. De ello se hablará a profundidad a partir del punto 4.3 *Las condiciones para la dirección escolar: Cogniciones compartidas en el contexto de la gestión*.

El apartado que continúa, describirá a la dirección escolar en los sistemas educativos de Edmonton y Jalisco, elemento base para comprender las relaciones de los modelos de formación con los sistemas que los contienen. Apartado que *pone a prueba los mandatos Constitucionales hacia la dirección escolar en Jalisco y Edmonton* abordados en el Capítulo 2 (teórico).

La manera de hacer este análisis, se dio partiendo del entendido de que, la interacción entre los elementos normativos y la estructura del sistema educativo (restricciones institucionales y organizacionales) configuran, en el contexto de la gestión al entendimiento sobre la dirección escolar.

4.2 LA DIRECCIÓN ESCOLAR LOS SISTEMAS EDUCATIVOS: RESTRICCIONES

INSTITUCIONALES Y ORGANIZACIONALES.

La gestión se desdobra en dos niveles: la gestión educativa y la gestión escolar “el punto de confluencia entre ambas es la premisa de que las organizaciones constituyen estructuras” (González, 2006, p. 6). Los sistemas educativos están inmersos en la sociedad, pero a la vez juegan el papel de estructura que contiene a otras. Dentro de ellas se encuentran los modelos formativos.

El análisis de las “restricciones institucionales y organizacionales” (Merino, 2010, p. 16) para la dirección escolar, elegidas en la metodología para revelar las condiciones para la dirección escolar en los sistemas educativos de Edmonton y Jalisco, se desglosa en el estudio de a los mandatos constitucionales hacia la dirección escolar se trata en el punto siguiente. Se revisa lo tocante a la normatividad en su apartado sobre la dirección escolar; se continúa con los Estados y sus derivaciones normativas en materia educativa y escolar, además de la estructura del sistema educativo en relación a la dirección escolar en el apartado Los niveles educativos que atienden los directores de Jalisco y Edmonton

4.2.1 La estructura del sistema educativo y la dirección escolar: Edmonton-Jalisco: la reconfiguración de los mandatos constitucionales.

Las funciones de los directores de escuela están delimitadas, en primer lugar por las Constituciones de los Estados y sus derivaciones normativas en materia educativa y escolar⁹, sin embargo, lo que da un sentido práctico a las funciones de los directores es la organización estructural de los sistemas educativos. Dicha estructura delimita y a la vez puede potencializar las decisiones que toman los directores escolares.

Estudiar la relación de los sistemas educativos hacia sus directores escolares determina cuál es el alcance que puedan tener las decisiones que tomen los directores escolares y como las mismas influyen o se ven influidas por otras estructuras del sistema educativo.

9 En el apartado teórico (Capítulo 2), se abordó la normatividad sobre la dirección escolar en el Distrito de Edmonton y el Estado de Jalisco.

Como se vio en el apartado: *Los mandatos Constitucionales hacia la dirección escolar en Jalisco y Edmonton*, la regulación de las funciones los directores de educación básica pública de Alberta, implica la aprobación del Distrito de Edmonton, representado por *Edmonton Public Schools*, mientras que ser director de Jalisco, depende de la Secretaría de Educación Estatal, que a su vez se deriva de la federación.

En dicho apartado se mostró de manera resumida que, el mandato que reciben los directores escolares en Edmonton corresponde a la del *liderazgo instruccional*, mientras a los de Jalisco se les otorga el adjetivo de *Autoridad escolar*.

En el apartado que se lee, se discuten tales planteamientos a la luz del análisis de las *restricciones institucionales y organizacionales*, donde se busca demostrar que, las condiciones de la dirección escolar, no sólo se determinan a partir de la regulación normativa, sino que ésta, al entrar en contacto con la estructura de los sistemas educativos, se reconfigura, dando lugar a ciertas restricciones para el ejercicio de la dirección escolar.

La estructura del sistema educativo influye a la acción de los directores escolares tanto o más que la misma normatividad. Para demostrar este punto se recurrirá a analizar la estructura del sistema de los dos sistemas educativos en cuestión en relación a la dirección escolar y los niveles educativos que atienden los directores de Jalisco y Edmonton.

La tabla siguiente ilustra la estructura del sistema educativo en relación a la dirección escolar. Cada una de las dependencias mostradas da cuenta a la que le antecede de manera ascendente.

**Gráfico 2: Comparación de la estructura del sistema educativo en relación a la dirección escolar:
Edmonton Public Schools-Secretaría de Educación Jalisco.**

Edmonton Public Schools		Secretaría de Educación Jalisco	
Constitución política de Canadá. The Constitution Act. (1867). Delega la responsabilidad de la educación a las provincias (10) o Territorios (13).		Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos (1917). Artículo 3o. Delega responsabilidades a los Estados y al poder ejecutivo y legislativo	
Poder Ejecutivo		Poder Ejecutivo y Legislativo	
Provincia de Alberta. Ministerio de Educación		Secretaría de Educación Pública (Federal)	Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE)
Salas Distritales (Síndicos) Edmonton	Edmonton Public Schools. Superintendencia	Secretaría de Educación del Estado de Jalisco	
Dirección Escolar		Coordinación de Educación Básica	
Staff	Padres de Familia	Dirección de Educación Primaria	Dirección de Educación Municipal/ Regidurías
			Comités de participación Social Municipales
		Jefaturas de Sector	Delegaciones Regionales de Servicios Educativos
		Supervisiones Escolares	
		Dirección Escolar	
		Profesorado, Auxiliares, etc.	Comités de participación Social Escolar

En esta tabla¹⁰ se puede apreciar cómo a diferencia de Alberta, que delega la educación a sus Distritos, el sistema educativo de Jalisco incluye apenas un intersticio para los temas educativos a los municipios.

Se muestra cómo la relación entre la dirección escolar en Edmonton y la toma de decisiones central es mucho más directa que la de Jalisco, ya que la estructura en la que se desenvuelven los directores escolares de Jalisco, tiene más instancias a las cuales la dirección escolar tiene que rendir cuentas y de las que depende hacia la toma de decisiones.

La figura de la estructura en Jalisco representa una pirámide cuya cúspide está muy separada de la base.

Por su parte, la estructura del sistema educativo de Edmonton está organizada de tal manera que los directores escolares se relacionan directamente con la Superintendencia del Distrito y con los síndicos (*trustees*), las máximas autoridades en materia educativa en el Distrito. De ellos reciben presupuesto y ante ellos rinden cuentas, con ellos se tienen las reuniones de trabajo para la toma de decisiones y en esa relación directa se permite que las autoridades educativas conozcan de primera mano el trabajo de sus directores de escuela y que éstos puedan influir en las decisiones que se toman a nivel ciudad. Una estructura vertical de relación directa y con un solo escaño de distancia entre la escuela y la toma de decisiones central.

El director de escuela en Edmonton adquiere autonomía para desenvolverse dentro del sistema educativo como un agente que propone y tiene injerencia en políticas más amplias. El *liderazgo instruccional* que otorga el *School Act* de Alberta a los directores escolares de Edmonton se queda corto, en realidad tiene una multiplicidad de tareas administrativas, comunitarias y representativas que además está avalada por el sistema educativo a quien se le otorga legalmente el papel de líder.

La dirección escolar en Jalisco por su parte, rinde cuentas y recibe órdenes de una supervisión escolar, seguida de una jefatura de sector, la dirección de

10 No se incluyen en la tabla elementos organizativos propios de los planteles escolares.

Educación Primaria y la Coordinación de Educación Básica, las cuales a su vez se derivan de la Secretaría de Educación Estatal, además de relacionarse de una manera aleatoria con las regidurías de educación de los municipios. No sólo existe una agenda delimitada por todas estas instancias, sino que las propias decisiones que los directores deben vigilar que no sobrepasan el estatus de dichas dependencias.

En la composición compleja del sistema educativo jalisciense *la toma de decisiones pasa por varios vistos buenos*, lo cual reduce el margen de responsabilidad de los directores, a diferencia del sistema educativo del Distrito de Edmonton, donde la representación tan directa de los directores se vuelve una responsabilidad frontal con la que un director debe decidir sobre su centro escolar, sus profesores y las relaciones hacia el sistema educativo, lo cual con frecuencia lo pone ante demandas legales y requerimientos extenuantes de parte de las comunidades.

Una estructura vertical extendida y compleja como la de Jalisco reduce la toma de decisiones de los directores escolares a la propia escuela. La relación de los directores hacia la estructura se da convencionalmente a través del acatamiento de disposiciones y la influencia inversa se delimita por el número de canales burocráticos que un director debe pasar para llegar paulatinamente a la siguiente escala.

El carácter de *Autoridad escolar* que otorga la legislación en Jalisco se ve significativamente reducido por la estructura organizacional, que influye en la agenda y la toma de decisiones de la escuela: al atender tal multiplicidad de autoridades, representaciones y estructuras del mismo sistema educativo ve mermada la autoridad que legalmente le es conferida y se convierte en un “negociador de autoridad”, dependiente de cargos superiores en el organigrama.

Los niveles educativos en la Provincia de Alberta y el Estado de Jalisco, también pueden ser traídos a colación para seguir ilustrando de manera comparativa como son las estructuras en las que directores escolares desempeñan su labor.

Los niveles educativos que atienden los directores de Jalisco y Edmonton.

En lo que tiene que ver con los niveles en que se divide la educación, Alberta comprende como obligatoria (*Mandatory*) se puede encontrar a los niveles *Elementary, Junior, Junior High y High-school*, en las cuáles estudian alumnos de entre seis y dieciocho años aproximadamente¹¹.

La educación básica en Jalisco y todo México comprende al preescolar, la primaria, la secundaria y recientemente hasta el bachillerato general¹², en ella se incluyen alumnos de entre cuatro y hasta dieciocho años de edad.

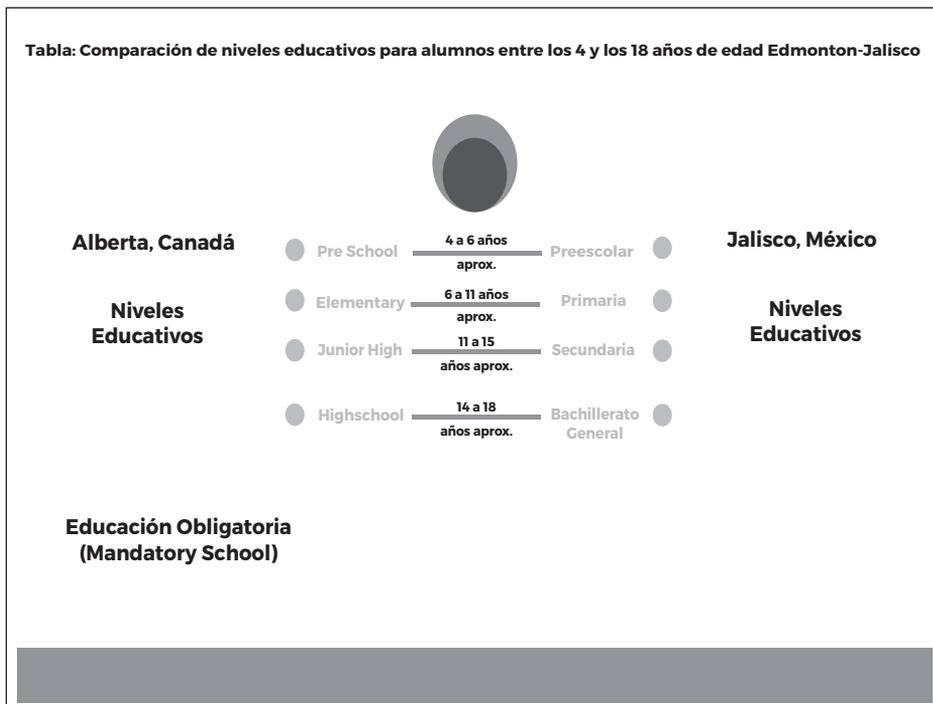
El gráfico siguiente, busca una comparación de los niveles educativos entre la provincia de Alberta, y el Estado de Jalisco¹³, si la equivalencia fuese reducida a ella, se encontrarían similitudes entre los rangos de edad de en los que se atiende la educación obligatoria, éstos son de los seis a los dieciocho años de edad.

11 En el estudio de la capacitación para directores se trabaja con directores de *elementaryschool*, cuyas escuelas suelen incluir también programas de *pre-school*.

12 Ver Diario Oficial de la Federación publicado el Jueves, 9 de febrero de 2012. En http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/-RC/dof/CPEUM_-RC_201_09feb12.pdf

13 No se tomarán en cuenta en este momento los diversos programas ofrecidos por las escuelas de educación obligatoria (*mandatory*) en Alberta, ni los niveles secundarios ni superiores de educación.

Gráfico 3: Comparación de niveles educativos para alumnos entre los 4 y los 18 años de edad Edmonton-Jalisco.



Como se observa en la tabla, en Jalisco la educación preescolar sí se incluye en la educación básica obligatoria, lo cual no sucede en Edmonton, sin embargo, el bachillerato general cuyo equivalente tendría la expresión en el nivel *High-school* en Alberta, se ha incluido como parte de la educación básica a penas en 2012 para Jalisco.

En Edmonton los programas de *Pre-School*, *Elementary* y *Junior High-School* son comúnmente encontrados en un mismo plantel, de tal manera que un mismo director puede atender uno o dos de estos niveles, además de programas educativos alternos que las mismas escuelas ofrecen.

En Edmonton se permite que alumnos entre los niveles educativos formen parte de un mismo plantel, así es como se puede encontrar¹⁴ directores de escuelas con alumnos desde los seis y hasta los dieciocho años, mientras que en Jalisco los rangos comúnmente se dividen de entre los cuatro y seis años para preescolar, entre los seis y trece (o hasta quince años) para primaria, entre los doce y hasta los dieciséis años para secundarias.

Para enfocarse en la formación en los directores agentes clave del estudio y observar los niveles que atienden, se muestran a continuación un par de tablas con los niveles educativos que atienden los directores tanto de Edmonton como de Jalisco que participan en el estudio.

En lo que respecta a los directores de Edmonton, las escuelas pueden incluir programas combinados de estos niveles si el espacio físico lo permite, si el proyecto escolar lo prevé y si el Staff que se encuentra en la escuela está capacitado para ello, además se toma en cuenta la demanda de la comunidad en la que está incluida la escuela. Cuando se abre la inscripción o aplicación a la escuela se determina qué programas educativos hay que abrir en el siguiente ciclo escolar y con base en ello se asignan profesores por parte del Distrito Escolar.

14 Para el estudio presente, ningún caso de directores de Edmonton con estas características fue incluido, se buscó tener la mayor paridad posible con el caso de los directores de Jalisco.

Tabla 1: Niveles educativos que atienden los directores de Edmonton, participantes en el estudio.

Niveles Educativos a los que atienden los Directores de Edmonton Public Schools					
1	EPS-ES1: 2011	Escuela 1	Pre School/ Elementary	4-11 Años	Dos niveles
2	EPS-ES2: 2011	Escuela 2	Elementary	6-11 Años	Un nivel
3	EPS-ES1: 2011	Escuela 3	Elementary	6-11 Años	Un nivel
4	EPS-ES4: 2011	Escuela 4	Elementary	6-11 Años	Un nivel
5	EPS-ES5: 2011	Escuela 5	Pre School/ Elementary	4-11 Años	Un nivel
6	ESP-ES6: 2011	Escuela 6	Elementary	6-11 Años	Un nivel

En lo que respecta al Estado de Jalisco, existen posibilidades múltiples. Los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria tienen dos y en algunas escuelas hasta tres turnos con horarios diferenciados.

Un plantel puede tener dos claves de escuela en Preescolar y Primaria, es decir, el turno matutino y el vespertino son escuelas distintas, con director y personal generalmente distinto aunque compartan el mismo plantel escolar, a diferencia de las escuelas secundarias, las cuáles sí tienen al mismo director en ambos turnos, pero distinto personal y alumnado entre turno y turno.

Los directores escolares de Jalisco que trabajan en dos turnos, en el nivel preescolar y primaria atienden a dos escuelas distintas, con alumnado y personal en su mayoría distinto. Mientras los directores de secundaria, atienden a una escuela con la misma clave, pero con distinto personal y diferente alumnado entre turnos.

Los directores de preescolar y primaria que trabajan en dos turnos pueden ejercer cargos diferentes; en el matutino se puede ser director y en el vespertino profesor, en un turno puede atender al nivel de preescolar y en el vespertino, al nivel de primaria, por ejemplo.

En el Estado de Jalisco existen dos subsistemas estatales: el Federalizado y el Estatal. Hasta antes del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa en México en 1992 la federación sostenía a las escuelas llamadas federalizadas y cada estado sostenía a las escuelas estatales. Ahora el Estado es responsable de ambas. Sin embargo prevalece la adscripción a claves federalizadas y estatales.

Un director de escuela primaria o preescolar, puede tener una plaza estatal en un turno y una federalizada en otro; lo mismo sus profesores; por lo tanto atender a dos secciones sindicales distintas. Existen posibilidades muy diversas en cuanto al cargo y las funciones de los directores escolares y esto también depende de en qué subsistema desempeñan su labor.

En las escuelas secundarias, la asignación del horario de los profesores atiende a horas clase, esto es, que un profesor de secundaria puede trabajar en más de una secundaria y por lo tanto tener a más de un director. Esto en sentido inverso implica que un director pueda tener a profesores que trabajen en más de una secundaria.

Las horas de secundaria pueden mezclarse con las plazas de preescolar y con las de primaria. Esto es, un profesor puede trabajar en dos niveles, lo cual implicaría que un director puede tener un equipo variado y aquí sólo se está considerando a los niveles de educación básica, si la descripción se extiende a otros niveles y/o modalidades, las posibilidades se amplían.

En la educación básica trabajan equipos de apoyo que están organizados para la atención de diferentes escuelas. Por ejemplo, para el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales, existe un equipo multidisciplinario llamado Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), atiende a distintos centros escolares y tienen a su propio director, que los coordina, lo mismo pasa con la educación física que tiene sus propias direcciones. Un director escolar

que tenga servicios de USAER y a un maestro de educación física, compartiría la autoridad con otros dos directores, el del USAER y el de educación física.

Para observar las condiciones de la dirección escolar del Estado de Jalisco traemos a colación las posibilidades de los agentes clave del modelo jalisciense en la siguiente tabla. Se muestra que los directores participantes en este estudio, en su mayoría atienden dos turnos. Se puede observar una diversificación de labores de los directores participantes.

Tabla 2: Niveles educativos a los que atienden los directores de Jalisco, participantes en el estudio.

No.	Director	Plazas	Plaza 1: Matutino			Plaza 2: Vespertino			Empleo fuera del SEM	Rango de Edad de alumnos
			Función	Nivel Educativo	Subsistema	Función	Nivel Educativo	Subsistema		
1	SEJ-ES1:	1	Director (a)	Primaria (Pri)	Estatal (Est)					6-11 años
2	SEJ-ES2:	2	Director (a)	Primaria (Pri)	Omitido	Profesor(a)	Primaria (Pri)	Omitido		6-11 años
3	SEJ-ES3:	2	Director (a)	Preescolar (Pre)	Federal (Fed)	Profesor(a)		Federal (Fed)		4-6 años
4	SEJ-ES4:	1	Director (a)	Preescolar (Pre)	Estatal (Est)					4-6 años
5	SEJ-ES5:	2	Director (a)	Secundaria (Sec)	Estatal (Est)	Director (a)	Secundaria (Sec)	Estatal (Est)		11-15 años
6	SEJ-ES1:	1	Director (a)	Preescolar (Pre)	Estatal (Est)				Psicología Clínica	4-6 años
7	SEJ-ES1:	2	Director (a)	Primaria (Pri)	Federal (Fed)	Profesor(a)	Primaria (Pri)	Federal (Fed)		6-11 años
8	SEJ-ES1:	2	Director (a)	Primaria (Pri)	Federal (Fed)	Profesor(a)	Primaria (Pri)	Federal (Fed)		6-11 años
9	SEJ-ES1:	2	Director (a)	Secundaria (Sec)	Federal (Fed)	Director (a)	Secundaria (Sec)	Federal (Fed)		11-15 años
10	SEJ-ES1:	2	Director (a)	Primaria (Pri)	Estatal (Est)	Director (a)	Primaria (Pri)	Estatal (Est)		6-11 años
11	SEJ-ES1:	2	Director (a)	Secundaria (Sec)	Estatal (Est)	Director (a)	Secundaria (Sec)	Estatal (Est)	Abogado	6-11 años
12	SEJ-ES1:	2	Director (a)	Primaria (Pri)	Estatal (Est)	Profesor(a)	Primaria (Pri)	Estatal (Est)		6-11 años

No.	Director	Plazas	Plaza 1: Matutino			Plaza 2: Vespertino			Empleo fuera del SEM	Rango de Edad de alumnos
			Función	Nivel Educativo	Subsistema	Función	Nivel Educativo	Subsistema		
13	SEJ-ES1:	2	Director (a)	Primaria (Pri)	Estatal (Est)	Director (a)	Primaria (Pri)	Estatal (Est)		6-11 años
14	SEJ-ES1:	2	Director (a)	Primaria (Pri)	Federal (Fed)	Profesor(a)	Primaria (Pri)	Privada (Priv)		6-18 años
15	SEJ-ES1: 2012	2	Director (a)	Primaria (Pri)	Estatal (Est)	Asesor Técnico Pedagógico (ATP)	Primaria (Pri)	Federal (Fed)		6-11 años y Profesionales de la Educación
16	SEJ-ES1:	2	Director (a)	Primaria (Pri)	Estatal (Est)	Profesor(a)	Primaria (Pri)	Estatal (Est)		6-11 años
17	SEJ-ES1:	2	Director (a)	Primaria (Pri)	Federal (Fed)	Profesor(a)	Primaria (Pri)	Federal (Fed)		6-11 años
18	SEJ-ES1:	1	Director (a)	Secundaria (Sec)	Estatal (Est)	Director (a)	Secundaria (Sec)	Estatal (Est)		6-11 años
Claves										
Función						Nivel Educativo				
Director (a)			(Dir)			Preescolar			(Pre)	
Profesor (a)			(Prof)			Primaria			(Pri)	
Asesor Técnico Pedagógico			(ATP)			Secundaria			(Sec)	

Filiaciones gremiales

Las filiaciones gremiales y las relaciones con los Sindicatos o Uniones entre de los directores de Edmonton Public Schools, dependen de la legislación del Distrito, la cual prevé que un director de escuela pueda tener sólo un cargo en una institución.

Los sindicatos que representan a los profesores en Jalisco, son básicamente dos secciones de uno mismo. Las escuelas federalizadas tienen relación con la Sección 16 y las estatales con la Sección 47. Los directores y los profesores pertenecen al mismo sindicato, puede variar la sección sindical a la que pertenecen pero este responde al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Un director puede tener a su cargo a profesores que pertenezcan a dos secciones sindicales, pero la relación que él guarde para con la sección que corresponda dependerá de si la escuela es federalizada o estatal, es decir; un director en una escuela federalizada atenderá (él y sus profesores) a la Sección 16; mientras un director de una escuela estatal está afiliado a la Sección 47 junto a su personal. En Edmonton, existe un solo Sindicato (*Union*), con la que los directores guardan una relación de gestoría, pero los cuales no necesariamente forman parte de los mismos, de hecho son excepciones aquellos directores que forman parte de la misma *Unión* que la de sus maestros¹⁵. En lo que respecta a los directores participantes en el estudio, todos los directores de Jalisco forman parte del Sindicato de maestros en el que se encuentran sus profesores y ningún.

Para concluir el apartado

La dirección escolar en el sistema educativo es considerada como un elemento de cambio institucional, toda vez que el desarrollo de su práctica influye a todo el sistema educativo. Sin embargo, la estructura organizacional posibilita o delimita las funciones y el alcance de las decisiones que tomen los directores escolares en sus sistemas educativos.

En ambos contextos, los directores escolares están regulados por esquemas organizativos de sus sistemas, siendo menor la jerarquización en Edmonton en donde los directores escolares pueden incluso tomar decisiones sobre la contratación o despido de docentes de un centro escolar y las decisiones de la dirección influye y se apoya en los cargos de mayor jerarquía. El director se convierte de manera genuina en un representante de Edmonton *Public Schools* y lo que decida es avalado por la autoridad inmediata o por los mentores que ofrece el sistema educativo, en el siguiente fragmento se puede observar cómo una decisión tomada por directores escolares en cuanto al desempeño de algunos profesores se ve avalada por la mentoría de *Edmonton Public Schools*.

15 En la etapa de recolección de datos en Edmonton, sólo un director escolar de todos los existentes, formaba parte de la Unión de profesores en todo el Distrito.

(...) mi papel (...) era que los directores que estaban teniendo dificultades con maestros que no tenían los estándares adecuados (...) si creíamos que eran maestros inapropiados, el director era el responsable de esas cosas y es un trabajo difícil. (EPS-ES6, 2012: 110-111-113-115).

La estructura de los dos sistemas educativos en cuestión, en relación a la dirección escolar muestra una disparidad en el alcance en las decisiones.

El hecho de que los directores se avoquen sólo a su función en una sola escuela y que reciban la gestión de una unión de profesores permite a los directores de Edmonton una influencia directa en el sistema al que pertenecen. Situación que radicalmente cambia al hablar de la dirección escolar en Jalisco, cuya práctica e influencia en el sistema educativo se ve delimitada por la extensa verticalidad de los puestos que se encuentran por encima de ella, la atención en su mayoría a dos escuelas distintas en turnos diferentes y la posible relación con dos secciones sindicales distintas y al pertenecer, ellos mismos a las secciones sindicales en las que sus profesores se encuentran; además los directores atienden a una gran cantidad de direcciones y programas de la estructura educativa que se superponen.

Por su parte el sistema de *Edmonton Public Schools* tiene relaciones menos jerarquizadas, esto permite fluidez en la comunicación del sistema educativo hacia la dirección escolar y viceversa. La dirección escolar en Edmonton es influyente en las decisiones del sistema educativo, la dirección escolar en Jalisco está sobre todo influenciada por el sistema educativo.

La asignación de presupuesto o la contratación del personal docente de las escuelas en el sistema educativo jalisciense aleja aún más a los directores de la toma de decisiones.

A manera de cierre. Si la descripción de los sistemas educativos hacia la figura del director ha sido más o menos precisa hasta aquí, algunas conclusiones pueden ser traídas a colación en términos comparativos:

La composición de cada sistema educativo en cuestión, está vinculada a la división política de los países, sus estructuras orgánicas dependen centralmente de la organización política nacional. Los sistemas educativos dependen de

asociaciones territoriales federadas aunque la conformación política canadiense y la mexicana se dividen de manera distinta: Canadá en territorios y México en Estados. Los territorios canadienses en provincias y los Estados mexicanos en municipios, las provincias canadienses comprenden varios distritos.

La comparación entre el sistema educativo en Edmonton y Jalisco son asimétricos; constitucional, organizativa y administrativamente. Los directores en tanto los sistemas educativos en cuestión tienen una relación disímil. Los directores escolares de Edmonton tienen una relación directa con las decisiones centrales, mientras los directores jaliscienses dependen de la decisión de por lo menos cuatro figuras jerárquicamente superiores, las que le acercan a la posición más alta del sistema educativo y correspondiendo a la relación confusa con otros elementos del mismo, como otras direcciones y relaciones laborales complejas hacia el profesorado. El sistema educativo jalisciense se representa en un esquema complejo y vertical en cuanto a su organización.

La interacción entre las disposiciones legales y la estructura educativa restringe la acción de los directores en sus sistemas educativos. Según esta interacción, los directores escolares de Edmonton, oscilan entre el *liderazgo instruccional* y la *autoridad avalada por la estructura educativa*, mientras las actuaciones de los directores de Jalisco se desarrollan entre la *autoridad escolar* y la *autoridad negociada*.

4.2.2 La selección y acceso al cargo de director escolar: Sistema vinculado en Edmonton y esquema diversificado en Jalisco.

Como se vio en el apartado anterior, las condiciones para la dirección escolar se ven influidas por las restricciones institucionales y organizacionales. La selección y el acceso al cargo para la dirección escolar es también una de estas condiciones.

En el apartado que inicia, se revela, cómo en los sistemas educativos de Edmonton y Jalisco se selecciona y se accede al cargo de la dirección escolar.

Para ello describe el trayecto hacia la función directiva primero en Edmonton y posteriormente en Jalisco, trayendo a colación elementos normativos de cada sistema educativo. Por otra parte se describen los momentos de “la vida del

Directivo Docente” (Sandoval, 2008) incluyendo narrativas sobre el acceso a la dirección escolar desde la perspectiva de los directores.

En la Secretaría de Educación Jalisco y *Edmonton Public Schools* se encontraron profundas diferencias, en ambos los “requisitos de formación y selección de estos funcionarios son tan diversos como el contexto mismo en donde llevan a cabo su función directiva” (Rodríguez, 2011, p. 72).

Los mecanismos de acceso a la dirección escolar en Edmonton muestran una relación vinculada con el sistema de selección de los directores escolares, mientras que la Secretaría de Educación Jalisco aún muestra desarticulación entre la formación y la selección de los directores escolares, incluso, en los testimonios de los directores entrevistados se encontraron copiosas diferencias entre la normativa y el discurso de los directores.

El sistema vinculado de Edmonton Public Schools: Formación-Selección.

En lo que respecta a la provincia de Alberta, es preciso decir que los requisitos para ocupar el cargo de director escolar están incluidos en la *Sección 93 del School Act* el cual plantea que:

Se exige para este puesto: experiencia como maestro, para lo que debe contar con la preparación académica de licenciatura y la certificación pertinente a su nivel y materia de enseñanza. La selección del director se basa en un proceso de entrevista en el que participan la Junta Escolar de la escuela y del distrito, quienes recomiendan al candidato seleccionado al Superintendente de Escuelas, y este asume la responsabilidad final de nombrar o rechazar al candidato. (Rodríguez, 2011, p. 64).

El trayecto para ser director escolar implica primero cursar un Bachillerato General en la Universidad (de aquí se puede ser profesor en Pre-school), para después tener un bachillerato en Ciencias de la Educación. Cuando se accede a ser profesor de nivel obligatorio el deseo personal del profesor por ser director escolar cuenta mucho, de aquí se pueden ir adquiriendo credenciales y conformar un portafolio profesional a través de cursos de liderazgo escolar, adjunto al trabajo como profesor.

Los cursos de liderazgo tienen generalmente una duración de dos ciclos escolares y aunque es tomado por aquellas personas que han sido designadas ya como directores escolares, el mismo está abierto a quienes interesen irse formando en esta profesión aun cuando no han sido nombrados (Rodríguez, 2011, p. 150).

La recomendación de un director de escuela hacia el Distrito, cuenta también en el portafolio, considerando que una recomendación de este tipo acredita que el desempeño profesional del profesor en cuestión cuenta con rasgos de liderazgo requeridos por las escuelas públicas de Edmonton. Posteriormente se aplica y se seleccionan asistente de director y un participante, en caso de no ser elegido vuelve a iniciar el proceso.

El trabajo como asistente de un director escolar, representa la ayudantía en labores diversas a un director escolar en funciones. Este periodo en la asistencia dura dos ciclos escolares, en los cuales son supervisados por el director escolar en la rendición de cuentas y apoyados en la práctica por consejeros y mentores del Distrito.

Al terminar este periodo es necesario *expresar el deseo personal* y/o ser recomendado por un director escolar o un asistente del superintendente de acuerdo al desempeño mostrado. La selección de los asistentes que están preparados para ser directores escolares es revisada de nuevo a través del portafolio profesional y una serie de entrevistas con el Distrito.

Aquí cuentan las evaluaciones de los directores hacia su auxiliar, las evaluaciones de los consejeros y mentores y la opinión de la superintendencia, quienes conforman el comité de selección. En caso de no ser elegido, el auxiliar de la dirección puede repetir el proceso per en caso de ser mal evaluado, puede representar incluso el despido.

Se inicia entonces la inducción (*induction*), donde al haber aprobado el trabajo como director a prueba por dos años de una escuela, se lleva “un curso enfocado a las tareas administrativas, reglamentos, documentos oficiales e información sobre el distrito: qué hacer y cómo hacerlo” (Rodríguez, 2011, p. 150). La inducción está imbricada profundamente en los procesos de acceso y selección al cargo, no es

un curso aislado sobre la dirección escolar o el liderazgo, sino una formación que mezcla elementos teóricos, procedimentales y reflexivos.

Después de la inducción, la Superintendencia a través de su asistente llama a un reclutamiento (*Bootcamp*) en donde, durante el verano se dan cursos intensivos sobre la dirección escolar y el liderazgo.

En esta aplicación, de nuevo se puede dar el rechazo de los aspirantes, quienes pueden de nuevo repetir el proceso e incluso, de acuerdo a sus evaluaciones pueden ser despedidos, igual que en el mecanismo anterior.

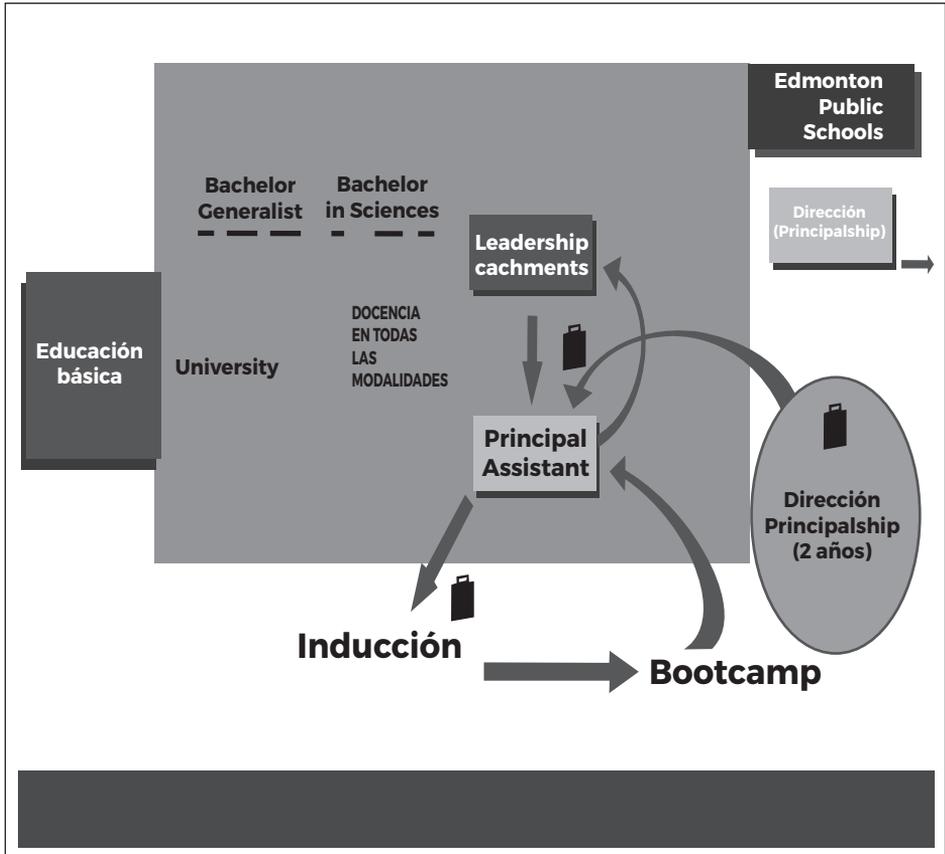
El director escolar está a prueba durante dos años con acompañamiento de consejeros, directores con experiencia quienes los apoyan en sus tareas; mentores, que son generalmente exdirectores contratados para apoyar desde las oficinas centrales de *Edmonton Public Schools*. La asesoría se centra en la comprensión de las tareas, las políticas y cuestiones legales. Además de ser evaluados y supervisados por el auxiliar del Superintendente.

El nombramiento definitivo como director escolar se otorga al transcurrir el lapso atrás mencionado y éste se basa en la evaluación del auxiliar del Superintendente a través de la rendición de cuentas hacia *Edmonton Public Schools* y con la opinión de consejeros y mentores.

A pesar de que el nombramiento del director es definitivo, en caso de que la escuela pierda el registro por no contar con la cantidad mínima de alumnos requerida, el puesto de director es revocado y para volver a acceder al cargo es necesario reiniciar el proceso.

El gráfico que se muestra a continuación, trata de ilustrar el proceso que acaba de ser narrado. Las flechas representan el proceso no lineal, las barras horizontales, los procesos normativos y los cuadros los estadíos principales o pasos para llegar a la dirección.

Gráfico 4: Mapa de los procesos de aplicación-evaluación-entrenamiento en Edmonton Public Schools.



El proceso de selección y de acceso a la dirección conlleva distintas etapas, es arduo e implica la colaboración tanto de cuadros académicos como administrativos y tomadores de decisión de Edmonton Public Schools, los cuales mantienen una comunicación continua sobre el desempeño de los aspirantes y la rendición de cuentas de los mismos.

El proceso tiene salidas y entradas que representan que la dirección escolar que puede ser revocada de acuerdo a dichas evaluaciones, sin embargo, el hecho de que haya consejeros, mentores (directores expertos) y el auxiliar del superintendente involucrados, ayuda a que quienes desean ocupar el cargo puedan entrenarse desde que inician su carrera a la dirección.

A todo este proceso, se le llama *Principals training* (Entrenamiento para la dirección). En tal sentido, la inducción, no es un hecho aislado de todo el proceso.

Esquema diversificado de acceso a la dirección en Jalisco

En Jalisco, el acceso al cargo de la dirección hasta hace algunos años se daba en procesos no del todo regulados, algunos directores accedían al cargo a través de concursos escalafonarios. Valencia (2010) identifica varias vías para el acceso a la dirección de los directores en el Estado de Jalisco, estas se clasifican en: a) vía escalafón: tomando en consideración la preparación, antigüedad, cursos tomados y notas laudatorias, b) vía política: por participación sindical o militancia en un partido político, lo cual ha permitido que personas que no han pisado un aula ni una escuela lleguen a la dirección escolar y c) por comisión o asignación de supervisores, generalmente por la ausencia de un profesor titular, como premio o recompensa a labores políticas o dentro de la misma agencia educativa (SEP).

Hay que decir que muchos de los directores que hoy están en servicio en el sistema estatal pudieron haber accedido a través de una o la combinación de más vías, sobre todo aquellos que tienen mayor antigüedad en el servicio como directores, algunos de ellos estuvieron exentos de los procesos comunes y les fueron adjudicadas sus plazas por “relaciones y trabajo político sindical” (Rodríguez, 2008, p.50).

(...) sí estuvimos trabajando en el Sindicato, no muy directamente... pero si, si pertenecemos, yo sí pertenezco a un grupo político, de ahí que me dan mi dirección (SEJ-ES6:258-260).

Hacia el último decenio la Secretaría y SNTE avanzaron hacia la instauración de un escalafón estatal para acceder a la plaza de la dirección de educación básica, lo cual ha dado validez a los procesos de asignación de plazas de dirección.

Los llamados *concursos escalafonarios* implican entre otras cosas, que los aspirantes hayan trabajado como profesores de escuela, que cuenten como mínimo con licenciatura en educación y, de manera creciente se ha visto una tendencia a cursar maestrías en el área.

A cada rubro se le asigna un puntaje y, cada ciclo escolar se lanzan convocatorias para los interesados en el cargo de dirección, en donde se muestran las plazas a cubrir en todo el Estado, los profesores se dan cita y con base en la suma de sus puntajes se asignan dichos espacios. Los siguientes fragmentos de entrevistas, dan fe de ello.

(...) con la maestría pues tenía obviamente más puntos... en el escalafón... y ya por años de servicio te dan otros más y ya... con tres puntos pues como que ya... (SEJ-ES3: 34-36)

Gané un concurso precisamente en... este... en un empecé, en esto empecé en los concursos que... empezó a manejar como se dice, el servicio de escalafón y gané la primera plaza de veinticuatro horas (SEJ-ES10: 274-277)

(...) a ser directora este... prácticamente porque concurre en un boletín, en el boletín... el número no me acuerdo (SEJ-ES2:114-116)

(...) integro el expediente con más documentos y empiezo los concursos, al llevar cinco años de concurso, me toca ganar la dirección, por el puntaje que hasta ese entonces había acumulado (SEJ-ES9:121-124)

Hasta la reforma de 2013, para ser director de escuela pública en Jalisco era necesario haber cursado un bachillerato general y una licenciatura en Educación a través de las Escuelas Normales o una carrera universitaria (en caso de la secundaria). Haber trabajado como profesor de un nivel de educación básica e incluirse en un escalafón, en el cuál se logran puntos con base en la antigüedad,

cursos de actualización y/o trabajo sindical, curso de posgrados y especialidades para la obtención de una segunda plaza como director o el ascenso a la supervisión.

Cada año se abría un concurso estatal para asignación de plaza de directores en el que participaban los profesores aspirantes, sin embargo la asignación de plazas de manera discrecional aún no está erradicada del todo.

De acuerdo al puntaje escalafonario se otorgaba la plaza en las diferentes escuelas del Estado. Un aspirante no podía obtener el mismo año dos *promociones* (como se le llama al ascenso a la dirección) y era una condición que si tiene dos plazas, una no deba estar a más de sesenta kilómetros de retirado de la otra, a esto se le llama compatibilidad.

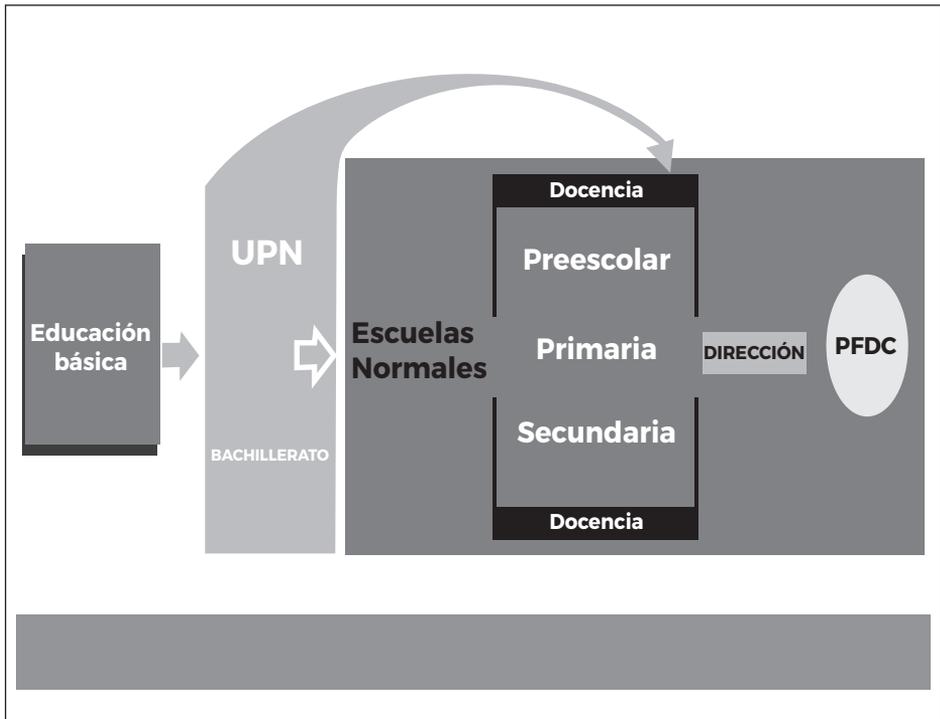
Así es como hasta 2013¹⁶ se obtenía una plaza definitiva como director escolar en el Estado de Jalisco, aquí la única forma de revocación radica en no cumplir con los lineamientos de las leyes educativas y laborales. Los directores agentes clave del estudio obtuvieron su plaza ya sea a través de este proceso, la vía política o la asignación por un superior.

El ingreso a la capacitación en el Programa de Formación de Directivos por Competencias durante un ciclo escolar, era voluntario realizando de manera conjunta el trabajo como director. Como se puede notar, la formación de directivos se llevaba a cabo, hasta que los directores de escuela tenían ya sus plazas definitivas.

En el siguiente gráfico se representa el proceso para acceder al cargo de director de escuela pública en la Secretaría de Educación Jalisco vigente hasta 2014. En él se puede observar cómo el acceso a la dirección está en una relación ascendente en todo momento.

16 A partir de la Reforma educativa de 2013, las reglas han cambiado la obtención de la plaza definitiva de la dirección escolar, toda vez que para ser promovido a director escolar es necesario participar en “los concursos de oposición para el Ingreso a la función docente y la Promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión” (DOF, 2014, p. 4)

Gráfico 5: La formación de directores en Jalisco (al haber tomado el cargo).



El acceso a la dirección de una escuela pública en Jalisco, mantenía, hasta la reforma de 2013 un esquema diversificado. Un director escolar, podía haber no cursado ni la preparatoria ni la licenciatura en educación, además el esquema normalista previo a 1984 permitía que posterior a la secundaria se pudiera estudiar la escuela Normal, posteriormente al integrarse a la dirección por una vía como las antes descritas por Valencia (vía política, vía escalafón).

La principal vía de acceso a la dirección escolar es a través de la educación normalista, o a través de la Universidad Pedagógica Nacional, para posterior a una carrera docente, tomar el cargo de director por una de las vías descritas.

Otra combinación de acceso es haber cursado el bachillerato, después la Licenciatura en Educación ya sea por alguna Escuela Normal o por la Universidad Pedagógica Nacional y posteriormente tomar la dirección por dichas vías, e incluso haber cursado alguna licenciatura en cualquier universidad, en cualquier disciplina, haber obtenido plaza como docente y adquirir la clave de director por cualquiera de las vías. Se obvian algunas otras formas de acceso.

La formación de directores en Jalisco (que se encuentra en el gráfico bajo las siglas PFDC), se da en un programa al cuál se llega una vez que se toma el cargo. Un director se está capacitando a la vez que realiza su trabajo en la dirección escolar y los procesos de evaluación de la formación no se contienen en la evaluación hacia la escuela o de los sujetos de formación.

La formación dentro del programa para directores no está vinculada a la selección de los directores escolar previo al cargo, el programa es adyacente a la función directiva no la condicionaba, ni aportaba elementos coercitivos ejercicio de la dirección, así como tampoco brinda acompañamiento de manera vinculante al sistema educativo.

La formación bajo las lógicas del programa, era un elemento de aporte de conocimientos y búsqueda del desarrollo de competencias en la periferia del sistema educativo. Estos elementos inarticulados, mantienen la profesionalización vía ensayo-error del director y supeditaban a las prácticas directivas a reunir unadocumentos acreditativos (escalafonarios) y a aprobar exámenes, mientras el desempeño de los aspirantes no influye en su acceso, además no se da un acompañamiento a las acciones de la dirección que no sea de tipo administrativa o normativa.

La formación de directores escolares en el sistema educativo jalisciense requiere de una articulación profunda con los procesos de selección, acompañamiento y evaluación de directores.

Para finalizar. El análisis estructural de los sistemas educativos en Edmonton y Jalisco, ha representado la oportunidad de revelar cuáles son las condiciones para la dirección escolar que se tienen en cada sistema. Esto es, que a partir del conocimiento de cuáles son los mandatos constitucionales, la relación de los

directores con sus estructuras educativas y cómo se accede al cargo, es posible ilustrar de manera más precisa quiénes son los directores escolares.

4.3 LAS CONDICIONES PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR: COGNICIONES COMPARTIDAS EN EL CONTEXTO DE LA GESTIÓN.

La interacción entre legislación educativa y la estructura organizacional restringen y delimitan la labor de los directores al interior de los sistemas educativos, “las restricciones institucionales y organizacionales” (Merino, 2010, p. 16) no sólo están supeditadas a la legislación o a la estructura del sistema, éstas tienen también una connotación subjetiva.

Cómo asumen los directores escolares en relación a sus sistemas educativos, cómo entienden las tareas que les son asignadas y cómo se relacionan con las condiciones para la dirección, tiene también un impacto en el desarrollo de las prácticas directivas.

Es aquí donde las condiciones estructurales y normativas se ven más influidas por el *contexto de la gestión* que condiciona el entendimiento actual de la labor de los directores.

El contexto de la gestión se entiende en la confluencia contrapuesta de dos visiones donde, se encuentran resistencias que dotan de un carácter contradictorio y complejo a la dirección escolar. Si bien es cierto, se pretende instaurar una visión dominante sobre la gestión educativa (a través de la formación) se resiste en la práctica en un sentido contrario una visión emergente.

La contradicción se da entre la derivación integradora de corte funcionalista y la dialógica, derivada de la perspectiva crítica de la dirección escolar.

Para explicar este escenario complejo es preciso ilustrar dos elementos: en primer lugar la intención de los directores escolares por adoptar discursos tendientes a la perspectiva dominante y luego, revisar cómo la formación, busca instaurar dichos discursos también la perspectiva citada.

Desde la teoría, Oplatka (2002, p. 31) ya advertía que “sin importar las diferencias del sistema educativo (...) hay una similitud en los patrones de respuesta a las fuerzas del mercado de los directores de esos países, en el acercamiento empírico; las referencias hacia la dirección se mostraron igualmente”.

En lo que continúa, se buscará un enfoque más subjetivo. Una revisión que nace de las voces de quienes entienden a la dirección en la práctica: los directores escolares, agentes clave. En el apartado se buscará revelar cuáles son las condiciones para la dirección escolar desde las “cogniciones compartidas” (Santibáñez, 2010, p. 195).

El apartado estará dividido en tres secciones, en las cuales se mostrará cómo la dirección escolar es un destino no siempre intencional, como los directores escolares se asumen como profesionales *multifuncionales y sabelotodo* y cómo se asumen hacia sí mismos como aislados. Se evidencia por último, la forma de aprendizaje del *director llanero*.

Se pretende que con esta revisión, el lector pueda conocer las condiciones de la dirección escolar en ambos sistemas educativos, abonando con ello al logro del segundo objetivo de la investigación.

Más allá de las restricciones institucionales: La perspectiva integradora en la dirección escolar.

Las “cogniciones compartidas”, son expresiones sobre comportamientos “socialmente aceptados” (Santibáñez, 2010, p.195) por sujetos que comparten un oficio o una serie de tareas encomendadas. Dichas cogniciones son construidas porque tales individuos comparten una serie de valores y condiciones comunes que los llevan a compartir un lenguaje común.

En apartados anteriores se documentó cómo los sistemas educativos de Edmonton y Jalisco, son estructuralmente disímiles, como los mandatos constitucionales diferencian sus tareas y cómo sus referentes en tanto su preparación para asumir el cargo está también distanciado.

Contrario a lo esperado, lejos de encontrar cogniciones distintas sobre la dirección escolar por las condiciones ya descritas, se demuestra cómo existen

una serie de discursos paralelos sobre la dirección escolar, que subsisten independientemente de las “restricciones institucionales y organizacionales”.

Las cogniciones compartidas de los directores en este sentido se explican más por el contexto de la gestión que por la propia constitución de los sistemas educativos.

En referencia a la dirección escolar podemos encontrar expresiones como las que siguen, todas con un común denominador que subyace: la referencia de conceptos cercanos a la gestión funcionalista de corte integrador. La siguiente tabla da muestra de ello.

Tabla 3: Cogniciones compartidas sobre la dirección escolar: la lógica de la gestión funcionalista de corte integrador.

Edmonton Public Schools	Secretaría de Educación Jalisco
Es difícil para mí responder cuáles son las necesidades de los directores, depende de las prácticas, los requerimientos de la política y requerimientos de regulación. Si nos aseguramos de que cumplan con un desempeño eficaz, esto nos ayudaría a avanzar (EPS-ES11, 2011: 234-238)	Los directores se sienten motivados cuando logran identificar las evidencias de desempeño y de producto, eso nos dice que estamos logrando un desempeño eficaz (SEJ-RC4, 2012:316-319)
Apoyar líderes escolares es entender relaciones administrativas, reportar los avances de los estudiantes y las prácticas de sus exámenes, checar y asegurarse de que son eficaces (EPS-ES10;, 2011:117-120)	(Es necesario) el uso de instrumentos que cumplan criterios y condiciones precisas que den cuenta de su pertinencia, eficacia y relevancia (SEJ-RC3, 2012:124-127)

Edmonton Public Schools	Secretaría de Educación Jalisco
<p>Al mismo tiempo en el Distrito, su interés ahora es realmente incrementar la capacidad de liderazgo en la escuelas de esa manera realmente quieren que jalemos a los maestros y tenerlos trabajando las habilidades o competencias que desarrollemos como directores son entonces básicas para esto (EPS-ES3, 2012: 677-678)</p>	<p>(recomendamos) valorar el modelo de la alternancia tanto del formador como del director, desde el punto de vista de las competencias directivas (SEJ-RC1, 2012:321-324)</p>
<p>Las mismas políticas lo dicen y a ellas hay que atender, si hay un requerimiento por parte del distrito, yo lo primero que hago es un chequeo de qué se me demanda y debo responder eficientemente a lo requerido, a lo que se presenta (EPS-ES3, 2012: 687-690)</p>	<p>Pues me doy cuenta de que debo ser más eficiente, de plantarme con mayor ¿cómo te dijera? Con mayor cercanía a lo que me dicen los maestros, que si ya están pues no sé cansados, no le hace hay que echarle ganitas, ganitas a lo que están haciendo, porque si no la calidad no se da y para eso... te digo para eso es que nosotros los directores pues sí podemos echarle el resto de las capacidades, para pedirles más seguridad, más eficiencia pues (SEJ-ES12, 2012:152-156)</p>

En la primera fila de la comparación la opinión del director entrevistado hace referencia al aseguramiento de un desempeño eficaz, lo cual de manera implícita, se comparte en la opinión del director de la Secretaría de Educación Jalisco, quien asegura que sus compañeros directores en el programa de formación *igualmente estaban logrando un desempeño eficaz*, en la segunda los conceptos de *eficacia y relevancia* y en la tercera el de las *competencias directivas* forman parte de esta lista de conceptos ligados al eficientismo, concepto dado a la corriente hegemónica de la gestión.

Es de destacarse en esta tabla, cómo los testimonios de los directores escolares hablan desde Sistemas educativos tan disímiles como si estuvieran expresándose del mismo. Es así como una directora de las afueras de Edmonton, comparte cogniciones, por ejemplo con un director de San Juan de los Lagos, Jalisco.

4.3.1 La dirección escolar, un destino no siempre intencional.

Otro elemento compartido en ambos contextos es que la dirección escolar para los aquí entrevistados, *no necesariamente era un destino intencional*, es decir, varios de ellos expresan que nunca imaginaron o nunca se proyectaron a sí mismos como directores de escuela e incluso algunos ni siquiera como educadores.

En ambos sistemas educativos, la opción de ser director no es del todo una aspiración proyectada con antelación a la dirección escolar es un espacio muchas veces no proyectado en la vida profesional, al ser una opción que se toma por distintas causas o por inercia y no como una opción, de entre varias, en el desarrollo de la profesión. Es así como algunos directores, en el estudio, han cumplido la función hace mucho tiempo sin siquiera haberlo querido o proyectado en su carrera.

Tabla 4: Destino no siempre intencional de la dirección

Edmonton Public Schools	Secretaría de Educación Jalisco
<p>Nunca imaginé llegar a ser directora, mucho menos de este plantel en el que yo me eduqué, estoy agradecida porque conozco la comunidad y me responden, pero sinceramente mi proyecto era seguir siendo un apoyo psicológico para mis pupilos (EPS-ES4, 2011: 66-70)</p>	<p>soy maestro normalista... de la... egresado de la Normal... Normal elemental, cuando era... cuando estudiabas secundaria, a mí siempre me gustó ser maestro, también querías ser médico pero no supe como entré en realidad no, lo manejé solo y este... y por ahí me dijeron que... había... solicitudes par ala normal y fui... pasé la... la... la normal, bueno el examen y todo eso y así entre de... y de ahí nos pusimos... empezamos a ir a la normal superior de Nayarit y luego en la Sección y de ahí me otorgaron mi plaza de director, pero por mí yo me quedaba comisionado allá...(SEJ-ES3, 2012: 11-18)</p>

Edmonton Public Schools	Secretaría de Educación Jalisco
<p>No estaba en mis planes tomar el puesto, si hoy me preguntas por qué no podría responder con tal precisión pero hoy no me arrepiento, más que alejarme de los alumnos siento que me ha acercado a sus familias (EPS-ES1, 2011: 17-22)</p>	<p>me llega esta necesidad de cambiar de... posición, de dejar de ser maestra y ser directiva (...) algo que la verdad yo nunca quise pues porque no era algo que me satisfacía, no sé, estar siempre detrás de los maestros, trabajar con gente adulta más difícil de manejar (SEJ-ES11: 42-44, 48-51)</p>
<p>(...) pensar en ser un administrador de escuela no estaba en mis planes, quizás de hecho nunca lo hubiera deseado, con tanto requerimiento y una responsabilidad enorme (...) me decidí porque creí que podría contribuir (EPS-ES9, 2011: 86-90, 95-96)</p>	<p>la directora que tenía pues la dirección no, y es que yo decía es que yo no, o sea, yo sentía que como supervisora ya había hecho otras funciones y no me gustaba, o sea, no por los niños, o sea, yo decía es que yo quiero una dirección para demostrar que una directora no es nada más la que manda, la que dice, la que ordena, la que dice yo soy aquí la directora y dije no yo voy a hacer un reto (SEJ-ES2: 105-110)</p>

Los directores de Jalisco asumen que llegar a la docencia y la dirección es una cuestión vocacional, mientras en el contexto de Edmonton, hay muchas la cuestión se refiere a las capacidades de liderazgo.

Ante esta similitud, se advierte la necesidad de procurar que los espacios de formación para directores escolares identifiquen y monitoreen a aquellos profesionales de la educación en cuyo proyecto individual esté el de ser directores de educación básica y a aquellos a quienes encuentran con capacidades propias de un director escolar.

Ambos modelos formativos, tanto el de Edmonton como el de Jalisco han estructurado esfuerzos para establecer la idoneidad de los directores escolares, a través de referenciales que enlistan las cualidades de un director. Estos pueden ser aprovechados para, previamente al cargo como se hace de manera no formal en Edmonton y nulamente en Jalisco, se elija a quienes estén más motivados o sean

más capaces de ejercer la función. La dirección escolar no es un lugar al que se vaya a hacer ensayos, es un escenario de la vida profesional educativa.

4.3.2 El Director multifuncional y Señor sabelotodo.

La función del “director escolar, en su función de líder pedagógico y administrativo” (Rodríguez, 2011, p. 76) o de la gestión escolar, encuentra en la cotidianidad una serie de contradicciones que por una parte cercan y cercenan su capacidad de acción en las esferas instituidas, pero por otra se ven desconfiguradas y sin un marco de acción concreto.

Las cogniciones compartidas sobre la función del director abarcan también las demandas que los directores que deben cumplir.

El margen de acción que tienen los directores cuando están obligados a proporcionar respuestas eficaces todo el tiempo, es limitado, enfrentan “restricciones (...) la información y al tiempo disponibles, a la importancia de las rutinas previamente adoptadas y a los intereses políticos que inevitablemente se ponen en juego” (Merino, 2010, p. 45).

No se pueden desagregar los problemas cuando cotidianamente están sumergidos en dinámicas llenas de premura y la búsqueda de que cumplan con tareas diversificadas.

Tanto la estructura de *Edmonton Public Schools* y la de Jalisco, en los testimonios de los directores sobre su función, se encuentran expresiones tendientes que han ayudado a construir un par de categorías: El director multifuncional y el director sabelotodo.

Tenemos papeleo para esto, para esto otro. Tenemos que tener el presupuesto para el próximo año y las propuestas. El plan de estudios, el cual tiene que estar todo por escrito y ya sabes tenemos muchas necesidades y requerimientos y la mayoría traspapeladas y parece que la torre de papeles sube, sube y sube (EPS-ES3, 2012: 275- 278)
(...) hay que hacerle un reconocimiento para la mejor directora de nuestra zona escolar (...) porque usted es una personas que siempre entrega sus documentos en orden, están a tiempo, tiene una buena organización (SEJ-ES3,2011: 445-446, 452-453)

(...) estoy trabajando para el próximo año, números y registros enviando cartas a las familias y demás, parece que nunca termina (EPS-ES3, 2012: 282-283)

Se observa en los testimonios cómo las tareas asignadas a la dirección escolar en Edmonton y en Jalisco son muy variadas y profundamente diferenciadas. Las tareas pueden ir desde cuestiones simples de arreglo de la escuelas hasta labores de representación, pasando por el apoyo académico, el acompañamiento a los docentes, la elaboración de un sinnúmero de requerimientos administrativos, entre otras labores, que no siempre es fácil reconocer si son una responsabilidad directa de la dirección o no.

En la siguiente tabla se muestra como, los directores de Edmonton y Jalisco, sin distingo, expresan la exigencia que se tiene sobre ellos por parte del sistema educativo y de la comunidad en que cumplen su función.

Los directores expresan que en sus comunidades son observados como directores multifuncionales, que deben de cumplir tareas muy diversas con eficiencia y cómo, deben responder a lo que se plantea de manera concisa, sin diferencias si es o no el campo en el que son expertos.

Los directores escolares son requeridos por sus sistemas educativos como sabelotodo y multifuncionales. Aquí una serie de testimonios que ilustran de manera comparativa dicha tendencia, tanto en Jalisco como en Edmonton.

Tabla 5: Los directores escolares, como multifuncionales y sabelotodo.

Categoría: Señor sabelotodo	
Edmonton Public Schools	Secretaría de Educación Jalisco
Es muy importante no poner más presión o más estrés en cuanto al factor económico en nuestras familias, ellos tienen sus propios presupuestos y demás y yo quiero que nuestros niños tengan las mismas oportunidades de ir a viajes escolares y quiero asegurarme de que todos estén en ellos. (EPS-ES4, 2012: 271-274).	Yo tengo que responder todo bien...¿me entiendes? No sé si por necesidad o por obligación, pero si ellos se me adelantan o sí un niño sabe manejar más que yo que la computadora o los nuevos hardware, pues simplemente estoy atrasado, entonces me tengo que poner al corriente... saber, conocer lo más moderno (SEJ-ES1 2011:165-173)
La verdad es que cuando eres líder de una escuela, la dirección te demanda que seas un señor sabelotodo (EPS-ES7, 2012: 271-273)	Yo superviso a mis compañeras y sí... Pues a veces noto que no están muy acordes con los planes de estudio nuevos y les digo: "oigan hay que actualizarnos chicas, que si no luego por qué se sacan esos resultados, soy un líder pedagógico, pero también las animo...(SEJ-ES2012:361-365)
...yo por lo pronto respondo lo que sé, lo que he estudiado y aquello en lo que he encontrado pivotes para servir, entiendo que no lo sé todo, aunque así se te exige, pero algo tienes que contestar. Nadie te va a esperar en esta carrera a que hagas una reflexión de bastante inversión en tiempo (EPS-ES5, 2012: 193-200)	Aquí vienen los papás y uno tiene que mostrar respuestas para todo. Rendir cuentas y saber comunicar lo importante de tu escuela...(SEJ-ES17,2011: 32-35)

Tabla 5: Los directores escolares, como multifuncionales y sabelotodo (Continuación).

Categoría: El Director Multifuncional	
Edmonton Public Schools	Secretaría de Educación Jalisco
<p>Bueno, no podría decir que hay mucha diversidad en esta escuela. Esta escuela es más como, tenemos como una primera estación de estudiantes aquí, no mucho tenemos un poco. En mayor parte las familias son el reto, no tenemos mucha diversidad étnica o de color. (EPS-ES4, 2012: 283-285).</p>	<p>(...) auxilio en la inspección cuando a los ATPs no les sale algo, porque saben que trabajé un tiempo con un jefe de sector, entiendo todos los procesos administrativos. (SEJ-ES2,2011: 99-103).</p>
<p>...estuvimos platicando acerca de las aplicaciones de google y como pueden usar las aplicaciones de google en sus salones de clase y enseñárselo a sus estudiantes (EPS-ES4, 2012: 387-389).</p>	<p>(...) entonces siempre trato de ver las necesidades, ahora en lo pedagógico pues uno va viendo en las compañeras, (...) tengo que aprender el programa soy yo, esa es mi primer necesidad, necesito leer el programa para poder orientarlas porque (...) si yo no lo conozco, entonces lo primero es ponerme yo a leer el programa, pero yo las veo a ellas que tienen carencias yo las alcanzo a ver en su práctica, cuando me llevan su planeación, de que hay carencias si las hay, pero a veces me desespera el no poderles transmitir como yo le entiendo (SEJ-ES10, 2011: 511-520).</p>

Categoría: El Director Multifuncional	
Edmonton Public Schools	Secretaría de Educación Jalisco
La cuestión es que aquí no hay límites, ni horarios, tienes que estar al pendiente de lo que sucede en tu escuela incluso cuando hay vacaciones o festivos, además de cumplir con infinidad de requerimientos...aun así estoy feliz de ser parte de este equipo (EPS-ES1,2011: 104-108)	A veces hasta saber curar a los niños, una vez un niño se me quebró el brazo (...) pues en lo que llega la ambulancia ya el maestro le había hablado, pues como era una fractura expuesta nos dijeron que no lo moviéramos, pero ya ni modo, yo lo inmovilicé y le decía: "Tranquilo, acomódate bien aquí que no te va a pasar nada" (SEJ-ES8, 2011:61-68)

La tabla es elocuente en tanto que muestra la forma en que los directores hablan sobre su labor como extenuante con apoyos limitados, que exige de ellos más de lo que puedan tener profesionalmente, independientemente de lo preparados que se sientan para el cargo.

4.3.3 El director aislado

"Tomar decisiones no sólo es un proceso paramétrico o estratégico de diagnóstico y definición en abstracto de un patrón de comportamiento o acción. Es también un asunto de cognición, motivación y compromiso (...) implica un compromiso y una responsabilidad con el desempeño de la acción y también con su congruencia con los valores y principios apropiados y aceptados organizacionalmente" (Arellano, 2010, p. 75), en el apartado que inicia, se atiende al último elemento de las "cogniciones compartidas" sobre la dirección escolar tanto en Edmonton como en Jalisco.

En el apartado anterior se documentó cómo los directores escolares son requeridos por esferas instituidas y no instituidas de las comunidades y del Estado, los cuales esperan de ellos respuestas dignas de "Señores sabelotodo" y acciones "Multifuncionales".

Un elemento se añade a la revelación de las condiciones de la dirección escolar, se apunta que, en ambos contextos, existe una percepción de aislamiento por parte de los directores escolares.

Tanto en Edmonton como de Jalisco, los profesores pueden agruparse y las autoridades educativas que están en un nivel superior a ellos lo hacen también, sin embargo, siendo la dirección escolar un espacio del cual se esperan las respuestas y las acciones adecuadas, en tiempos precisos, la dirección escolar se va aislando de los grupos que conforman a la escuela y al sistema educativo.

Los directores escolares de Edmonton y de Jalisco en el contexto de la gestión se conciben como profesionales aislados, los cuales están envueltos en relaciones de jerarquía y cuyos vínculos de la práctica profesional se concretan mucho menos que los del profesorado.

En Edmonton, es quizás donde esta tendencia se acentúa. En el análisis se encontraron afirmaciones como las siguientes:

Bueno, yo me siento muy comprometida con mi staff y ellos corresponden con mis exigencias, pero en ocasiones observo cómo se reúnen y hacen bromas, las cuales detienen cuando me acerco yo, es algo que me distancia, ser directora me distancia del staff porque pensarán: "Ella es la que nos rige"... (EPS-ES1, 172-176).

A veces siento que los directores estamos muy aislados. Mientras el staff comparte a un sindicato, se organizan, hacen reuniones de café, nosotros por una parte no podemos dejar nuestro trabajo y por otra, siento como si no perteneciéramos a su grupo. (EPS-ES7, 143-147).

Los directores en EPS somos más bien un poco solitarios, aunque hacemos esfuerzos por hacer equipo entre nosotros, pienso que las responsabilidades nos agobian y a la vez nos separan del staff e incluso de nosotros mismos (EPS-ES4, 263-267).

Ante la opinión de los directores de ambos contextos ante dicho "aislamiento" se encontraba el acompañamiento que durante la formación se ofrecía a los directores de escuela.

Los agentes clave, afirman que los formadores, mentores y consejeros, en la inducción y en la formación de directivos guardaban un acercamiento que les brindaba confianza en la toma de decisiones y que se sentían parte de un grupo.

En Edmonton, los mentores, acompañan a distancia a través de la asesoría en casos legales y los consejeros permanecen cercanos y se relacionan continuamente con ellos; mientras en el modelo de Jalisco, cuando asistían a las sesiones presenciales con otros directores con quienes compartían su visión, sus problemáticas y sus respuestas y además eran acompañados por los directores en las sesiones de contexto. Esto, a decir de los directores de ambos modelos, ayudaba a disminuir el efecto de aislamiento.

El acompañamiento continuo favorece las prácticas de los directores en servicio, aporta confianza a la práctica y auxilia en situaciones difíciles, la misma asesoría permite la delimitación de áreas a atender, para que la función directiva sea más llevadera y encuentre referentes.

En la tabla que sigue, se muestran *cogniciones compartidas* en las que los directores escolares muestran cómo el hecho de estar acompañados en los espacios formativos daba confianza a su desempeño, situación contraria que cuando los directores deben hacer frente por sí solos a las problemáticas de las escuelas y del sistema educativo.

Tabla 6: Cogniciones compartidas sobre el acompañamiento en la dirección escolar.

Edmonton Public Schools	Secretaría de Educación Jalisco
<p>(...) tenías la oportunidad de trabajar con un asesor una vez al mes, con tu director una vez al mes, y tu director vendría y te asesoraría sobre alguna área específica de la enseñanza (EPS-ES6, 2012: 139-141).</p>	<p>...porque vamos a la par con los problemas verdad, y tenemos la oportunidad de comentarlo con ustedes para pedir alguna orientación verdad (SEJ-ES11, 2011 88-90).</p>
<p>Responden preguntas por teléfono sobre viajes escolares de campo, que dice la ley escolar sobre los horarios del día, cuanta gente tengo que tener bajo mi supervisión, que tiempo, quiero decir cualquier cosa que pueda estar relacionada con la escuela, (EPS-ES6, 2012: 36-39).</p>	<p>(...) recibiendo los contenidos del curso y con mucha presencia en el plantel, si me sentí más, como que más completa no me sentí perdida me sentí orientada (SEJ-ES2011: 13: 105-107).</p>
<p>Me reúno con los directores una vez al mes y hablamos de lo que están haciendo (EPS-ES3, 2012: 29-30).</p>	<p>Al organizar mis correos, encuentro ahí pues sus comentarios, encuentro orientaciones e... y todo eso ha apoyado, ha apoyado esa labor que como directora tengo encomendada (SEJ-ES14, 2011: 109-112).</p>
<p>Le damos una mirada a la política educativa con colegas, respondo muchos correos electrónicos de directores acerca de prácticas educativas, algunas veces la gente llama o los administradores, y nos llaman y nos piden ideas o avece solo quieren hablar sobre alguna situación para que tenga sentido (EPS-ES6, 2012: 51-54).</p>	<p>...la asesora ha ido en dos ocasiones a la escuela y también se ha hecho un análisis (...) me hace sentir acompañada (SEJ-ES10, 2011:488-489).</p>
	<p>Tienen un impacto positivo porque es profesionalizar también mi labor directiva, y fundamentarla, en el momento en que la profesionalizo, la fundamento y me siento más segura y busco que es lo que esta y porque está se lleva a cabo no (SEJ-ES1: 424-427)</p>

Las condiciones de la dirección escolar en el contexto de la gestión muestran al cargo en ambos sistemas educativos como una función sobre exigida, de la cual se esperan respuestas inmediatas y correctas para la resolución de problemas. A cambio, los apoyos son limitados.

El deseo de los directores escolares porque a las escuelas lleguen recursos humanos y materiales suficientes, personal capacitado, que se disminuyan los canales burocráticos y que las comunidades den un apoyo adecuado a los alumnos es una cuestión que pocos sistemas educativos han podido resolver del todo.

Sin embargo, lo que los sistemas educativos sí pueden aportar para que los directores *sabelotodo*, *multifuncionales* y *aislados* puedan responder mejor a las expectativas del cargo es el acompañamiento.

Tanto en el modelo formativo de Edmonton como en el de Jalisco hay buenos ejemplos de cómo este acompañamiento da soporte a las decisiones de los directores, las complejizan y les acercan estrategias con la visión de una tercera persona, lo cual ayuda a que el director en el contexto de la gestión, pueda reconocer críticamente el alcance y significado de sus acciones.

4.3.4 El Director Ilanero, en Jalisco se aprende a ser director siéndolo.

Un último punto en el tratado de las condiciones para la dirección desde los sistemas educativos es, justamente una diferenciación. Como se trabajó en el apartado: *La selección y acceso al cargo de director escolar: Sistema vinculado en Edmonton y esquema diversificado en Jalisco*, la formación para directores escolares es un elemento que no está imbricado en el sistema educativo.

En Jalisco la formación específica para la dirección escolar es un elemento prácticamente opcional. Quienes accedían al cargo de la dirección hasta el 2013 vía escalafonaria, en su mayoría lo hacían con una experiencia de la dirección escolar desarticulada; esto a pesar de la reforma, parece continuar.

Esta desarticulación genera una multiplicidad de ideas de cómo ejercer la dirección, la cual se marca mayoritariamente por la experiencia. Este apartado lleva el nombre de: *El Director Ilanero. En Jalisco se aprende a ser director siéndolo*, aludiendo a un regionalismo que se da fuera del ámbito educativo. Para

explicar: en México, es muy popular la práctica del fútbol soccer, prácticamente en todas partes se juega a nivel amateur. Cuando se juega en ligas amateurs, se dice comúnmente que se juega “en el llano”. Dentro de las entrevistas, uno de los directores al ser entrevistado que cómo había aprendido a ser director, contestó: “Yo soy un director llanero”, haciendo alusión a dicho regionalismo, lo cual se entiende como que él aprendió en la práctica. Esta expresión, en el análisis, se convirtió en una categoría.

Varios directores de la Secretaría de Educación Jalisco, se asumieron a sí mismos como inexpertos en la función directiva, independientemente de los años de servicio manifestaron que han aprendido a ser directores “sobre la marcha”, a través de “cometer errores” o “no repetir” lo que consideraban negativo de sus propios directores cuando ellos eran profesores .

De aquí nace la categoría de *el director llanero*, que se desprende de la analogía utilizada por uno de los directores entrevistados quien al ser cuestionado sobre cómo aprendió a ser director, refirió al futbol amateur, al cual coloquialmente se le llama “fútbol llanero”.

A continuación se muestran una serie de fragmentos de entrevista, en las cuales se documenta cómo los directores participantes coinciden en que su manera de aprender a hacer la dirección fue siendo directores, “al no haber unos requisitos establecidos formalmente, se llega al puesto con el bagaje que se trae” (Rodríguez, 2011, p. 149).

...sobre la marcha va aprendiendo uno, ..., preguntando a la supervisión, a las mismas compañeras: “¿cómo se llena este formato?, “¿qué hay que hacer”, los trámites y todo eso y prácticamente... yo creo... pero en el sentido de sistematizar, organizar yo creo que nadie le dice a uno cómo hay que hacerlo, carece uno, o sea, carece uno de muchos elementos... porque de veras nadie... nadie te dice como llevar la situación y eso en la organización (SEJ-ES2, 2011:427-433).

En la dirección ahorita, en esta escuela tenemos veintidós años o sea que aprendí pues ahí preguntando y sufriendo a veces (SEJ-ES3, 2011:51)

(...) otra implicación es que no sabes... no, no estás seguro de que lo que estás haciendo lo estás haciendo bien hay... hay cierta... pues ¿cómo te diré?... hay hasta temor también porque luego no te das cuenta si tú estás mal o está mal el otro quien, o sea, quien... qué

de veras estaré mal yo si trato de hacer las cosas bien (SEJ-ES3,2011: 162-165).

Pues yo soy un director llanero, ahí en la cancha me enseñé a ser director (...) haciendo y echando a perder (SEJ-ES14, 2012:52-53)

La categoría del *director llanero* ilustra la ausencia de espacios de profesionalización para la dirección escolar de Jalisco y, aunque Rodríguez afirma que la formación impacta de manera periférica ésta afirmación es un llamado a darles un sentido distinto, dotándolos de acompañamiento experto, “a sabiendas de que *no importa el nivel de formación que la organización escolar requiera para nombrar un candidato como director escolar, este no es suficiente*” (Rodríguez, 2011,p. 147).

Por la relevancia que tiene la dirección escolar en el sistema educativo y ante las comunidades que atienden los directores, deben de exentarse de ser espacios a donde se vaya a hacer ensayos de lo que funciona y lo que no.

En la dirección se puede aprender de manera continua y además se puede iniciar la formación tratando de reducir los márgenes de error generados por la inexperiencia o por la experiencia no reflexionada. Es por eso, que una necesidad particular del sistema educativo jalisciense es crear espacios previos a la asignación de la función directiva que les capaciten para tomar el cargo.

4.4 LA FORMACIÓN DE DIRECTORES Y SU RELACIÓN CON LA DIRECCIÓN ESCOLAR.

La inducción en Edmonton está fuertemente imbricada en un sistema amplio de formación, selección, evaluación y acompañamiento de los directores escolares, mientras el modelo jalisciense está desvinculado de los procesos mencionados, reduciéndose a una capacitación para los directores que ya asumieron el cargo.

El apartado que inicia, se divide en cinco subapartados, en los cuales se aborda a la formación de directores en relación al entendimiento de las políticas desde la formación, el acompañamiento, el destacamento de la importancia de aprender a relacionarse por parte de los directores escolares, los efectos de la burocracia académica de los programas formativos y la colegialidad de los directores

escolares. Cuestiones que se pretenden cerrar con el alcance de los objetivos de investigación y la respuesta a la pregunta de investigación.

4.4.1 La asimilación de las políticas educativas a través de la formación.

La perspectiva de la gestión dominante en los sistemas educativos busca que a través de la formación, la dirección escolar asimile y acate prácticas congruentes con las formas propuestas en dicha perspectiva.

La perspectiva dominante en los modelos de formación de directores escolares de Edmonton y Jalisco se relaciona con la derivación integradora de la gestión funcionalista, la cual pone en el centro a los procesos, la eficiencia y la rendición de cuentas. No obstante, coexiste esta visión con una emergente, que más bien se relaciona con la derivación dialógica de la gestión. A este contexto contradictorio se le ha llamado el contexto de la gestión.

Un modelo de gestión es atraído y relacionado con las políticas públicas y, a través de los espacios de formación para directores, actúa como dispositivo para incentivar ciertas prácticas de la dirección escolar. Convertir los temas de política educativa en marcos académicos de acción es una estrategia para legitimar la incorporación de dichas visiones de la gestión educativa.

Se otorga mayormente a los directores un papel de aplicador de preceptos derivados de la gestión educativa, lo cual genera una resistencia dual, donde se mezclan los conceptos dominantes con los emergentes.

En los modelos de formación de directores de Edmonton y Jalisco, quienes tienen la tarea de formar, capacitar dar la inducción a los directores eran hasta 2014, en el caso de Jalisco: formadores de directivos y en Edmonton, consejeros y mentores.

De estos agentes clave, se ha logrado conocer que piensan sobre la formación y se cuestionó sobre los saberes y prácticas por parte de los directores escolares.

En la tabla siguiente se rescataron *cogniciones compartidas*, una comparación de los dos modelos. En ella se encuentran, a la izquierda, las expresiones de consejeros y mentores de *Edmonton Publicity* a la derecha, las de formadores de

Jalisco, con respecto a los saberes y prácticas de los directores escolares en sus sistemas educativos.

Tabla 7: Cogniciones compartidas sobre los saberes y prácticas de los directores escolares.

Edmonton Public Schools	Secretaría de Educación Jalisco
<p>El distrito firmemente creía en el pasado es que necesitas tener un sistema de soporte para cuando se colocan a los directores, esta fue una gran inversión para el distrito, queríamos estar seguros de que los directores logran el éxito en su labor compleja, (EPS-ES12, 2012: 12-15).</p>	<p>Yo pienso que a los directores les hace falta, como más sistematización en lo que hacen, porque a veces que por más que uno quiera este... asegurarse de que están haciendo las cosas apegadas a lo que está diciendo la norma pues, uno a veces no ve como ellos lo apliquen vaya en su labor cotidiana, eso me hace pensar que no siempre o que a veces, pues, es necesario estar ahí detrás de ellos señalándoles y asesorando. Viendo cómo van a mejorar lo que en sus escuelas no está bien (SEJ-ES4, 2011:123-128).</p>
<p>Tratamos de encontrar si existe una política sobre ello o si solo es una práctica normal le damos a la gente el contexto del porque un director podría considerar hacer eso (EPS-ES12, 2012: 41-42).</p>	<p>Las áreas de mejora que les señalamos a los directores son, o cuando menos a los directores que yo tengo son más apegadas a la normatividad y a la sistematización, a veces no sé si sea porque ya están acostumbrados a hacer su trabajo de una manera y tú vienes y le dices una forma distinta (...) más, más correcta o si es alguna resistencia que ellos ya traen (SEJ-ES7,2011:176-182)</p>
<p>(...) lo difícil es hacer caminar lo hablado, si un directivo señala una ruta que seguiría su escuela para proporcionar un mejor servicio, hay que esperar de ello la mitad y después asegurarte de que están transitando por el camino correcto (EPS-ES11, 2012:223-227)</p>	<p>Las áreas de mejora que les señalamos a los directores son, o cuando menos a los directores que yo tengo son más apegadas a la normatividad y a la sistematización, a veces no sé si sea porque ya están acostumbrados a hacer su trabajo de una manera y tú vienes y le dices una forma distinta (...) más, más correcta o si es alguna resistencia (SEJ-ES4,2011:276-281)</p>

Edmonton Public Schools	Secretaría de Educación Jalisco
<p>Entiendo que su labor es sobre todo de apoyo, porque cuando un padre de familia está aquí, tocándote la puerta y requiere algo que se le atienda conforme a políticas de las cuales no estás seguro, pues entonces tomas el teléfono e invariablemente te van a apoyar no sólo porque es su labor, sino por el sentido solidario que han creado (EPS-ES9,2012:256-261)</p>	<p>Lo que pasa es que ellos (los directores) no quieren entender pues que las leyes son las leyes o las normas pues, como se les quiera decir, que tienen que estar atentos a no negociar con los maestros porque se les suben a la cabeza y yo una vez sí le dije a ella, a ella en lo cortito, mire maestra, póngale atención al profe (...) y pues ahí está uno, queriendo y no que le hagan caso y que resulte algo positivo, que sus áreas de mejora cambien... (SEJ-ES16, 241-248, 253-256)</p>
<p>Para mí su apoyo fue invaluable (...) como mi mentora me aportó muchas estrategias creativas, me sentí siempre resguardada y sabía que cuando la necesitara, a pesar de mi corta experiencia, en ella podía confiar, porque no siempre... no siempre es fácil mostrarte frágil ante un profesional, pero ella me daba la confianza para mostrarme como soy en mis circunstancias (EPS-ES4, 2011: 391-397)</p>	<p>Yo pienso, que ellos sí, ellos sí nos ayudan mucho, en la asesoría, cuando van a las escuelas pues te dicen, revisa esto... tal cosa te está fallando o acomoda tus expedientes, que las maestras no sientan que no tienes autoridad y sí me motiva pues a aprender más porque yo siento que de aquí de la dirección yo no sabía nada, nada más lo que había visto antes como te dije con mis demás directoras y pues así me ayudan ya a saber cómo actuar o cómo organizarme como directora (SEJ-ES8,2011:216-234)</p>
<p>Solíamos tener una educación de liderazgo, un curso de desarrollo, un curso para directores y su desarrollo, dos cursos por separado a los cuales aplicas para ir, en ambos se nos dictaban las políticas a seguir, las cualidades que debíamos tener para nuestras comunidades (EPS-ES3, 2012: 383-385)</p>	<p>Pues ya para decirte que en ese entonces yo no sabía nada de cómo ser director, uno se enseña pues ahí practicando y cometiendo errores, ya hasta que llegó el diplomado de directivos, supimos lo que era trabajar ya con una sistematización (...) las asesoras, así como las ves, nos traían a raya (SEJ-ES18,2011:156-159,164-166)</p>

Los principales argumentos de los formadores en Jalisco se relacionan con una aparente *falta de sistematicidad* en el trabajo de los directores, en relación con el modelo de gestión funcionalista promovido en el Programa: es central en el modelo, la rendición de cuentas, la evaluación y los procesos de presentación de resultados escolares.

Las expresiones -en contraparte- de los formadores en Edmonton, apunta a la interpretación de las políticas, este elemento marca una tendencia que marca la diferencias entre modelos. Edmonton parece otorgar más la responsabilidad a que los directores por sí mismos asimilen lo que dicta la política educativa vigente y Jalisco a que la apliquen, no que la interpreten, y que rindan cuentas sobre su aplicación.

En la inducción para directores de *Edmonton Public Schools* se estudian como un elemento esencial las políticas vigentes además estas son difundidas y replicadas a través de resúmenes realizados por la superintendencia y el auxiliar de la superintendencia, quienes están atentos a que dichas disposiciones sean cumplidas; además, los mentores, que son directores escolares expertos invitados por el distrito a orientar la práctica de los directores, se encuentran en oficinas de la dependencia para orientar a los directores sobre dichas disposiciones y atender contingencias y demandas.

A continuación se muestran algunos fragmentos de entrevistas a mentores y directores, que dan cuenta de la forma en que son asumidas las políticas vigentes.

Dependemos de las prácticas, los requerimientos de la política y requerimientos de regulación" (EPS-ES10, 2011, 97-98).

Los directores se acercan a nosotros si tienen dudas sobre cuáles son las políticas que privan y de qué manera se atienden sus disposiciones (...) yo tomo el teléfono y atiendo en diariamente a directores con dudas y acerco la información sobre cómo tratar conflictos o demandas que se tienen en las escuelas públicas. (EPS-ES12, 2011, 58-62)

(...) las políticas que tenemos en Edmonton marcan claramente el camino a seguir, aun así estoy gustosa de poder ayudar a directores jóvenes a encontrar la interpretación a las disposiciones del Distrito (EPS-ES11, 2011, 103-107)

(...) ahí (en la inducción) abordamos temas referidos a las políticas vigentes, los directores pueden mostrar sus dudas y les ayudamos a ubicar la política que corresponde con sus acciones en la escuela. (EPS-ES5, 2011, 302-304)

(...) la falta de atención a las políticas es costosa para nuestros pequeños y para el distrito, no podemos darnos el lujo de que alguien no comprenda el rol que juega como director. (EPS-ES8, 2011, 256-259)

Se puede notar en los testimonios que las políticas son entendidas como una guía de la práctica de la dirección. El cuarto testimonio, muestra de hecho, cómo la inducción toma a estas como un tema de orientación de la práctica de los directores, reforzándola a través de los mentores. Los directores de Edmonton se entienden a sí mismos como responsables directos del cumplimiento de las políticas educativas del distrito.

(...) me implica tener el conocimiento claro de cómo aplicar las políticas en las acciones diarias de la escuela, en qué momento desempeñar un papel, cuándo mediar o hasta cuestiones simples como, el lugar en que se coloca la Bandera (...) son una guía y de hecho, lo debo tener impreso y a la vista. (EPS-ES1, 2011, 125-129)

En Edmonton Public, nos orientan sobre cómo aplicar las políticas. La inducción se trató, entre otras cosas de asimilarlas y de estar seguros de relacionarlas con nuestras acciones diarias. (EPS-ES6, 2011, 87-90)

(...) podré estar de desacuerdo con cómo se practica la dirección, el rumbo que toman las cosas en Edmonton Public, pero no me permitiría no seguir las políticas, al final de cuentas, éstas fueron elegidas (EPS-ES4, 2011, 215-218)

En lo que respecta a la Secretaría de Educación, el entendimiento de las políticas se trata a través del módulo “Jurídico”, en la que se abordan la legislación laboral, gremial y educativa vigente en el Estado.

(...) la normatividad, pues me orientó a conocer cuáles son las leyes que necesitamos saber como directores, muchas veces no estamos atentos a cual... a cuáles normas debemos aplicar, hasta cuando se nos presenta un problema. (SEJ-ES3, 2012, 58-61)

Sí, yo... creo que el módulo donde tratamos la ley de educación y otras... Aunque la verdad algunas cosas no quedaron del todo claras, habría que reafirmar, pero por nosotros pues, que no supimos (SEJ-ES13, 2012, 135-140).

Queda con esto la idea de que la formación de los directores en ambos contextos, más que propiciar que los directores conozcan las *diferentes formas de hacer la dirección* deban apegarse a un estilo de gestión. En el caso de Jalisco o al desarrollo de políticas en el caso de Edmonton, sin permitir que los propios directores reconozcan diferentes tipos de hacer la gestión y abordar críticamente la política educativa.

Una diferencia notable es que en el caso de Edmonton, se habla de políticas construidas localmente (como se vio en la problematización), una perspectiva que ha nacido ahí mismo en el distrito y que ha sido elevada como modelo a seguir por diversos mecanismos; mientras en el caso jalisciense, esta ha sido reinterpretada.

Los formadores asumen que *los directores escolares no están preparados para serlo, que se han venido formando en la práctica*, sin embargo, esto es un reduccionismo, puesto que, seguir los pasos de procesos establecidos por un modelo de gestión no garantiza que un director esté preparado para asumir los retos que demanda la realidad actual. Si bien es cierto, la formación para los directores en Jalisco es incompleta, desestructurada, diversificada y basada en la experiencia, la formación puede virar hacia el propiciar que los directores aborden estratégica y críticamente¹⁷ su realidad.

El hecho de que los directores no tengan una preparación cercana a lo que la gestión escolar demanda, no significa que no estén del todo preparados. Es cierto, que la mayoría de ellos no había tenido una preparación o entrenamiento específico para ser director, pero se debe cuestionar si no importamos al sistema el hecho que no tengan el entrenamiento específico para actuar como la política vigente lo requiere, como la gestión vigente lo demanda, y no así, que no estén preparados para ser directores.

La implantación de la visión dominante de la gestión se vuelve un velo, que obstruye la visibilidad de otras opciones para concebir a la gestión en lo general y

17 En la formación se trabaja con un módulo llamado: Transversalidad, el cual se centra entre otras cosas en el ejercicio del pensamiento crítico. Desde este estudio se piensa que, mientras en el centro de la gestión exista la intención por que se asimile un modelo de gestión específico, todo intento por que la dirección escolar se apropie de un pensamiento reflexivo es anulada, toda vez que al final de cuentas, la estructura del sistema educativo y la propia práctica formativa exigen que la dirección se remita a un tipo de actuación predeterminado por la gestión dominante y por una serie de contenidos y rúbricas que enmarcarían su actuación.

a la dirección en lo particular, éste hecho cierra la comprensión de los implicados en la formación a un método unívoco.

Las *relaciones de los modelos formativos* hacia sus sistemas educativos, es de dispositivo pedagógico. “El dispositivo pedagógico regula la producción del currículum escolar y su transmisión a través de tres tipos de reglas enunciadas jerárquicamente: reglas distributivas, reglas recontextualizadas y reglas de evaluación” (Wong y Apple, 2002, p. 182).

Existe en ambos modelos una invitación explícita de acatamiento irreflexivo de líneas de acción, marcadas por estructuras jerárquicas superiores, las cuales destinan a la dirección escolar la puesta en práctica de dichos lineamientos.

Las “organizaciones son proyectos móviles y contradictorios” (Arellano, 2010, p. 87), por ello es preciso, más que (a través de la formación) marcar una y sólo una pauta de acción, generar la consciencia el bagaje de opciones críticas a desarrollar bajo el mismo marco normativo.

El “dualismo contradictorio” se expresa porque “los directores adoptan una postura dual” (Oplatka, 2002, p. 231), en la que por más presión que haya por practicar la gestión escolar bajo un paradigma predeterminado, existirá una reinterpretación de la misma o la simulación de aplicarla mientras están bajo supervisión.

Es preciso generar desde la formación “el reconocimiento explícito de un espacio pluralista y poliárquico” (Merino, 2010, p. 31). Escapar de la consciencia “institucionalcentrista” (Arellano, 2010, p. 70) que otorga a los directores el papel de simple reproductor, a cambio de uno de impulsador de las políticas públicas, donde no se niegue “la pluralidad de opciones y el margen de libertad para decidir sobre la orientación de las políticas” (Merino, 2010, p. 32).

No se propone resistir inocuamente a la influencia de dichas *agencias de producción cultural*, sino situar los saberes y experiencias de los directores en una posición central en la producción del conocimiento para los programas formativos.

Tampoco se está optando por un “relativismo teórico-metodológico” (Arellano, 2010, p. 76) de la gestión sino por una revisión de las opciones existentes y el acompañamiento de los directores en la sistematización y aplicación de la misma. No hacerlo destina a los programas formativos a estar supeditados a la vigencia

de las políticas, e incluso a desaparecer en caso de que estos no atiendan los lineamientos de una nueva lógica en los gobiernos.

El caso de Jalisco es paradigmático, puesto que al no estar articulado en la estructura de la Secretaría de Educación y al sólo enmarcarse a sí mismo y buscar que los directores entendiesen sólo el modelo de gestión vigente, lo dejó desatado a la comprensión de la totalidad estructural del sistema educativo y sus avances quedaron en entredicho al inaugurarse nuevas políticas, que traían consigo cambios organizativos del sistema educativo.

4.4.2 El acompañamiento a los directores escolares en ambos contextos.

Para continuar con la documentación de las relaciones entre la dirección escolar y la formación, desde las cogniciones de los agentes clave, habrá que decir, que la crítica que se generó en el apartado anterior sobre la formación, se refería más que nada a la vehemencia por implantar un modelo de gestión único.

La presión que generan las estructuras educativas sobre la dirección, dibujan a un director sobre exigido (multifuncional y sabelotodo) y aislado. Más que renunciar al acompañamiento de los directores, hay que dotarlo de un sentido que de soporte a sus decisiones, repensando el cómo se relacionan con la estructura de sus sistemas y cómo atienden a la rendición de cuentas.

Una necesidad particular en la secretaría jalisciense, es la de acompañar a los directores en la toma de decisiones a través de esferas instituidas.

Es preciso que los directores se asesoren, tengan a quién recurrir para interpretar, para aprender a relacionarse (como se verá en el siguiente apartado), para actualizar sus nociones ante una instancia propia de la Secretaría de Educación que la asesoría permita dar “sentido de la propia acción organizada” (Arellano, 2010, p. 73), un respaldo de equipos de expertos que brinden atención a sus necesidades, puede contribuir a la causa.

La función de las supervisiones escolares, de los Asesores Técnicos Pedagógicos y de las Jefaturas de Sector ha enfocado su labor en cuestiones prácticas que terminan cargando a las escuelas con requerimientos burocráticos, exigencia de participación en programas, rituales y “certámenes” desfasados de la realidad actual.

Los directores de *Edmonton Public Schools*, “cuentan con la ayuda necesaria del Distrito si así se solicita, aparte de que todo está tan claro y establecido en manuales” (Rodríguez, 2011, p. 126) tiene un camino ya recorrido, existen espacios instituidos en los “que el director reconoce y le deja saber a sus maestros que no tiene todas las respuestas, pero que cuentan con consultores que apoyarán la gestión de la escuela en este proceso” (Rodríguez, 2011, p. 125).

La inducción imbricada en un sistema amplio de selección, acceso, formación, acompañamiento y evaluación de los directores es ejemplo de ello.

...tratamos de encontrar si existe una política sobre ello o si solo es una práctica normal le damos a la gente el contexto del porque un director podría considerar hacer eso (EPS-ES6, 2012: 41-42)

...trabajamos en como presentar algo en tiempo administrativo y concentrarse en la práctica de calidad, mayormente en el aspecto del liderazgo instructivo, calidad del maestro, y tu trabajo más importante como líder es el tener enseñanza de calidad (EPS-ES10, 2012: 147-151)

Entendiendo que la vida escolar está influida por múltiples requerimientos sociales y de la estructura educativa, *Edmonton Public* ha creado un cuerpo de expertos, llamados mentores, donde “la asignación de un director experimentado como mentor del nuevo director”.

Es una persona que se tiene en el “marcado directo del teléfono” y con quien uno puede aclarar las dudas y los problemas que vayan surgiendo al inicio” (Rodríguez, 2011, p. 153), ellos apoyan a los directores a soportarse en la carga diaria, entendiendo que ellos son los representantes del Departamento en lo general y del Distrito en lo particular.

Buscando que en el centro, las prácticas de los directores se rijan por elementos centralmente pedagógicos, utilizan “la experiencia y formación de su asistente para que ella se encargue de revisar y dar seguimiento” (Rodríguez, 2011, p. 133).

...trato de indicarles cuales son las políticas de la escuela, que es lo que dice la ley y que el director trate de hacer lo mejor por el niño y trabajar para la comunidad y el miembro de la comunidad que está molesto (EPS-ES6, 2012: 26-28)

...cualquier cosa que impacte, cualquier política que impacte en la forma en la que los niños aprenden, la seguridad y el bienestar de los niños, esas son las importantes. Tenemos un recopilador, esas son nuestras políticas y reglamentos (EPS-ES6, 2012: 64-66)

En algún momento de su historia, Edmonton se decidió por desarrollar su propio modelo de formación para directores, y si hay que aprender de un sistema educativo extranjero algo, es que, cada sistema tiene que generar sus propias respuestas de manera local, tal como lo hizo en algún momento el de Alberta al echar a andar una estrategia para acompañar y fortalecer la práctica directiva.

4.4.3 Lo que más importa de ser director es aprender a relacionarse.

“El espacio público es, de hecho, un territorio permanentemente capturado por los conflictos de poder” (Merino, 2010, p. 15), la escuela y el sistema educativo son espacios públicos en donde dicho poder se expresa en conflictos, de tal forma que no es gratuita la percepción de los directores escolares sobre su labor como una profesión sobre exigida.

Los directores de escuela, son en el contexto de la gestión, referentes fundamentales comunidades a la que atienden. Si hay demandas que parecieran extraordinarias a la luz de lo que ellos pueden realizar, es porque quizás realmente se piensa que tienen el potencial de transformación no sólo de la escuela sino también de la comunidad en que se desenvuelven.

“Para modificar el statu quo para producir una situación distinta” (Merino, 2010, p.43) ante las exigencias que se tienen hacia la dirección escolar *lo que más importa de ser director es aprender a relacionarse*.

En los siguientes fragmentos se muestra cómo los directores de ambos contextos hacen referencia a su necesidad por participar activamente en la construcción de sus aprendizajes para relacionarse.

Los directores deben aprender a relacionarse es con el hecho de que en las organizaciones a las que pertenecen existirá siempre un “juego entre formalidad e informalidad”, lo cual se considera (...) “crítico para la formación de la cultura organizativa pública” (Arellano, 2010, p. 74).

“En la visión neoinstitucional (...) las formales (instituciones) se refieren a las normas político-legales plasmadas en la constitución política, mientras las informales corresponden a la cultura política, los sistemas de valores o estructuras sociales” (Santibáñez, 2010, p. 193), es preciso tomar en cuenta a ambas desde la dirección escolar como elementos que generan directrices de acción concretos y relevantes.

Esto implica la búsqueda de un aprendizaje constante para relacionarse con distintas esferas instituidas, representadas por la política pública vigente, las distintas jerarquías de los sistemas educativos, los padres de familia organizados, organizaciones vecinales, los alumnos, los profesores y sindicatos entre otros, además de las no instituidas, como los distintos agentes de las comunidad que de manera no estructurada influyen en las escuelas, las prácticas políticas y pedagógicas que no generalmente no muestran sus valores implícitamente.

Un director escolar se desempeña aquilatando los argumentos dados por las esferas instituidas y las no instituidas. Sólo “una maquinaria formal basada en la jerarquía sólo podría tomar decisiones a partir de criterios rígidos de lo correcto y lo incorrecto” (Arellano, 2010, p. 76), un ser humano, un profesional, un director debe tomar decisiones adecuadas a sus contextos, para ello deben mediar entre lo insituido y lo no instituido, ambas se entrelazan en un “espacio público compartido” (Merino, 2010, p. 53).

En los fragmentos que se incluyen en la tabla, se clasifican las esferas instituidas y no instituidas que los directores de ambos sistemas educativos deben hacer frente. Con base en el análisis de estas cogniciones compartidas, se ha llegado a concluir que: *en el contexto de la gestión, lo que más importa para un director es aprender a relacionarse*. Debajo de la tabla se realiza un análisis que sustenta lo hasta aquí dicho.

Tabla 8: Esferas instituidas y no instituidas con que se relaciona la dirección escolar.

Categoría: Esferas instituidas con que se relaciona la dirección escolar.	
Edmonton Public Schools	Secretaría de Educación Jalisco
Tenemos reuniones de personal una vez al mes, ya que como somos una escuela pequeña tenemos que conversar y dialogar. Hablamos de cuáles son las mejores prácticas que podemos hacer para enseñar. (EPS-ES4, 2012: 201-204)	En que se comparte, este... dan sus puntos de vista, situaciones particulares de cada uno de nosotros, entonces se aborda el contenido y luego ya en mi escuela pasa esto (SEJ-ES10 2011:595-597)
El mayor reto, para un director es aprender a relacionarse. Relacionarse con la gente, relacionarse con las prácticas, relacionarse con el distrito, con las políticas (EPS-ES7, 2012: 81-84)	En los consejos técnicos, los profesores comparten sus dudas y las dificultades que han tenido... pero bueno, a veces siento que no es suficiente, que hay que ampliar más la forma en que trabajamos para comunicarnos mejor... nuestros problemas (SEJ-ES16,2011:361-365)
Ha sido un muy buen grupo de padres activos. Han hecho muchas cosas espectaculares. Han aumentado mucho los fondos. (EPS-ES4, 2012: 42-45)	Las academias en esta secundaria sí funcionan, ahí me toca coordinar y escuchar qué necesitan los maestros, hacer listas de sus necesidades (SEJ-ES17,2011: 102-105)
los niños que tienen necesidades especiales están integrados en el salón y tenemos muchas necesidades que necesitan ser cubiertas, tengo dos estudiantes que están enfermos, y uno que puede tener una deficiencia, por ello debo pedir orientación sobre cómo trabajar con ellos y me es de mucha ayuda la participación del distrito en esto (EPS-ES4, 2012: 286-289)	... con la mesa directiva porque yo a veces les digo que a lo mejor yo no alcanzo a ver todas las necesidades que existen y puedo decir ay a lo mejor esto me importa más, pintar la escuela, pero cuando hay otra necesidad... primordial que sería, no sé, un área insegura... por decir si hay un peligro que hay que... alambrear o que hay que quitar ciertos tal o cual obstáculo, los cito yo a los de los comités, hángamelo saber, siempre lo hago así, al finalizar el año, o sea, ¿qué hicimos? ¿qué dejamos de hacer? Y ¿qué quisieran que hiciéramos para el próximo ciclo escolar? En cuanto a necesidades así materiales del plantel (SEJ-ES18,2011: 484, 492)

Categoría: Esferas instituidas con que se relaciona la dirección escolar.	
Edmonton Public Schools	Secretaría de Educación Jalisco
Siempre saludo a los papás cuando traen a los pequeños, eso me hace visible y me da la oportunidad de saber qué está cambiando en la escuela (EPS-ES5, 2012: 53-57)	Ya me trataban a mi como que ¡ay! eres la subdirectora porque todas acudían conmigo oye, está pasando esto y ella no pone solución ¿y tú qué dices? (SEJ-ES1,2011: 91-93)
Yo desearía comprender, hacer un discernimiento de cómo lo que me están diciendo los padres se corresponde con lo que dicta el distrito, se dice, pero no es fácil (EPS-ES8, 2012: 198-202)	y ya, pero hubo ciertas situaciones políticas que se dieron de... de que hubo lo de carrera magisterial y todo ese relajó y la nueva administración que llegó a la secretaría me dijeron ¿sabes qué? No se te puede dar una inspección porque no has pasado por una dirección, o sea, no tienes una clave y al no tener la clave entonces yo dije si no me dan la clave, entonces por lo menos acérquenme a Guadalajara porque tenía doce años fuera y todos los años pedía (SEJ-ES2,2011: 76-88)
Hay una poeta muy distinguida entre ellos y estuvo con nosotros por dos semanas y enseñó a los niños poesía. (EPS-ES4, 2012: 423-424)	de la poca... ahora si, que compromiso tanto de los docentes como quizás también del directivo no, como un sistema bastante contaminado diría yo (...) la verdad el sindicato lo contamina mucho (SEJ-ES9:2012, 65-67, 68)
	tu trabajo depende de los compañeros pero también depende de las exigencias que yo también tenga más arriba, como son supervisión, jefe de sector (SEJ-ES9, 2012:99-101).

La característica común entre los directores escolares en el contexto de la gestión es la de una relación continua con diferentes instituciones y sujetos que se acercan a esferas instituidas y no instituidas. Los directores se relacionan con cuerpos académicos, con docentes, con sindicatos, con autoridades educativas, con padres de familia, alumnos de manera continua, pero también se relacionan con las estructuras del sistema educativo que ya se han descrito, esto exige de la dirección escolar una comprensión sobre su labor, sobre cómo abordar dichas relaciones y cómo acercarse a ellas.

“Es sumamente importante e influyente en las organizaciones gubernamentales” (Arellano, 2010, p. 73) para los directores en el contexto de la gestión saber cómo relacionarse, como hacerse de aliados en el campo de la dirección. Siendo esta una labor aislada y exigida, debe de buscar caminos para asociarse.

Para poner un ejemplo: en el sistema educativo de Jalisco, las esferas que brindan al director de escuela cierto soporte, se convierten en aquellas que más rigen sus actividades. Esto es, un director *que ha sido nombrado por la parte sindical* y que con frecuencia tiene participación en cuestiones sindicales muestra más actividades afines, incluso aunque dichas prácticas no siempre se rijan por lineamientos marcados en la estructura formal.

La dirección escolar en Jalisco se relaciona de una manera fluida con la organización sindical, sin embargo, las relaciones no deben enfocarse solo a ciertos actores o esferas, sino que debe extenderse a todas las esferas posibles.

Yo si tengo muchas relaciones en el... en el Sindicato pues, ellos me ayudan si quiero gestionar que si un maestro se me va y hay que reponer un recurso, porque a veces voy a la DRSE y ahí están: “que espérese, que todavía no hay nada”, la Secretaría tiene que ver eso. Ya sé que ustedes no pueden como programa, pero sí pueden llevar las peticiones creo o no sé cómo veas tú... (SEJ-ES9, 2011: 75-82)

Bueno al delegado lo dejo que trabaje normal, nada más que cuando necesita salir o así, la verdad no...pues no le solicito que me haga permisos económicos, porque pues quieras que no, ellos tienen que cumplir con un trabajo, que también... que también nos ayuda. (SEJ-ES17, 2011: 215-219)

El único conflicto que tuve pues fui a la sección y me ayudaron porque yo sentí que desde la Secretaría me lo estaban generando... me lo estaban generando porque la madre de

familia le mandó al Secretario una carta por internet y de ahí sin nadie saber qué era lo que realmente había pasado, me acusaron..., siento que me acusaron y allá no lo pudieron parar, pero un cuñado es conocido de (...) entonces se acercó a él, le dijo mi situación y ya luego pararon las cosas en jurídico o antes, no sé si llegó a jurídico. (SEJ-ES14, 2011:138-146)

En contraparte, se observa que algunos directores se refieren a la práctica organizacional de la Secretaría de Educación Jalisco como una instancia ajena, independientemente de que ellos forman parte, constituyen a la Secretaría. Esto es una contradicción, puesto que al ser los directores representantes de la Secretaría de Educación, parecen mostrar más apoyo hacia la esfera sindical, cuestión que representa contratiempos en la práctica cotidiana, sobre todo a la hora de buscar que los docentes se apeguen a la normatividad o que cumplan ciertas tareas o a la hora de aplicar la norma.

Los directores hacen referencias cotidianas como: "lo que la secretaría pide", "lo que a mí me requieren en la secretaría" "es que en la secretaría piensan que" y ellos (los directores) generalmente no se incluyen en estos enunciados aunque de hecho son sus representantes.

Lo que la Secretaría deben de ver, es que muchas veces nosotros cargamos con más peso del que ellos nos piden, está bien que el trabajo deba ser sistemático, pero a veces no alcanza el tiempo para organizar todo (SEJ-ES17, 2011: 252-256)

La Secretaría debe de cambiar sus procesos, a veces nos generan demasiada carga y uno como director (...)siento que no puedo abarcarlo todo, necesito auxiliares que ellos no me mandan...(SEJ-ES12, 2011: 172-175)

Lo que la Secretaría pide, no siempre se puede cumplir, ellos te dicen desde allá, que tienes que reunir estos materiales, que tienes que ser un director de tal forma... bueno pero que ellos vengán aquí y se paren frente a una escuela y vean qué está pasando. (SEJ-ES14, 2011:187-194)

A veces mi supervisora, no sabe bien qué cosas nos pasan a los directores de la zona, ella piensa que todo lo que lo piden en la Secretaría, todo, se tiene que cumplir y pues no es así, ustedes mismos no lo han dicho en los cursos, que hay que ver qué programas debemos entrar y a cuales no, porque simplemente es mucho. (SEJ-ES18, 2011: 100-106)

Hay una dicotomía que deben salvar los directores escolares en Jalisco: el director es un colega que incondicionalmente deba responder a las necesidades de los docentes o es una autoridad, que incluso debe hacer valer la justicia.

Las estructuras de los sistemas educativos deben ante este panorama convertirse en un soporte a la labor de los directores escolares y ayudarles a comprender cómo relacionarse en un contexto complejo.

4.4.4 La generación de burocracia académica a través de los espacios formativos.

El tránsito en un espacio formativo profesional requiere, entre otras cosas, de la revisión de teorías, la realización de tareas prácticas propias de un trayecto en el que la práctica se debate con la metodología y con el análisis.

Cuando la formación se traduce al final en una lista de productos a presentar los cuales no están vinculados del todo con las necesidades de la escuela, sino con una serie de requisitos a cubrir para acreditar el curso o que representan la asimilación de políticas y de modelos de gestión, entonces la capacidad crítica de sus participantes se ve reducida y dichas opciones no son espacios formativos como tal, sino espacios para la reproducción-asimilación de modelos de gestión dados.

Es necesario que los espacios formativos enuncien críticamente los productos relacionados con la cotidianidad del director y que no generen burocracia académica.

La *burocracia académica*, entendida como el cúmulo de documentos oficializados por los establecimientos académicos que se exigen en tiempo y forma. La evidencia de que los espacios formativos en comparación, no siempre requieren de archivos o entregas relevantes para la cotidianidad de los directores.

La burocracia académica viene a representarse en la *inter fase* de “la dualidad que aqueja al director en su función diaria: lo pedagógico versus lo administrativo” (Rodríguez, 2011, p. 41). En la tabla siguiente, se extraen algunos testimonios donde los agentes clave muestran cómo la formación de directivos en tal sentido *se relaciona burocráticamente con la dirección escolar*.

Tabla 9: Cogniciones compartidas sobre la generación de Burocracia Académica.

Edmonton Public Schools	Secretaría de Educación Jalisco
<p>Lo mejor de mí es simplemente la compasión y el trabajo que hago, yo pienso. Lo que me solicitan en las capacitaciones no es tan relevante, es un adjunto (EPS-ES3, 2012: 38-41)</p>	<p>No es que no crea que los productos no son importantes, sino que siento que a veces yo no les entiendo, si vino mi formadora y me dijo: "hazle así con el plan estratégico", pero como que no estoy yo tan acostumbrada a trabajar, me sirven más pues cosas que a lo mejor no... pues no van ... y luego que hay que ir a la DRSE, que hay que ir con la supervisora, que ya te trajeron a firmar esto (SEJ-ES18; 76-84)</p>
<p>Es difícil, porque esto tendría que pasar fuera de la escuela y eso es difícil porque yo he hecho bastantes entrenamientos fuera de la escuela y eso realmente no te hace tener ese compromiso con tus niños y te hace sentir como que quieres posponer lo que realmente quieres cumplir y yo encuentro eso bastante difícil. (EPS-ES3, 2012: 590-594)</p>	<p>Yo pienso que en lo que se puede mejorar el programa es en los productos, es que a veces es tanto lo que hay de contenidos y tanto lo que debes de hacer en tu escuela y tanto lo que hay que entregar, que yo digo: "esto es para dos o tres ciclos escolares" (SEJ-ES17; 319-322)</p>
<p>No es fácil alcanzar el perfil requerido por la administración central, a veces interpreto al portafolios como una petición de regalos caros a Santa (EPS-ES8, 2012: 112-115)</p>	<p>Bueno sí me encantaría que los productos estuvieran como más reducidos, a veces es tanta la carga que sí me presiono por presentar y yo le digo a (...) "si quieres yo hasta pago por que me los hagan, si los quieres para esa fecha porque no creo terminar (SEJ-ES3: 76-81)</p>
	<p>(...) para mi gusto en lo presencial a veces se me hace medio pesado, ¿sí?, porque... Porque me parece mucho mucha presencia con algo que no es importante pero... se me ha hecho muy pesadito (SEJ-ES9: 502-505)</p>

En la tabla anterior se muestran fragmentos que dan la idea de una serie de requerimientos académicos que, al convertirse en obligatorios para el entendimiento de la valoración de desempeño del director, escasean su impacto en la práctica, convirtiéndose en meros productos, requisitos burocrático-académicos que en la realidad, no necesariamente significan que el director sea más o menos apto para el cargo.

La figura del director está de por sí sobre exigida. Por una parte por los sistemas educativos y los resultados que se requieren de él, por otra parte por las comunidades a las que pertenecen y también la propia formación, que en ocasiones, más que ser un andamiaje, se convierten en una carga.

Las reglas de evaluación son el nivel más bajo de los principios dentro de los dispositivos pedagógicos, especifican la transmisión de contenidos adecuados bajo el tiempo y contexto apropiados y realizan la significativa función de monitorean la adecuada realización del discurso pedagógico (Wong y Apple, 2002, p. 186). Cuando un espacio formativo limita o condiciona con la evaluación a la entrega de productos (como expresión de la burocracia académica), su relevancia en la vida profesional de los directores está condicionada.

Lo que se requiera en la formación para directores debe ser lo mínimo y lo que se requiera como producto debe estar estrictamente relacionado con “las necesidades instrumentales y prácticas existentes en el contexto” (Rodríguez, 2008, p. 21).

4.4.5 La colegialidad entre los directores apoya la autonomía.

“El camino para avanzar en las organizaciones gubernamentales tiene que ver más con un proceso constante de organización” (Arellano, 2010, p. 83). Los directores escolares tanto de Edmonton como de Jalisco, parecen entender explícitamente este enunciado, puesto que al encontrarse requeridos por las estructuras sociales y políticas se agrupan buscando continuar caminos autónomos de nuevos aprendizajes y resolución de problemas

...un colega y yo trabajamos con directores para ayudarlos a ser amigos críticos unos de otros (EPS-ES6, 2012: 95)

...el análisis de los contenidos de acuerdo a las actividades marcadas en la guía se... se cuándo se inicia la sesión, ahora sí que para ubicarnos hacemos una... sino una retroalimentación, una recopilación, de los contenidos de la sesión anterior. Ahora nos juntamos varios compañeros y nos recordamos los contenidos, nos apoyamos en los problemas nosotros mismos. (SEJ-ES2;569-573)

trabajamos (varios directores) en como presentar algo en tiempo administrativo y concentrarse en la práctica de calidad, mayormente en el aspecto del liderazgo instructivo, calidad del maestro, y tu trabajo más importante como líder es el tener enseñanza de calidad (EPS-ES6, 2012: 112-115)

La formación de directores aporta elementos de colegialidad, un trabajo e intercambio de experiencias entre iguales, compartición de materiales de lectura, herramientas o instrumentos para la gestión, buscando satisfacer la necesidad de entendimiento análogo de lo que sus iguales viven, para aplicarlo en su cotidianidad, "un aparato complejo de juegos individuales y colectivos" (Arellano, 2010, p. 69).

Esta colegialidad generalmente se da de manera informal y favorece la convivencia profesional, otorga autonomía y da sentido a las prácticas de los directores, les permite analizar "conexiones entre los cambios educativos y los políticos y la cultura política de la educación"(Wong y Apple, 2002, p. 182).

La colegialidad instituida entre los directores escolares, es una necesidad de los sistemas educativos. Establecer diálogos que no sólo sean alternos, sino oficiales favorecería el sentido de pertenencia hacia la organización y presentaría ante los directores de primera mano "la pluralidad de opciones (...) sobre la orientación de las políticas" (Merino, 2010, p. 32) retándoles a ejercer "a su vez un cierto margen de libertad para decidir" (Merino, 2010, p. 32).

Los diálogos que se establezcan en esta colegialidad deben responder a contextos locales para responder a problemas y requerimientos inmediatos, básicos. Pero también deben trascender fronteras para que se compartan visiones sobre el quehacer directivo entendiendo que "los principios distributivos median el orden social a través de la distribución de diferentes formas del conocimiento y conciencia de diversos grupos sociales" (Wong y Apple, 2002, p. 182). Una

colegialidad internacional ayudaría a la regeneración de visiones sobre la dirección escolar.

En Jalisco, hacia el año 2012, se realizó el *Primer Encuentro internacional de directores escolares*, en el cual participaron alrededor de quinientos profesionales de la educación vinculados con la dirección escolar. El encuentro arrojó la conciencia de que es necesario e importante continuar compartiendo experiencias sobre la formación de directores, la gestión escolar y la dirección. Este tipo de diálogos internacionales fomentan la creatividad, desafían a la práctica reflexiva y exponen nuevas formas de hacer la dirección.

4.5 DERIVACIONES CENTRALES DEL ESTUDIO.

El capítulo que termina es un acercamiento a las cogniciones sobre la dirección escolar y la formación de directivos en los modelos formativos para directores escolares en Edmonton Public Schools y la Secretaría de Educación Jalisco resaltando la posición de los directores escolares en el entorno sistémico de estructura institucional y el papel de los modelos formativos.

Los temas expuestos, revelaron las condiciones de la dirección escolar en los sistemas educativos de Jalisco y Edmonton develando un vínculo teórico discursivo al que se le ha llamado el contexto de la gestión.

Las condiciones de la dirección escolar se resumen en que en Edmonton los directores sólo se dedican a ser directores, mientras en la Secretaría de Educación Jalisco tienen una multiplicidad de cargos que van, desde tener otras funciones en la misma Secretaría. Las derivaciones jerárquicas son menores en la toma de decisiones de Edmonton, mientras en Jalisco se atiende a un mayor número de jerarquías en la estructura educativa y en la reforma educativa 2013 se plantea una más, el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE).

Ser director de escuela en ambos contextos es un destino no siempre intencional, ya que la aspiración de los profesionales de la educación a cargos directivos no siempre está proyectada. La formación de directores en Edmonton se puede decir que inicia desde el bachillerato, especializado en Jalisco la formación

específica para los directores es discontinua. La formación de directores en Jalisco está poco sostenida y vinculada al sistema educativo.

A la dirección escolar en Jalisco se le otorga autoridad, no obstante los directores siempre se muestran como “negociadores de autoridad”, mientras que en Edmonton lo que se confiere al papel de la dirección es el liderazgo de las comunidades y se desenvuelven a través de una “autoridad avalada”, a través del desarrollo de los planes escolares, las políticas y la formación de los directores.

El director en ambos contextos es un director multifuncional, que tiene a su cargo una multiplicidad de tareas dentro de su misma función, se observa que en Jalisco son desarrolladas tareas que no son propias de los directores, estos incluyen comisiones sindicales y tareas de liderazgo comunitario. Además de considerarse a sí mismos como directores “sabelotodo”, que todo el tiempo tiene que estar preparado para responder a las preguntas que le generan las problemáticas de sus contextos. Los directores se ven a sí mismos como aislados.

En ambos los sistemas formativos representan un espacio para la asimilación de las políticas educativas o para la incorporación del modelo de gestión dominante convirtiéndose en dispositivos pedagógicos que en contraparte encuentran una resistencia.

En ambos modelos se ha detectado burocracia académica. Sin embargo, estos espacios formativos ofrecen elementos de acompañamiento y colegialidad entre los directores y guardan el potencial para ser lugares para la reflexión crítica sobre la labor, si se genera un espacio plural.

Una de las principales capacidades que deben fomentar dichos espacios formativos es la relacional, donde los directores a través de ella, procurarían un conocimiento estratégico de lo instituido y lo no instituido.

Es preciso y viable que la formación de directores escolares en el sistema educativo jalisciense se articule con los procesos de selección, acompañamiento y evaluación de directores procurando que los espacios de formación además identifiquen y monitoreen a aquellos profesionales de la educación en cuyo proyecto individual esté el de ser directores de educación básica y a aquellos a quienes encuentran con capacidades propias de un director escolar.

Con estos hallazgos se han revelado las condiciones de la dirección escolar y se documentaron las relaciones entre la formación de directores escolares y la dirección escolar en los sistemas educativos de Edmonton y Jalisco a través de la voz de los agentes clave, respondiendo a la pregunta: *¿Cuáles son las relaciones de los modelos formativos para directores escolares de Edmonton y Jalisco y qué condiciones ofrecen éstos sistemas para el ejercicio de la dirección escolar?*

La reflexión que se ha mostrado hasta aquí no escapa de la necesidad de complementariedad, pero sí constituye una referencia en la formación de directores escolares que pueden ser tomados por organizaciones gubernamentales o privadas hacia el abordaje de la dirección escolar, tanto en la investigación, como en la práctica reflexiva.

La lección mayor de revisar comparativamente a dos modelos formativos es la de que cada sistema formativo debe generar localmente las respuestas a sus problemas y luego compartir su experiencia con otros internacionalmente, quienes están invitados a no reproducir acríticamente sus planteamientos, sino a poner a dialogar la realidad inmediata la viabilidad de las propuestas extranjeras, condición contraria a la asimilación que suelen seguir los países menos desarrollados en materia educativa.

En cuanto al método, se precisó que, las cogniciones compartidas se da en la contradicción y que pueden echarse a andar estrategias que no metan en un mismo formato a realidades disímiles.

Por último, la incursión en dos sociedades y sistemas educativos tan disímiles y con un idioma distinto implicó el reto de adentrarse a mayor profundidad con el menos conocido, en este caso con el sistema de Edmonton, de donde la buena disposición de los participantes y la solidaridad de quienes habían tenido experiencias con dicho modelo, fue determinante.

Con base en estos hallazgos, se cierra en el capítulo último con las Recomendaciones hacia una propuesta para la formación de directores, las cuales son ofrecidas en la investigación para aquellos sistemas y otras entidades educativas que deseen articular un modelo formativo para la dirección de instituciones educativas.

De antemano se reconoce que estas aportaciones no son vinculantes y que pueden modificar algunas de sus orientaciones de acuerdo al tipo de institución u organización; en contraparte, se ofrece esfuerzo y una experiencia viable y basada en realidades concretas.

4.6 PENDIENTES DEL ANÁLISIS Y DE LA DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

Antes de llegar a la revelación de la propuesta en este estudio, es importante destacar cuáles son los puntos en los cuales el estudio no analizó. Algunos de ellos son elementos que no pueden esperarse de una propuesta en la política pública.

Este estudio no analizó elementos culturales de las sociedades en cuestión, se sabe que su influencia es determinante y quizás predeterminaría descriptores focalizados en las instituciones analizadas y en los modelos formativos, no obstante, el encapsular dos entes para su estudio, también da pie a la investigación de estudios organizacionales más amplios.

El estudio no analizó la formación desde el campo administrativo o económico, es decir no contempló el costo beneficio o de inversión de una eventual propuesta formativa. Se requieren estudios complementarios que determinen que partes de la estructura deben ser movidos y cuáles serían los costos de inversión de tales expectativas.

El estudio no pretende establecer conclusiones generalizables a otros modelos de formación, aunque se entiende que estos dos ejemplos pueden ser similares a otros que deseen estudiarse, cuando menos este estudio reconoce la particularidad de los hallazgos.

Se requiere de la participación de distintas áreas disciplinares para desarrollar la propuesta de formación alterna. Los tomadores de decisión e inversores en educación pueden apoyar propuestas como estas y considerar que están aportando a la transformación de la dirección escolar como agente de cambio educativo y cultural.

La propuesta que aquí se hará, se puede complementar desde distintas disciplinas, desde el campo académico y desde la práctica, se pueden aportar

elementos para la complementación de estudios como este. Aportando a una mejor comprensión de la dirección escolar y de la formación de directores.

La aplicación de la propuesta tiene una vigencia. Si bien es cierto que los referentes teóricos, procedimentales y prácticos a los que este estudio se avocó son lo más actual posible, cualquier propuesta, incluida la que viene es perene en una sociedad y organizaciones dinámicas y determinadas por la temporalidad.

CAPÍTULO 5

Recomendaciones hacia una propuesta para la formación de directores.

Toda propuesta educativa, que no parta de una crítica puede dejar de nombrarse como tal; “la consecuencia de cualquier investigación dirigida a la resolución de problemas educativos no puede contentarse con explicar las interpretaciones de los profesionales, sino que debe también estar preparada críticamente para evaluarlas e indicar explicaciones alternativas que, en cierto sentido, sean mejores” (Carr; 2009, p. 111). Se considera que “los investigadores (...) deben crear marcos teóricos para clasificar e interpretar los fenómenos políticos de formas relevantes para la elaboración de explicaciones adecuadas” (Carr, 2009, p. 120).

Algunos de los puntos que se habían encontrado como parte de la discusión del análisis de resultados fueron reestructurando y sosteniendo partes de otros apartados como la problematización y la metodología, entendiendo que era necesario repensar planteamientos básicos para una profundizar r en la discusión de resultados y en la propuesta que se presenta.

El desarrollo del libro se ha desenvuelto progresivamente desde una problematización, que incluye la comprensión de los modelos estudiados y su papel en el contexto de la gestión.

La discusión teórica fue el marco que sustentó a la dirección escolar en un contexto dominante de la gestión, se revisó cada una de las visiones encontradas y al final se estableció con un posicionamiento epistémico que sustenta la posición de quien escribe.

En el Capítulo 3, la metodología distinguió las posturas investigativas sobre la intersección entre la formación de directores y la gestión, mostrando además la

mirada epistémica de corte sociocrítico y se describió paso a paso la metodología empleada en el estudio.

El capítulo 5 trató el análisis de datos y la discusión de los resultados, base de este capítulo. Lejos de ser resultados generalizables, los mostrados en el capítulo anterior dan muestra de una revisión de dos modelos específicos, modelos disímiles, que se analizó en su relación con el contexto de la gestión, con la estructura sus sistemas educativos y con las cogniciones compartidas sobre la dirección escolar y sobre la formación para directores.

Las necesidades de formación de directores en los contextos locales no son tan diferentes a las que tienen otros, pero es preciso innovar y no copiar lo que a otros les ha funcionado.

Si algo se puede extraer del análisis completo es que en la actualidad, la formación para directores en Jalisco y muy probablemente en nuestro país está aislada de otras acciones de política educativa.

Los aportes de la presente propuesta se reconocen como situados en tiempos y lugares específicos, pero su extensión como tal (como propuesta) es viable y aplicable en distintos contextos y niveles.

Es preciso avanzar de la evaluación crítica de la realidad organizacional y administrativa en la educación “a propuestas concretas de acción humana colectiva se yergue como un gran desafío para la gestión educativa como proceso mediador” (Sander, 1996, p. 103), por lo que los programas formativos tienen frente de sí el reto de la innovación. Muchas veces se habla de innovar en el campo público de la educación lo que se hace es adoptar lo que otros sistemas han innovado.

Además del reconocimiento que se hizo en el capítulo anterior sobre las limitantes del estudio, esta propuesta plantea como punto ético fundamental la desmarcación “de una visión institucionalcentrista que pudiera una exagerar las virtudes y bondades del diseño y la reforma institucionales” (Arellano, 2010, p. 70). Se está asumiendo que esta propuesta necesita de elementos complementarios disciplinares, paradigmáticos, estructurales y económicos, además de que su vigencia está demarcada por el dinamismo social continuo, una suerte de

acuerdo cada vez más extendido para distinguir “con la mayor claridad posible, los momentos específicos en los que cada disciplina puede ofrecer los mejores métodos, las ofertas teóricas de mayor utilidad y, en última instancia, las mejores soluciones prácticas a los problemas públicos” (Merino, 2010, p. 12).

A continuación se presenta la propuesta, la cual se fundamenta en la articulación de un modelo formativo amplio para formar, seleccionar y acompañar a los directores escolares en la toma de decisiones.

Se trata de una propuesta para la formación de directores, en la cual se describirá la perspectiva y las relaciones que deba tener con el sistema educativo en tanto la formación previa al cargo, la selección, y el acompañamiento desde la estructura oficial.

Para no estancarse en “un denso discurso sobre la necesidad de un cambio y transformación” (Mata, 2008, p. 4), la propuesta se basa en cuatro líneas de acción: la capacitación previa al cargo como inicio de la formación, selección de directores escolares de acuerdo a su desempeño en la formación, el acompañamiento al director en la gestión escolar que enfrentan: continuar la formación en los escenarios, el fomento de colegios de directores y el Impulso a los diálogos entre modelos formativos para la dirección escolar.

5.1 ARTICULACIÓN DE UN MODELO FORMATIVO AMPLIO PARA CAPACITAR, SELECCIONAR Y ACOMPAÑAR A LOS DIRECTORES ESCOLARES.

Los modelos generados e impulsados por la visión dominante de la gestión se relacionan con aquellas propuestas que privilegian la formación instrumental y de corto plazo, al contrario de una formación sostenida y de largo alcance.

La formación de directores escolares que busque la efectividad debe procurar procesos para seleccionar, capacitar y acompañar a los directores de escuela como un proceso articulado.

Es necesaria en la formación de directores un sistema amplio, que se reencuentre con las dos lógicas discursivas sobre la política educativa que en los últimos años: la lógica de la competencia internacional por el logro de determinados estándares

educativos y “la lógica que se sostiene que la edificación de derechos y de políticas públicas responde en realidad a una misma necesidad social, que solamente puede ser asumida por el Estado” (Merino, 2010, pp. 37-38).

Las estructuras educativas públicas y el ámbito privado deben iniciar una carrera en donde la dirección escolar se posicione como una profesión, con características propias. Para esto será preciso que estratégicamente se articulen estrategias articuladas para la formación de directores.

Un modelo formativo exitoso depende de esfuerzos de largo alcance, donde quienes estén interesados en obtener una posición de director de escuela pueda hacerlo con base en el conocimiento del campo, no adquiriendo los conocimientos una vez que están en él.

Esto implica inducir a candidatos a la dirección previamente y cuando están en ella poder acompañarles con figuras de apoyo. Tal acompañamiento debe ampliar su radio de acción y ser un ejercicio permanente.

La estructura de una propuesta que aspire a tener las características realmente formativas buscaría: 1) tener un sentido, 2) ser continua y acompañada, 3) ofrecer alternativas, 4) aportar al crecimiento integral de la persona y el profesional.

Se precisa la ubicación de un espacio en la esfera organizacional o institucional, enfocado en la formación de directores escolares, pero que a la vez esté fuertemente vinculado con las áreas operativas, administrativas, de evaluación y acreditación que se encuentren en la estructura.

Se propone que quien coordine estos esfuerzos tenga especialización en la formación de directores escolares, la gestión escolar y mostrar habilidades para el manejo de grupos de directores y supervisores de escuelas, contando con publicaciones sobre la dirección escolar, la formación de directores y la gestión.

Se recomienda también crear un equipo de formación profesional que acrediten capacitación en temas de la gestión, la dirección de escuela y la formación de adultos, los cuales preferentemente hayan acreditado posgrados y que demuestren experiencia tanto en la dirección escolar como en la asesoría pedagógica, el análisis curricular, la abogacía y el derecho y la administración pública.

Este equipo, a diferencia de los cuerpos de élite, que suelen crearse en algunas instituciones, debe de estar fuertemente ligado a la realidad que viven los directores escolares.

En lugar de establecer requisitos para la visita y orientación a los directores, todo aquel director que así lo requiera podrá ser asesorado por este equipo, quienes se encargarán de establecer un modelo formativo previo, que se instituya durante el ejercicio profesional para la actualización y que ayude a los directores a resolver problemas prácticos de la escuela, siempre con la intención de también mejorar los resultados educativos y teniendo en el centro al usuario final de la educación, que es el alumno y la filosofía debe enfocarse a la equidad educativa.

Valencia, evidenciaba en el modelo de Jalisco “la falta de seguimiento de la función de los directores, la parcialidad de las visitas” (Nava y Valencia, 2012, p.136) de tutoría, la no coercitividad y voluntarismo de las acciones que se llevan en él, trae la discusión sobre el impacto real del mismo en las prácticas de los directores involucrados, inserta al modelo una connotación más instruccional que formativa (Nava y Valencia, 2012, p. 153).

A diferencia de un modelo con esas características, las decisiones a tomar por parte de este equipo han de ser vinculantes y las autoridades directas estarían incluidas participativamente en las decisiones que se tomen sobre los problemas escolares y de formación de los directores. La supervisión debe ser un facilitador en el acompañamiento formativo.

5.1.1 La capacitación previa al cargo: El inicio de la formación.

La forma en que los directores acceden al cargo en Jalisco, no permite confirmar que estén efectivamente preparados para asumir un cargo como directores de escuela. El ascenso por medio de un escalafón otorgaba valor a la antigüedad como profesores, al curso de diversos diplomados y a la obtención de grados que no necesariamente exigen una revisión de contenidos o prácticas orientados hacia la gestión escolar; con la reforma en educación de 2013, la lógica cambia a la aplicación de un examen, el cual sin embargo, no garantiza el conocimiento de la dirección escolar ni un buen desempeño en ella. Otras investigaciones deben dar cuenta de estos procesos en el contexto de reforma 2013.

“Los directores como personas y profesionales con una altísima responsabilidad, necesariamente tiene que estar en continuo autoaprendizaje” (Mata, 2008, p. 4), por ello es preciso en primer lugar construir un curso inductivo, inicio de un programa formativo para directores, a la par que sean diversificadas las opciones y que se fortalezca el principio de equidad, donde la formación se acerque a sus usuarios, con la misma calidad en la atención, en todas las regiones que se desarrolle.

La inducción debe iniciar con cursos relativos a la función de director y el inicio de la formación y de la transformación de las prácticas, no como su fin.

Debe ser instituida una agenda en donde se preparen cursos para aspirantes a la dirección y se den cursos inductivos a directores nóveles, quienes serán acompañados de acuerdo a las políticas establecidas por las instituciones para establecer mecanismos de ingreso a la dirección escolar.

La agenda incluiría un currículum flexible para aspirantes y nóveles quienes quieran incorporarse a la capacitación. Una capacitación en periodos breves en donde no se distraiga a los directores escolares de sus funciones, el acceso será de acuerdo a la solicitud.

Tal agenda aportaría a identificar y capacitar a candidatos clave para ocupar cuadros de directores escolares de escuela. El equipo tendría injerencia en la recomendación de posibles candidatos ante las autoridades educativas y este fungiría como el primer filtro de elección antes de aplicar para obtener la dirección. Una vez realizada la aplicación, el equipo formativo debe identificar a los aspirantes seleccionados y convocar públicamente a cursar una inducción breve en donde se trabajarán elementos de la normatividad, la política educativa vigente, los modelos de gestión existentes, las estrategias relacionales críticas y el trabajo con la comunidad.

5.1.2 La selección de directores escolares de acuerdo a su desempeño en la formación.

Se recomienda para esta segunda etapa, que en un lapso de mínimo dos meses, mientras las labores escolares esten en receso, llamar a los aspirantes que han sido seleccionados en la aplicación para cursar una breve inducción.

Se favorecerá la identificación del contexto comunitario en que se desenvolverían los directores para construir o favorecer un proyecto escolar, tomando en cuenta las bases sentadas por anteriores directores de manera constructiva.

A esta etapa se llamaría a expertos en la dirección escolar nacionales, internacionales para desarrollar cursos breves y foros de discusión; además de que es preciso invitar a tomadores de decisión y administradores de todas las áreas para que escuchen las demandas de los nuevos candidatos a la dirección escolar.

El cierre del curso de inducción valoraría la presentación un proyecto escolar comunitario centrado en el aprendizaje. A partir de esto el equipo formativo evaluaría y agregarían notas y recomendaciones tanto a los proyectos como al desempeño de los candidatos.

Posteriormente el equipo formativo publicaría una lista con las recomendaciones para el trabajo en las comunidades y para la formación de los mismos directores con base en el análisis del proyecto escolar comunitario.

Con base en el informe presentado por el equipo, se acompañaría a los directores escolares tal como lo especifiquen las leyes del Servicio Profesional Docente. El curso debe tener un valor curricular mínimo de diplomado o de especialidad en la función directiva y adecuarse a las normas vigentes en la política educativa.

Es importante que dicha inducción no se reduzca a la consecución de una serie de productos o prácticas generalizadas, sino que se amplíen a la búsqueda de la acción mediada, sin embargo sí ha de basarse en un referencial de la práctica directiva.

5.1.3 El acompañamiento al director en la gestión escolar que enfrentan: Continuar la formación en los escenarios.

Los directores escolares son interpretados como operadores políticos del sistema educativo. Mas allá de ello, los directores de escuela deben ser preparados en la formación para atender situaciones estratégicas para lograr objetivos escolares, deben ser acompañados a través de la tutoría en la interpretación e involucramiento en las múltiples contradicciones que caracterizan al sistema educativo, “se trata

del establecimiento de una "mediación dialéctica" (Sander, 1996, p. 94) entre iguales y con los tutores o formadores que les acompañen en periodos más largos de formación. No se trata de hacer del director un politólogo, sino de acompañarlo en la acción política que enfrenta como director, lo que hoy en día se conoce como gestión escolar.

La metodología de la alternancia en el marco del programa para directores de Jalisco puede extrapolarse a otras opciones formativas, siempre que se tome como eje central las problemáticas diversas que el director enfrenta durante su gestión.

Se propone que una vez que hayan tomado el cargo los nuevos directores escolares, estos puedan ser acompañados en la gestión por el equipo formativo, teniendo una atención directa y prolongada de aquellos nuevos profesionales en la dirección escolar.

Los nuevos directores escolares serán monitoreados administrativamente por su autoridad inmediata, quien reduciría la carga burocrática de las escuelas y a daría seguimiento administrativo a los pendientes de plantilla de personal que se presenten.

Se propone también la asignación de un asesor, quien junto con el director establecerá un mecanismo de formación compartida en el que llamen a directores escolares fuera de sus horarios de trabajo a colegiar problemáticas y avances en los centros escolares a los que atienden, privilegiando las demarcaciones sectoriales marcadas por la autoridad.

Además habría un asesor jurídico dentro del equipo formativo, quien orientará y se encargará del seguimiento de conflictos de orden jurídico dentro de las zonas escolares, en la misma demarcación.

5.1.4 El impulso a los colegios de directores.

Es importante la búsqueda de espacios institucionales para el diálogo y el colegio de profesionales de la dirección escolar. La propuesta para la formación de directores escolares, termina con el desarrollo de este punto, el cual se centra en la necesidad de impulsar la colegialidad entre los directores escolares para fortalecer las decisiones que tomen.

Los colegios para directores deben evitar la burocratización académica y aumentando la búsqueda de injerencia a través de la acción-reflexión. El equipo formativo establecería una agenda, de preferencia trimestral para la discusión de problemáticas entre los directores nóveles, en los que participarán directores experimentados, guiándoles ante problemas prácticos presentados.

Este espacio de fomento a los colegios debe hacerse de un acervo de referencia multidisciplinaria sobre la dirección escolar, la práctica educativa en general, la gestión, la administración, la comunicación, el pensamiento relacional y otros temas de relevancia para la dirección escolar.

Cada año también debe convocarse a interesados en la dirección escolar a encuentros internacionales de directores, en los que participen que expertos en el liderazgo, la dirección escolar, la gestión la administración y otros temas relevantes, "más allá de las fronteras de la escuela para beneficiar el sistema escolar como un todo" (Pont, 2008, p. 13). Los colegios deben facilitar la información sobre los modelos formativos desde el nivel internacional hasta el local.

Desde la coordinación debe fomentarse también la participación de los directores escolares nóveles y experimentados en la oferta existente para especialización y la profesionalización de directores de escuela a nivel nacional e internacional.

En el actual modelo formativo, si bien existen espacios donde se aborda la teoría y se diseñan instrumentos y herramientas para la intervención de la realidad, no existen pruebas contundentes de que estos impactan en la gestión del director. Es en el desempeño práctico donde se establece el vínculo entre teoría y práctica.

Los colegios para directores escolares no deben limitarse al estudio de *asignaturas formales*, paulatinamente deberán extenderse a espacios para la recreación, para el ocio, para el arte y la cultura, para vivir la vida como persona y profesional íntegro y apto para servir en la sociedad. Esta propuesta se deslinda de la postura posmoderna "que postula la ausencia de todo criterio racional predeterminado" (Merino, 2010, p. 38), mas bien se expresan explícita e implícitamente los valores éticos y procedimentales de las bases para la política pública que desde aquí se está impulsando.

La propuesta con la que termina este libro, es el resultado del esfuerzo de más de tres años por comprender y reconocer la labor de los directores escolares y de los formadores de directores. Dicha propuesta es digna de complementarse y está lejana a plantearse como el camino único al desarrollo, sin embargo, el acercamiento a la vida cotidiana y profesional de quienes participaron en el estudio como agentes clave, ayudó al investigador a tener una visión amplia sobre las posibilidades de aplicarla en instituciones u organizaciones de distintos niveles preocupadas por la formación de los directores.

6. REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, J.M. (2004), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata, Madrid.
- ÁLVAREZ, M. (2004), *Dirección y calidad de la educación: el rendimiento del centro escolar, en Comunidad de Madrid, Centro Regional de Innovación y Formación*. Enseñanza, 22, Madrid, Pp. 77-102. Consultado en: http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20275&dslID=direccion_calidad.pdf, Marzo de 2011.
- ARELLANO, D. (2010), *El enfoque organizacional en la política y la gestión públicas, entendiendo las organizaciones gubernamentales en: Problemas, decisiones y soluciones, enfoques de política pública*. Fondo de Cultura Económica-Centro de Investigación y Docencia Económicas, México.
- ARNAL, J. DEL RINCÓN, D. Y LA TORRE, A. (1992), *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Labor, Barcelona.
- ARNAUT, A. (1999), *Los maestros de educación primaria en el siglo XX, en Un siglo de la educación en México*, Latapí, P. (2000) FCE, México.
- BALL, S. (1989), *La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones*. En: Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona, 1990.
- BORDIEU, P. (2008) *El Oficio del Sociólogo*, Editorial Siglo XXI, México.
- BORDIEU, P. Y WACQANT, J.D. (2002), *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México.
- BORRAYO, C. (2007) *La institucionalización de la planeación de la Educación Superior en México, un acercamiento crítico*. Tesis Doctoral, Universidad La Salle, Zapopan, México.

- BRAVO, M. Y VERDUGO, S. (2007), *Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza*, en REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, año/vol. 5, número 001, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid. Pp. 121-144. Consultado en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55100107&iCveNum=5206#>, Diciembre de 2010.
- CAMACHO, M. (2012) *Organizaciones que aprenden: Escuelas para el Siglo XXI*, en *Revista Educar* Núm. 63, Noviembre-Diciembre de 2012, Pp. 40-46, SEJ, México.
- CARDONA, (2004), *Medición de la gestión del riesgo en América Latina*, en: *Revista internacional de sostenibilidad, tecnología y humanismo*, No. 3, Pp. 1-157.
- CARR, W. (1999), *Una teoría para la educación, hacia una investigación científica crítica*, Morata, Madrid.
- CASSASUS, J. (1997), *Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos*, en *La gestión en busca del sujeto*. Santiago.
- COLL, C. (2009), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la escuela secundaria*, Grao, Barcelona.
- CONCHA, C. (2007), *Claves para la formación de directivos de instituciones escolares*, en REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5, núm. 5e, diciembre, Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar, 2007, Pp. 133-138. España.
- CROCKER, R. (2009), *Desarrollo curricular de competencias profesionales integradas, la experiencia del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara*. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México.
- DAVIS, G. Y THOMAS, M. (1992), *Escuelas eficaces y Profesores eficientes*. La Muralla, Madrid.

- DAY C., MOLLER J., NUSCHE D. Y PONT B. (2008), *La aproximación al sistema de liderazgo Flamenco (Belga), Un estudio de caso para el mejoramiento de la escuela en la OCDE.*(The Flemish (Belgian) Approach to System Leadership, a case study report for the OCDE Improving School). OCDE, EUA.
- DE LA ORDEN, A. (1997), *Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación*, *Relieve*, Vol. 3. Núm.1-2. Consultado en <http://www.uv.es/relieve/>, Marzo de 2011.
- DELORS, J. (1997), *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, México.
- DÍAZ, M. Y RODRÍGUEZ-ARROYO, J. (2012), *De la enseñanza a la formación en competencias: una reflexión sobre la experiencia de formación de directores de educación básica en Jalisco* en *Revista Educarnos* año 1, núm. 4, Enero-Marzo de 2012. Jalisco, México.
- ELMORE, R. (2004), *La reforma escolar desde afuera: Práctica y actuación* (School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance). Harvard Educational Press, Cambridge, Reino Unido.
- ESCUADERO, J. (1986), *Innovación e investigación educativa*. *Revista de Innovación e Investigación educativa*, núm. 1; en Pascual, R. (coord.). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. 1er Congreso Mundial Vasco. Narcea, Madrid.
- EZPELETA, J. (1998), *La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política en América Latina*. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México. Consultado en: <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec3%20.pdf>
- GALDAMES, S. Y RODRÍGUEZ, S. (2010), *Líderes educativos previo al cargo de directivos, una nueva etapa de formación*, en REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 4, 2010, pp. 50-64. Consultada en:<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55115064004&iCveNum=15064>, diciembre de 2010.

- GELIFUS, F. (1997), *Herramientas para el desarrollo participativo*. EDICPSA, San Salvador.
- GONZÁLEZ, M. (2006), *Organización y gestión de los centros escolares, dimensiones y procesos*. Pearson, Prentice Hall, Madrid.
- GUIDENS, A. (1995), *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- HABERMAS, J. (2000), *Conciencia moral y acción comunicativa*, Península, Barcelona.
- MACCIAROLA, V. Y MARTÍN, E. (2009), *La organización del conocimiento de directores y estudiantes sobre el planeamiento escolar* en Revista Iberoamericana de Educación no. 48/5 – 25 de febrero. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Consultado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2686.pdf>, Febrero de 2011.
- MANRÍQUEZ, P., CONEJEROS, M, SOLAR, M. (2009), *La gestión de los directores de escuelas en Chile: requerimientos de una gestión eficaz*, Educação, Vol. 32, Núm. 2, mayo-agosto, 2009, pp. 130-138, Pontificia Universidad Católica de Rio Grande del Sur, Brasil. Consultado en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84812732005&iCveNum=12732#>, en Diciembre de 2010.
- MATA, S. (2008), *Formación de formadores en la universidad*, Revista Científica Ciencias Humanas, vol. 3, núm. 9, abril, 2008, pp. 119-134. Venezuela
- MAUREIRA, O. (2006) *Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental*, en REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2006, Vol. 4, No. 4e, consultado en <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art1.pdf>, Mayo de 2011.
- MERINO, M. (2010), *Problemas, decisiones y soluciones, enfoques de política pública*. Fondo de Cultura Económica-Centro de Investigación y Docencia Económicas, México.
- NAMO, G. (2003), *Nuevas propuestas para la gestión directiva*. Biblioteca normalista, SEP/UNESCO/OREALC, México.

- NAVA J. Y VALENCIA, A. (2012), *Evaluación de la gestión de directivos escolares capacitados en el modelo por competencias: actores, voces y escenarios*. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
- NEWTON, (2012), *La brecha investigación-práctica en educación. Una visión desde las dos posturas* (The research-practice gap in education: A view from both sides). En K. Anderson (Ed.), *Leadership Compendium*, Canadá.
- NICASTRO, S. (1997) *La historia institucional y el director de escuela*. Paidós, Argentina.
- NOGUERA, D., ET. AL (2004) *Fundamentos del control de la gestión empresarial*, en García A., Medina, A., Nogueira, D. y Quintana, L., *Tendencias de la gestión empresarial relacionadas con procesos*, consultado en: <http://www.gestiopolis.com/canales7/ger/gestión-empresarial-relacionada-con-procesos.htm>, noviembre de 2010.
- OPLATKA, I. (2002) *Emergencia del mercadeo educativo: Lecciones desde la experiencia de directores escolares israelíes* (The Emergence of Educational marketing: Lessons from the experiences of Israeli Principals), en *Revista de la Educación Comparativa* (Comparative Education Review), vol. 46, No. 2. UCLA-USA. Pp. 211-235.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (2011), *Situación y desafíos en la Educación Iberoamericana 2021*, consultado en: <http://www.oei.es>, mayo de 2011.
- POGGI, M. (2006). *La formación de directivos de instituciones educativas: Algunos aportes para el diseño de estrategias*. IIPE/UNESCO. Buenos Aires, Argentina.
- PONCE, V. (2011) *Comunidades y redes en la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco*. Secretaría de Educación Jalisco, Jalisco, México.
- PEREYRA, G. (2009), *El nuevo institucionalismo y la concepción representacionista de la política* en *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 33, enero-junio, 2009, pp. 115-138, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México.

- PEDRAZA, L. (2010), *Política latinoamericana. Su inserción mundial (Hacia una Teoría Política Realista-Sistémica-Estructural sobre América Latina)* en *Reflexión Política*, vol. 12, núm. 23, junio, 2010, pp. 34-51, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.
- PONT, B., D. NUSCHE Y H. MOORMAN (2008), *El mejoramiento del liderazgo escolar (Improving School Leadership), Volúmen 1: Política y práctica (Policy and Practice)*, OCDE, Paris.
- PONT, B., NUSCHE D. Y HOPKINS, D. (2008) *Improving School Leadership, Vol. 2: Case studies on system leadership*, OECD, Paris, Francia.
- RAMÍREZ, A. (2009), *Sistema de Calidad en la educación básica: El directivo en el proceso de implementación en la educación preescolar, primaria y secundaria*, Secretaría de Educación Jalisco, Jalisco.
- RODRÍGUEZ-ARROYO, J. (2011), *La práctica directiva en la integración educativa del autismo, similitudes y diferencias en tres contextos: Monterrey (Nuevo León, México), San Juan (Puerto Rico, Estados Unidos) Y Edmonton (Alberta, Canadá)*. Tesis Doctoral, Universidad de Guadalajara, México.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J., GARCÍA, E. (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe, Granada.
- RODRÍGUEZ, N. (2000), *Gestión escolar y calidad de la enseñanza*, en *Educere*, julio-septiembre, año/vol. 4, número 10, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, Pp. 39-46. Consultado en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35641006&iCveNum=4267>, Noviembre de 2009.
- SANDER, B. (1996), *Gestión educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento*, Troquel, Argentina.
- SANDOVAL, Y. (2008), *Necesidades de formación de Directivos Docentes: Un estudio en Instituciones educativas colombianas en Educación y Educadores*, Vol. 11, Núm. 2, diciembre-sin mes, 2008, Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia. Pp. 155-193. Consultado en:

- <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83411203>
en enero de 2011.
- SANTIBÁÑEZ, L. (2010) *Nuevo institucionalismo y regulación en: Problemas, decisiones y soluciones, enfoques de política pública*. Fondo de Cultura Económica-Centro de Investigación y Docencia Económicas, México.
- SEJ, (2007), *Programa de Formación de Directivos por Competencias* en <http://portalsej.jalisco.gob.mx/programa-formacion-directivos/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.programa-formacion-directivos/files/pfdc.pdf>, Pp. 19-26, consultado el 16 de Mayo de 2013, Jalisco, México..
- SEJ, (2011). *Resultados de la evaluación de la 3ª Etapa de Regionalización*. En http://portalsej.jalisco.gob.mx/programa-formacion-directivos/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.programa-formacion-directivos/files/informe_directivos_eval3preg_0.pdf. Pp. 8-25, consultado el 11 de mayo de 2013. Jalisco, México.
- SEP (2008) *Alianza Calidad de la Educación: SEP*. México. Consultado en <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/alianzaporlcalidaddelaeducacion>, Consultado el 24 de mayo de 2011.
- SEPÚLVEDA, C. (2007) *Estilos de gestión en educación municipalizada chilena y formación continua del profesorado*, en: REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en educación año/ vol.5 numero 001,Pp. 153-163. Red Iberoamericana de investigación, cambio y eficacia escolar. Madrid.
- SEPÚLVEDA, C. (2007) en REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en educación año/ vol.5 numero 001, Red Iberoamericana de investigación cambio y eficacia escolar. Madrid, España. Pp. 153-163. Consultada en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55100109&iCveNum=5206>, abril de 2011.
- STAKE, R. (1997) *El arte de la investigación en el estudio de caso*, Barcelona, Paidós.

- UNESCO, (2000) *Educación para todos*. Pp. 36 consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>, agosto de 2010.
- URWICK, J. (2002) *The Bahamian Educational System: A case study in Americanization*, en *Comparative Education Review*, vol. 46, No. 2, Pp. 177-179. UCLA-USA..
- VALENCIA, A. (2006) *Los abordajes de la función directiva en la investigación educativa* en *Revista de la Secretaría de Educación Jalisco Educar* Núm. 39, Octubre-Diciembre de 2006, Pp. 21-38. SEP, México.
- VALLES, M. S. (2000), *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis, Madrid.
- VARGAS, V. (2004) Tesis doctoral: *“El Director de la escuela primaria, Identificación y práctica”*, UPN Pachuca, México.

Anexos

ANEXO 1

Formato de Cuestionario para la selección de directores informantes clave del Programa de Formación de Directivos por Competencias.

CUESTIONARIO DE DIRECTORES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE DIRECTIVOS POR COMPETENCIAS.

No. control

La información que se proporcione en este cuestionario permitirá proveer datos para una investigación que se está desarrollando sobre el Programa de Formación de Directivos por Competencias, se garantiza la confidencialidad de los datos aquí vertidos.

¡GRACIAS POR SU TIEMPO Y COOPERACIÓN!

El procedimiento es muy sencillo, sólo tiene que completar los datos personales, marcar con una "X" los incisos que correspondan a la respuesta de su elección, o contestar sobre las líneas, según sea el caso; es posible que en algunas preguntas encuentre más de una respuesta de su elección, en ese caso llene con una "X" las que crea necesario.

Datos generales

Sexo _____ Edad _____ Estado civil _____

Actualmente Ud. Trabaja en:

Institución pública ()

Institución particular ()

Ambos ()

Otro () ¿Cuál? _____

Nombramiento(s) con el que se encuentra adscrito (a):

Maestro frente a grupo ()

Director ()

Otro () ¿Cuál? _____

Nivel en el que labora: _____ Años de servicio: _____

Otros niveles en que ha laborado: _____

¿Tiene doble plaza de trabajo? SI () NO () ¿Desde cuándo? _____

Último grado obtenido: Licenciatura () Maestría () Doctorado ()

Mencione los procesos de actualización o formación en los que ha participado en los últimos 5 años: _____

1. ¿Cómo obtuvo su plaza como Director?

- b) Algunas cosas del trabajo docente ()
- c) Casi nada acerca del trabajo docente ()
- d) Nada acerca del trabajo docente ()

6. ¿Qué elementos aportaron más a su aprendizaje acerca del trabajo docente durante la Licenciatura?

- a) Los planes de estudio 1997 ()
- b) La enseñanza de los maestros de la Licenciatura ()
- c) Las actividades en las aulas de la Licenciatura ()
- d) La experiencia en las escuelas primarias de práctica y servicio social ()
- e) Otro: _____

7. ¿En qué medida los planes de estudio 1997 de la Licenciatura le aportaron herramientas para su trabajo como docente?

- a) Mucho () b) Regular () c) Poco () d) Nada ()

8. Llene con una "S" en la opción que enuncia las herramientas que considera que el plan y programa de estudio de 1997 de la Licenciatura en educación Si le proporcionó para el ejercicio de la docencia y con una "N" en las que considera no fue así:

- () Conocimientos del funcionamiento de una Escuela
- () Conocimientos del funcionamiento del Sistema Educativo Estatal
- () Conocimientos del funcionamiento del Sistema Educativo Nacional
- () Conocimientos acerca de las leyes y normas que rigen al Sistema Educativo
- () Conocimientos acerca de los planes de estudio de Educación primaria
- () Conocimientos de programas para el fortalecimiento académico de maestros
- () Conocimientos generales del campo de la Educación
- () Conocimientos del papel de la educación en la sociedad
- () Los alcances del ser docente
- () Cómo intervenir desde la docencia en los problemas de la comunidad
- () Cómo trabajar en una comunidad urbana

- () Cómo trabajar en comunidades no urbanas (Rurales, semiurbanas, etc.)
- () Cómo trabajar en Escuelas de organización completa
- () Cómo trabajar con Escuelas de organización incompleta
- () Cómo trabajar con grupos multigrado
- () El trabajo en equipo con otros maestros
- () Cómo ayudar y ejecutar trabajo en la dirección de una escuela
- () Conocimiento del trabajo administrativo que se hacen en una primaria
- () Conocimientos de los procesos de aprendizaje de los alumnos del nivel
- () Cómo trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales
- () Conocimientos de los procesos de enseñanza en el nivel
- () Conocimientos de didácticas específicas del nivel
- () Cómo dar una clase
- () Cómo enseñar los contenidos de Primaria
- () Cómo enseñar a leer y escribir
- () Conocimientos de Teoría pedagógica
- () Cómo construir un ambiente favorecedor del aprendizaje en el aula
- () Cómo organizar festivales escolares
- () Cómo atender imprevistos en un aula

Otras que sí le proporcionó: _____

Otras que no le proporcionó: _____

9. ¿En qué medida las enseñanzas de los maestros de la Licenciatura aportaron a su trabajo docente?

- a) Mucho () b) Regular () c) Poco () d) Nada ()

10. ¿Qué de estas enseñanzas considera más significativas en su trabajo docente actual?

- a) Lo que tenía que ver con el programa de clase ()

- b) Lo que tenía que ver con la experiencia profesional del docente ()
- c) Lo que tenía que ver con la experiencia personal del docente ()
- d) Las actitudes del docente hacia usted como alumno ()
- e) Otro: _____

11. En general ¿en qué medida considera que los maestros de la Licenciatura en educación Primaria relacionaban los contenidos del plan de estudios de 1997 con el trabajo docente que ahora realiza usted?

- a) En todo lo que hacíamos ()
- b) Algunas veces ()
- c) Casi nunca lo relacionaban ()
- d) No lo hacían nunca ()
- e) No lo recuerdo ()
- f) Otro: _____

12. ¿En qué medida las asignaturas de la Licenciatura aportaron a su trabajo docente?

- a) Mucho ()
- b) Regular ()
- c) Poco ()
- d) Nada ()

13. ¿Qué asignaturas de la Licenciatura considera usted que aportaron en mayor medida a su trabajo docente actual?

- a) Las que se relacionaban más con la práctica ()
- b) Las que se relacionaban con la teoría ()
- c) Las asignaturas optativas ()
- d) Todas las anteriores ()
- e) Otras: _____

14. ¿Qué aspectos de las prácticas docentes y el servicio social que llevábamos en la Licenciatura le parecen los más significativos ahora que trabajas como maestro?

- a) La planeación de clases ()
- b) El acercamiento al trabajo docente ()
- c) El contacto con las escuelas primarias y su contexto ()
- d) El contacto con los alumnos ()
- e) Haber enfrentado problemas que tenemos los docentes ()

- f) Haber resuelto problemas relacionados con mi tesis ()
- g) El tener la posibilidad de aprender de mi maestro tutor en la escuela primaria
- h) Otro: _____

15. ¿Cuáles son los principales problemas que enfrenta en su trabajo docente actual?

- a) Problemas que tienen que ver con lo pedagógico ()
- b) Problemas por el comportamiento de los alumnos ()
- c) Problemas con los compañeros de trabajo o autoridades ()
- d) Problemas sociales o del contexto ()
- e) Problemas por los medios de información o comunicación ()
- f) Otro: _____

16. ¿Existen diferencias entre lo que usted aprendió en la Licenciatura y lo que sucede en tu trabajo docente actual?

- a) Muchas () b) Algunas () Pocas () No existen diferencias ()

17. Para usted la formación que obtuvo dentro de la Licenciatura con el plan 1997 fue:

- a) Suficiente para desarrollarme como docente ()
- b) Me proporcionó sólo algunas herramientas para desarrollarme como docente ()
- c) No me proporcionó herramientas para desarrollarme como docente ()
- d) Otro: _____

18. ¿Cómo ha ido adquiriendo las herramientas que no le proporcionó el Plan de Estudios 1997?

- a) Recurriendo a libros o apuntes de la Licenciatura ()
- b) Recurriendo a maestros con mayor experiencia ()
- c) Cursando una maestría o diplomados ()
- d) Con opciones de actualización que se ofrecen a los docentes ()

e) Aún no encuentro un espacio para adquirirlas ()

f) Otro: _____

19. En escala del cero al diez, ¿Qué calificación pondría al plan y programas 1997? _____

20. Con la experiencia que usted ha tenido hasta ahora ¿qué cambios sugeriría al plan y programas 1997?

21. ¿Desea hacer algún otro comentario?

ANEXO 2

Cuestionario de selección de informantes clave (formadores) en el Programa de Formación de Directivos de Jalisco y Formato de Entrevista semiestructurada.

Investigación sobre la experiencia de la Formación de Directivos de Educación Básica

En el Programa de Formación de Directivos por Competencias

Segunda Etapa de Entrevistas

Estimado (a) Formador (a):

La información que se proporcione en este cuestionario permitirá proveer datos para una investigación que se está desarrollando sobre el Programa de Formación de Directivos por Competencias, se garantiza la confidencialidad.

El procedimiento es muy sencillo, sólo tiene que completar los datos personales y posteriormente contestar de manera abierta las preguntas que le sean hechas.

¡GRACIAS POR SU TIEMPO Y COOPERACIÓN!

Datos personales

Nombre: _____

Edad: _____

Sexo: (M) (F) Estado civil: _____ ¿Tiene hijos? _____

Domicilio: _____

Colonia: _____

Municipio: _____ Estado: _____

e-mail: _____

Datos laborales

Sede en la que es Formador: _____

Turno: (M) (V) Otro: _____

Región: _____ Domicilio: _____

Tiempo en la sede: _____

Otras sedes que ha atendido en la formación: _____

Ciclos escolares en los que ha trabajado como formador:

Número de directores que ha Asesorado por etapa: 1^a: _____ 2^a _____
3^a _____

Subsistema: (F) (E) Otro: _____ Nivel de procedencia:

Otras actividades dentro del Sistema Educativo:

Lugar: _____ Turno: (M) (V) Otro: _____

Cargo: _____

Domicilio de la Escuela: _____ Subsistema: (F) (E)

Otro: _____

CCT: _____ Nivel: _____

Ciclo escolar en que cursó el PFDC: _____

Otras actividades (Laborales, Recreativas, Deportivas): _____

Años de Servicio: _____ Como profesor(a): _____ Como ATP o Jefe de enseñanza: _____

Como Formador: _____ Cumpliendo otras funciones: _____

¿Cuáles? _____

¿Ha tenidos cargos directivos? _____ ¿Cuáles? _____

¿Dónde? _____

Nivel máximo de Estudios: _____

Último curso tomado: _____

Estudios actuales: _____

(Otros datos serán requeridos en la entrevista)

Los datos que proporciono son verdaderos y autorizo su utilización para fines de investigación.

Firma del Entrevistado: _____

Los datos que se recaben son confidenciales y su uso será para fines exclusivos de la investigación

Firma del Entrevistador: _____

Fecha: _____ **Lugar:** _____

Descripción del lugar: _____

Hora de inicio: 12:25PM **Hora de término:** _____

Objetivo de la entrevista: Conocer a través de las opiniones de los Formadores sobre las condiciones generales a través de las cuáles se realiza la Formación de Directores de Educación Básica y la gestión escolar de los Directores de la Primera a la tercera etapa de Regionalización.

Aspecto	Preguntas generadoras
Antecedentes como a la Formación	¿Podría hacer un breve recuento de su historia laboral y académica? ¿Cómo se integró al Programa de Formación de Directivos por Competencias? ¿Cuáles eran sus expectativas con respecto al Programa y cuál su correspondencia con respecto a lo que ha vivido en él?

Aspecto	Preguntas generadoras
Sobre la Formación	<p>¿Por qué implica un cambio en la gestión del director?</p> <p>¿Cómo describiría de manera general al Programa?</p> <p>¿Qué aspectos destacaría de la formación de los directores?</p> <p>¿Cuál es tu función como formador de directivos de educación básica?</p> <p>¿Cómo describiría la función de los formadores?</p> <p>El trabajo con los tutores</p> <p>¿Qué debes de fortalecer?</p> <p>La formación de los formadores</p> <p>¿Qué diferencias encuentras de la formación como iniciador y la formación hasta ahora?</p> <p>¿Qué te ayudo específicamente de la formación para que acambiaras?</p> <p>¿Diferencia entre tutoría y asesoría?</p> <p>¿Cómo son las sesiones de contexto?</p> <p>¿Qué pasa con el trabajo en equipo entre formadores?</p> <p>¿Qué cosas suelen pasar para que en las visitas de contexto cambien las actividades planeadas?</p> <p>¿Cómo te ha ido con esas estrategias?</p> <p>¿En qué medida el programa ayuda a que los directores enfrenen su realidad?</p> <p>Atiende a sus necesidades ¿cuáles son las principales necesidades que has encontrado en las realidades de la formación?</p> <p>¿Cómo influye el contexto en el desarrollo de las competencias? ¿cómo separas el desarrollo de las competencias del director y las condiciones de las escuelas?</p> <p>¿Qué diferencias encuentra entre su propio desempeño a partir del PFDC?</p> <p>¿Qué problemas enfrenta la formación además de las situaciones de agenda?</p> <p>¿Qué destacaría de la autoformación?</p> <p>¿Qué destacaría de las asesorías virtuales?</p>

Aspecto	Preguntas generadoras
	<p>¿Qué módulos, contenidos o sesiones de la formación recuerda más?</p> <p>¿Qué aspectos considera deben cambiar de éste y por qué?</p> <p>¿Cuáles son los conflictos graves?</p> <p>¿Cuáles son los contenidos más valiosos?</p> <p>¿Cuáles son los aspectos del PFDC que más les cuestan trabajo a los directores dentro del programa?</p> <p>¿Cuáles son los productos que más le cuestan trabajo? ¿cuáles son las competencias que más les cuestan trabajo?</p> <p>¿Qué opinas de los directores que has asesorado?</p> <p>¿En qué medida el programa satisface las necesidades de formación de los directores de educación básica? ¿En qué medida el programa satisface las necesidades de los contextos de los directores de educación básica?</p> <p>¿Cómo describirías a los directores dentro de la formación en la región?</p> <p>¿Cuáles son las divergencias de los directores?</p> <p>¿Cómo describiría el trabajo de los tutores dentro del Programa?</p> <p>¿Cómo describiría el trabajo del formador en el sistema de alternancia?</p> <p>¿Cómo describirías a los contextos de la región: común denominador/divergencia?</p> <p>¿Cómo considera su labor directiva en relación a la de sus compañeros de formación?</p> <p>¿De qué manera considera que la formación influye en las prácticas de gestión escolar de los directores?</p> <p>¿De qué manera influyeron los contenidos en su gestión directiva actual?</p> <p>¿Cómo diferenciaría al Programa de Formación de Directivos de otras experiencias formativas?</p>

Aspecto	Preguntas generadoras
<p>Sobre el desempeño de los directores</p>	<p>¿En qué medida cree que cambia el trabajo de los Directores a partir del Programa?</p> <p>¿Cómo caracterizarías a los diferentes directores de educación básica?</p> <p>¿Qué elementos, además de la formación influyen en el desempeño de los Directores?</p> <p>¿Cómo influye el nivel educativo al que atienden?</p> <p>¿Qué diferencias encuentra entre el desempeño de los directores que ha atendido antes y después de la formación?</p> <p>¿Para qué les sirve a los Directores el cursar el programa de Formación?</p> <p>¿Qué representa para ustedes la región Ciénega para los formadores?</p>
<p>Elementos ajenos a la formación</p>	<p>¿Qué diferencias encuentra entre el desempeño como director de quienes han transitado en el Programa y quienes no lo han hecho?</p> <p>¿Qué otros espacios o sucesos pueden contribuir a la formación de los directores?</p> <p>¿Qué otros espacios o sucesos pueden contribuir a la formación de los formadores?</p> <p>¿Qué cambios has encontrado en ti mismo como formador de directores de educación básica?</p> <p>¿Cómo crees que podría cambiar tu propia función como formador?</p> <p>¿En qué crees que debería cambiar el PFDC?</p>

ANEXO 3

Presentación de proyecto para levantamiento de datos ante Edmonton Public Schools y Consentimiento informado.



RESEARCH PROPOSAL:
***THE SCHOOL PRINCIPAL'S IN SERVICE TRAINING:
A comparative study of this experience.***

Submitted by:

Miguel Ángel Díaz-Delgado
Ph. D. in Education Student

January 11, 2012

Dr. John Macnab
Edmonton Public Schools
One Kingsway
Edmonton, Alberta T5H 4G9

Dear Dr. Macnab:

My name is Miguel Ángel Díaz-Delgado. I am completing a Ph.D. in Education program at the Higher Education Institute of Research and Teaching in Guadalajara, Jalisco, México. I am submitting this Proposal with the intention to request permission to conduct a research titled "*The school principal's in-service training: A comparative study of this experience*". This project is being developed as my doctoral thesis.

Attached to this letter you will find the Research Proposal developed following the criteria established by your department. It includes a summary of the problem and the purposes that mark my interest in developing this research on these topics: principalship and training. It also includes an outline of the methodological elements that will guide the research and the time and space that is required. As its title suggests, the research will be undertaken in three countries: Mexico, Spain and Canada. In Canada, I have selected the province of Alberta as my research field, based on the recognition that your educational system has internationally.

I am sure that the contributions that will come as part of my study in Edmonton, Alberta will be of increasing benefits and impacts, locally, nationally but most of all, internationally.

Please do not hesitate to contact me to further discuss this Proposal and/or provide additional information.

Cordially,

Miguel Angel Diaz-Delgado (signed electronically)
Guadalajara, Jalisco - MEXico
Phone: (521-331) 432-0861
e-mail: miguelangelodiaz@hotmail.com

Research Proposal

I. Introduction

The *school principal* position has undergone many changes throughout history, as the time and society have demanded it. These changes are due in part to recent research that has identified the school leader as key in the operation of the institution, to the decentralization processes that require this professional to assume new responsibilities (Huber and Pashiardis, 2008) and to the fact that it has been clearly established a high correlation between the quality of teaching and learning that takes place in schools with the principal's leadership (Cisneros et al, Murphy and Seashore, Sergiovanni and Sarta as cited in Bastarrachea and Cisneros, 2006)

Poster (1981, p.17) states: "The power of the principal of a school is indisputable." Such power may come with or without the knowledge and the results obtained in the organization must show who has and who has no knowledge to use that power. The school principal should approach the definition of the position and the responsibility inherent in that office; know what to do and how. In order to comply with what is requested, knowledge plays an important role in it.

This knowledge referred by the literature has been assigned as a task to processes such as training and *education*. According to Molina (2005, p.51), training is a "... tool or resource to acquire the necessary skills in performing assigned duties within the circumstances of the employment context." To achieve this power, Pin Arboledas and Gomez-Llera (1994) indicate that the education tends to conform to the current motivation and rational action to incorporate a part of the rational impulse to take the decision and "...modify the memory that contains the technical

knowledge and perception of the consequences of human actions, so it could influence the decision." (p.229)

This research intends to compare different training approaches that take place in three educational contexts and characterize these international experiences in order to improve the method that has recently been implemented in Jalisco, Mexico by the State Department of Education.

II. Description of Research Project

a. Title:

The school principal's in-service training. A comparative study of this experience.

b. Objectives:

1. Systematize the experience - in two different educational contexts - of the in-service training / induction programs offered to school principals
2. Characterize these experiences through the voice of key participants (principals, trainers, creators), accounting for its elements in various levels: official, academic and practical.
3. Identify and classify the practices developed by the school principals, trainers and mentors and how these practices are related with the school administration public policies.

c. Procedures:

- I. Obtain authorization from Edmonton Public School System. (*In process*)
- II. Identify, with the assistance of the School District the principals that are close to complete the two years' principalship induction program (*February 2012*)
- III. A questionnaire will be sent via email to the identified principals to examine the principal's professional profile and the principal's disposition to participate in the research. (*February 2012*).

- IV. Received questionnaires will be evaluated to make a selection of the principals that will participate in the study – (3 participants). The selection criteria will be based on the principal’s availability to participate and on the significance that the case can contribute to the study (experience, knowledge, developed practices, etc.) (*March 2012*)
- V. The researcher will contact the selected principals to coordinate the space and times to carry out the field work. It will be considered that the field work do not interfere with the principals daily work routine and their functions). (*March 2012*)
 1. The Field work will be coordinated to be completed during *April 2012*. The field work includes the following instruments (to be discussed in detail in the next section):
 - a. Face to face semi-structured interview with the school principal
 - b. One section (per case) of notes recording (via discussion, documentation or observation) of the management practices that school principals have developed as part as the training. Also, notes recording of the program itself in company of the trainers / creators.
 - c. Face to face interview with three trainers.
 - d. **Evaluative Instruments:** *Instruments included in the APPENDIX Section.*

Instrument	Personnel	Purpose	Frequency
<i>Sampling questionnaire</i>	Principal	Examine the principal's professional profile and the principal's disposition to participate in the research. To be used in the selection of participants.	One time. February 2012
<i>Face to face Interview</i>	Principal	Identification – by the own principals – of the experiences provided by the in-service training program that have helped them in the development of skills and knowledge needed to comply with the duties assigned to the position.	One time. April 2012
<i>Face to face Interview</i>	Trainers	Identify key aspects of the training: methods, resources, evaluation and assessment of principal's.	One time. April 2012
<i>Notes Recording</i>	Principal	This instrument will serve to identify teaching practices developed by the trainers and creators of the program. Also to identify the practices developed by the principals as a result of the training.	One time. April 2012

III. Description of how the activity is of value to the school(s) and school district involved

The principal, in its role as an educational and administrative leader, needs to receive the tools that are needed in order to have success as the leader to will lead the school to the same success. The in-services training is one of the tools that school systems are using in order to ensure this success.

Therefore, for the school principals and the school authorities, sharing and knowing the experiences that take place in different educational context will enrich these processes by helping school principals and other personnel to comply with the professional demands. In the same way, EPS District may benefits from the feedback obtained from other educational contexts.

IV. Suggested personnel, schools and times

Schools - In the process of being identified. Schools with principals that are next to complete the induction program offered by the District.

Personnel – 3 cases will be selected. Selection will be based on significance and voluntary availability of the principals. Each case includes:

One (1) school principal

One (1) trainer

Time – The selection process and communication of selected school principals will be completed between February and March of 2012, once EPS authorization is issued. The field work described above will be completed in April of 2012.

V. Anticipated timeline and completion date of final report

The Thesis is anticipated to be available in July 2014. However, articles with partial results will be available in July 2012 and July 2013 and will be forwarded to EPS.

VI. Informed Consent. Form attached.

All participants will be informed about the purpose of the research and the instruments to be used and the purpose of each one of them. The personal, professional and practical information obtained from the participants will be confidential and will only be used in order to draw conclusion and make final recommendations. It has been established that this information will not be disclosed to anyone other than the researcher and that the information provided will not be identified with

the participant's name on the final report. An alphanumerical key will be used to identify participants.

All these aspects will be agreed upon on a written consent form to be signed by the participants and the researcher prior to the field work process. Copy of the form will be provided to the participants.

VII. Ethic review

The following aspects have been taken into consideration during the ethic review of this project:

1. Institutional approval – This project has been evaluated and reviewed by a Thesis Committee. Therefore, the Committee, in representation of the Higher Education Institute of Research and Teaching, approves this project.
2. Risks - As established in Section VI, this project will protect the confidentiality of all participants. With this, the social risk is minimized by avoiding that information obtained from participants is made available to others. No mental or emotional stress is estimated to occur, since the interviews and observations will be coordinated with the participants. Nor the interview, the observations or the questionnaires, will request additional or different activities than the usual daily routine - job related activities. Therefore, this project is considered to involve a minimal risk to participants. (Shaughnessy et al, 2007).
3. Written consent – As established in Section VI, the researcher will explain the purposes, procedures and instruments to be used during the study to participants. Confidentiality and risks issues will also be explained. The agreement will be established in writing and a copy of the document will be provided to the participants.
4. Final Report – The conclusions of the study will be made available to all participants and the school authorities involved in the process. The report will be guided by the APA guidelines on quotes, references, copyrights, data management, etc.

VIII. Certification

We, the member of the Thesis Committee of Mr. Miguel Angel Diaz Delgado, certify that this proposal correspond to the project that is been developed by the student as part of his Doctoral Thesis. Each section, including the Ethic Review Section, has been reviewed by us and we certify to be correct, to the best of our knowledge.

7

VII. Ethic review

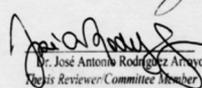
The following aspects have been taken into consideration during the ethic review of this project:

1. Institutional approval – This project has been evaluated and reviewed by a Thesis Committee. Therefore, the Committee, in representation of the Higher Education Institute of Research and Teaching, approves this project.
2. Risks - As established in Section VI, this project will protect the confidentiality of all participants. With this, the social risk is minimized by avoiding that information obtained from participants is made available to others. No mental or emotional stress is estimated to occur, since the interviews and observations will be coordinated with the participants. Nor the interview, the observations or the questionnaires, will request additional or different activities than the usual daily routine - job related activities. Therefore, this project is considered to involve a *minimal risk* to participants. (Shaughnessy et al, 2007).
3. Written consent – As established in Section VI, the researcher will explain the purposes, procedures and instruments to be used during the study to participants. Confidentiality and risks issues will also be explained. The agreement will be established in writing and a copy of the document will be provided to the participants.
4. Final Report – The conclusions of the study will be made available to all participants and the school authorities involved in the process. The report will be guided by the APA guidelines on quotes, references, copyrights, data management, etc.

VIII. Certification

We, the member of the Thesis Committee of Mr. Miguel Angel Diaz Delgado, certify that this proposal correspond to the project that is been developed by the student as part of his Doctoral Thesis. Each section, including the Ethic Review Section, has been reviewed by us and we certify to be correct, to the best of our knowledge.


 Dr. Carmen Leticia Borrero Rodríguez
Thesis Director


 Dr. José Antonio Rodríguez Arango
Thesis Reviewer/Committee Member


 Dr. Liliann Lira López
Thesis Reviewer/Committee Member

8

BASIC BIBLIOGRAPHY

- BASTARRACHEA, W. & CISNEROS, E. (2006). Influencia del contexto sociocultural en el liderazgo escolar en Mexico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37,4, 1-11. Recuperado de <http://www.rieoei.org/investigacion/1323Bastarrachea.pdf>
- HUBER, S. G. & PASHIARDIS, P. (2008). The recruitment and selection of school leaders. En Lumby, J. , Crow, G. and Pashiardis, P. (Eds), *International handbook on the preparation and development of school leaders*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- MOLINA, A. (2005). *Una teoría para la práctica de la educación*. España: Universidad de Córdoba.
- PIN ARBOLEDAS, J. R. & GÓMEZ- LLERA, G. (1994). *Dirigir es educar*. MADRID: McGraw Hill.
- POSTER, C. (1981). *Dirección y gestión de centros educativos*. España: Ediciones Anaya.
- SHAUGHNESSY J., ZECHMEISTER E. & ZECHMEISTER, J. (2007). *Métodos de Investigación en Psicología* (7ma edición). México: McGraw Hill

APPENDIX

Sampling Questionnaire
Informed Consent to Principal / Trainer
Principal Interview Guideline
Trainer Interview Guideline
Notes Recording Sheet

TRAINER'S FACE TO FACE INTERVIEW
Guideline

The principal's interview will be semi-structured. The following is a guideline and could be re-structured to adapt it to the interview process. Its purpose is to know, through the opinion of trainers, about the general condition through which the in-service training is performed.

Interviewee: _____

Date: _____

Aspecto	Preguntas Generadoras
Trainer's background	<p>Could you briefly describe your work and educational background?</p> <p>How did you join the Induction Program as a Trainer?</p> <p>What were your expectations about this program and how did they result?</p>
About the training	<p>How would you describe the program in general?</p> <p>Is the program divided in stages: classroom, online, in site?</p> <p>What would you highlight about each one of the stages?</p> <p>What aspects would you highlight about the principal training?</p> <p>How would you describe the role of the trainers?</p> <p>What differences in your own performance have you identified after being a trainer in the program?</p> <p>Which modules, content or training sessions you remember the most?</p> <p>What aspects do you believe should change and why?</p> <p>How would you describe the work of the trainers in the program?</p> <p>How would you describe the work of the trainer in the other stages?</p> <p>How do you consider that training influences the management practices of school principals?</p> <p>How do you differentiate this program from other learning experiences?</p>
About principal's performance	<p>What elements, besides the induction program influence the performance of principals?</p> <p>How these other elements impact: the educational level they serve, the communication with authorities, the context in which they operate?</p> <p>What are the "before and after" training differences between the performance of principals who have participated?</p> <p>What are the benefits to the principals of participating in the training program?</p> <p>What is the relation between the training program and the performance of principals?</p> <p>What are the differences between the performance as those who have participated in the program and those who have not?</p>

Aspecto	Preguntas Generadoras
Other aspects	What other activities or events may contribute to the formation of principals? What other activities or events may contribute to the formation of trainers?

ANEXO 4

Entrevista transcrita del Estudio

F2_Dir_AN_En1_Tr

DATOS DEL ENTREVISTADO

Clave para cita: SEJ-ES9:2012

Nombre: Jesús Carlos Amparo Ríos

Edad: 49 años

Sexo: Masculino

Ed. Civil: Casado

Hijos: 1

Domicilio: Vicente Guerrero #8 colonia centro de Ojuelos Jalisco

Estudios actuales: 2º años de doctorada en la normal de la ciudad madero Tamaulipas

Subsistema al que pertenece: federal

Nivel de adscripción: Secundaria

Cargos actuales: Director de la escuela sec. Técnica 174 t/ matutino domicilio 4 de septiembre 88

Años de servicio como profesor: 22 años

Años con la plaza de director: 5 años de servicio

Fecha de la entrevista: 25 enero 2012

Se está firmando por parte del investigador como por parte del director que estos datos se tienen preservados para información exclusiva de la investigación y de la construcción de la página de internet del programa.

A: ¿Maestro que le parece si iniciamos, un poco, haciendo como un recuento de cómo llevo hacer director usted? ¿Le parece?

B: Me parece que mmm...tenía eh... alrededor de 22 años trabajando, dentro del sistema como maestro cubriendo, iniciando mis trabajos, actividades en el área de tecnologías, iniciando en el área de cultura. Posteriormente a través del tiempo, nos establecimos en el área de conservación de alimentos, en donde nos dimos la tarea de investigar el procedimiento... procesos de trabajo...con el afán de darles armas a los jóvenes y que nos fueran, más que nada, eh... herramientas, ya que en el tiempo que fuimos fundado nuestra escuela, había mucha migración de jóvenes que se iban a Estados Unidos por falta de empleo, falta de trabajo. Y bueno la secundaria técnica implementó ese sistema de tecnología, como una opción más para una fuente de trabajo, en donde ellos, internamente en sus comunidades, buscaran la forma de... de fortalecer de acuerdo a lo que habían aprendido en la institución, con un servidor.

Eh... mi trayecto del trabajo, dentro del taller, fue fructífero, ya que me siento orgulloso por haber participado en muchas generaciones, con jóvenes y que mi trabajo fue enfocado directamente a que ellos aprendieran...no aprendieran... eh... de una manera vamos a decir, escrita, literaria, simplemente que fuera algo técnico, algo práctico que ellos aprendieran, que no fuera únicamente en conceptos, sino directamente en el campo de ellos y bueno mi trabajo fue apelado a ese tipo de...de pues... a lo mejor de esa actividad que la estaba fortaleciendo con el afán de que ellos llevaran las mejores herramientas.

En ese taller se implementaron pues... muchas eh... actividades desde el primer año, teníamos, desarrollamos por ahí la tecnología, apegado a lo que era conservación de alimentos, pero en el ámbito agrícola, en donde les hacíamos las conservas, todo lo que era de acuerdo a la región. En este caso, manejábamos de acuerdo a la fruta que fuera saliendo en la temporada y situaciones que estaban dando o frutas que se daban en la región, ¡si!, esto es lo que se daba en primer año, siempre era el tronco común, iniciando con las mermeladas, haciendo algún almíbar de... lo que estaba ahí al alcance, en segundo año se implementaba

siempre lo que era el sacrificio de ah... el sacrificio del cerdo y la opresión eh... era sacrificio, eh... preparación y opresión de productos cárnicos, es lo que teníamos en segundo año, y en tercero siempre se reflejaba de acuerdo al perfil, productos cárnicos de diferentes eh... línea de animales, ya sea de cerdo, ya sea bobino, ya sea de... de lo que se diera en la región, la intención era que el muchacho viera la diferencia tanto el manejo de la carne de uno, de una especie de otra, que fuera eh... tocar, ver efectos, olores y todo. Y también se apegaba a lo que era los lácteos, donde también te hacían eh... productos de queso, requesón, algunos jamoncillos de leche y ese tipo de productos que se fueron dando.

En los tres años primero, segundo y tercero, eso fue lo que estábamos desarrollando y lo interesante de esto, es que el muchacho tenía que conocer, tanto procedimiento como el terminado de productos y valoración de productos, porque siempre, cada año por el mes de marzo-abril teníamos concursos entre las diferentes escuelas hermanas de la región y después nos íbamos a nivel estatal y el que quedaba a nivel nacional, así que era un concurso intenso. Y pues claro teníamos grandes satisfacciones para los muchachos que nos correspondían, tanto en el examen que se hacía en aquel tiempo, manejábamos mucho el cooperativismo y relacionado con la elaboración de productos cárnicos. Y se daba un proceso de... de exámenes, por ejemplo: en un concurso se daba un porcentaje de ochenta por ciento de lo que era práctico y el veinte por ciento lo que era el examen y de ahí, separaban a los que eran los mejores alumnos, si buscando jurados de los mismos maestros tecnólogos o de otros maestros que fueran de otra zona, para evitar la cargada y así era año con año. Pues... esa buena motivación de los jóvenes y en parte de los maestros, que nos encargábamos de llevar a cabo, el trabajo a desempeñar. Y después se vino otro cambio ya de forma de trabajo, en la elaboración de... de proyectos y la participación fue a través de un trabajo de proyectos, si y ahí fue donde ya empezamos hacer ya, los esquemas de los proyectos, teníamos que hacer, después los análisis de objetos técnicos. Porque era una valorización, donde el alumno agarraba el lapicero, tenía que diseñar y darle el sentido, de donde venía ese material y para que se construía y se analizaban, todavía tenían que revisar del material elaborado, de... de su

origen, si era un lápiz se sabía que venía del árbol y el árbol, se sacaba el historial del árbol y el procedimiento de cómo llevo a hacer el lápiz, los colores que se implementan para eso, y para qué finalidad, la puntilla de donde viene, el tipo de... de engomado que tiene, igual el origen de donde viene y así, era el tipo de análisis con los muchachos, se trataba y no nomas era eso, desde una herramienta, un martillo, una tijera, todo era analizado, y el que desarrollaba más completo su... su trabajo, bueno pues... ah... ese... se le daba mayor puntuación y se le veía la... la buena habilidad al joven, para poder detectar y marcar toda la parte que contenía, toda esa herramienta, posteriormente se daba ellos, uno... eh... en el mismo concurso, se daban materiales, que elaboraban ellos y los tenían que exponer ante los demás y el que presentaba mejor exposición, serenidad, eh... conocimiento, temple y todo, pues esto también se le daba una puntuación, así que, el muchacho tenía que salir bien preparado y era un adulto y era un reto entre sus compañeros maestros y también se... se inyectaba a los jóvenes que tenían... tenían que tener agallas, para hacer el trabajo rápido y hacer la exposición y en un tiempo determinado que se estaba marcando. Así es, como se fue desarrollando el proceso y las tecnologías, eh... posteriormente ya hubo otro cambio, en planes y programas, en donde ya los maestros se estaban encajonando con que ya no les interesaba mucho las tecnologías, porque algunos ya no querían trabajar en el campo, en caso de agricultura, pues tenían que... que salir con los maestros, con los alumnos, padres de familia, al campo, siempre que lo generaba una escuela técnica, debía tener mínimo 20 hectáreas de terreno, era una... un requisito para una técnica y el que tenía las... las 20 hectáreas y nos las sembraba o las rentaba, pues era una situación que se estaba perdiendo. Aquellos maestros que les interesaba el proceso y rescatar la tecnología, si nos metíamos al terreno, sembrábamos diario los 20 hectáreas, sembrábamos con los mismos muchachos, con los padres de familia, y se llevaba y se hacían las labores con los mismos jóvenes, cierto horario en la mañana, por ejemplo: teníamos maíz, teníamos frijol, teníamos que ir a deshierbar, los mismos jóvenes tenían que ir a las 7 u 8 de la mañana, en una vuelta, de media hora, tenían, eh... surcos tenían que agarrar cada uno, si teníamos doscientos, trescientos alumnos, pues... íbamos y veníamos, en

media hora, y ya, se hacía una gran parte de labor y al día siguiente igual, así era el sistema de trabajo. Cuando llegaba la cosecha, de igual forma, con los jóvenes y padres de familia, se iba a cosechar, se iba frijol, si iba a cortar frijol, se... se embonaba y se dejaba todo en orden y se variaba, a través de un garrote o con un tractor, un tractor dándole pisoteadas y todo, y variándolo y pues venteando al aire, con el aire para poder sacar la pura, el puro frijol, y esa era el sistema que nos hacía fuerte, que siempre nos ha identificado de algo diferente a las escuelas federales.

Si, el mundo de tecnología, es interesante, ya que nos da, el acercamiento con todos los ámbitos y aparte con todos los sectores, de caso manejando los maestros, alumnos, padres de familia y autoridades, todos se involucran en esto, y claro, que algunos directores somos conscientes, y ya en la cosecha, tenemos que compartir con los maestros, he una porción de ese producto, para que posteriormente se sintieran comprometidos, y que nos siguieran dando la mano. Que no era un compromiso, pero si era parte de, del sentir de uno que también era darle uno el apoyo, y que ellos se sintieran a gusto, que le diera parte, del producto que estaba saliendo. Eh, de ahí, bueno pues mi trabajo fue, exclusivamente, metido lo que es conservación de alimentos, en un taller simple, no era un taller, que me lo hayan hecho el sistema de, que ya haya llegado con la escuela, simplemente se implementó la tecnología y se provisionó, el mismo taller que había en aquellos años, un taller básico que tenía todo ahí, era electricidad, era torno, era todo eso, y bueno ahí se fraccionó y se hizo el espacio, y fuimos acondicionando lentamente con todo lo que se estaba trabajando y de hecho había compañeros, de que: si, no me pones esto no hago nada, sino me compras ésto o éste caso, yo no puedo hacer nada, si no me compras una estufa o un soplete, yo no lo hago; o sea, maestro como que querían todo a la mano, y llega el momento en que el director, decía: "bueno aquí tiene esto", y ya estos buscaban pretextos diferentes, y no trabajan pues, era forma de esquivar, y yo en lo personal, yo nunca lo he hecho escudándome en algo, yo simplemente ocupaba eso, y luego, con alguna intención, era con los jóvenes. Lo único que si cada año, yo solicitaba a la dirección un préstamo, un préstamo en aquel eran 300, eran 400 pesos, no sé si a lo mejor eran millones, no

me acuerdo, pero con eso yo iniciaba y pedía a la cooperativa ese préstamo, para comprar un cerdo y con ese cerdo se le procesaba y se sacaba el costo de otros, y las ganancias era para ir pagando el préstamo, así que en un tiempo corto de 3, 4 meses se pagan ese préstamo, y de ahí para adelante, ya teníamos capital en brumos, al final del año se hacia el conteo de todo lo que había y se repartía en los jóvenes que salían, a cantidad les tocaba acá, puesto a lo que trabajan, y cuando había algo que ocupábamos de ahí, pues sacábamos de hay algún material: cazo, sartén, alguna cuchara, cuchillo, madera cortante o una tabla, de ahí se compraba, si, pues si se ocupaba material, una bata o algo, se mandaba a comprar bata y de ahí mismo todo, pero era un trabajo que salía lo mismo, situación que les permitía a los jóvenes visualizar que era una actividad que les generaba capital, les genera, pues un ingreso a ellos. Esto también se vino dando, eh... un comparativo, este... cuando empezábamos eh... a trabajar lo cárnico, eh... yo les decía a ellos he hagan un producto un jamón, ocupamos 3 kilos de carne, yo les voy a regalar las sustancias, voy a poner lo del gas, temperatura y todo, ya nomás compren la carne y hacían un gasto entonces, cuando hacíamos de eso de la carne valía 60 pesos, 40, y ellos decían, ya cuando hacían el producto, que salía 3 kilos o 2 ½, porque se reduce y se tenían que repartir en el grupo de 5 o 6 jóvenes, y que les tocaba menos de ¼, y decían de todos modos yo gaste, vamos a decir 30 pesos cada quien y decían, había una tienda que decía: la tienda Camín, no pues estoy gastando 30 y me están dando 20 de jamón nomás, mejor me hubiera ido con Chamín a comprar 2 kilos, entonces valía 12 pesos el kilo, y si el compra 2 kilos de jamón, y viera aquí, lo poquito. Sí, pero hay que darle a los jóvenes, la situación, de que si uno va a las fábricas nunca vamos ser competitivos entre las fabricas porque ellos manejan maquinarias, que alteran los productos y que al poco tiempo, usan alterantes y que a través de los movimientos se esponjan, sale un producto de 10 pesos, 12 pesos, 15 pesos... dependiendo lo que quieran. Y les ponía un ejemplo; tráiganme una, un ¼ de jamón, iban y traían y luego ya los desenrollábamos, sacábamos ya una rebanadita y la poníamos al sol, ustedes vean los colores que vean y luego sacan una rebanada del que les estoy dando, pónganlo ustedes y véanlo, que diferencia puede tener; no pues que éste tenía más

oscuro, que esto nomas se ve más rojo, y que éste manchas blancas, está bien y el que habíamos comprado comercialmente, le salían manchas blancas, manchas rojas, manchas amarillas, y otro tipo de tintes, y bueno yo decía: las manchas rojas a la tantita carne que se pusieron, es fécula de maíz y todo lo amarillo pues es, hueso molido de pollo, entonces es una producto que la empresa te lo hace, te lo hace a un precio barato, porque nomás le va a poner un saborizante de jamón y es todo lo que le va a poner y si lo agarra y se huele a jamón, pero que es lo que estás comiendo, de esa manera empezamos hacer un comparativo, y ellos ya empezaron a valorar, el producto que hacíamos era 100% carne, porque ellos agarraban la pierna y la abrían, nomás deshuesaban y la ponían entera, pura carne, entonces cuando salía, pues salía puro gajo de la pura carne, entonces les decía, que están ustedes comiendo, que están ustedes comprando, un saborizante nada más, con hueso con carne y la carne no saben de qué es todavía, porque puede ser de caballo, puede ser de burro de un animal u otra especie, y eso bueno empieza a meter a ellos, y ellos dicen, no pues empiezan a inclinar y hacer sus productos mejorados, igual lo de un chorizo, igual hacemos todo lo que es la carne, a un chorizo de carne limpia, eh con poca, 10% de grasa, y entre que ellos compraban otro producto afuera, y que elaboraban ellos de su producto anterior y que llevaban ciertas cantidades de condimentos, cierta cantidad de vinagre, mientras que, el que era comercial venía con un monto de alteración de vinagre, con un monto de, de color, por decirles color nada más, y que al momento de freírlos, se quedaba cualquier cosita, y el brincadero por la misma cantidad de, de vinagres que tenía, y bueno al final, ellos freían una cosa y freían la otra y veían que en unos si rendía más y que en otros quedaba menos, y que al momento de consumirlo, el comercial era puros pellejos, puros nervios, grasa y todos los desperdicios que tenían y los diferentes tipos de carne, mientras que ellos sabían que la carne que ellos estaban moliendo, era 100% carne.

A: una experiencia muy vasta yo creo, como profesor, que usted tuvo aquí

B: así es

A: ...Como se relaciono esto, por ejemplo cuando usted empieza hacer un director, ya tenía toda esta experiencia, eh... como, en primer lugar que aprendizajes le deja toda esta realización de proyecto.

B: el aprendizaje que me deja a mí, esto es que, que hice lo posible porque los jóvenes, me recuerden buen momento, yo sé que me encuentran y dicen: *el profe es honesto*; es que ya no me acorde, ya no, deme la formula; si yo ya les di todo, si, aparte de esto, yo cada fin de año cuando terminaba el ciclo escolar, les daba un curso a las mamás de 3 días, en 3 días sacrificábamos lo que es la carne y aprendíamos hacer productos, y la mamá hasta se interesaba muchísimo y ahí estaban que año con año ya sabían que estaban ahí y que iban a tomar un curso con ellas y las mamás hacían ese producto y seguían haciéndolo.

Cuando se da un nuevo giro yo nunca pensaba, nunca pensé llegar a la posición que estoy, nunca pensé yo estaba hay practicando en mi mundo lo que era el taller y depuse me dieron una clave de primaria de estado, entonces trabajaba un poquito y luego me iba a la primaria, Salí y luego me iba al taller y estaba en la noche y hacíamos todo, la carne no espera y hay que trabajar rápida por que luego se nos pone mal, y en ese tiempo nos quedábamos solos en la escuela, la escuela quedo acéfala, no quedo director, hubo un problema con el director.

A: de secundarias técnicas

B: Ajá, hubo un problema por ahí con el director eh... con la parte política civil y bueno se metió mucho con el presidente y llegaban por hay situaciones, de llamadas anónimas donde, lo, lo estaban acosando y de muerte y no sé qué... el supervisor en ese tiempo estaba el maestro eh... Samuel Juárez Venecia y el siempre muy preocupado por su personal, lo rescata y lo cambia a Basilio San José, en ese tiempo eh... nosotros quedamos solos, y yo tenía la representación sindical de ese centro, y como no teníamos cabezas teníamos muchos grupos, teníamos muchos alumnos, no cabían en los espacios y yo como autoridad sindical, me quede como responsable de escuela, entonces me permitió hacer una gestoría, con

la abundancia de alumnos que tuvimos y anduve buscando en DERSE y haciendo solicitudes para un espacio de grupo, expansión o cambio de turno, es lo que estaba solicitando y en las misma solicitud, solicitaba también director porque no teníamos. Esto no quedo en DERSE, me fui a nivel de secundaria técnica, entonces estaba el profesor, digo ahorita está actualmente, el maestro eh... Pérez Martínez y él me recibió la solicitud y todo, e iba cada 15 días: y mire, ahí.. le encargo y mire esto, esto y el otro... Y uno la situación es que siempre me ha facilitado, el no quedarme sentado, me dio por moverme, ir venir yo iba, ahorita me decían yo estaba en Guadalajara y en ratos ya estaba en el trabajo y así andaba. Eso me permitió hacer una gestoría, no me escucharon en nivel secundaria técnica con el maestro Ernesto Pérez Martínez y me fui entonces a miércoles educativo, con el Secretario de Educación, igualmente con la inquietud volví a llevar la solicitud, hice mi audiencia me recibió el secretario, hice la petición y en términos, eso fue en miércoles para el día viernes, eso es nacional, yo ya tenía gente de Guadalajara en la escuela haciendo investigación de cuantos grupos teníamos, que espacio había, eh... alumnos y todo y de ahí bueno paso un tiempo, ya se llevaron la información y después pasó un tiempo y de ahí he poco tiempo ya llegó el director, actualmente está el maestro Humberto Esparza Rico, que él todavía está ahí, él llegó, sabiendo que la escuela ya estaba en un proceso de segundo... para el segundo turno. Entonces bueno, pasó el tiempo, llegó el director, anduvo ahí y todo... estoy hablando de septiembre, octubre, que se hizo la presencia de las gentes. Para mayo, eh... marzo, abril, mayo, por ahí me llega un documento, a mi nombre, a mi domicilio, por vía DERSE, eh... donde se había autorizado, que si era factible el doble turno, por la situación y característica de la escuela, y la situación del pueblo y todo, y hasta venia marcados hay, teníamos una estructura de 4-4-4: 4 grupos de 1º, 4 grupos de 2º y 4 grupos de 3º, de esa misma estructura en ese mismo momento se indicaba en el documento, que ya debería de estar trabajándose con el grupo 3º fulano, 3º fulano y 3º fulano, que se iban a bajar al turno vespertino, ya venía la indicación y todo. Bueno en esa ocasión había un evento deportivo inter-secundario en los Azulitos Jalisco y ahí estaban todos los profes y yo me quede por ahí estacionado en el taller y; a unos días antes me

llegó he la habilitada y me dijo que había dicho él, el licenciado Miguel que era el director de DERSE, sur DERSE en Ojuelos, que hiciera actos de presencia en la DERSE, Sur DERSE 501 y bueno pues no le tomé mucho la atención, no supe para qué... seguí trabajando y todo. Al día siguiente va el urgido y me dice: profe, vengo, eh, le mande hablar y no vino, me urge que me reciba un documento y yo le decía: no, pues no sé qué documento, yo tenía en mente; como ya tenía director, no me preocupaba por eso y resulta que ese documento, era el que me estaba mandando el Secretario de Educación donde me notificando todo eso. Y ya el mismo Miguel mira, que es el director de sur DERSE, me decía una pregunta ¿Qué relación tienes con el secretario de educación?, yo le decía no, simplemente pues hice un trámite pero ya hace tiempo, pero no tengo ninguna relación, dijo tengo envidia, porque le llego un documento y a nombre suyo; qué tal si no llega. Dije no pues, ya cuando lo abrí, era la petición, de que si era factible el doble turno y el grupo Fulano, Sutano y Perengano se va al grupo vespertino... al turno vespertino, que se ajusten los maestros para los que se van a ir abajo y arriba: indicación clara, en ese momento le hablé al supervisor que estaba en ese evento y le dije, no pues tengo en mis manos un documento que, me, me... están autorizando el doble turno y ya me dijo no pues léamelo, y ya se lo leí en ese momento al maestro por vía celular... no pues en menos de una hora ya estaba el director, estaba el supervisor y estaba el maestro del lugar, y unos profes ahí, en su casa porque yo estaba en la tarde ya en casa, y... ¿dónde está el documento? ¡a que caray! ¡muy bien entonces!, Humberto te encargo esto y te encargo el otro al director, haga esto y ya. Y fue la indicación se hizo el doble turno, bien, el director que está actualmente, el de una manera quería gratificar diciéndome que yo me quedaba como subdirector en la tarde y se hizo el movimiento, se hizo gestoría y todo y no fue posible, porque ya tenían subdirector en la mañana y automáticamente le caía el cargo...y entonces bueno pues alrededor de esto ya nos aplacamos y seguimos trabajando normalmente. Para entonces en la zona quedaban dos escuelas solas, la 172, la 72 de Belenes, Refugio, y se quedó otra escuela, eh... no se la calle exactamente, diría eh... Bajó u otra escuela, no me acuerdo exactamente, pero bueno esa fue una petición que me hizo el supervisor, donde me dice; maestro

me ha demostrado, que tiene eh... espíritu de gestor y eso que usted acaba de lograr, pues eso amerita que usted, debe tener un cambio y, yo me reusaba eso, no pero yo estoy aquí a gusto tenía primaria del estado, tenía la secundaria con tiempo completo, tenía una carga de 30 horas de cómo coordinador, entonces ya nomás me quedo, grupo con 12 horas, tenía ya nomás ese grupo de conservación y bueno pues yo estaba, en un estatus normal que no quería moverme, pero me insistió tanto que, dijo debe ayudarme con esa escuela... no bueno ya hable con la familia, y pues mi hijo dijo, pues adelante, a ver... y pues me tuve que trasladar de la escuela de Ojuelos a Belenes del Refugio, a lo que es Encarnación de Díaz, y ahí dure 6 meses, menos de 6 meses, porque yo entre el 01 de octubre del 96 del 2006 y me retire de ahí de Belén del Refugio y, se, iniciamos los trabajos ahí, y pues creo yo, que deje algo muy bien, porque los alumnos...

A: ¿Ahí ya era director en esa?

B: Ahí ya era comisionado, director comisionado en la promesa que había hecho el supervisor, era que, se me iba apoyar posteriormente para que se me diera la clave. En un corto tiempo que tuviera la clave, pues no fue así pasaron 4 años, de ahí de belén yo me retiro porque yo tenía mi señora enferma, la tengo enferma todavía pero eso, no quería alejarme mucho, entonces la escuela 55 de los Azulitos quedo sola porque el maestro Jesús Martínez Villalón, entonces director eh... se jubiló, y lo que hicieron era... era nomas acercarme poquito por la situación de mi esposa, entonces dure 5 meses, prácticamente con ella, porque yo inicié el 1º de octubre y luego llegué a la escuela de Belén y salí el 14 de febrero. Entonces esa fecha no se me olvida por el amor y la amistad donde llegué y empezamos a trabajar nuevamente ahí, si el poco tiempo de estar por ahí, trabajando en Belén, también se me facilita la adquisición de un bachilleres, de un bachiller, de un sistema, descentralizado que se desarrolla en el Estado de Jalisco, que es joven apenas tendrá 15 años de vida y bueno pues ahí ya estaba proyectado un centro de bachilleres cuando llego yo, pues automáticamente, se da el bachiller en la institución; bachiller trabaja, siempre con las estructuras de las escuelas, aporta,

apoya a la institución, eh... no tiene la visión de hacer estructuras nuevas, escuelas nuevas, para que no queden como elefantes blancos, porque se invierte mucho en construir y ahorita es una fiebre, tienes alumnado y al rato desaparecen y van quedando hay poco, entonces no arriesga hasta que no tenga una población mínima de 250 alumnos y que sea estable, si hay esa capacidad entonces ya se gestiona y se hace una nueva escuela de tipo bachilleres. Mientras no se llegue a esa cantidad de alumnos va seguir trabajando incrustada en contra turno de otra escuela, eh... mecánica que se me hace agradable, muy buena, porque la escuela todo mundo, eh... la usan en la tarde, si, que si hay situaciones de roce del turno de la mañana de la tarde si lo hay, pero al final, el objetivo es el mismo, que el muchacho tenga la opción de estudiar. Entonces si me voy con esa intención del cambio para estar cerca. Pero luego duro vario tiempo, un tiempo de ir al Azulito e ir a Belén por lo de bachiller y así estuve un tiempo, hasta que ya en Azulitos, por allá a los compañeros maestros, les propuse ya la opción de hacer otro bachilleres ahí, porque era un ingreso más de dinero tanto para un servidor, como para ellos y eso me... dicen por ahí me beneficiaba mucho, porque eso me servía como gastos, y ya solventaba lo que yo había renunciado, yo renuncié a la primaria del estado con 12 años de servicio, por irme a apoyar el supervisor. Y ya con la entrada del bachiller mmm... se me compensó, la situación de entrada de dinero, y hay estuvimos trabajando entonces en Azulito, y hicimos un trabajo bonito, en donde la escuela estaba abandonada precisamente, estaba abandonada en cuanto a la tecnología, eh... yo y Jorge de una manera, lo identificamos y lo hicimos propio. Yo siempre he dicho la identidad de la escuela somos nosotros, la identidad son los alumnos, padres de familia y todo pero también nos debe posesionar algo muy propio, que es el sentido de pertenencia, el sentido de pertenencia que nos da cabida de decir es mío, es mi parte, es mi trabajo, es mi espacio, es mi casa porque estamos todo el día, y eso siempre se lo digo a los compañeros maestros y para que se inyecten más y sientan más aquello y que aporten más, esa es siempre la, la indicación de mis compañeros maestros.

B: Ahí estaban abandonadas, eh... las tecnologías. Había un maestro que con mi movimiento se benefició, él era de Ojuelos, es de Ojuelos, estaba mucho tiempo trabajando, yo llego ahí y Ojuelos se queda con un hueco en mis horas, entonces las tecnologías, estaban completas, en aquellos años eh... la tecnología por ejemplo industriales 8 horas de carga horaria y viene siendo lo de secretariado, corte y confesión, electricidad y computación, esas eran las industriales, o las que te llevan al centro por si no tienes el terreno por allá, las agropecuarias que estaban incrustadas en los municipios lejanos, donde hay tierras he ejidales, y que podíamos hacer esto. Entonces las tecnolo... las tecnologías en cuanto a lo agropecuario que era, agricultura, conservación de alimentos, eh... apicultura, ganadería, eso teníamos 12 horas de descanso, 12 horas para trabajar en la semana, las escuelas forestales y las escuelas eh... pesqueras, eran de 16 horas, entonces esa es la esquema que tenía gentes de las federales, eh... 16, 12 y 8 horas, pero trabajamos en la mañana y trabajamos en la tarde, por la carga horaria. Y en los Azules pues hay este... que aprovecharon e hicieron las, con la nueva modalidad de la nueva he planes y programas, se quedaron, que querían hacer dos igual, que las federales con tres horas, nomás dejarlo con tres horas de tecnología y bueno el maestro Jesús Martínez Villalón, acató la indicación de que la tecnología tiene que bajarla a 3 horas, entonces quitó las tecnología que tenían 6, 8, horas y 12 y las dejó en 3 y con esa descarga hizo coordinadores, coordinadores que aprovecho para irse a Ojuelos, y dejo la escuela con menos de carga horaria, y bueno el trabajo que se llevaba ahí. La tierra que había, estaba rentada, eh... las áreas verdes, que tenía la escuela, no estaban atendidas, eh, no tenían ningún sector de producción nada, la ventaja que tiene esa escuela es que es amplia, grandísima tiene como cuatro hectáreas de pura escuela, la escuela con su carrera no tiene un patio grande y ahí bueno empezamos hacer entonces, lo que era la visión y la misión, primera vez que hice una misión y visión, eh pusimos ahí, y hay yo hice, hicimos un diseño y hay en esa visión, yo les ponía rescatando la tecnología, porque no existía y fortaleciendo los sectores de producción, y me gusta hacer, las escuelas poner muchas pinturas y yo les puse las pinturas de 5 sectores de producción.

B: La escuela tiene la tecnología de conservación de alimentos, tiene agricultura, nada más esas 2 tiene, y tiene un taller completo y tiene la agricultura, tiene 20 hectáreas, terreno, y la escuela tiene un espacio grandísimo, entonces empecé a visualizar, y dije aquí vamos a poner a los, hice la junta con padres de familia, y yo les decía vamos hacer sector de producción, con el afán de tener que la escuela sea autosuficiente, y que no tengamos que, sangrar a los padres de familia con la aportación en su cuota, y bueno en su momento ellos quedaron de acuerdo, hicimos la primera gestoría y todo, y empezamos a trabajar, para eso yo, inicie con cuatro colmenas, hicimos el sector de apicultura, porque hay, hay ahí una gran cantidad de árboles, exclusivamente de la miel que se da en mezquite, y después se viene, a los seis meses la saetilla, que es la flor que se da en el campo, entonces hay, seguramente, fácilmente se dan dos cosechas al año.

B: Iniciamos entonces con 6 no con 4, con 6, compramos 6 núcleos de abejas, y nos dieron en 450 cada núcleo y anduvimos, yo y otro maestro, buscando cajas viejas, engrapándolas y todo, armándolas para echarle los núcleos, y el señor que no las vendió pues tiene, es un capital grandísimo, él tiene miles de colmenas, se dedica a eso, y él nos las pasó, y bueno nos dejó prestadas unas casas para iniciar, mientras que conseguíamos las otras, y hay bueno ya equipamos las 6, la siguiente cosecha, he sacamos la cosecha, hicimos 4 mas.

A: ¿Ahí todavía era director encargado?

B: Sigo siendo encargado todavía, director encargado. De... de ahí hicimos, de esas 4, de esas 6 agregamos 4 más, de ahí de ese mismo núcleo, hicimos otro, entonces hicimos 10 y seguimos trabajando, ya con las abe... con las abejas, ya con 10 colmenas ya sacaba 300 kilos de miel, misma miel que yo vendía con los padres de familia, que lo repartían con ellos, con sus hijos, y que lo dábamos a un costo de 40 pesos, el pomo que es un litro o un pomo de miel y así fuimos creciendo con la de esta, y al final yo les dejé 19 colmenas, dejé 19 y de ahí sacábamos un montón de miel. De ahí he justamente con esto, empezamos a armar hacer

unas a urnas pequeñas para cerdo, y si había un espacio por ahí levantamos barda y hicimos todo, y de ahí la intención era buscar 5 vientres con un sedentario. Eh... cuando yo estaba entonces en Ojuelos, que estaba en Ojuelos eh... con mi taller, yo tenía mi criadero de animales, tenía 4 vientres y un semental, y de ahí sacaba los animales, vendía animales de 40 días y a los otros los engordaba y los metía al taller, y hacía mi proceso, y con los 2 muchachos en la tarde, ellos iban a conseguir la comida que era suero de leche, con la lechera, porque hay ahí, he fabriquetas pequeñas que hacen, queso y hacen todo, todo el suero, no lo vendían a corto eh dinero, precio y lo dábamos ahí le incrustábamos alimento y todo, y sacábamos todo eso, esto me genera la facilidad de cuando estoy en Azulitos, de implementar eso nuevo, de hacer las a urnas, empezamos a poner las a urnas hay, los intendentes tenían la habilidad de poner ladrillo, y bueno empezamos a comprar adobe y ya empezaron hacer la estructura y todo, cuando ya estaban ahí, conseguimos puertas de lámina, colocamos las puertas, entonces nos fuimos con las escuelas hermanas, a solicitar un apoyo, primero hicimos solicitudes, ahí cercas de la escuela Azulitos, hay ahí varias granjas, y tuvimos que ir con las 7 personas hay, con un oficio, solicitando que de cría, y se nos daba, se nos dieron varias crías, de 40 días chicos también, y empezamos hacer, nos fuimos a la escuela 60 de San Julián Jalisco, ahí está el maestro director eh... Gregorio Medina, el siempre temprano es de la generación de nosotros, siempre le ha gustado eso, y ha mantenido eso, sus crianzas de animales.

A: Claro

B: Y ellos me dieron 2 animalitos, 2 vientres y 2 semental, le dieron 3 y 2 borregos, entonces nos venimos con una carga bien contentos, eso lo hacíamos en sábados y domingos yo y el maestro.

A: Fuera de horarios de clase, nada que ver

B: Claro, íbamos y esto y nos poníamos de acuerdo y ven tal día, y ya este nos daban eso, veníamos y ahí están los animales y todo, nos tocó trabajar, eh, más de un año con ellos, mantener, manteniéndolos para que crecieran y bueno de ahí, ya de ahí el primer parto, ya empezamos a seleccionar cual era mejor vientre y cual no servía, para empezar a, a cambiar, si, y bueno en un año, sacando la miel y sacando los animales, en un año estoy hablando, le hicimos un presupuesto, de los gastos que hemos generado, de mantenimiento y todo y también hicimos, otro ingreso de cuanto nos habían aportado, el sector de miel como el sector de...

A: ¿Toda una administración, estaban haciendo?

B: Si, entonces le dimos a los papás, un informe de treinta y seis mil pesos, en un año, de lo que se había adquirido en las mieles y los cerdos, porque teníamos de cuarenta días, y bueno, eran si claro, los que estaban enojados con esto, eran los intendentes, porque tenían que darle de comer, el sábado y el domingo, y tenían que rolarse, y a veces en los tiempos de, de vacaciones, ellos disfrutaban, antes de que yo llegara, disfrutaban, ahora iban y si los dejaban de guardias, pues no, no iban, nomas estaban ahí. Y bueno hay mínimo sino iban, tenía que darles de comer o agua a los animales, y eso les molestaba mucho, eso paso 3 años, fierecita que estuve yo en los Azulitos, que hicimos ese crecimiento y yo me llevé, mis materiales, para el maestro que estaba en observación, darle un curso, cuando tuviéramos animales, darle una tarde y darle un curso, para que él se fortaleciera en el taller y me echaran andar ese ciclo en el taller, sacando los animales, había un proyecto, sembrábamos la tierra, maíz, y frijol y con los muchachos, con los padres de familia, ellos sembraban, les pedíamos apoyo y ya nomas le dábamos lo del diesel, iban ellos, compraban la, la, la semilla y sembraban.

A: ¿Todo eso era colaborativo?

B: Si todo eso era colaborativo, si así es, así que todo lo que salía era para la escuela, cuando ya estaba a cierta altura la planta, entonces ya, bueno se buscaba la forma, lo que si se pagara era, eh... el escarde que se daba, para darle fortaleza a la planta, metían la maquina y eso si se pagaba, si, y ya cuando ya estaba grande, que tenía mala yerba, y todo con muchos alumnos, nos organizábamos y con ellos y los maestros, temprano íbamos y cortábamos y todo, en dos, tres días se hacia el trabajo y se normalizaba la escuela, normalmente hasta el tiempo de cosecha, llegaba la cosecha, todos los alumnos, arrancada de frijol, amontonarlo y todo, los maestros se daban tarea de conseguir un remolque con los padres de familia, sacar el frijol en la cancha, lo dejábamos orear y ahí se pisoteaba y se sacaba todo, se variaba, se sacaban costalitos de maíz, de frijol, el maíz lo vendíamos eh... así al sacar, porque todavía no teníamos forma de hacer un proceso de alimento, pero la idea era, el proce... el proyecto estaba en; el campo tenía que darme producto de materia prima, el maíz para poder hacer el alimento a los puercos, y los puercos se iban a ir al taller, y de ahí sale procesado...

A: Estaba moviendo el dinero, y

B: Todo, lo que era un proceso, era una, era un proceso completo

A: Y era una cuestión de administración, de gestión de colaboración

B: De todo, todo se relacionaba en eso, y los padres de familia también entraban, se involucraban pues, en ese proyecto,

A: ¿Qué le hizo darse cuenta, que era necesario esto?

B: Por la situación de la región, la región en donde los jóvenes salen de estudiar, salen de secundaria y ya quieren irse a Estados Unidos, esa es una de las situaciones que tenemos, la perdida de cerebro por irse a Estados Unidos. Otra de la situación, es que no se puede ir, porque no tiene a nadie hay, anda en las calles, caminando

o haciendo maldades y todo, entonces trataba pues de que hicieran algo, mínimo hay una parte de cerro, hay un montón de mezquite y que mínimo que compres una caja, compres una abejas, las pones en el cerro, vas a tener producto, ve comprando otra caja y con esa vas a ir sacando mas crías y te vas a ir haciendo de mas cajas, yo les hacía el ejemplo, porque en cada año, entran los mieleros hay, y se arreglan con la gente del ejido; dame chance de entrar al cerro y dejar unas cajas, para ver si agarramos miel, y les damos un botecito, el problema es que al delegado, se le deja un bote de 28 kilos, porque es lo que pesa, un bote de 20 pesa mucho la miel y le deja nomas un bote, pero ellos sacan tambos y tambos y tambos, entonces yo les decía a ellos, están dejo lo de ustedes que lo lleve la gente, pues tienen que organizarse y tienen que hacer eso, para que no se vayan a Estados Unidos o para que no anden haciendo cosas malas, en circunstancia hagan esto y organicense, y esta es una entrada para ustedes, era una misión que les estaba dando para ellos, de tal forma es el animal igual del proceso de que estamos manejando, para que ellos también lo hicieran, si y yo era parte de poder, llevar a cabo y darle sentido a la tecnología, si, que no nada más era estar en el grupo, haciendo un dibujo, yo por ejemplo decía bueno, si yo no quiero hacer aquello, ¿yo como voy a decirle al muchacho, dibujarle un jamón? y decirle, este es el jamón, dibujarle una chuleta y véanlo ustedes y les pongo colores y todo pero no lo puede tocar, no lo pueden agarrar, no sirve de nada, el problema de esto, lo interesante de esto es que lo toquen, lo agarren, lo manipulen, y todo, y que lo huelan y que tengan técnicas de que si se les seco, se les quemó o algo que vean, ellos mismos, si.

A: Por supuesto que en este tiempo no hubo nada que le dijera a usted, ser director es esto y hacer esto.

B: No, yo salí únicamente con lo que yo tenía como coordinador, yo era el coordinador de actividad y desarrollo, eh... habíamos dos coordinadores en esa escuela que era Ojuelos, eh... la maestra Carmen Márquez, que era la coordinadora académica, y ella tenía lo de la coordinación tecnológica, que actualmente es la

actividad que desarrollo. Y bueno nosotros lo tomamos así, ambos el manejo de lo que era el control, más o menos de la escuela, en donde planeábamos nosotros, eh... lo que era la programación de actividades durante el ciclo escolar, como coordinadores. Lo único que yo amaba era eso, nada más, planear he estar con los maestros, hacer proyectos con los maestros, manejar este, las eh... reuniones de academias, que nosotros esto con ellos, valorar hacer esta valorización de los resultados de calificaciones, eso lo hacíamos nosotros, el director nada mas andaba por ahí apoyándonos, él se dedicaba a su reunión con los padres de familia, de información y todo. Pero nosotros éramos los que estábamos con los maestros, entonces mi única base que yo, era esa, para ayudar como encargado de la dirección.

A: Aprendizaje como coordinador, digamos...

B: Como coordinador nada mas, eso fue mi base y, y estuvo con esa misma escuela, y con esa misma situación hasta que, hasta el año pasado. Sí, porque yo seguía con mi esquema, y bueno como le decía a Jorge; ahí me, me funciona, yo porque hago, te gusta el maestro, el director llanero, porque eres un llanero, yo no tengo una escuela, no tengo una indicación, de cómo le voy hacer, y nada de eso, simplemente lo que yo veo y creo, lo hago, y...

A: ¿Hasta el año pasado, que entra el programa de directivos?

B: Cuando entra el Programa, entonces se me da otra visión, que debo de tener evidencias, que debo de tener un control, que debo de tener formatos, para ciertas situaciones de actividades, en donde debe tener, eh... todo un trabajo, eh... marcado en un proceso, un procedimiento de evaluación y todo. Eh... eso me fortalece pues, eso me fortalece y le doy otro cambio a esto, si, después de trabajar 4 años vamos a decir, 4 años normalmente, de mi forma, en mi, en mi sentir, que yo digo, así es yo planeaba, yo hacia lo mío y todo, y bueno sacábamos el trabajo,

sacábamos el trabajo y lo que yo lo llamo a esto es, que las escuelas más que nada me he inclinado como tipo arquitecto, darle forma, cambiarlas, darle otro aspecto.

A: Claro...

B: Sí, y lo académico, eh... si entiendo en que los compañeros maestros, están trabajando, están en grupos, están trabajando, están trabajando, si, y cuando llego yo por ejemplo a Azulitos; el primer año que yo llego Azulitos, yo llego en febrero, para entonces viene la evaluación de enlace y para ese año, ya teníamos nosotros, para el siguiente año, de ese año ya estaba, para el siguiente año que me toca, entonces ya estábamos en una promedio de, de reprobación, en donde la escuela, dos escuela, una de aquel lado y la de Azulito que era la Cincuenta y cinco, tenía el mayor número de conocimiento bajo y reprobación, no sé qué, entonces estaba el director técnico en secundaria técnica, entonces estaba el güero Cisneros, Jesús Cisneros, y nos mandaron hablar a los dos directores a Guadalajara, no nosotros aquí en la región, nosotros esperaríamos aquí a los del Estado, había un hotel ahí en Guadalajara y bueno la indicación era verlos motivos, porque habíamos salido mal en enlace y todo. Y nos pusieron ahí, un montón de situaciones, eh... fórmulas, estrategias y todo. Y de ahí fue cuando empecé a notar, un poquito que debo de enfocarme con enfoque, a la planeación y todo. Y antes me dedicaba a ver, que estaba bonito, con una pintura, pongan áreas verdes, una flor allá, pongan y hacer eso, si, y bueno de una manera la escuela cambiaba, y los padres de familia se interesaban. Y un proyecto que siempre tenía en mente y lo lleve a cabo, era lo de la basura, yo llegue Azulitos... Belén... no, Belén había un poquito más de orden con los intendentes, estaba más chica la escuela, y Azulitos es más grande la escuela, la estructura es poquito, pero el terreno es muy grande, entonces permitía que los muchachos se enfocaran por allá, y por allá y dejaban la basura, por donde quiera, entonces hicimos un proyecto de basura, donde hicimos el reciclaje de materiales, de vidrio, de plástico, de hu... de hule, bolsas, papel y todo. Y hacer eh... un ejército con los muchachos, los más, los muchachos más,

eh... dicen aquí los jóvenes, los más desastrosos, esos fueron los que me hicieron el apoyo, y los agarramos a ellos como a líderes, y empezamos a, tú te encargas de este equipo, tú te encargas de esto, tú te encargas de esto, y hagan ustedes una actuación, y hagan sanciones de esto, al que vean tirando una basura o no vaya a reciclar, póngale una sanción; no le vamos a cobrar un peso, por cada cosa que, correcto, y se ponen en consideración a todos y se lleva a cabo. Pues de primero, sí, como que se les iba, y aquí debes, y aquí debes, y era un conflicto, si...

A: Claro...

B: Si es que decían; es que yo no fui, es que no; tienes que hacer y tuvimos que apoyarlos, y ahorita la escuela, ahorita la escuela he me da gusto, porque sigo yendo a la escuela por el bachillere, eh... en la mañana estaba una maestra directora hay en los Azules, y yo estoy en otra escuela nueva, que se fundó, en el, estoy hay ahorita en la de Juan Jalisco,

A: Aja, ¿Qué es donde obtiene ya su plaza y...?

B: Que es donde obtengo mi clave

A: ¿En concurso?

B: Eh... No esa me la dieron, de petición que entro en un paquete, sí, para concurso, todavía no ha habido, no había, no había boletines, no había boletines y entonces había una petición, de todos los maestros encargados, gestores de escuela, de cierto tiempo, que iban a buscar a la forma automática, que es el Elvira, por la antigüedad al tiempo, y bueno alcanzamos la antigüedad y pues me dieron la clave, me la dieron

A: Oiga y cambia su forma de ser director, antes del Programa, después del Programa.

B: Si, así es, entonces yo me dedico a mi forma llanera de hacer las cosas, hacia esto, hacia el otro, cuando nos invitan a través de un oficio obligatorio, que tenemos que ir a diplomado (...) bueno yo acato las ordenes y me toca, me toca salir, precisamente en el año que yo inicio la escuela, yo inicié un ciclo anterior, y no tenía más que los puros maestros docentes, puros docentes y yo únicamente como responsable de escuela, no tengo, actualmente no tengo, intendente ni tengo velador, y me acaba de llegar una secretaria, tenía una después, antes de esa, tenía una que me apoyaba, y todo, y como no tenía prefectos, no tenía nada, entonces en ese juntado, cuando llego a esa escuela, cuando llego a esa escuela, ya me encuentro un conflicto muy grande, con la disciplina de los jóvenes, en donde ellos, eran capaces ampliamente de con mucha tranquilidad, de ponerse como un gallito a un maestro, faltarle el respeto, gritarles y todo, en donde ellos estaban impuestos a que en la calle, eh... la escuela no tenía puerta, tenía que estar en la calle, y que andaban sobre el pueblo caminando y regresando a la escuela, era una sensación muy característica de ellos, cuando un servidor llega a esa institución, pues empiezo a pelear, con los muchachos y enfrentarme con ellos, frente a frente, y a ser una serie de situaciones de acción a lo mejor no buenas, porque luego me di cuenta que no eran buenas, pero me funciono, en donde yo tenía que actuar en ese momento, pararme con ellos, decirles: “no, no, ustedes se me agarran sus cosas, se me van y me traen a su mamá, su papá”, y ellos de momento no creían y todo; usted se me va y se me va, y no lo dejaba entrar y se me iban ellos, renegando y todo, y venía el papá, y entonces ya platicábamos con el papá, hacíamos un compromiso con ellos, un compromiso firmado y todo, y empezamos a organizar escuela, si, situación que al final, ahorita tenemos una situación controlada, pero siento que no puedo todavía, decirlo al 100% porque me falta pueblo, me falta personal, me falta personal de apoyo, he habíamos controlado un poquito la disciplina. Cuando me salgo yo al curso, al diplomado, tenía que salir 2 veces por semana, y eso me permitía cuando yo llegaba, yo hacía lo del curso y luego cuando regresaba al día siguiente, se perdía la situación del orden, ¿Cuál es la situación que teníamos ahí? que tengo yo maestros, eh... circulantes; maestros que están en una escuela, que están en otra, están conmigo

y están en otra, tengo un maestro por ejemplo; trabaja conmigo, trabaja en bajío, trabaja en Betul y trabaja en San Juan, y tenemos que hacer un horario especial para ello, para que no puedan tener problemas, y era un problema grandísimo y es todavía, si, eh... entonces los maestros, llegan trabajan sus horas y ahí nos vemos, no quieren saber si les fue la rueda, no rueda y todo. Pero todas las informaciones que tengo buenas o malas, todas las recibo yo, los papas dicen: falta esto, la escuela es un desorden, la escuela le falta disciplina, le falta... yo no puedo hacerme pedazos...

A: Recibe el programa y...

B: Se perdía por que los maestros, nomás tenía una maestra con tiempo completo y que ella es la que estaba, tratando de organizar un poquito, no, es la única que tenía, que se quedaba y nada más, los demás, todos los demás ya se iban a otros centros educativos, y buscaban pretextos, yo el día, por ejemplo; hoy el día no pude tener un junta con un personal al 100%, porque si hoy le digo, hay una circular de una reunión, tengo que avisarles 3 días antes, para que ellos puedan buscar el permiso de la otra escuela.

A: ¿Qué genera eso?

B: Un montón de indisciplina en todo, que no podemos tener acuerdos, en donde hacemos unos acuerdos hay, pero acá no se entera y ahí un dándoles los acuerdos tomados, firmados por ellos, aquí esta y no, no se cumplen, porque, porque no hay sentido de pertenencia, no sienten nada y ellos se escudan y dicen, no es que tengo clase y si no me van a poner falta, ¡híjole! eso es difícil, difícilísimo, entonces tengo la escuela noventa y cuatro Bajío, que es donde tengo la mayor cabeza de padres, de compañeros maestros, que estaban en las dos escuelas, tengo que mandarle un nuevo oficio al maestro, maestro deme apoyo con su personal, que labora allá y labora conmigo, digo para hacer un análisis de cómo andamos, si, y eh... yo en la mañana si tengo que hacer tiempo horario, porque también en

la mañana hay que ir a aprovechar, entonces a partir de las 11 me los manda, me los manda él y a ver si los maestros llegan, a veces tarde a veces no llegan, y yo dije; no pues ve a la reunión con la escuela fulana, y no se presenta y tengo un grupo minutarario de 17 maestros, que tengo en la lista, pues voy a tener 7 u 8, 6, 9, 10 no más, pero nunca al 100% no he logrado tener. Y esa es una situación y es un problema que estoy viviendo, lo estoy viviendo todavía, ¿Por qué? porque mientras que yo tenga estos maestros van a estar así.

A: ¿Hubo alguna relación, por ejemplo cuando estaba usted haciendo el programa, de formación de directivos, de alguna forma se relacionó esto con las problemáticas que usted vive en su escuela?

B: Cuando empecé a, a considerar el curso donde de momento yo entré temeroso a ese curso, qué va pasar que esto y el otro, por la situación que estaba viviendo, otra es por la situación que, que yo no sabía ni qué tipo de información tenía el curso, cuando ya nos fuimos familiarizando, en el equipo de trabajo con los compañeros maestros que son muy excelentes maestros y que cada quien con su peculiar forma de trabajar y con su experiencia que compartíamos que hacíamos día a día con la información que vivíamos con ellos, y es un equipo tan bonito, que todavía seguimos juntándonos, compañeros que ni siquiera nos habíamos visto, y tenemos

A: ¿Los directores?

B: Los directores, que hicimos eso y todavía nos juntamos hacemos reuniones, e invitamos a Jorge, invitamos a Gise.

LA FORMACIÓN DE DIRECTORES ESCOLARES EN EL CONTEXTO DE LA GESTIÓN

Un acercamiento comparativo a dos modelos públicos: Jalisco y Edmonton

Se terminó de imprimir en los talleres de la Dirección de Publicaciones del Gobierno del Estado de Jalisco, Av. Prol. Alcalde 1351, 1er Piso del Edificio C, Unidad Administrativa Estatal, Col. Miraflores, C.P. 44270

Guadalajara, Jalisco, México, julio de 2018.

El tiraje constó de 1,000 ejemplares impresos en Papel Bond de 90 gramos.

Portada impresa a selección de color en papel Couché de 250 gramos.



Miguel Angel Díaz Delgado

El Dr. Díaz es investigador del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) desde enero de 2017, en donde actualmente dirige el proyecto de investigación: *La formación de líderes escolares. Acercamiento a las prácticas situadas*. Sus líneas de investigación son la dirección escolar, la formación de directores y el liderazgo educativo.

Anteriormente cursó una estancia posdoctoral en la Universidad de Saskatchewan, Canadá, siendo el primer becario del Colegio de Administración y Liderazgo Educativo por la Unidad de Administración y Liderazgo Educativo (SELU).

En cuanto a su formación, fue el primer graduado del programa doctoral de *Investigación Educativa Aplicada* del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM); en 2008 estudió un curso formativo de *Competencias Docentes en el Siglo XXI* enfocado en la Dirección Escolar en la Universidad Autónoma de Madrid, se graduó de la Maestría en Ciencias de la Educación del ISIDM con un estudio relativo a los Planes de Estudio de Educación Normal. Miguel Angel egresó de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco y fue alumno (no graduado) en la Licenciatura en Estudios Políticos y de Gobierno de la Universidad de Guadalajara.

Su carrera docente es amplia. En 2017 se incluye como profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, en la *Licenciatura en Pedagogía*; posterior a haber sido profesor adjunto en el programa doctoral del *Colegio de Educación* de la Universidad de Saskatchewan, Canadá, en la asignatura “Fundamentos de la Administración y el Liderazgo Educativo” impartida junto al Dr. Paul M. Newton. En 2014 fue profesor en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) en la *Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas*; de 2010 a 2014 impartió clases en la *Escuela Normal Superior de Jalisco*. Díaz ha sido también Asesor Pedagógico en la Secretaría de Educación (SE) Jalisco y en la Universidad de Guadalajara, además de Formador de Directores para la propia SEJ. Ha sido además, profesor y director de primarias rurales y urbanas, además de director (encargado) del mismo nivel en la SEJ.

El Dr. Díaz ha ofrecido conferencias en diferentes Instituciones y Universidades a nivel global y local. En la Universidad de Guadalajara, la Universidad Marista, Universidad ITESO, la Universidad del Golfo, la Universidad Autónoma de Chiapas y en Edmonton Public Schools de la provincia de Alberta, Canadá; en la Universidad Central de Queensland, Australia; en la Universidad de Costa Rica y en Guatemala para el Ministerio de Educación de Guatemala.

Adicionalmente, Díaz es Presidente (2017-2020) de la Red Internacional en Educación Interleader y Director del capítulo México de la misma.