



María Verónica Nava Avilés / Coordinadora

LA FUNCIÓN DE DIRECCIÓN EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

*Construcciones, liderazgos,
gestión escolar y perspectivas*



La cultura institucional evoluciona por procesos plurales, democráticos e incluyentes y una de sus herramientas que la dinamizan es la gestión escolar cuya construcción colectiva, normada, contingente y en su gran mayoría emergente, está bajo la responsabilidad fundamental de los profesionales que ejercen la función de dirección; quienes con su liderazgo académico potencian la realización de cambios en la mejora de las instituciones educativas.

Función que constituye un vínculo entre la organización institucional y la participación de docentes y padres de familia, quienes articulan una serie de elementos propicios para la realización del trabajo colaborativo a través de aprendizajes de corresponsabilidad entre los diversos actores de la comunidad educativa.

Los docentes investigadores que integran la Red Educación Siglo XXI, recuperan la experiencia de dichos profesionales y la acompañan de algunas de sus construcciones teóricas y metodológicas que la constituyen; fundamentalmente las que guardan una relación con el ejercicio de liderazgos, prácticas de gestión escolar y perspectivas viables para generar cambios en la cultura de la escuela.

Por lo que uno de los propósitos de la obra es visibilizar los procesos de toma de decisión y las formas de participación a partir de la coexistencia de diferentes racionalidades que hacen que la escuela sea un lugar de encuentro para el desarrollo de una comunidad de aprendizaje permanente a través del compromiso y la responsabilidad compartida en la educación obligatoria.



LA FUNCIÓN DE DIRECCIÓN EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

*Construcciones, liderazgos,
gestión escolar y perspectivas*

MARÍA VERÓNICA NAVA AVILÉS
(COORDINADORA)

MARÍA MEDINA DOMÍNGUEZ

ROSA M. GÓMEZ DÍAZ

ANTONIO MEDINA RIVILLA

ENRICO BOCCIOLESI

RAÚL GONZÁLEZ FERNÁNDEZ

ERNESTO LÓPEZ GÓMEZ

SAMUEL GENTO PALACIOS

LEONOR YOLANDA ZEPEDA SÁNCHEZ

LETICIA MONTES RODRÍGUEZ

MIGUEL ROBERTO LÓPEZ ARROYO

IRMA ESPINOSA ARANDA

MARÍA DE LA LUZ BANDERAS MAYA

CATALINA AIDA GARCÍA ESPINOSA DE LOS MONTEROS

MARÍA DE LOURDES GÁLVEZ FLORES

JAIME ZÁRATE GONZÁLEZ

GERARDO LUIS PALACIOS VALDÉS

DAVID CASTILLO CAREAGA

MARÍA VERÓNICA NAVA AVILÉS



Versión digital

Primera Edición Digital: Agosto 2020
Diseño de portada: María Elisa Salazar Moya

© María Verónica Nava Avilés

Registro para versión digital
ISBN: 978-607-98902-3-0

Todos los derechos reservados. Se permite la reproducción de la presente obra, por cualquier medio impreso, electrónico, auditivo, con la autorización por escrito de los editores y el titular de los derechos y citando la fuente.

Lo textos publicados en el presente volumen fueron dictaminados bajo la modalidad de lectura de pares ciegos.

Edición digital hecha en México



Carlos Castellanos Rivera
DIRECTOR GENERAL

Consejo Editorial:

Mtra. Anita Barabtarlo y Zedansky

Mtro. Marco Antonio Salazar

Mtro. Alfredo Pintos Aguilera

Mtro. Celerino Ruiz Ramos

Dr. Liberio Victorino Ramírez

Dra. Elena Leticia Castañeda Jiménez

Dr. Jorge Alberto Chona Portillo

Dr. Fernando Monroy Dávila

Lic. Luciano Plascencia Valle

Mtro. Miguel Valle Pimentel

Dr. Jesús Araiza Martínez

Mtro. Jaime Raúl Castro Rico

Mtro. Carlos Mario Castro

Dr. Francisco Díaz Estrada

Memo (Guillermo Argandoña Sánchez)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
 CONSTRUCCIÓN DEL LIDERAZGO EN LAS AULAS <i>María Medina Domínguez</i> <i>Rosa María Gómez Díaz</i> <i>Antonio Medina Rivilla</i>	 15
 LITERACIDAD CRÍTICA COMO CLAVE DE LECTURA DEL HOMBRE-MUNDO CONCIENTIZACIÓN DE LA PERSONA <i>Enrico Bocciolesi</i>	 59
 UN BINOMIO CUADRADO PERFECTO: LIDERAZGO E INNOVACIÓN <i>Ramón Ferreiro Gravié</i>	 69
 CONCEPTUALIZANDO EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DE LOS DIRECTORES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS <i>Raúl González Fernández</i> <i>Ernesto López-Gómez</i> <i>Samuel Gento Palacios.....</i>	 75
 LA FUNCIÓN DIRECTIVA HACIA EL SIGLO XXI <i>Leonor Yolanda Zepeda Sánchez</i> <i>Leticia Montes Rodríguez.....</i>	 107

**ENFOQUES DE LIDERAZGO QUE SE DESARROLLAN
EN LA CULTURA INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

Miguel Roberto López Arroyo

Irma Espinosa Aranda

María de la Luz Banderas Maya.....131

**HISTORIA, PRESENCIA E IMPACTO DE LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA TÉCNICA EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA**

Catalina Aida García Espinosa de los Monteros..... 159

**LA GESTIÓN ESCOLAR QUE REALIZAN DIRECTORES
DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y
SU INCIDENCIA EN UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA
CIUDAD DE MÉXICO**

María de Lourdes Gálvez Flores 199

**HACIA UNA CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS
DIRECTIVAS EN LAS INSTITUCIONES FORMADORAS
DE DOCENTES**

Jaime Zárate González

Gerardo Luis Palacios Valdés

David Castillo Careaga 237

**PROCESOS DISRUPTIVOS Y PRÁCTICAS PROSPECTIVAS
DE GESTIÓN EN LA CULTURA ESCOLAR DESDE LA
FUNCIÓN DE DIRECCIÓN**

María Verónica Nava Avilés 269

CURRÍCULUM DE AUTORES.....291

INTRODUCCIÓN

LOS ENFOQUES ACTUALES de las políticas educativas exigen de las escuelas normales el desarrollo de acciones y programas propios de las instituciones de educación superior (IES) acordes a las necesidades y exigencias de calidad de la educación básica y obligatoria; consideramos que una forma de enfrentar dichos elementos es a través de los trabajos interinstitucionales desde la figura de Redes de Cuerpos Académicos y Equipos de Investigación, donde la práctica de comunidades epistémicas, vía sus líneas de generación, innovación y producción de conocimiento en las temáticas emergentes y objetos disciplinares, multidisciplinarios y transdisciplinares propios del campo complejo de la Gestión Escolar irrumpen significativamente en el conocimiento de los procesos de formación inicial y de posgrado de la comunidad educativa.

Por lo que, después de realizar procesos de teorización colectiva, vía la revisión crítica de la experiencia docente e investigación en torno a la función de dirección en la educación obligatoria, los Cuerpos Académicos y Equipos de Investigación que integran la Red Educación. Siglo XXI:

- Equipo de Investigadores de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la Calidad de la Educación Superior (RIAICES), Portugal, España
- Director del Instituto Internacional de Alfabetización Educativa (IELIT) Italia
- Cuerpo Académico de Gestión Escolar de la Escuela Normal Superior de México
- Cuerpo Académico Formación Docente y Evaluación. Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, Estado de México

- Cuerpo Académico Sujetos de la Formación Docente Inicial. Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”, Nuevo León, Monterrey
- Cuerpo Académico de Gestión Escolar e Inclusión Educativa. Escuela Normal de Especialización Ciudad de México.

Integraron la obra: LA FUNCIÓN DE DIRECCIÓN EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA. Construcciones, Liderazgos, Gestión Escolar y Perspectivas; producto de la participación colegiada en forma Interinstitucional; en el que cada capítulo es responsabilidad del investigador.

El capítulo *Construcción del liderazgo en las aulas de los Doctores* María Medina Domínguez de la Universidad Nebrija, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Rosa M. Gómez Díaz y Antonio Medina Rivilla sitúan al liderazgo social y colaborativo desempeñado por los docentes al desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, descubriendo la responsabilidad asumida en su desempeño profesional como parte fundamental del centro educativo con una evolución propia, incorporan planteamientos innovadores desde el trabajo en el aula o micro-contexto de gestión en el marco de la Organización, como globalidad.

El Dr. Enrico Bocciolesi, Director International Educational Literacy Institute (IELIT) en Italia, en su capítulo, la *Literacidad crítica como clave de lectura del hombre-mundo. Concientización de la persona*, aporta herramientas para el desarrollo de la reflexión colectiva al constituirse en un elemento fundamental para analizar el tipo de riesgos que se establecen entre las relaciones del ser humano y las herramientas tecnológicas electrónicas o de las aplicaciones virtuales con el manejo de la información solo con fines comerciales carente de lo que considera un aprendizaje activo; mismo que le permita establecer una relación crítica con los entornos.

El capítulo: *Un Binomio Cuadrado Perfecto: Liderazgo e Innovación* del Dr. Ramón F. Ferreiro PhD, quien es Profesor Emérito de la Nova Southeastern University, USA., Abraham S. Fischler College of Education, en el que aborda el liderazgo y la innovación en la educación con el impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el del desarrollo de las generación de niño/as y jóvenes que asisten a la escuela para el logro

de las aspiraciones que la sociedad se plantea como exigencia y necesidad de su desarrollo.

La conceptualización del liderazgo pedagógico de los directores de instituciones educativas, forma parte del capítulo elaborado por los Doctores Raúl González Fernández, Ernesto López Gómez y Samuel Gento Palacios quienes ponen el foco de atención en el liderazgo pedagógico de los directores de instituciones formativas, como elemento destacado para la mejora de la calidad educativa. Así, tras una conceptualización inicial del liderazgo, presentan una serie de rasgos que definen el perfil de un verdadero líder.

Los autores hacen notar que el liderazgo dentro de un centro educativo debe ser eminentemente pedagógico, por lo que dedican parte de su trabajo a clarificar las dimensiones propias de dicho liderazgo centrado en la figura del director de tales instituciones. Para ello, retoman trabajos previos del profesor Gento Palacios sobre las ocho dimensiones que caracterizan a un verdadero líder pedagógico, realizando un minucioso análisis de las mismas; concluyen el capítulo indicando los elementos sustanciales a considerar para capacitar a los directores como verdaderos líderes pedagógicos, que pasan necesariamente por la profesionalización de la función directiva, sustentada en una adecuada formación inicial para el cargo y complementada con un reciclaje continuo.

Las Maestras Leticia Montes Rodríguez y Leonor Yolanda Zepeda Sánchez con el capítulo: *La función directiva hacia el Siglo XXI*, establecen que dicha función para cualquier actividad es de suma importancia y en nuestros días exige saberes y cualidades en quienes la ejercen acordes a las necesidades del Siglo XXI; para ello formulan una serie de interrogantes con las cuales se aproximan a la evolucionada la función directiva, su tránsito, el tipo de cualidades que debe tener un directivo moderno para la sociedad actual, las funciones que se le atribuyen en el primer cuarto del Siglo XXI y cómo ha cambiado el marco legislativo, administrativo y social para su desarrollo profesional.

Establecen algunos rasgos de la figura del director/a de un centro escolar, quien concentra la responsabilidad de ser motor de cambio con sentido de mejora para la institución que dirige y el cambio desde luego considera el contexto en que se trabaja; así como el equipo que se lidera académica y organizativamente.

Señalan que anteriormente algunos directivos se desempeñaban de forma autocráticos, autoritarios, afanados en exceso por el control en la disciplina extrema, quienes no se ganaban el aprecio de su personal como hoy se propone; gestionando su autoridad; construyéndola, encaminándola formando equipos de trabajo con metas comunes y generando ambientes basados en la confianza, el respeto y la solidaridad al perseguir buenos resultados. Por lo que la función directiva actual exige firmeza y flexibilidad, compromiso e innovación; credibilidad, respeto, imparcialidad, orgullo por su labor, compañerismo, impulso a la equidad de género y responsabilidad social para poder embarcarse en la aventura emocionante que significa hacer las cosas reflexivamente sin perder capacidad crítica, resiliente y sostenible en el desarrollo del proyecto para la institución que dirige.

Enfoques de liderazgo que se desarrollan en la cultura institucional de la educación secundaria, capítulo elaborado por el Dr. Miguel Roberto López Arroyo y las Maestras Irma Espinosa Aranda y María De La Luz Banderas Maya, Integrantes del Cuerpo Académico Formación Docente y Evaluación de la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco; donde establecen que el panorama educativo dentro de la institución incita a la complejidad del conocimiento en la formación de docentes en Escuela Normal Pública con futuro de liderazgo para atender a alumnos de escuelas secundarias y dirigir el proceso del aprendizaje en estas instituciones educativas con saberes, conocimientos, hábitos, valores, habilidades y competencias e involucrarse en la cultura globalizadora con visión totalizadora sin parcializar las ciencias de la educación, rompiendo paradigmas pedagógicos de individualidad para liberar la inteligencia, percibir y entender el saber científico.

Señalan que para construir un mundo dentro de la complejidad donde el docente forme a las futuras generaciones en un mundo mejor e igualitario para el ser humano se requiere entender el conocimiento científico y pedagógico de la cultura creada por el hombre, para comprender el espacio eco-complejidad como responsabilidad de la educación en sus dimensiones, el docente como líder educativo que guía y está dispuesto al cambio, que induce a la incertidumbre para corregir los errores transformándolos en aciertos.

La Doctora Catalina A. García Espinosa de los Monteros con el capítulo: *Historia, Presencia e Impacto de la Educación Secundaria Técnica en*

la educación obligatoria señala que para comprender la educación técnica, reflexionemos acerca del papel de la técnica en la civilización; quien ubica que en 2017, la SEP estableció que en primer grado de secundaria, los estudiantes cursarían: “Ciencias y Tecnología. Biología”, en el segundo “Ciencias y Tecnología. Física” y en el tercero, “Ciencias y Tecnología. Química”. No presentó razones epistémicas, pedagógicas y didácticas de la desaparición fáctica de la educación tecnológica, impuso la quiebra del proyecto que la originó, un proyecto de industrialización clave para la soberanía nacional.

Refiere que actualmente hace falta ofrecer opciones de capacitación para el trabajo; ya que la deserción y el desempleo juvenil son preocupantes, una de las causas del abandono escolar es la necesidad de insertarse al mercado laboral; por lo que es fundamental restablecer totalmente la educación tecnológica, es parte de la formación integral permite valorar el *trabajo* como medio de vida digno. El joven que necesite trabajar, tendrá mejores condiciones si ha recibido una adecuada formación inicial.

Por lo que la tecnicidad y tecnocognición son fundamentales en la hominización; si pensamos desde la Filosofía de la Tecnología, la técnica, gran creación humana; los *homo sapiens* no somos los únicos animales que desarrollan soluciones tecnológicas, como lo documentan Köhler y Goodall; al desarrollar nuevos artefactos no significa necesariamente *progreso*, no pensemos la tecnología como trayectoria lineal hacia una vida mejor. Por lo que en su estructuración es determinante la red de relaciones que establecen con comunidades humanas y no humanas; al igual que las contradicciones de derechos y complejidad sociotécnica de los sistemas tecnológicos, no borran el hecho de que forman parte de nuestra cultura.

El capítulo: *La gestión escolar que realizan directores de los servicios de Educación Especial y su incidencia en una educación inclusiva en la Ciudad de México* de la Mtra. María de Lourdes Gálvez Flores surge ante la necesidad de recuperar la presencia de los directores de los servicios de Educación Especial, así como visibilizar la gestión que realizan para el funcionamiento de estos servicios, debido a que es necesario conocer desde dónde y qué se realiza para el funcionamiento de estos servicios, pues uno de sus cometidos es garantizar una educación inclusiva en los alumnos con discapacidad, en la comprensión que corresponde y debe ser inherente al funcionamiento y organización del Sistema Educativo Mexicano.

Comprender la gestión que realizan algunos directores de los servicios de Educación Especial para favorecer la educación inclusiva en la Ciudad de México durante el ciclo escolar 2017-2018, la perspectiva metodológica descriptivo-analítico ayudó a captar lo que realizan cotidianamente en su gestión directores de los servicios de Educación Especial, su relación con la educación inclusiva y lo que piensan de ello.

La estructura de la investigación obedece a dos apartados vinculantes: Los contextos en que realizan los directores de los servicios de Educación Especial su gestión y las gestiones que promueven una educación inclusiva y que realizan los directores de los servicios de Educación Especial.

Los Doctores Jaime Zárate González, Gerardo Luis Palacios Valdés y el Maestro David Castillo Careaga con el capítulo: *Hacia una caracterización de las prácticas directivas en las instituciones formadoras de docentes*, desarrolla aproximaciones al trabajo de los directores en las instituciones formadoras de docentes en el Estado de Nuevo León y específicamente a sus prácticas directivas; para realizar tal aproximación buscaron instrumentos de recolección de información que les permitió el acceso a esta realidad a través de los propios directores.

Su realización requirió el apoyo de una base teórica general constituida por los diferentes modelos de administración contemporánea y particularmente el de administración burocrático sirvió como referencia de confrontación con la realidad de las prácticas directivas que ponen en acto los directores de las instituciones formadoras de docentes en el ejercicio de su función.

Y el capítulo, *Procesos disruptivos y prácticas prospectivas de gestión en la cultura escolar desde la función de dirección*, a cargo de la Doctora María Verónica Nava Avilés recupera dos nociones centrales como herramientas cognitivas de participación corresponsable en la organización y funcionamiento de la escuela, en particular en la educación básica: procesos disruptivos y prácticas prospectivas de gestión; mismas que ayudan a la revisión de algunas dimensiones institucionales a partir de reconocer algunos procesos de la función de dirección en la cultura escolar desde la complejidad.

Señala que los procesos disruptivos, regularmente se han asociado a los cambios en compañías, gobiernos y las personas, que se generan por el impulso de transformaciones e innovaciones tecnológicas, la globalización y los cambios demográficos; cuyo impacto se ve reflejado en

la actividad empresarial o como parte de las políticas públicas de las tendencias macroeconómicas a través de redes de valor, al poner en revisión su solidez, funcionamiento y desarrollo organizacional con sus recursos humanos, eventos geopolíticos, regímenes reglamentarios, pactos sociales o tratados comerciales; mismos que generan cambios en sus modelos de desarrollo en la estructura de sus redes.

Construcción que considera se puede convertir en puente con elementos de la teoría prospectiva, no por referirlos al modelado de escenarios futuros sino a aquellos que son los posibles por su viabilidad basada en la acción de reflexión colectiva, ya que es parte de las preocupaciones de una gestión escolar que anticipa y prevé con proyectos participativos la presencia de problemas o de la competencia constante con altos estándares de calidad en el servicio escolar; por lo que las prácticas de las organizaciones escolares del Siglo XXI pueden ser reconfiguradas si la cultura escolar promueve su capacidad de innovación basada en la creatividad intelectual colectiva ante las necesidades del desarrollo sustentable y sostenible y por su alto impacto al aprovechar el fortalecimiento de las expectativas de sus actores.

Dicha relación la considera positiva a través de los aportes de la complejidad; ya que tanto la disrupción como la prospectiva aportan marcos epistemológicos valiosos para estructurar los procesos de transformación de la cultura escolar; lo que implica la revisión de diferentes elementos de la gestión escolar que sirven de fundamentos para cumplir con responsabilidad social a la satisfacción de las necesidades y expectativas de desarrollo y bienestar integral de la comunidad educativa.

La función de dirección en el ámbito de la gestión escolar, refiere la autora, se puede constituir desde formas más plurales y multirreferenciales que obliga su necesaria reconfiguración ante los escenarios y entornos no solo globales sino por los procesos de crecimiento profesional y desarrollo del potencial creativo e innovador; lo que requiere de conocimiento en un ejercicio que trastoque las prácticas en la cultura escolar a fin de generar un mayor cambio social ante la parcelación del conocimiento escolar y la fragmentación de la participación.

Por tanto, el conjunto de aproximaciones teóricas y metodológicas en torno a la función de dirección como profesionales de la educación básica, constituyen la obra de docentes e investigadores que integran la Red Educación. Siglo XXI, lo que permite a los lectores tener una visión

panorámica de algunas categorías de análisis de la gestión escolar como: Liderazgo, trabajo colaborativo, corresponsabilidad, toma de decisiones y autogestión; mismas que son denotadoras de procesos de mejora y cambio en la cultura escolar.

Y, fundamentalmente resaltan la importancia e impacto significativo en el cambio o mejora de la organización institucional a partir de una figura relevante como lo es la de los profesionales de función de dirección en la educación obligatoria.

CONSTRUCCIÓN DEL LIDERAZGO EN LAS AULAS

MARÍA MEDINA DOMÍNGUEZ
ROSA MARÍA GÓMEZ DÍAZ
ANTONIO MEDINA RIVILLA

1. Introducción

1.1. Justificación de la investigación

EL CENTRO EDUCATIVO demanda una evolución propia, al generar planteamientos innovadores que armonicen con tal evolución. Aquel debe concebirse como un sistema en el que el aula se asuma como un micro-contexto de gestión en el marco de la Organización, como globalidad.

Desde esta visión, el liderazgo ejercido por cada docente tiene que ser definido como protagonismo, junto con sus estudiantes, en una cultura compartida y generada en los procesos de interacción formativa. El profesorado debe facilitar espacios de realización reflexiva en los que construir y desarrollar un modelo de actividades capaz de singularizar, mediante la adaptación a su contexto, los currícula.

Es, por consiguiente, el del profesor un liderazgo social y colaborativo que debe ir creando, desde un compromiso personal y en cooperación con los demás colegas y estudiantes, en una auténtica cultura de indagación e investigación, al objeto de mejorar día a día la práctica profesional.

Un centro formativo exige indagar y profundizar en otras dimensiones, a modo de grandes variables conformadoras de la institución educativa, como puedan ser el liderazgo ejercido por la dirección o equipo directivo, los órganos de coordinación, el propio servicio de inspección, etc.

A partir de nuevos proyectos surge un liderazgo de coordinación de grupos para realizar experiencias innovadoras entre centros, coordinados en mentorización conjunta.

1.2. Objetivo Nuclear

La investigación que presentamos pretende comprender el liderazgo desempeñado por los docentes al desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, descubriendo la responsabilidad asumida en su desempeño profesional.

1.3. Resumen: esquema conceptual



Fig 1. Liderazgo social y colaborativo del profesor: Estudio de casos.

Desarrollo de contenidos:

- Educación y enseñanza: tareas esenciales del docente.
- El docente coprotagonista de una cultura compartida del aula.
- El papel de liderazgo del docente en el aula: el proceso de gestión formativa.
- La acción del docente como guía y creador de espacios de realización reflexiva se concreta en:

- La construcción de un modelo de actividades holísticas en el aula
- El papel socio-relacional del docente: el liderazgo social
- La acción instructivo-formativa del docente: un estudio de casos.
- El liderazgo colaborativo: creación de una cultura de indagación cooperativa en el aula y centro.

2. Educación y enseñanza tareas esenciales del docente

El docente necesita de un modelo de educación que oriente y fundamente su práctica profesional en el aula. El modelo de enseñanza sintetiza al menos las siguientes visiones conceptuales: antropológica, desde la que comprender las razones de las perspectivas de la persona humana en las que fundamentar las actuaciones que han de llevarse a cabo, especialmente la búsqueda de soluciones al binomio clásico de libertad y autoridad; social, ya que la persona humana es y se proyecta en micro, meso y macro-entornos sociales, en los que entender el sentido y la realización de cada sujeto en el espacio personal en el que interviene y la existencial-psicológica, necesaria para entender al ser humano en sus dimensiones relacionales e individuales, a la vez que en cuanto persona, precisa de un marco axiológico, de una concepción del mundo y de un conjunto de referentes para entender el sentido de la vida y su amplitud socio-relacional.

El modelo de educación sirve a cada docente para fundamentar la tarea educativa en su gran proyección social, con sus ventajas y condicionantes, a la vez que es un esfuerzo siempre nuevo de abrirse a los múltiples interrogantes que cada generación presenta y desea resolver.

La educación como un hecho social, es un proceso singular de cada sujeto/persona que desea consolidar su propia dinámica y su proyecto de vida, un esfuerzo de integración de los eventos y tendencias sociales, orientado a un marco europeo y planetario, con especial focalización en opciones regionales y localistas. La valoración de las diversas perspectivas, a tener en cuenta, supone para cada docente una reflexión global sobre el sentido social de la educación y del modelo de sociedad que impulsaremos entre todos, en complemento con estas exigencias sociales para cada ser humano ante unas expectativas, a veces en conflicto, con las

de la sociedad que le circunda. La tensión entre estas dos instancias se ha de superar siendo conscientes en cada centro y aula de las expectativas y valores que destaca la comunidad educativa, siempre que sean objeto de análisis rigurosos, avalados, junto al respeto a la participación democrática, por criterios contrastados con otras comunidades e instituciones sociales.

El modelo educativo clarificará las acciones a emprender en el aula, dotándolas de un espacio de reflexión y análisis más global, a la vez que aporta las bases para una crítica continua en torno al proceso de realización social y personal en cada ámbito e institución educativa, focalizado en la creación de una línea propia de trabajo, que se denomina Proyecto Educativo de Centro.

El Proyecto Educativo aglutinará las aportaciones de los participantes en la comunidad educativa y explicitará el modelo de educación del Claustro/equipo de docentes, comprometido en la clarificación y selección del papel social y de la realización personal de cada estudiante.

El Proyecto Educativo en su construcción tendrá en cuenta, entre otras fuentes de elaboración: “la *acción educativa* vivida y desarrollada en las aulas”, las *concepciones educativas* de cada docente y equipos de ciclo y centro, el análisis de las *visiones y opciones educativas* de padres y madres, las *orientaciones educativas* de la comunidad de expertos, las *prescripciones* de las administraciones educativas y cuantas *aportaciones* posibiliten la elaboración de marcos educativos fundamentados.

El modelo educativo es tanto una necesidad para orientar la acción formativa, como una base que desde el aula ha de elaborarse y mejorarse continuamente. La primacía del modelo educativo de centro, en relación al de aula, tiene un valor más formal que real, y desde nuestra visión la complementariedad y equiparación de los dos modelos es esencial, ya que cada tarea de aula depende de la visión del proyecto de centro, al menos se espera un elevado nivel de coherencia, pero resulta superfluo y estereotipado un proyecto educativo, ajeno y distante a la reflexión y práctica educativa que se construye en cada aula.

La acción educativa se proyecta en el estilo de enseñanza, que desarrolla cada docente en el aula. La comprensión de este modelo y su consolidación se realizará día a día en el trabajo docente-discente.

El modelo de enseñanza se construye desde el conjunto de elementos más representativos de cada acción formativa, teniendo los siguientes

componentes básicos: los agentes (docentes-estudiantes), la acción (instrucción formativa) y las finalidades (objetivos de formación) que dan dirección a la actividad de enseñanza.

La relación entre estos tres componentes en la práctica curricular y la búsqueda contextualizada de la concepción y acción educativa se explicitan en el currículum que nos proponemos llevar a cabo. El currículum es un proyecto formativo de naturaleza educativa, que pretende la fundamentación de la acción de enseñanza desde bases sociológicas, históricas e institucionales, facilitando a cada docente la integración del pensamiento y la acción educativa en el centro y aula. El currículum es la acción o desarrollo formativo alcanzado por la enseñanza que lleva a cabo cada docente.

La actividad de enseñanza en su fase preactiva, es la acción de diseño curricular, que lleva a cabo cada docente, bien en el marco del Claustro, considerando el Proyecto Curricular del centro, etapa (ciclo/departamento), bien mediante la acción singular que orienta y da sentido a la práctica artístico-creativa de cada aula, al elaborar “Unidades Didácticas de Aula” (Medina, Sevillano y Domínguez, 1995), (Medina y Domínguez, 2016).

La enseñanza, actividad esencial del docente, necesita integrar la reflexión rigurosa en/de la práctica con la explicitación de las teorías más fundamentadas en las que se justifica la acción en el aula. El proceso de complementariedad permanente entre la práctica reflexiva y la teoría consolidada/orientadora va posibilitando a cada docente y equipo la configuración del conocimiento profesional (Mallart, J. 2016), (Rajadell y Medina, 2016), (Medina, de la Herrán y Domínguez, en proceso).

La acción de enseñanza indagadora va construyendo el tipo de modelo que orientará la tarea docente. Cada equipo pedagógico-docente consolidará el proceso de elaboración permanente de conocimiento desde una reflexión compartida; complementariamente este conocimiento pone en tela de juicio las anteriores teorías y abre los caminos de mejora formativa de cada educador/a.

El aula es el ecosistema social que mejor acoge e impulsa el sentido profesional e innovador de los docentes, ya que en ella tienen la oportunidad de proyectar toda su potencia indagadora, recibir las críticas y profundizar en la observación y sugerencias de estudiantes y colegas sobre su actuación docente (Medina y Medina, 2016).

La educación y la enseñanza son a la vez bases específicas del docente, que dan razón de ser a su quehacer profesional, convirtiéndose en el objetivo a alcanzar, siempre en proceso de mejora.

3. El docente protagonista de una cultura compartida del aula

El papel central del docente en el aula es el de crear una cultura abierta a la colaboración, intercambio de experiencias, búsqueda permanente de valores en emergencia y de interiorización de la instrucción formativa. La clase se constituye en un ámbito de vida y relaciones, desde las cuales se va elaborando un estilo de entendimiento, un marco de acción y un lugar privilegiado para el desarrollo profesional.

La acción docente va perfilando el modo característico de cada aula. La cultura orientada por el docente es filtrada por las respuestas que los estudiantes en su conjunto y diferencialmente van dando. El grupo singular de docentes y estudiantes progresivamente decanta el proceso cultural del aula al construir:

- El conjunto de normas, que orienta y regula las diversas actuaciones.
- El sistema de valores que impera y va consolidándose.
- Las creencias de los participantes en la capacidad de trabajo, en el proceso global de enseñanza-aprendizaje y en las formas de relación que se establecen.
- Los propósitos implícitos y explícitos de cada participante, atendiendo a las cambiantes situaciones de aula
- El modelo de comunicación que se va construyendo en espiral, bidireccional, unidireccional, etc.
- El proceso de liderazgo tanto del docente, del grupo de clase, de los equipos y de cada participante.
- La cohesión global del grupo en torno a un espacio de interacción, identificando las zonas conflictivas, los márgenes de duda y las actuaciones de cada participante en relación a los demás.

- La energía general de la clase que tiende a centrarse en un ámbito o foco, no siempre coincidente para todos los participantes.

Este conjunto de componentes de la cultura de cada clase va afianzándose en una u otra dirección y con diversa intensidad, lo que plantea al docente una rigurosa reflexión sobre el tipo y naturaleza de tal cultura y de sus actuaciones en su construcción y evolución.

La acción docente promueve una cultura colaborativa cuando valora y cree profundamente en las posibilidades de esta modalidad para formar a los estudiantes y avanzar profesionalmente. El proceso de enseñanza/aprendizaje desde los objetivos a las actividades, implicando el sistema de comunicación y la metodología didáctica empleada, ha de evidenciar “las acciones en común”, “la prioridad de la solidaridad” y “el aprendizaje cooperativo”, como línea directriz de la enseñanza para cada docente.

El aula refleja este tipo de cultura cuando el docente vive la clase como espacio de relación cooperativa y promueve el trabajo en equipo entre los estudiantes, a la vez que facilita la génesis de actitudes de acercamiento y reciprocidad en cada participante y entre todos.

La evidencia formativa de un aula centrada en el aprendizaje cooperativo (Slavin 1993; Huber, 1993) se constata si el aula es “vívida y apreciada desde valores profundos de reciprocidad”, especialmente cuando cada estudiante y docente va demostrando con actuaciones precisas y proyectos concretos que se implica conjunta y solidariamente en el “aprendizaje en común”, tanto para el desarrollo profesional del docente, como para la búsqueda de tareas realizadas en común, que sentirá como un espacio de realización personal. El aula es un escenario vivenciado y asumido entre todos, que pasa de ser una realidad externa a significar profundamente un ámbito de experiencia y de elaboración interactiva seriamente participada.

La acción educativa y la cultura colaborativa según Sirotnick (1994), se apoyan en la “búsqueda compartida de las tareas más ricas, en las que todos los participantes se sientan comprometidos”. El esfuerzo personal por encontrar el valor y la razón a cuanto se realiza es un reto para configurar un aula con significado global, con implicación recíproca y con la finalidad de aumentar la formación de todas y cada una de las personas de la clase. (Juraz, 2018) destaca el significado del clima social del aula y de la comunicación generada.

4. El papel de liderazgo del docente en el aula: el proceso de gestión formativa

El docente es el líder social del aula tanto por la función encomendada por la sociedad, como por la responsabilidad que asume de impulsar un estilo de cultura colaborativa-transformadora. El líder en una organización o/y espacio social específico, como el aula, se implica para llevar a cabo el conjunto de tareas más características y positivas para el desarrollo de la actividad formativa.

¿Qué tipo de liderazgo realiza el docente?

El docente es miembro activo del claustro y de los diversos equipos de ciclo y departamento, en ellos se proyecta y comparte las preocupaciones habituales de la clase, sirviéndose del contraste y comprensión de los procesos formativos que realiza. La acción del liderazgo conlleva creatividad y responsabilidad, desde la cual encontrar las razones y los criterios que hagan posible la generación de la cultura académico-social más pertinente en cada centro educativo.

El liderazgo es tanto una actuación personal, que exige a su protagonista un esfuerzo de superación permanente cuanto un comportamiento social. Cada grupo humano tiende a propiciar o a difuminar la acción de liderazgo.

Se ha pasado de la concepción del líder como protagonista por excelencia en un grupo humano, al conjunto de “situaciones de liderazgo”, en las que la interpretación entre los participantes y el líder va girando de acuerdo con el tipo de actividades y de objetivos de los participantes.

Sykes y el More (1989) focalizan la investigación en el estudio del proceso de “creación de papeles y estructuras que apoyen y promuevan las prácticas educativas que deseamos”, en vez de centrar todo el esfuerzo en afianzar los liderazgos clásicos y el predominio de un estilo de liderazgo inhibitorio o autoritario.

El modelo de liderazgo que proponemos es el basado en la autoridad moral y profesional de cada docente, apoyados en el acuerdo y colegialidad (Escudero y Bolívar, 1995). El líder ha de infundir significado y ofrecer finalidades claras que orienten sus tareas e impulsen a sus colegas a trabajar en esta línea. Leithwood (1994) afirma que los líderes escolares han de implicarse en las tareas que proponen, viviéndolas con identidad y profundidad.

Singer (1990) subraya que el modelo de liderazgo va unido al de las convenciones sociales y al sentido que cada grupo humano desea dar a sus líderes.

La escuela, lugar de vida complejo, de intercambios negociados y de procesos conflictivos necesita de líderes conscientes de sus posibilidades, pero sobre todo, que propicien culturas de colaboración y espacios fecundos de autonomía y plenificación profesional. Si los líderes escolares desconocen el compromiso de mejora que han de asumir con la institución escolar en su conjunto, es casi imposible transformar la institución educativa en ninguno de los referentes esenciales, citados por Bolívar (1995): *Calidad pedagógico-didáctica*, evidenciada en la calidad de la enseñanza y la significatividad del aprendizaje de los estudiantes; *capacidad organizativa*, compartiendo metas, relaciones y promoviendo el aprendizaje instructivo; *cambio interno*, que sitúa a las instituciones en una actitud de permanente mejora.

El liderazgo del docente en las instituciones escolares tiene un especial significado, más en el espacio del aula alcanza una proyección mayor, tendiendo a ser:

- De naturaleza moral y profesional.
- Impulsor del significado y la satisfacción en el aula de todos los participantes.
- Base de la máxima calidad pedagógico-didáctica en el aula.
- Generador del cambio justificado que implica a los estudiantes activamente en tal cambio.
- Superador del individualismo y propiciador de un clima solidario y abierto a la codecisión permanente.
- Modelo a imitar, criticar, superar o distanciarse de él.
- Promotor de acciones artístico creativas, que en diversas situaciones escolares adopta las decisiones más acordes con el contexto y las necesidades de cada estudiante, sistema metodológico, propuesta de actividades, creación de materiales didácticos, etc.

El liderazgo no es simplemente un conjunto de enunciados normativo-justificativo de la práctica docente, sino ante todo un “estilo innovador vivido y comprometido” con el conjunto de tareas que se llevan a cabo en

la clase. La acción formativa ha de vertebrarse desde la integración de los procesos socio-afectivos ligados a cada alumno, equipo y grupo de clase, completados con un esfuerzo de clarificación permanente de lo que se ha de enseñar en el aula con su sentido, valor y pertinencia.

El liderazgo se explicita en la mejora continua del conjunto de decisiones que los docentes han de llevar a cabo en la clase. Cada docente construye su propio estilo de liderazgo, armónico con su personalidad y su modelo de desarrollo profesional, así más que un liderazgo definido “*a priori*”, hemos de plantearnos un proceso en permanente realización comunicativa y apertura a las múltiples exigencias que cada ámbito y situaciones de clase le plantean.

La gestión de la formación viene dada por la proyección específica del estilo de liderazgo en la acción y trabajo de aula. Desde los modelos más estereotipados (Lippit y White, 1943), democrático, autoritario, *laisser faire*, hasta la concepción del liderazgo-distribuido (Lorenzo, 2014) como situacional, emancipador, no directivo, moral, profesional, etc. Los docentes hemos de plantearnos la interrelación entre liderazgo escolar y gestión formativa del aula.

¿Cómo orientamos la acción del aula para mejorar el liderazgo?

La gestión no es simplemente una acción burocratizada, que apenas interroga y pone en tela de juicio el trabajo docente, sino que es una práctica dirigida a encontrar el conjunto de “decisiones más favorables”, en cada momento y contexto escolar, para que se lleve a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje formativo. Este esfuerzo de trabajo bien elaborado, de clima gratificante, de selección y creación de proyectos formativos de aula, requiere de la toma de decisiones y la creación de espacios satisfactorios para la reflexión y la mejora de la vida docente-discente.

La acción docente difícilmente se lleva a cabo en espacios desestructurados, carentes de metas y de compromisos valiosos. La acción del liderazgo es un proceso de consolidación y mejora continua de estos proyectos, compromisos y metas, elaborados en colaboración con alumnos y colegas.

¿Qué acciones realizan, están intentando consolidar, los docentes que asumen liderazgos morales y profesionales?

La modalidad de liderazgo moral y profesional se caracteriza porque la gestión del aula es una actividad de implicación profunda, llevando a cabo decisiones con los estudiantes, acordes a la cultura que representan.

La cultura de la institución escolar y del aula en particular desde este tipo de liderazgo se caracteriza por:

- Identidad con los valores asumidos por la comunidad educativa.
- Selección de competencias, objetivos, contenidos y actividades relevantes y coherentes con los deseos explícitos del docente, padre y madre y autoridades académicas.
- Creación de un clima de interacción favorable al desarrollo de actitudes de crítica, empatía, solidaridad y cooperación/participación entre todos.
- Establecimiento de normas en consenso y estimación crítica de todos los componentes de la institución educativa.

En este marco de generación de cultura compartida, el protagonismo del docente al explicitarse y dejar claro qué decisiones ha de tomar y por qué, las concreta al menos en tres ámbitos, en los que la responsabilidad y tarea docente son esenciales en el centro y el aula:

- a) El diseño y desarrollo del currículum en el aula.
- b) La concepción y práctica de enseñanza.
- c) La clarificación de criterios y procesos de evaluación (formativa y terminal de ciclo).

Las acciones de liderazgo del docente serían las siguientes:

- a) *Diseño y desarrollo del currículum en el aula*
 - Diseñar el plan de trabajo a seguir en el aula: anual, mensual semanal (conjunto de módulos de enseñanza aprendizaje, Unidades Didácticas).
 - Elaborar un modelo innovador de aplicación del diseño al aula; el currículum en la acción, decidiendo la organización, secuenciación y adecuación del conjunto de objetivos y contenidos (procesos instructivos) más adecuados en el aula.
 - Proponer a toda la clase la elección y justificación de las tareas más pertinentes para su formación, atendiendo al aula en su conjunto, a los equipos y a cada estudiante.
 - Crear situaciones de innovación, que inciten al docente a diseñar unidades singulares, acomodadas a las expectativas, capacidades y reflexión de cada participante.

- b) *Concepción y práctica de enseñanza*
- Elección del sistema metodológico más adecuado a cada grupo de clase, equipo de aprendizaje y estudiantes.
 - Indagación en la mejora permanente del tipo de relación con los alumnos, la calidad del modelo de comunicación empleado y el tipo de actividades concretas de aprendizaje propuestas.
 - Organización del aula como espacio de aprendizaje que necesita estructurarse y adecuarse a las modalidades de actividades sugeridas a los alumnos (adecuar el tiempo y el espacio) implicándoles en la distribución más pertinente del tiempo y espacio.
 - Establecimiento del ritmo de desarrollo de actividades de aprendizaje, armonizando el tiempo personal de trabajo de cada estudiante con el tempus global de la clase, participando el aula en su conjunto en el diseño y adecuación de las tareas de aprendizaje.
 - Impulso del trabajo de cada estudiante para generar actitudes crítico-creadoras y procesos de óptimo desarrollo personal.
 - Adaptación, en colaboración con los estudiantes, de los procesos formativos más adecuados a la clase/equipos de aprendizaje, creando un escenario de selección y acomodación continua de las unidades básicas del curso, procurando trabajarlas según las expectativas diferenciales de cada participante.
- c) *Clarificación de criterios y procesos de evaluación*
- La evaluación es un juicio de estimación razonada y de búsqueda de referentes para valorar la calidad de las acciones de enseñanza-aprendizaje. La evaluación es formativa cuando logra que cada estudiante, equipo y aula conozcan la coherencia entre lo previsto y lo llevado a cabo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la proyección indirecta de estos en la mejora existencial e instructiva de todos los participantes en el aula.
- El docente ha de ofrecer:

- Criterios para estimar la calidad de los procesos y resultados alcanzados en las acciones de enseñanza-aprendizaje.
- Contrastar lo previsto en los procesos formativos en cada aula, equipos y estudiantes con lo realizado (proceso) y lo alcanzado (resultados).
- Estimar y estimular a cada estudiante para aprender de lo realizado, tomando conciencia de sus logros y limitaciones, avanzando rigurosamente en su formación personal.
- Adoptar las decisiones más adecuadas para mejorar el proceso de formación partiendo de los logros alcanzados y de los procesos realizados.

El liderazgo profesional y moral se focaliza en el conjunto de acciones propias de la tarea docente, pero que no han de rechazar las aportaciones críticas de discentes padres y madres, expertos, responsables de la Administración, que deseen contribuir a la reflexión y mejora del proceso de liderazgo profesional que la sociedad demanda y reclama a cada docente, al llevar a cabo esta actuación formativa.

La formación de los estudiantes es una línea de búsqueda y de gestión que haga posible que cada clase sea un entramado de participación permanente en el más adecuado currículum y la más pertinente enseñanza, en coherencia con la concepción e indagación continua que el claustro y los equipos de ciclo/departamento han de llevar a cabo.

El aula es un espacio humano que necesita de la gestión y colaboración de todos los implicados, en la que la acción formativa ha de mejorarse desde las concepciones y prácticas, pretendiendo que cada clase llegue a ser un marco de indagación compartida y de realización de todos sus miembros (docentes, discentes, padres y madres).

5. La acción del docente como guía y generador de espacios de realización reflexiva

La metáfora del docente como práctico reflexivo (Schön, 1983, 1987; Villar y De Vicente, 1994; Medina y Domínguez, 1995; Medina y Domínguez, 2008) abre nuevos cauces a la tarea de liderazgo en el aula, ya que se

convierte en el espacio más adecuado para generar conocimientos y crear actitudes reflexivas de docentes y discentes.

Una de las acciones más importantes del liderazgo es actuar como guía y creador, aunque ambas acciones pueden ser entendidas en difícil conciliación de espacios de análisis y reflexión profunda, ampliados con el estudio y análisis meticuloso, que han de ser características de la institución educativa y del aula en particular.

El docente es guía del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando asume un protagonismo responsable, consistente en indagar, seleccionar y organizar el conjunto de situaciones y de saberes formativos más valiosos para la realización personal y académica de sus estudiantes.

El docente, como coordinador e impulsor de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no puede renunciar a ofrecer a la clase como grupo y a cada equipo y estudiante el proyecto de enseñanza mejor adaptado y legitimado, que sirve para comprender el trabajo, analizarlo e interiorizarlo. La omisión de este proyecto formativo impide que se brinden de modo explícito y abierto a cada alumno/a una reflexión compartida acerca de los aspectos básicos para su preparación.

Las exageradas propuestas de la perspectiva no directiva, reduce la acción del docente a un mero acompañante de segundo grado, ante la actuación de cada estudiante en el aula y centro.

El liderazgo del docente como guía y creador de espacios de reflexión, podemos analizarlo en su visión global y a la vez interrelacionada.

El docente actuando de guía permite a los discentes:

- Imitar el comportamiento ejemplar que el docente debe dar, como generador de espacios de reflexión, sosiego y profundidad reflexiva.
- Oponerse a este comportamiento, tal es el caso de los adolescentes, que necesitan contrastar sus acciones con las de otras personas más maduras para alcanzar nuevas cotas en el desarrollo de la personalidad.
- Superar la visión y perspectiva dada por el docente, ya que siendo un modelo de reflexión y construcción de conocimiento, los estudiantes han de valorar críticamente tales aportaciones del profesorado y buscar nuevos caminos, que afiancen los procesos reflexivos.

El aula, desde esta función del liderazgo reflexivo y creador del docente, se convierte en espacio de análisis de la realidad, de profundización de las tareas realizadas y de elaboración de criterios para entender el proceso de trabajo docente-discente.

La práctica por su idiografía y singularidad es irrepetible, aunque en su especificidad es generalizable a su situación y vivenciación por numerosos docentes, que requiere la creación de situaciones reflexivas es un reto para los docentes, más habituados a proponer situaciones repetitivas y de respuesta rápida, que seriamente creativas y reflexivo-osegadas, en las que cada estudiante afiance su capacidad para pensar y fomentar su estructura metacognitiva.

La creación de situaciones reflexivo-innovadoras depende de la capacidad y la actitud del docente para descubrir y trabajar en el aula este tipo de actividades, especialmente ha de seleccionar situaciones y ejercicios en los que cada estudiante domine las técnicas más habituales de desarrollo del pensamiento creativo (torbellino de ideas, situaciones no familiares para enfocar la realidad, actitud interrogante, disconformidad permanente, crítica rigurosa, etc.) y del pensamiento reflexivo innovador, en las que los estudiantes se obliguen a encontrar el “por qué” más explicativo de lo que usualmente damos por superado, argumentando con rigor y contrastando lo dado con otras perspectivas mejor fundamentadas.

La didáctica es una ciencia de la comprensión profunda de los actos de enseñar a aprender, con la finalidad de que cada sujeto se forme rigurosamente en su actitud y proceso de pensar, realizando aprendizajes cualitativamente mejores y más elaborados.

La función de guía y creador de situaciones de reflexión implica al docente a replantear la calidad del sistema metodológico que emplea y de las actividades que sugiere a los estudiantes, a la vez que evidencia y justifica el modelo de las preguntas que utilizan en la clase y su hondura intelectual para dar razones de las tareas que encomienda a los estudiantes.

La perspectiva de Lipman (2004), al ofrecer una nueva visión de la enseñanza de la Filosofía para los estudiantes más jóvenes, nos está acercando al concepto más clásico del saber didáctico y del acto intelectual (Pacios, 1982), quien plantea que la acción didáctica es una invitación rigurosa a incrementar la actividad intelectual del sujeto que aprende, no tanto por el número de actividades de aprendizaje que lleva a cabo, sino por la calidad diferencial de mejora sucesiva de cada una de las realizadas,

consiguiendo una proyección global en el hábito intelectual, que va elaborando y en esta línea destaca el proceso de reflexión y el valor del hábito intelectual (Baldacci, 2018 y Congreso Interestratégico UNED 2018).

La relevancia y significatividad de las acciones de aprendizaje, complementariamente de enseñanza, influyen en la calidad y mejora global del proceso formativo de cada sujeto. Esta llamada a la importancia de la acción guiada y creadora del docente para generar un espacio de reflexión y de creatividad en el aula, ni es nueva, ni es definitiva, pero nos demanda situar al docente en algunas de las tareas imprescindibles para comprender su trabajo y ofrecer a los alumnos líneas argumentadas, que les inciten a criticar y desarrollar procesos reales de plenificación intelectual, que trasciendan a la propia vida y escenario de la escuela y aproveche los ambientes TIC e informales de aprendizaje (Ecología de saberes de Barrows, 2018).

El docente argumentará acerca de las actividades que promueve en el aula y las valorará en su adecuación a la creación de un espacio de *reflexión compartida*, entre discentes y docentes; aquellas que no contribuyen a la construcción de un espacio de análisis y concepción profunda de los procesos de aprendizaje, nos hemos de cuestionar su calidad y adaptarnos a las exigencias de un aula reflexiva, de unos equipos de trabajo que plantean problemas concretos de transformación de la clase y el centro, evaluando la pertinencia de lo requerido por cada estudiante en sus específicas características y expectativas. El aula reflexiva requiere un serio compromiso y actitudes en el docente y estudiantes, que han de considerar la práctica formativa como un proceso de reflexión en y desde la tarea del aula en la que la acción conjunta del docente y estudiantes sean la base de una clase reflexivo-innovadora, pero abierta a las ciber-aulas y a los estilos más informales e innovadores para aprender a aprender (Vázquez-Martínez et al, 2011).

La práctica reflexiva es un proyecto en común de todos los participantes en el aula, en el que el docente diseña actividades y oportunidades globales de mejora de la acción formativa del aula.

6. El liderazgo del docente: compromiso profesional

El liderazgo, es un compromiso profesional del docente, (Day, et al, 2016), subrayan que los directivos Pedagógicos, tanto de centro como de aula, han de asumir grandes retos, al lograr ser los motores y principales protagonistas de la Institución, de la generación de climas de empatía y armonía emocional, a la vez que se consolidan como grandes expertos en el “Dominio de Saberes”, constructores de escenarios y ambientes de motivación y emociones positivas, impulsando aprendizajes respetuosos con los modos de acceder y recopilar la información por los estudiantes, organizarla coherentemente y asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.

Las actuaciones educativas son complejas y diversas, como los derechos humanos y las comunidades, en consecuencia la actuación del docente ha de alcanzarse desde la armonía y la empatía de la diversidad de tonalidades que afectan a cada ser humano. Entendemos cada aula y ambiente de aprendizaje, presencial o mediado, como una pluralidad de entornos ocupados por diversos seres humanos, que requieren de un especialista en armonización de tonalidades expresivas y diferentes (Gento, Huber, González, 2017, Medina et al, 2018) (Medina, 2015), que propugnan una cualidad esencial para el liderazgo en las aulas, que se sintetiza en la “Capacidad de armonizar y de optimizar las actuaciones de todas las personas del aula”, así la metáfora del virtuoso director de orquesta ha de tener ahora un nuevo significado, que puede asumirse como la “persona de profunda sensibilidad y sentimientos armoniosos”, que impulsa a cada estudiante a generar los estilos de aprendizaje, que mejor le caracterizan y vivencian, dada la pluralidad de formas de ser, sentir y conocer de las personas del aula.

La vivencia profunda del liderazgo implica al profesorado en la búsqueda de nuevos modelos y métodos didácticos, que le faciliten el desarrollo de procesos instructivo-formativos, propiciadores de competencias, que aglutinen nuevas maneras de aprender y vivir en las aulas, generando auténticos retos formativos.

La pluralidad de aulas demanda del profesorado asumir algunos estilos de liderazgo, centrados en la plena empatía y abiertos a un nuevo estilo de gestión de las aulas en coherencia con las investigaciones de Medina et al (2018), que consolidan la metáfora del “generador de energía”

asumiendo, que el docente ha de optimizar la energía de los estudiantes, propiciando las nuevas formas de “autorregulación, autoaprendizajes analítico-indagadores y en apertura a la incorporación al aula de procesos institucionales con apoyo de Web 3.0 y 4.0, y disponibilidad de numerosos datos, que han de ser armonizados y valorados en sus múltiples relaciones, situando a los estudiantes en la colaboración y respecto a la diversidad y apertura al uso de simuladores ambientales de aprendizaje.

Al gestionar las TIC, los docentes toman decisiones complejas, que configuran un estilo de integración con los estudiantes, basado en la toma de decisiones colaborativas que se adelantan al desafío y uso inteligente de las tecnologías, en coherencia con el aprendizaje activo y responsable de cada estudiante.

Investigaciones relacionadas con el dominio de la competencia de liderazgo por los directivos propician algunas analogías, que estimulan esta toma de decisiones en contextos inciertos, así (Medina y Gómez, 2014), (Medina, Gómez y Medina, 2018), (Medina y Pérez, 2018), constatan que el avance en el liderazgo depende del dominio de subcompetencias, como:

Humana, gestión y técnica, que hemos de adaptar al liderazgo desempeñado por los docentes en las aulas, evidenciándose, que debemos de aunar las dos esenciales: humana y técnica, dado que la primera requiere un pleno compromiso del docente con la visión humanista de la Didáctica (Medina, de la Herrán y Domínguez, en proceso), así como el compromiso de cada docente con las personas: únicas, singulares e irrepetibles del aula, avanzando en relaciones de empatía, armonía emocional y encuentro entre culturas, generando procesos de estrecha colaboración, análisis de relaciones y creación de escenarios de aceptación y confianza mutua entre docentes, discentes y de estos entre sí.

La investigación (Domínguez et al, 2018) evidencia que los estudiantes del último curso de bachillerato y de primero de universidad subrayan el valor del dominio de los contenidos disciplinares e interdisciplinares del profesorado, considerados nucleares para el adecuado desempeño de la función docente, en consecuencia la subcompetencia técnica adquiere un elevado sentido y se considera, que el profesorado ha de ser un experto en el campo de conocimiento y área en la que imparte el saber, pero debe acomodarse al ritmo e intereses formativos de los estudiantes, quienes consideran muy relevante la competencia de aprender a aprender, que ha

de ser intensamente trabajada y entendida por el profesorado, ya que los estudiantes la consideran nuclear para su avance en la vida universitaria.

La subcompetencia de “gestión del aula” ha sido retomada y altamente valorada, al poner de manifiesto, que la motivación y organización del grupo humano del aula, requiere del profesorado una línea fecunda y una interrelación de habilidades, que le preparen para tomar decisiones y asumir la responsabilidad adecuada ante las más diversas, inciertas e imprevisibles relaciones y actuaciones de docentes y estudiantes, protagonistas creativos y constructores de climas de aula en continuo cambio y en situaciones de complejidad, que se incrementan en el caso de las aulas de adolescentes entre 11 y 13 años (Juraz, 2018; Medina et al, 2016; Domínguez et al 2018), se constata un complejo mundo de interacciones que demandan del docente un elevado autocontrol del discurso, especialmente el no-verbal, escenarios de aula y pluralidad de actuaciones, que requieren de un intenso autocontrol del propio docente, una interacción positiva y un clima de plena aceptación entre todos los miembros del grupo humano (Thappa *et al*, 2013).

El liderazgo del docente se explicita en la síntesis de decisiones, que ante los retos del aula y de los cambiantes actos de los estudiantes, asume, creando las bases de los estilos de armonía emocional y equilibrio relacional integral, que han de caracterizar a todas las personas, profundizando en la singularidad y diversidad de cada estudiante, equipo y grupo clase.

El docente asume una actuación profesional que mejora: liderazgo educativo, y refleja en la vida del docente en las aulas, singularmente, en el primer ciclo de educación secundaria, constituye un periodo crítico que Medina y Cacheiro, (2010), han subrayado como el compromiso de toda la Comunidad educativa para generar un clima de interacción y empatía favorable a la comprensión y colaboración creativa entre todos los integrantes del aula, con adecuada implicación de docentes, estudiantes y familias.

Balduzzi, (2015), se pregunta ¿Cómo puede el docente ejercer el liderazgo educativo en su aula? Y propone que se procuren encaminar las respuestas adecuadas, aunque no agotan el gran reto y nos ofrece un nuevo horizonte para avanzar en el complejo significado de la verdadera asunción del ejemplo, la responsabilidad y la generación de un auténtico diálogo entre maestro y discípulos”.

El docente ha de compartir y presentar con claridad el proyecto Educativo de la escuela y generará reacciones interpersonales, que faciliten

a los estudiantes alcanzar los objetivos educativos-formativos, que establece el documento identificador del centro, a la vez que estimular a cada estudiante para que alcance “su aprendizaje personal”, devolviéndole la iniciativa y potenciando el aprendizaje activo (Huber, 2014).

Balduzzi, (2015), insiste en la naturaleza moral y ejemplar, con elevado compromiso ético, que incite a los estudiantes a la búsqueda y compromiso con los más relevantes valores: intelectuales, respeto mutuo, honestidad, rigor científico, apertura, superación permanente, etc, que descubiertos por docentes y estudiantes, se muestren desde el modelo de profesional, que respeta, confía y compromete a cada estudiante en su máxima superación.

El liderazgo en la clase ha de orientarse desde la autoridad intelectual y comprometida de cada docente, quien debe estimular la autonomía, el emprendimiento y el propio liderazgo de cada estudiante, que debe asumir las claves del aprendizaje-servicio (Santos Rego, 2017) y los retos que la sociedad de la incertidumbre y complejidad, que nos demanda una línea ascendente para asumir los continuos e imprevistos desafíos.

Pamies, Rovira, Senént-Sánchez y Essomba, (2016) han evidenciado, que el liderazgo pedagógico tanto del equipo directivo como del docente tienen una elevada incidencia en la mejora de los resultados académicos de los estudiantes y aún es más alta en el caso de familias de entornos socio-económicos con mayor vulnerabilidad.

Las actuaciones del profesorado, especialmente el liderazgo ejercido por ellos, evidencia una intensa influencia en la mejora de los procesos formativos y en el rendimiento académico y educativo global de los estudiantes, siendo más influyente en el caso de estudiantes “con potencialidades diferenciadas, que requieren de una plena disponibilidad y más destacada empatía”, así se constata en la investigación de Ngang y Abdullah, (2015), al señalar que el liderazgo del docente genera una especial energía en el aula, en la capacidad del edificio escolar, en la seguridad del entorno y en la proyección para reducir posibles problemas, que impidan mejorar las interacciones y los más adecuados climas de empatía y colaboración en las instituciones educativas. Estos autores subrayan los siguientes predictores, que han de controlarse, si se desea que el profesorado desempeñe un adecuado liderazgo educativo, a saber: asesoramiento en la práctica de clase, minimizar las crisis, mirar y mejorar las relaciones,

crear nueva energía y procurar, que sean conocidas y valoradas este conjunto de dimensiones.

El gran reto del liderazgo en el marco de las aulas es asumido por Hoedel y Lee, (2016), quienes subrayan el valor de un programa de capacitación de líderes pedagógicos, al conseguir que los participantes en el mismo mejoren en sus conductas y estilos de toma de decisiones en las aulas.

Zimmerman, (2015), constata el valor de la capacitación de los docentes para asumir el liderazgo en una diversidad de centros escolares, singularmente los que incorporan a estudiantes de pluralidad de culturas, experiencias y complejidad de visiones del mundo y de los modos de resolver los problemas, tanto en las aulas como en las propias comunidades, resumiendo los nuevos desafíos, mediante la reflexión e indagación de la experiencia docente y la utilización de la observación participante, que propicia a cada docente una visión intensa y de naturaleza cualitativa para percibir el profundo significado de la personalidad y de estilos de relación entre los seres humanos.

La capacitación del profesorado ha de enfocarse a comprender nuevos estilos culturales, a partir de Shock, del primer año con las familias y estudiantes, captados en sus ambientes socio-culturales singulares, ya que ha de tomarse conciencia de los valores de identidad cultural, de las normas de cada comunidad y de los prejuicios y formas más arraigadas de entender la singularidad de las personas y de los grupos implicados en las aulas, profundizando en la diversidad de conceptos y prácticas educativas generadas en función de cómo se perciban y transformen los conceptos de: multiculturalismo, separación, asimilación y depuración, que han de ser objeto de reflexión y análisis en las aulas y en la diversidad de comunidades educativas.

¿Qué conducta de los líderes mejora las prácticas de instrucción?

Ante esta cuestión central Gooldwin y Babo, (2014), coinciden con los trabajos previos de Leitwood et Riehl, (2005), al señalar que el liderazgo de los equipos directivos de las escuelas y el de los docentes en las aulas, inciden en el rendimiento académico de los estudiantes, señalando la permanencia de la cultura del liderazgo para el profesorado, tal como destacan Cray y Weyler, (2011), quienes subrayan el impacto, que una adecuada capacitación de los líderes de las escuelas tendrá en la formación y rendimiento de docentes y estudiantes, al reconocer las evidentes cualidades que han de caracterizar el liderazgo instructivo del profesora-

do, que se evidencia al ser el artífice del adecuado rendimiento académico y de la mejor educación de cada estudiante, equipo y grupo de clase.

Gooldwin y Babo, (2014), retoman las conductas de los líderes pedagógicos definidas por Manzano, Water y Menalty (2005) y las presentan a una muestra elegida de 178 docentes, de un total de 365 invitados, para valorar la importancia e incidencia de cada categoría para mejorar la práctica docente, pretendiendo descubrir la proyección de estas dimensiones, conductas, en el rendimiento y educación integral de los estudiantes.

Las conductas que se han propuesto a la valoración del profesorado han sido las elegidas por Marzano *et al* (2005), en la citada investigación y que obtuvieron resultados similares Goodwin y Babo (2014), quienes presentan una réplica de las más valoradas (160 docentes):

- Recompensa.
- Contingente.
- Relaciones.
- Visibilidad.
- Conocimiento del currículum, instrucción y evaluación.
- Estimulación intelectual.
- Optimización.
- Disciplina.
- Implicación en el currículum, instrucción y evaluación.
- Comunicación.
- Afirmación

Estas conductas obtuvieron una puntuación media superior a 3,65, siendo la mayor valoración la de recompensa, que alcanzó 3,93, sobre un máximo de 4 puntos. Esta respuesta del profesorado evidencia que las prácticas docentes requieren de un adecuado reconocimiento, dominio de relaciones sociales en el aula, percepción y saber profundo del plan/programa formativo, dominio del proceso de enseñanza-aprendizaje y una visión formativa y clarificadora de los criterios, pruebas y procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de la propia evaluación del desempeño docente.

Se consolidan estas percepciones de las cualidades que han de trabajar los docentes en sus aulas con otras investigaciones como la de Harris (2007), quién propone que el líder ha de ofrecer una nueva visión, desa-

rrollar relaciones, facilitar la estimulación intelectual; construir nuevas visiones y promover y alimentar una cultura escolar productiva.

Se constata (Hargreaves y Fullan, 1998), que el desarrollo del liderazgo está ligado a la presión de los contextos socioculturales y al compromiso de facilitar situaciones de instrucción educativa ejemplares, que sean reconocidas por el conjunto de colegas y autoridades escolares.

Leithwood y Rienhl (2005), destacan el impacto del liderazgo de la escuela en el rendimiento de los estudiantes, en la institución en su globalidad, en las condiciones de trabajo de las aulas y el profesorado, que en su conjunto influyen en el aprendizaje de los estudiantes.

Se evidencia que el profesorado no requiere un claro reconocimiento de la pertinencia y el rigor del trabajo desempeñado en las aulas, mediante el cual se optimiza el clima del centro y se incide en la mejora de los procesos instructivos formativos en los ambientes de aula.

La investigación de Üredi y Gül (2018), destaca la relación existente entre los estilos de liderazgo de los docentes y la calidad de su práctica y gestión de las clases, dado que el profesorado que evidencia y consolida la competencia del liderazgo, mejora el desempeño de la docencia en las aulas, al existir una conexión entre la madurez y formación en el liderazgo y la mejora de la gestión y desempeño de los procesos instructivo-formativos en las aulas. Se considera que existe una relación positiva entre el dominio de avance en las cualidades/competencias (Medina, Gómez y Medina, 2018), y las mejoras en la gestión del aula, organización de la enseñanza, visión física de la clase, tiempo de gestión, en general entre el liderazgo y la mejor cultura y clima del aula.

La trayectoria del liderazgo instructivo-transformacional (Day et al 2016), (Medina 2018), constatan que el profesorado ha de descubrir las competencias y formas de toma de decisiones más valiosas, que asume en su ambiente de aula: presencial, invertida, virtual, etc, desde las que autobservarse y tomar decisiones para asumir el protagonismo docente, avanzar en la transformación de la cultura y clima de aula y actualizar los aspectos esenciales, que han de caracterizar el liderazgo: una continua mejora y empatía con estudiantes, colegas y familias junto al desarrollo y nuevas formas de entender las competencias docente-discentes, los saberes interdisciplinarios y el uso didáctico de las TIC.

7. La construcción de un modelo de actividades holísticas en el aula

La acción de liderazgo del docente en el aula tiene especial importancia en dos decisiones: en la construcción y desarrollo del sistema metodológico-didáctico y en la selección y organización del conjunto de actividades docente-discentes que han de llevarse a cabo. El sistema metodológico es la síntesis integrada del conjunto de métodos, procedimientos y técnicas que el docente se propone aplicar para llevar a cabo de modo óptimo la actividad de enseñanza. El sistema metodológico está estrechamente ligado al clima socio-comunitario del aula y encuentra en este su proyección natural, a la vez que se explicita y concreta en el conjunto de tareas que realizarán docente y discente para desarrollar formativamente el proceso curricular.

La selección, organización y secuenciación de actividades de enseñanza-aprendizaje es la explicación del sentido y práctica del liderazgo que tiene cada docente. El trabajo real en el aula se concreta en las actividades y aglutina los ejercicios que se han de llevar a cabo en cada clase, equipo y por cada estudiante.

El modelo de trabajo en el aula que proponemos se basa en una visión integrada de todos los elementos del currículum, siendo el docente el que decide la primacía de uno o varios de ellos en coherencia con las finalidades de formación, el papel de liderazgo del docente y las necesidades de cada participante. Desde nuestra opción es necesario encontrar un sentido y un fundamento al conjunto de actuaciones que se llevan a cabo en el aula: esta exigencia puede satisfacerse si planteamos un sentido de totalidad y holístico al trabajo que deseamos llevar a cabo en la clase.

La visión de síntesis integrada nos demanda, que en todo momento busquemos la realización e interdependencia que ha de darse entre las actividades, de tal modo que cualquiera que sea la estructura que encontremos en ellas, pueda corresponderse con las acciones más globales, aunque completadas con otras más analíticas y sintéticas.

La propuesta de un modelo holístico-integrador para organizar y desarrollar las actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula coincide con la necesidad de encontrar la justificación más pertinentes al conjunto de acciones que se llevan a cabo en el aula. Las actividades de formación han de ser adecuadas con el conjunto de decisiones que, a lo largo de la jor-

nada, resumen e integran los propósitos básicos de formación en el aula. Pretendemos que la clase, situación de enseñanza-aprendizaje, encuentre algunos referentes generales en los que cada micro-actividad o tarea precisa tenga su razón de ser.

El modelo de diseño y desarrollo holístico integrado propugna un conjunto de actividades con sentido globalizado, desde el que cada actuación tiene un lugar relacionado y complementado con los demás. El esfuerzo de integración general de las actividades se lleva a cabo cuando todos y cada uno de los discentes responde a un plan global con sentido, a modo de referente estructurado. Situamos algunas de las clasificaciones que han intentado organizar las actividades de enseñanza-aprendizaje, descubrimos una visión más jerarquizada que holística en los tipos de actividades propuestos por Doyle (1983), Berliner (1983), Crahey (1984), etc.

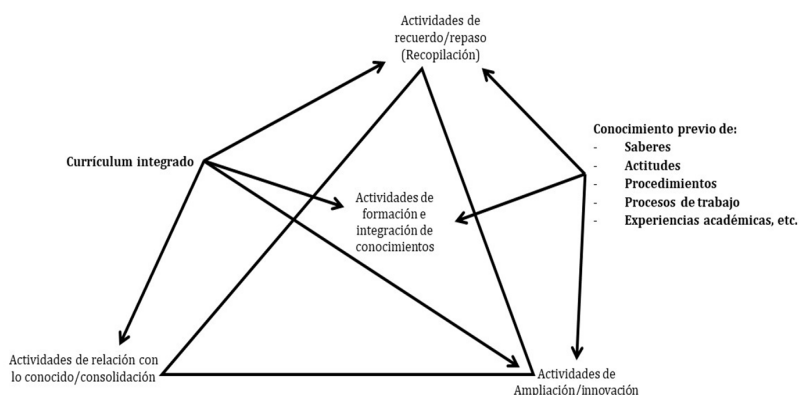


Fig 2. Proceso de enseñanza/aprendizaje integrado

La propuesta que ofrecemos recoge una clasificación, ya típica, pero que concibe las actividades en el marco global de un modelo de formación integrada. Las actividades son parte complementaria y con sentido en una acción, más global: “el proceso de realización entre docente y discente ha de tender”; desde él profundizamos en la visión interrelacionada de las actividades, respecto del resto de los elementos del currículum y de estos entre sí. Sí las actividades por excelencia son las de “ampliación o desarrollo”, estas servirán de base al modelo que pretendemos.

El modelo holístico de construcción de actividades ha de apoyarse en una visión integrada del curriculum, que ofrezca una síntesis coordinada de todos los elementos, especialmente las competencias, contenidos, objetivos de aprendizaje y medios didácticos.

Los contenidos que enseñamos han de trabajarse de modo interrelacionado, proporcionando, siempre que sea posible, una visión global y general de los temas básicos a trabajar. La enseñanza se realizará de modo transversal en un esfuerzo de interrelación, por núcleos/bloques o módulos de trabajo, que sintetizan y aglutinan el saber proporcionado por las diversas áreas y disciplinas. A nuestro juicio, se amplía la visión de conjunto y podemos entender la realidad en toda su amplitud: especialmente estudiamos las diversas perspectivas de los módulos trabajados. Somos conscientes de que desde los numerosos esfuerzos de Decroly y Morrison, pasando por el esfuerzo de Moreno (1966) y el trabajo que presentamos en 1986 (Medina, coord.) ha habido serios proyectos, pero demasiados localizados en los niveles de E. Infantil y Adultos. La propuesta que se pretende impulsar en Educación Secundaria Obligatoria busca, desde el proyecto curricular de etapa/centro, campos generales que aglutinen los contenidos a trabajar de las diversas áreas, a modo de microproyectos con sentido.

Desde nuestra visión de interrelación de los contenidos, proponemos temas básicos en relación a los siguientes ejes:

- Las experiencias y necesidades de aprendizaje de las personas que se forman.
- La elección de microproyectos con sentido referencial y profundo.
- Los problemas vitales prioritarios para los aprendizajes (Personas adultas) (Medina y Domínguez, 1995).
- La visión supra-disciplinar, basada en una concepción curricular en espiral, cuyo núcleo estructurador es la comunicación.

El cuadro adjunto recoge y procura desarrollar esta idea, que es integrador y directriz, contribuyendo a que los diferentes contenidos disciplinares ayuden al fomento de este conocimiento, especialmente aplicable en la formación de personas adultas.

En el esquema anterior superamos la idea, demasiado clásica, de currículum como conjunto de temas trabajados interdisciplinariamente.

Planteamos que cada docente encuentre el hilo o eje vertebrador del conocimiento, desde el cual ha de estructurar una visión holística del currículo, que se va enriqueciendo sucesivamente como consecuencia del desarrollo de la idea directriz: eje/s en espiral. Los contenidos vienen a comprender y explicar la idea directriz, que va ampliándose desde cada concepción curricular. Así, o bien se selecciona un área como pueda ser la de “Ciencias Sociales” y se completa con la elección y organización de problemas vitales que comparten los seres humanos, trabajando la secuencia temática más valiosa, partiendo de:

- Los problemas del mundo en cambio.
- La generación progresiva de la vida y el medio a finales del siglo XXI.
- Los nuevos procesos sociales y la construcción de la realidad desde los medios de comunicación.
- La Unión Europea, etc.

Estos temas-eje son analizados en su visión intercultural y situados en cada clase, departamento y centro en el espacio académico en el que hay que llevarlos a cabo con rigor.

La complejidad de la interrelación de los contenidos a trabajar se resuelve identificando, junto a los grandes ejes de estudio, temas esenciales para un análisis lógico-secuenciado de las disciplinas, el valor real que para la capacitación de las personas en formación se construye en la sociedad actual, es decir, estimar el valor formativo que en sí mismos poseen tales contenidos curriculares trabajados en “espiral” a modo de círculos concéntricos.

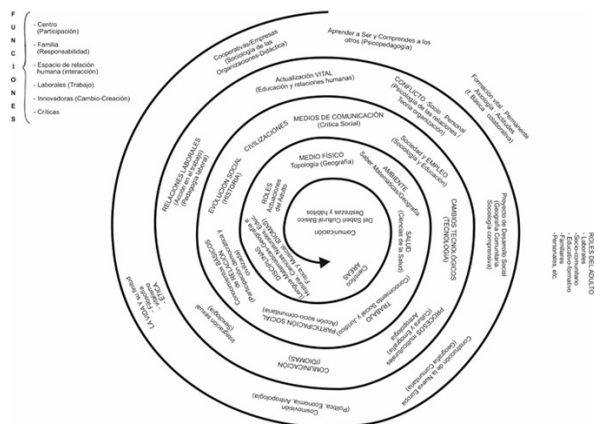


Fig 3. Funciones y relaciones con el entorno y el currículum.
(Modelo en espiral de Arquímedes)

Si la identificación de los contenidos y su tratamiento integrado es sumamente complicado, no lo es menos pensar “qué formación/preparación vital y académica han de lograr los estudiantes y desde qué finalidades y objetivos didácticos se han de alcanzar la formación integral”. Aunque pretendemos evitar el reduccionismo, no nos queda otra posibilidad que la de construir desde una visión holística y profundamente relacionada el conjunto de objetivos:

- Objetivos cognitivos y metacognitivos, que son la base de la educación formación Intel.
- Objetivos socio-afectivos que subsisten a los actitudinales y axiológicos, pretendiendo desarrollar la capacidad emotiva y convivencial.
- Los objetivos axiológicos, que proyectan la fijación de una conciencia profunda abierta logro responsable del proyecto de vida y cada uno se.
- Objetivos de destrezas y motrices, que se plantean la mejor automatización y adecuación de la formación física y orgánica de los aprendices.

Hemos de trabajar las competencias clave (comunicación, aprender a aprender, lingüística, digital, etc, (Domínguez y García, 2012).

Esta presentación analítica para el sujeto que se forma tiene un sentido global e integrado, ya que cada persona actúa en interacción con el medio. La formación y realización de cada persona no es una situación operativa de distintos planos de objetivos y competencias, sino un proyecto de incardinación adecuadamente diseñado, del conjunto de objetivos más valiosos y su impacto en el desarrollo de competencias clave.

La propuesta de objetivos es tan compleja como difícil, nuestra visión es incorporar a cada sujeto al logro coordinado de aquellos objetivos más valiosos, que en su globalidad, hemos de ir consiguiendo sucesiva y armónicamente.

La explicitación de objetivos y contenidos nos ayuda a ir dando respuesta a los dos interrogantes más representativos de las diversas concepciones curriculares: “Para qué formamos y qué trabajamos para alcanzar tal formación”.

Estas dos preguntas pueden responderse en la medida en que proporcionamos las “acciones/operativas concretas” que cada aprendiz ha de llevar a cabo en el marco de una institución y con el apoyo de la metodología adecuada, empleando unos medios pertinentes con tal visión integradora.

El modelo holístico de actividades integradas pretende seleccionar y proporcionar las tareas más adecuadas en cada clase, equipo y persona que se forma, en modo alguno realizable si se carece de los dos referentes básicos a los que hemos aludido: unos contenidos de aprendizaje presentados y desarrollados desde una visión integrada y unas intenciones/proósitos directrices, elegidos rigurosamente para orientar las actividades que mejor contribuyan a la formación integral de los estudiantes.

La visión holística de las actividades se comprende, si cada estudiante la va alcanzando desde una modalidad de aprendizaje holístico-comprensivo. No se aprenden ideas desconectadas o se realizan trabajos sin sentido, sino que se lleva a cabo un proceso de análisis e imbricación, continua de todos los participantes, especialmente de docentes y discentes que entienden en su sentido global, cuanto van a aprender. ¿Es posible una visión holística del currículum sin una toma de postura global por parte del docente?

El trabajo integrado de las actividades en el aula necesita ir precedido de tal concepción global-comprensiva de los docentes. El profesorado necesita desarrollar y asentar el modelo de diseño y aplicación de

las actividades globalizadas-comprensivas en la clase, con cada equipo y estudiantes.

El liderazgo del docente, se puede consolidar, si va generando un modelo integrado de diseño, y desarrollo de actividades para la mejora del conocimiento y la acción formativa. El modelo clarifica las decisiones y fundamenta el conjunto de tareas que sugiere a los estudiantes para el trabajo en el aula.

8. El papel socio-relacional del docente en el clima del aula: La acción de liderazgo

El aula es un ecosistema social caracterizado por un entramado complejo de interacciones entre todos los participantes, singularmente por el rico intercambio de actuaciones entre docentes y estudiantes y de estos entre sí. El análisis de los procesos y modelos interactivos más característicos los hemos trabajado con mayor amplitud en otros estudios (Medina, 1988; Medina, 1990; Medina y Sevillano, 1992; Medina y Domínguez, 1995; Medina y Domínguez, 2016), en los que nos planteamos el sentido y la proyección de esta realidad sustantiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El foco de estudio de este trabajo es comprender la acción de liderazgo del docente en un mundo de complejidad como es el aula. Se ha pretendido sistematizar la acción social del docente y analizar el discurso característico que emplea; para encontrar las coordenadas del liderazgo que realiza. Los modelos interaccionistas-simbólicos nos aportan la riqueza del análisis explícito y del estudio de los implícitos, que tienen lugar en la acción estructurada-creadora de cada aula.

El énfasis hemos de centrarlo en el conocimiento de la acción de liderazgo socio-interactivo del docente.

La acción relacional viene influida por el espacio disponible, el sistema de agrupamiento, la tarea que realizamos, los propósitos de formación y el proceso global de la acción formativa. Liderazgo social es atribuido y exigido al docente, quien por su papel y funciones ha de ir asumiéndolo, compartiéndolo y mejorándolo continuamente.

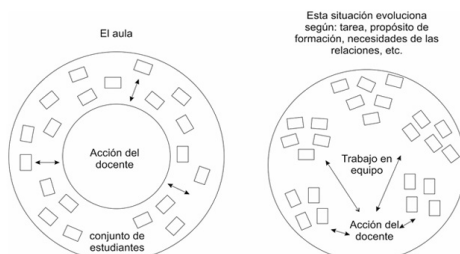


Fig 4. Funcionalidades de la acción del docente

La asunción del liderazgo social implica el conocimiento psico-social de los estudiantes, personal, psico-relacional y académico, en cuanto miembros de un grupo con sentido global y completo. Sin embargo, el aula no es una sumatoria de individuos y anecdótica de personas que interactúan, sino que tiene en sí un valor interrelacional, socio-global, en el que el conjunto adquiere un significado pleno. La acción del liderazgo tiene un sentido relacional, global que se reconoce y forma parte del aula con todas sus implicaciones, en sus rasgos más completos, o bien se ignora y apenas se vive como una acción formativa con la clase.

El liderazgo del docente con y en el aula como espacio social es tanto un arte de relación, como un proceso reflexivo de análisis e interacción.

El aula, más que un conjunto de individualidades, es un socio-grupo humano, que vive constituido por las actuaciones, valores y significados que cada estudiante y docente concede a la misma. Este conjunto de valores y formas de relación va configurando la cultura y propiciando un determinado clima socio-relacional del aula e incidiendo en el liderazgo del docente.

El liderazgo del docente se construye en la cultura compleja de cada aula, como síntesis del proceso vital y formativo que se lleva a cabo en las clases, en los microgrupos y en las actuaciones de cada participante. La amplitud relacional de los equipos promueve efectos diferentes, así si un microgrupo se centra en el desarrollo de una tarea formal es radicalmente diferente de si es un microgrupo informal, que tiene una elevada cohesión para el desarrollo de las actuaciones fuera del aula, cuales son las pandillas, grupos de amigos, etc.

El liderazgo en el aula o la acción de coparticipación, que se ve urgido a realizar cada docente tendrá muy en cuenta los niveles de actuación re-

lacional con los cuales simultánea y/o sucesivamente habrá que trabajar, especialmente los siguientes:

- Relación personal, auto aceptación del conjunto de relaciones que contribuye o desarrolla en el aula.
- Relación personalizada con cada estudiante, acción social individualizada.
- Relación con cada díada, equipo de trabajo y micro grupos informales.
- Relación con otras clases, ciclos, departamentos.
- Relación con el claustro e instituciones educativas de la que forma parte.
- Relación con el contexto social y la creación de comunidades de desarrollo sustentable.

Este complejo mundo relacional tiene diversos planos, que solo en ocasiones asumimos, así si las relaciones son hacia los demás o centrífugas, o de los demás o de la clase, hacia nosotros, centrípetas, y según estas relaciones sean percibidas y conocidas por nosotros, o bien percibidas y conocidas por los otros. Estas distintas opciones perceptivas pueden, a veces, sernos desconocidas.

En esta macro-red relacional se van forjando aquellas relaciones sustantivas, que deseamos desarrollar y comprender conjuntamente con los participantes del aula y desde una visión holística podemos comprenderlas e interpretarlas.

La complejidad relacional se extiende a la acción exterior, en cuanto formamos parte de una micro y macrosociedad en la que participamos. Este proyecto relacional es tan complejo como casi imposible de tenerlo siempre en cuenta. Conscientes de tal amplitud, reducimos nuestro análisis a comprender la acción liderada en el aula, en la que uno de los protagonistas es el docente.

El liderazgo relacional en el aula ha de valorarse desde el tipo, prioridad y calidad de las relaciones que propicia el docente en intercambio con el aula y sus componentes.

El tipo de relaciones más significativas las hemos investigado en los trabajos citados (Medina y Domínguez, 2016). Destacamos para comprender el papel del liderazgo las siguientes relaciones: colaboración, autonomía, confianza, empatía, indagación, etc. La calidad de las relaciones

depende del protagonismo compartido de los participantes y de su proyección en la mejora global de la acción formativa que realizan.

La acción del liderazgo del docente con la clase implica:

- Plantear de modo explícito el conjunto de relaciones que nos proponemos propiciar y el por qué de ellas.
- Sugerir el modelo, proyecto/clima social al que pretendemos tender, si es coherente con las relaciones expresadas sería colaborativo, autónomo, confiado, empático, indagador, etc.
- Proponer las estrategias más acordes con la opción socio-comunicativa elegida y estimular a la clase en su seguimiento, aportando críticas y mejoras concretas, trasladando el protagonismo personal a un liderazgo compartido y comprometido.
- Diseñar actividades adecuadas que sean coherentes con el tipo de clima y de relaciones que deseamos impulsar.
- Buscar conjuntamente un espacio de apertura, desarrollo y participación abierta entre todos los agentes.

¿Cómo implicar a cada equipo de trabajo, a cada díada y miembro del aula en este modelo de clima social?

La acción del liderazgo del docente no puede ser de omisión ni de renuncia, sino que ha de encontrar en sí misma claves y concepciones en las que apoyar y crear un modelo de liderazgo coparticipativo y evidenciar en su práctica tal identidad y valor de profesionalización, que hagan que cada estudiante, equipo y aula asuman un proceso de acción y realización comprometida. El liderazgo es una práctica apoyada en una nueva concepción formativa y transformadora, que posibilita a cada estudiante el aprendizaje de un espacio vital y socio-afectivo, en el que se replantee el papel solidario de formación de todas las personas.

El liderazgo social del docente en el aula es una tarea compleja y de gran rigor profesional, que exige aprender a llevar a cabo la acción de enseñanza como una práctica pública y vivenciada, en la que participan educador y estudiantes, con igual responsabilidad, pero con matizados papeles y funciones. El liderazgo profesional en esta faceta demanda al docente comprender el aula en su complejidad y tomar las decisiones más valiosas para impulsar “modelos de acción relacional”. Huber (1993, 2014), destaca el valor profundo de la actualización del docente para mejorar los modelos de interacción social y la gran dificultad que entraña

conocer las propias relaciones y sus repercusiones en los niños y niñas, especialmente en los primeros niveles (E. Infantil y Primaria). En secundaria, el docente necesita tener clara la conducta del discente, su línea de acción y sus concepciones, a fin de poder facilitar a los estudiantes alguna oposición, liberar la energía vital y desarrollar su personalidad.

La acción del liderazgo en el aula, por su compromiso con la formación, es básicamente un proceso de disponibilidad, de facilitación para que se consoliden en aquellas relaciones estimadas y entendidas de modo más valioso para el aula y su cultura académica. El equilibrio entre la máxima creatividad y originalidad de cada aula y las propuestas culturales de otras aulas y centros (Proyecto Formativo de Centro) han de contrastarse para crear así referentes valiosos, que respeten la identidad de las aulas, pero que posibiliten espacios nuevos al intercambio del pensamiento y la acción entre las diversas clases del centro y de otros ámbitos y niveles.

El liderazgo social del docente se concreta en la búsqueda de formas de trabajo compartido, de actuaciones crítico-creadoras y de decisiones ligadas a la mejora permanente del aula, como el espacio social que puede ayudar a cada estudiante y equipo a comprender y construir climas creativos de realización social. El liderazgo es una formación permanente para los componentes de cada espacio humano, en el que aprenden a relacionarse, a discriminar entre procesos relacionales y a emprender nuevos modelos de intercambio creativo-formativo entre las personas.

9. La acción instructivo-formativa del docente: ¿qué liderazgo necesitamos? ¿Qué liderazgo practicamos? Un estudio de caso

El liderazgo más aceptado y demandado al docente es el relacionado con el diseño, desarrollo, evaluación e innovación de las actividades instructivo-formativas.

El trabajo principal del docente es facilitar la formación de los estudiantes, mediante la instrucción y los procesos de aprendizaje más significativo que han de realizar. La enseñanza de los contenidos básicos de las disciplinas y su adaptación como base para la formación humana es una

tarea esencial del profesor, necesaria e imprescindible para la capacitación de cada estudiante y el desarrollo profesional de los docentes.

La pregunta que focaliza este trabajo es: ¿cuál ha de ser el liderazgo que ejerce el docente y de qué naturaleza en esta tarea sustancial?

La concepción, que venimos sosteniendo, de liderazgo moral y profesional tiene en esta tarea su sentido más pleno. La visión moral exige al docente el estudio y análisis de las Áreas del Currículum, profundizando tanto en criterios epistemológicos, como axiológicos. La génesis y construcción de la ciencia y su organización en disciplinas se consolida junto a rigurosos criterios epistemológicos, de acuerdo con orientaciones axiológicas, de las que los docentes no pueden prescindir; pero desde una opción más creativa de los valores, de la sociedad o de los modelos concretos de resolver los problemas. La legitimidad moral del conocimiento formativo a enseñar vendrá al menos desde una triple vertiente o perspectiva: la de la comunidad científica que la trabaja, la orientación social contextual y el sentido global y referencial de este contenido para las personas que lo enseñan y lo aprenden, según la realidad existencial y socio-relacional. Esta dimensión moral reclama una forma creadora, práctica y global de entender el saber y de buscar sus implicaciones en la realización moral de los sujetos que se forman.

El análisis de las actitudes y valores está estrechamente ligado al saber científico, ya que la ciencia es la superación y mejora argumentada del sentido común, como modelo de prudencia y equilibrio para buscar el significado de la existencia y la solución justificada de los múltiples problemas que vive el ser humano en el curso de un siglo de extremas contradicciones ideológicas, científicas, económicas, sociopolíticas, etc.

Ese compromiso moral es asumido por el líder profesional que pretende incorporar las exigencias de esta perspectiva y adecuarlas a la realidad social y escolar en la que desarrolla su trabajo. La opción profesional conlleva las demandas deontológicas específicas de la profesión de enseñar, en el ámbito de la docencia, sintetizadas en:

- La selección y adecuación de la visión y concepción cultural-disciplinar-académica más adecuada al momento histórico y a las expectativas-capacidades de los estudiantes.
- La elaboración de un modelo-concepción cultural, asentada en la reflexión y fundamentación científica, abierta a la mejora permanente.

- La configuración de una teoría y práctica de enseñanza comprensiva de la amplitud del acto didáctico y del discurso socio-comunicativo del aula.
- La creación de un sistema metodológico adecuado a los estudiantes, necesidades del aula y especificidad del saber/ área que se enseña.
- El afianzamiento de las actitudes más adecuadas a los procesos formativos que desarrolla el aula.
- La construcción y aplicación de un modelo de evaluación acorde con las concepciones anteriores, base de un proceso innovador permanente.

El liderazgo profesional asume estas tareas y les da una perspectiva propia, desde las que valorar y mejorar continuamente la concepción y práctica instructivo-formativa que realiza.

La opción profesional, al analizar las tareas instructivo-formativas, se caracteriza por entender y aceptar los contenidos curriculares desde su radical potencialidad formativa. La concepción herbartiana de que la instrucción; por su identidad y exigencia educa, tiene plena actualidad; no obstante hemos de discriminar el significado y valor de la acción instructiva. La enseñanza y el aprendizaje de los saberes forman, si poseen calidad, rigor, adecuación y significatividad/relevancia y se realizan como un proceso de interiorización pertinente. La acción instructiva es formativa cuando la organización y el poder explicativo-comprensivo de los contenidos estudiados capacitan al sujeto para dar razones de su realidad, de su mundo y del entorno socio-histórico, pero ante todo le ayudan a pensarlo y comprenderlo con mayor rigor y precisión. La función de formación no pone el énfasis prioritario en la cantidad/calidad, ni en la adecuación de los contenidos curriculares, siendo necesarios, sino en el modo (procedimientos-métodos-estilos de enseñanza aprendizaje) desde los que se trabajan. Esta visión formativa implica, que el docente ha de ir va más allá de las preocupaciones de la enseñanza de los contenidos, sin olvidar los procesos de organización, secuenciación y adaptación, que junto al modo innovador y fundamentado de su trabajo en el aula, formará las bases de los procesos profundos de pensamiento- compromiso y de capacitación intelectual, desde los cuales orientar y dar fundamento a la tarea de liderazgo instructivo- formativo.

Si la tarea profesional, que prioritariamente se demanda al docente con las necesidades de adecuación axiológico-actitudinal, es la instrucción-formativa, hemos de comprender y clarificar ¿qué liderazgo realizan los docentes en ella y qué necesitamos para formar existencial y socialmente a los estudiantes?

La visión curricular amplia en sus implicaciones socio-histórico-políticas el sentido y la proyección de la tarea instructiva, retornando la función formativa y proyectiva del docente. Este profesional se ve urgido por los avatares socio-políticos de las reformas y la necesidad de generar culturas innovadoras en los departamentos y aulas. Desde estas demandas surge un nuevo liderazgo a veces focalizado y a veces disperso. La función formativa es la acción de selección, secuenciación y organización de los contenidos disciplinares, sumamente compleja, para el profesorado, especialmente en Educación Secundaria. El momento de desarrollo del sistema educativo en España es complejo y a veces cercano “a la concepción del caos” (Rodríguez Diéguez, 1994). La teoría del caos puede ampliar la perspectiva desde la que numerosos docentes de enseñanza secundaria han de enfocar su momento de innovación actual. Esta visión exige que se desarrolle un gran esfuerzo personal y de los equipos de centro por encontrar las claves del proyecto curricular, y en colaboración han de enseñarlo y generado en el centro educativo.

De una parte cada docente tiene su historia, su concepción curricular y su práctica formativa. ¿Hemos de aprovecharla o renunciar drásticamente a ella? ¿Son solo los docentes los que han de comprender el sentido del cambio y las orientaciones de las Reformas? ¿Qué hemos de llevar a cabo entre cuantos pensamos y trabajamos la mejora de la educación? ¿Solamente procesos de cambio y de innovación, o la búsqueda creadora en el análisis crítico de la práctica realizada?

Hemos de acotar necesariamente el análisis del liderazgo con todas sus limitaciones, optando por el nivel comprensivo de la Educación Secundaria Obligatoria (12- 16 años) en el ámbito español.

Nos situamos en un estudio de caso para avanzar en este proceso de liderazgo:

En este apartado presentamos la acción instructivo-formativa del docente mediante un estudio de caso que vamos a incorporar para desarrollar esta acción instructivo-formativa desde un ámbito científico y aunando las experiencias de cuatro centros. Cada centro cuenta con diferentes

proyectos formativos, que han participado en una actividad de mentorización entre iguales y analizaremos este liderazgo por parte de los docentes, a la vez que se va haciendo una innovación formativa sobre el discente.

Para ver cómo es la situación de estos cuatro centros de secundaria, nos centramos en el curso de tercero de la ESO y muy particularmente en las asignaturas de tipo científico, tanto Física y Química como Tecnología.

Pasamos a describir en qué consiste la mentorización entre iguales, ya que se trata de que varios institutos expliquen sus proyectos, que caracterizan la enseñanza en dichos centros. Partimos de un centro A cuyo proyecto singular es el bilingüismo, otro centro B tiene la particularidad de un proyecto singular consistente en bilingüismo e integración de alumnos con necesidades educativas especiales motóricas, un tercer centro C con de alumnos de necesidades educativas especiales motóricas a la par de ser un centro de innovación tecnológica y por último un cuarto centro que tiene la singularidad del proyecto de innovación tecnológica y también ha iniciado el programa de bilingüismo.

En estos cuatro centros los docentes implicados realizan los proyectos singulares y en el de mentorización, se reúnen por pares de centros en los que disfrutan de diferentes proyectos y muestran a su homólogo cómo llevan a cabo esta singularidad en la enseñanza mostrándolo respectivamente a un centro y a otro.

Para consolidar esta actividad se deberán tener sesiones fuera del horario escolar, en las que se incluyan las actividades propias de las asignaturas, con los alumnos, teniendo a los profesores visitantes como observadores de la práctica docente. Este proyecto logra construir una cultura de indagación creadora en el aula, no solo en el propio centro, en que el profesor realiza algún tipo de innovación, sino que se va más allá y se consigue que esta indagación se contagie a otros compañeros docentes, y lleven a sus aulas esta curiosidad y este sentido de la indagación por parte de sus alumnos. A la vez conseguimos una gran motivación en los estudiantes alcanzando una alta colaboración por parte de ellos, tanto con sus compañeros como con los profesores. Esta actitud crea valores positivos muy necesarios en el mundo actual. Este trabajo, basado en el aprendizaje de nuestros alumnos, produce una relación socio-afectiva a la vez que evitamos el conflicto entre grupos y podemos proyectar esta manera de actuar hacia el resto de los componentes del claustro, para que se impliquen y favorezcan la acción formativa de los alumnos, en el marco de un

ambiente de mejora y continuo contagio de las actitudes de indagación y científica.

10. Síntesis y conclusión para la toma de decisiones: Liderazgo colaborativo

El liderazgo que trabajamos con estos procesos innovadores sienta las bases del desarrollo profesional de manera cooperativa y hace responsables a todos los componentes del aula a la hora de tomar ciertas decisiones sobre las indagaciones, que se llevan a cabo. Este liderazgo colaborativo, genera un protagonismo y un entramado entre las personas que están realizando la actividad. Afecta de una manera existencial y académica a todos los estudiantes, cuando perciben el aula como un lugar de trabajo en el que se demanda y se tiene en cuenta sus capacidades, expectativas e intereses.

Para aprender a tomar decisiones, habrá que seleccionar los problemas de índole socio-afectiva y los conflictos, que puedan existir en los grupos. Elegir y plantear los aspectos sociales del problema. Buscar proyección y localizar los elementos básicos de cada acción formativa.

El liderazgo es de participación o de transformación de la acción socio-colaborativa, pero se necesita tener una visión, para elegir el problema formativo, identificar sus claves, ordenarlas y encontrar las mejores soluciones en cada caso.

El liderazgo pedagógico-formativo ha de despertar en los discentes y en los compañeros docentes un desarrollo de satisfacción compartido, creando espacios comunes e iniciativas corresponsables desde la autonomía y la toma de decisiones. El docente al tomar decisiones, contribuye a incrementar el potencial de los discentes, ampliando las iniciativas para auto-formarse y que estos puedan tener y así contribuir a que la clase sea un lugar de satisfacción social, de formación intelectual y de utilización de modelos innovadores de colaboración, con ello fomentaremos los proyectos de socialización.

Gento, (1995) propone siguiendo a Scheerens, (1992) que el docente se afiance como líder impulsor del aula y creador de culturas transformadoras. El profesor que maneja estos estilos de liderazgo ha de tener una gran capacidad de imaginación y adaptación a situaciones nuevas. Ha

de ser creativo, conocedor de su materia y divulgador de los contenidos con los estudiantes. Debe ser cercano al alumno, proporcionándole esa complicidad que facilita las preguntas de los discentes ante su curiosidad.

El liderazgo entendido de esta manera impulsa a los estudiantes a procesos de autoformación y mejora continua de las capacidades de pensamiento, favoreciendo el acceso a mayores cotas de realización humana social y académica.

El liderazgo se genera a partir de un grupo de docentes con inquietudes similares, que deben tener un coordinador o representante ante otro u otros centros que participan en proyectos de mentorización. Los líderes de dichos proyectos colaboran con el resto de su grupo del propio Centro y exponen sus conclusiones a los grupos de los restantes para hacer más ágil este tipo de comunicación y llevar adelante el avance y conocimiento de los programas mentorizados.

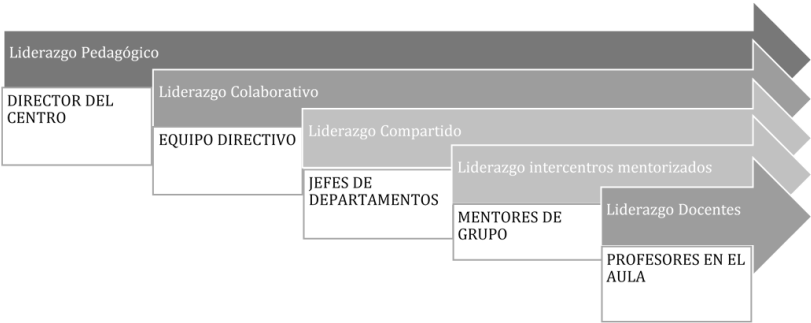


Fig 5. Escala de líderes (elaboración propia)

Bibliografía

- Alexandria, V. A. (2007).**
Association for supervision dual curriculum development. (ASCD) School of Education, University of Virginia.
- Balduzzi, E. (2015).**
El liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. REP. Año LXXIII (260), 141-155.
- Berliner, D. C. (1983).**
Developing conceptions of classroom environment. *Some light on the tin classroom studies of all.* *Education Psychologist.* 10. Pp 1-13.
- Bolívar, A. (2010).**
El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Crahey, M. (1984).**
Agir sur les Objets pour Construire le Connaissance. *Tesis Doctoral.* Universidad de Lieja.
- Cray, M. and Wester, S. C. (2011).**
Principal preparedness: Superintendent's perception of new principals. *Journal of School Leadership.* (21), 927-945.
- Day, C; Gu, Q y Sammons, P (2016).**
The impact of student out-comes: how succesful school leaders use transformational and instrutional strategies to make a difference. *Educational Administration. Quarterly*, 52 (2), 221-258.
- Del Arco, I y Silvia, P. (2018).**
Tendencias tradicionales e internacionales en organizaciones educativas: entre la estabilidad y el cambio. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer.
- Domínguez, M. C. y García, P. (Coords.) (2012).**
Tratamiento didáctico de las competencias básicas. Madrid: Universitas.
- Domínguez, M. C. Medina, A. Medina, M y Pérez, E. (2018).**
La construcción de Bailén como una ciudad pueblo innovadora-educadora. Ponencia del VI Congreso Internacional de ciudades creativas (Orlando, 24 y 25 de enero 2018) (Web, Universidad Rey Juan Carlos).
- Doyle, W. (1983).**
Academic Work. Review of Educational Research, 53 (2) 159-199.
- Escudero, J. M. y Bolívar, A. (1995).**
Liderazgo, Sistema Escolar y Centros Educativos. VII Jornadas de innovación en la Escuela. ADEME. UNED, Madrid 13-15.
- Gento, S. (1995).**
Organización de centros educativos a través del desarrollo de funciones de liderazgo. UNED. Madrid

- Gento, S.; González, R. y Palomares, A. (2016).**
Liderazgo educativo y rol del profesor en sociedades inclusivas. En A. Palomares Ruiz (Coord.), *Competencias y empoderamiento docente. Propuestas de investigación e innovación educativas* (pp. 27-47). Madrid: Síntesis.
- Gento, S.; Huber, G. L. y González, R. (2017).**
Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Practicum del Máster de Secundaria: las actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista de Humanidades*; ISSN-e 2340-8995 / ISSN 1130-5029 /DOI prefix: 10.5944/rdh /Lunes, 14 de Enero de 2019
- Goodwin, J. and Babo, G. (2014).**
What expert teachers think: a look at principal leadership behavior that facilitate exemplary classroom instructional practice. *Educational Leadership. Review of Doctoral Research*. 66-68.
- Gül, A. Üredi, L. (2018).**
The review of the correlation between the leadership styles of teachers and classroom management sufficiency. *IJOESS* Year: 9, Vol: 9, Issue: 33 SEPTEMBER 2018
- Harris, S. (2007).**
The best from the best: Effective strategies of award-winning principals. *Principal*. 87, (1), 16-22.
- Harris, A. & De Flaminis, J. (2016).**
Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146.
- Hoedel, J. M. y Lee, R. E. (2016).**
Empirically- informed character and leadership education in focused high school classrooms: 15 years of consensus, development, and evaluation. *Empirically Informed CD&L Education*.
- Huber, G.L. (1993). (Ed.).**
Neue Perspektiven der Kooperation. Vol. 6, pp. 151-170). Druck (Germany): Schneider Verlag.
- Leithwood, K., Sun, J. (1995).**
Liderazgo para la reestructuración de la escuela. *Revista de Educación* 304 Mayo-agosto. 31-60.
- Leithwood, K., Sun, J. & Pollock, K. (Eds.) (2017).**
How school leaders contribute to student success: The four paths framework. New York. Springer.
- López Gómez, E. (2011).**
Propuestas para la formación inicial del profesorado de educación secundaria en España. *Revista Perspectiva Educativa*, 51(1), 87-108.
- Manzano, R. J., Waters, T. and McNulty, B. A. (2005).**
School leadership that Works: Research to results. Librería del Congreso. USA.
- Medina, A., Sevillano, M.L. y Domínguez, M. C. (1995). (Eds).**
Elaboración de Unidades Didácticas. Vídeo y guía didáctica. Madrid UNED.
- Medina, A. (Coord.) y Cols. (2013).**
Formación del profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes. Madrid: Ramón Areces.
- Medina, A. y Domínguez, M. C. (2016). (Eds).**
Didáctica: disciplina básica para profesionales de la Educación. Madrid: Universitat.

Medina, A. y Domínguez, M. C. (2018).

Innovación de la docencia, mediante la formación de las competencias docentes y discentes. En prensa, *RIAICES*, Barranquilla, noviembre 2018

Medina, A. López, E. González, R. Gómez, R.M. Pérez, E. y Medina, M. (2018).

Formación de líderes pedagógicos, institucionales y del contexto: aspectos isomórficos. En I. Del Arco y P. Silvia. (2018). *Tendencias tradicionales e internacionales en organizaciones educativas: entre la estabilidad y el cambio*. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer. Congreso en Lérida 2018. 115-130

Medina, A. (2015) (Ed.).

Innovación de la educación y de la docencia. Madrid; Ramón Areces.

Medina, A. Gómez, R.M. y Medina, M (2014).

El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educativa*, 53 (1), 91-113.

Medina, A. Gómez, R.M. y Medina, M (2018).

Nuevo liderazgo para capacitar a los estudiantes formadores desde una cultura creativa y diversa. En M. Navas y col. *Gestión Escolar Liderazgo y Gobernanza*. SEP- Ciudad de Mexico, 25-66.

Medina, A. y Pérez, E. (2018). (Eds).

Formación de líderes y directivos para el desarrollo sustentable de las organizaciones e instituciones. Madrid. Universitat.

Moreno, J. M. (1966).

La elaboración de Unidades Didácticas. Tesis Doctoral. Inédita.

Ngang, T. K., Azri, N., & Abdullah, C. (2015).

Science Direct Teacher Leadership and Classroom Management Practice on Special Education with Learning Disability. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205(205), 2-7. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.003>

OCDE (2012).

Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2012. *Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama2012.pdf?documentId=0901e72b81415d28

Oliver, R. M., y Reschly, D. J. (2007).

Effective Classroom Management: Teacher Preparation and Professional Development. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*, 1-24. Retrieved from <http://tqcenter.learningpt.org/topics/effectiveClassroomManagement.pdf>

Palacios, A. (1982).

Didáctica general. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Rodríguez Diéguez, S. (1994).

Nuevas tecnologías para la educación. Sevilla. Alfor. 11-13

Scheerens, J. (1992).

Effective Schooling. London, Cassell.

Senge, P. (1990).

La quinta disciplina en la práctica. Buenos Aires. GRANICA

Sirotnik, A. (1994).

La escuela como centro de cambio. En J. M. Escudero y M. T. González (Eds): *Profesores y escuela*. Madrid. EDIPE, 139-170.

Slavin, R.E. (1993).

Kooperatives Lernen und Leistung: Eine empirisch fundierte Theorie: In G.L.Huber (Ed.), *Neue Perspektiven der Kooperation*. Vol. 6, pp. 151-170). Druck (Germany): Schneider Verlag.

Spillane, J.P. & Ortiz, M. (2019).

Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: elementos e implicancias cruciales. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 169-181. Chile.

Sykes, G y Elmore, R. E (1989).

Making schools manageable: Policy and Administration for Tomorrow's schools. En J. Hannarray y R. Crowsom (Eds): *The Politics of Reforming-School Administration*. Londres. Falmer Press, pp 77-94.

Rajadell, N. y Medina, A. (2015).

Teorías de la enseñanza. En A. Medina y M.C. Domínguez (2015). *Didáctica general: formación básica para los profesionales de la educación*, Ed. Universitas, págs. 75-116. Madrid.

Villar, L. M. y de Vicente, P. S. (1994).

Enseñanza reflexiva para centros educativos. Barcelona: PPU.

Zimmerman, J. (2015).

Lessons from abroad: Teacher cultural and global leadership in the U. S. Classroom. *Journal of Leadership Education*. 114-125. doi: 1012806 / V14 / 14 / A2

LITERACIDAD CRÍTICA COMO CLAVE DE LECTURA DEL HOMBRE-MUNDO. CONCIENTIZACIÓN DE LA PERSONA

ENRICO BOCCIOLESI

Introducción

EN EL SIGLO actual, nombrado también como lo de la “post-verdad” desde el inglés “*post-truth*”, es evidente la coparticipación ciudadana a la incomprensión de la realidad. La difusión masiva, y sobre todo rápida de la falta de conocimiento, de la superficialidad, sugerida por Carr (2010), cuando pareció ser internet el origen de las maldades contemporáneas, en este entorno la ignorancia ha empezado a conquistar los diferentes niveles de nuestra sociedad.

Somos integrantes de una estructura societaria que lentamente se derriba, pierde piezas, a veces generando ulteriores problemas a las demás personas, y produciendo nuevos fallos, sean estos comunicativos relacionales, de aprendizaje, o de interacción introspectiva con sí mismos.

Con dificultad conseguimos tomar el tiempo para escucharnos, olvidándonos quienes somos, e intentando refugiarse en la virtualidad del web. La posibilidad de fomentar a otros seres humanos, en entornos irreales, desde la perspectiva objetual, entonces con referencia a Barthes, es necesaria una diferente interpretación de los significados de las cosas, más allá de lo que el autor francés incluyó bajo el paraguas de la obviedad. Sin hacer explícita referencia al obtuso, necesitamos volver al concepto de la obsolescencia. Las erróneas relaciones que seguimos creando con los fetiches, a veces inmateriales, sean estas herramientas tecnológicas electrónicas, o en alternativa, aplicaciones virtuales, con la presencia di-

lagante de la IA (Inteligencia Artificial), estamos a riesgo de desaparecer como personas, caracterizadas de diferentes características y complejidades, con la posibilidad de transmigrar en datos, números, y variables de uso comercial.

En cualquier momento en que necesitamos recurrir a una aplicación para aclarar dudas, probablemente estamos intentando acortar las distancias, y disminuir las dificultades existentes entre el reconocimiento de la falta de informaciones, y la posibilidad, consecuente, de la aclaración de la duda, carente del aprendizaje activo.

No sabemos donde buscar las informaciones que necesitamos, estamos conectados a los metabuscadores, o mejor dicho, a las plataformas comerciales, que a través de frecuentes estudios de casos, sobre nuestras costumbres, búsquedas previas, mensajes y correo enviados, generan un perfil de datos que nos representa, y esto condiciona los resultados de las mismas páginas, y así de nuestras respuestas.

Pensamos, por ejemplo, a las diferentes búsquedas que hacemos con nuestras plataformas móviles, desde los *smartphones*, las tabletas, o los ordenadores, e intentamos pensar a los distintos resultados que a diario obtenemos desde el ordenador del trabajo, de la escuela o de la universidad.

Queda claro que nosotros hemos creado las máquinas que frecuentemente nos atrapan, según las pluralidades de los pedidos que sometemos, con el intento de mejorar las condiciones de trabajo, y a veces para enriquecer nuestros estilos de vida. En la realidad, utilizamos objetos que sin electricidad y sin baterías dejarían de funcionar, dejándonos solos en la amplitud de la sociedad, y rodeados de miedos a que no sabemos encontrar respuestas y soluciones, sin recurrir al objeto electrónico, el mismo que nos empuja hacia las áreas de recargas para móviles en los más escondidos rincones, donde todos esperan conseguir volver al utilizzo de su herramienta, cargada, sin hablar con nadie en la espera.

El cambio relacional

Cotidianamente optamos por aislarnos en diferentes lugares con el simple uso de los cascos, que transmitan o menos música o ruido, nos no interesa, la motivación que nos vincula al uso y al cierre de nuestro oído es la misma necesidad de estar solos en la complejidad social, sin tener que

interrogarnos sobre nuestros pensamientos, y así ser singularidad en la masificación, convivir en el enjambre (Han, 2014, p.25). “En la Psicología de las masas (1895) Gustave Le Bon, investigador de ese campo, define la modernidad como la <<época de las masas>>. Desde su punto de vista, este fenómeno constituye uno de aquellos puntos críticos en los que el pensamiento humano está en vías de transformación. El presente, dice, es un <<periodo de transición y de anarquía>>. La sociedad futura, en su organización, deberá contar con un nuevo poder, a saber, con el poder de las masas.” Leemos distraídos por la música, los videos, sin valorar los contenidos de los libros que tenemos en nuestras manos, somos lectores superficiales, y sobre todo inconscientes. Pensamos ser multitareas, en realidad intentamos interactuar poliedricamente en más actividades, y utilizando varios objetos a la vez, lo cual nos distrae de cualquiera de las actividades que estamos cumpliendo. Los datos OCDE-PISA nos han proporcionado una clara visión del entorno alfabetizado, y de las crecientes dificultades en leer, escribir, y hacer razonamientos lógicos. Ahora deberíamos preguntarnos sobre los porqué de estas bajas, y el aumento de las dificultades, en tareas básicas que han empezado a empeorar con el aumento difusión de los objetos tecnológicos.

No mejoramos a nivel de aprendizaje, no tenemos amigos reales, no hablamos con otros pares, somos aislados en nuestra misma realidad. Esto hace parte del proyecto de vida que el mismo Freire describió en la sociedad silente, y sobre todo silenciosa. A partir de las referencias de los resultados proporcionados por el entorno europeo, necesitamos todavía movernos a un espacio más globalizado, y sobre todo intercultural. Europa representa un trozo de la realidad, entonces esto nos obliga a tomar con las debidas precauciones los resultados obtenidos en este entorno, y las posibilidades de intervención que se están poniendo en marcha, y según cuáles criterios de mejora.

Existe una relación causa-efecto, y no estímulo-respuesta como se podría pensar. Conocemos a nivel educativo, comunicativo, sociológico y tecnológico diferentes causas que nos han acompañado hasta ahora en esto grandes desafíos culturales.

Las dificultades existen y caracterizan nuestros acontecimientos, nuestras interpretaciones y los intereses que nos permiten seguir viviendo de forma creativa, y sobre todo de independencia tecnológica. Baudrillard (1994) y Derrida (1997) han nombrado en diferentes formas la

deconstrucción, sea esta de un edificio, de una obra de arte, de una herramienta tecnológica y del mismo ser.

Deconstruir para vivir, imaginar como fuente de creatividad y de relación, pensar para fortalecer conocimiento. Esto que podríamos llamar un primer problema de tipo conceptual-cognitivo, lo podemos analizar e intentar solo gracias a los conocimientos previos que tenemos, nuestras historias, estudios y pasados. El conocimiento siempre ha permitido dominar la ignorancia, e igualmente seguimos sin saber cómo relacionarnos con los demás, dudando de nuestras posibilidades y confiando en el fetiche, el objeto, nuestra representación material del yo abstracto, somos el objeto que tenemos.

Tuvimos, desde los principios de los años 2000, numerosas, y diferentes posibilidades para interactuar en diferentes entornos, y activar unas pluralidades de recursos para el fomento de alfabetización, así como para el logro de objetivos comunes con proyectos distintos.

Aún necesitamos reconducir los proyectos internacionales a las competencias de ciudadanía global que se difundieron desde Lisboa, dado que no dominamos nuestra lengua nativa, desconocemos otros idiomas, estamos ofuscados de las tecnologías sin conocerlas, y tampoco conseguimos dominarlas, somos superficiales, y sobre todo desinteresados.

Saber pensar

Skinner nos habló, en diferentes libros del saber pensar, así como hizo también Dewey y Bruner, aunque en formas distintas.

Desde el mito de la caverna nos preguntamos sobre quién es quién, y dudamos sobre los entornos, las personas, los objetos, con el interés en sobrevivir. Ahora las necesidades han cambiado, no necesitamos solamente sobrevivir, sino también aprender, jugar, dialogar, entender y emocionarnos. Dejamos a un lado los pensamientos, intentamos abstraernos en las aplicaciones, en los medios sociales, donde el interés compartido está vinculado a la posibilidad de dar luz, o mejor, visibilidad, a través de diferentes efectos especiales, sean videos, fotos, o palabras claves, con el único objetivo de ganar la atención de los demás. La soberanía de los “me gusta”, donde realmente no tienen ningún significado real, y que todavía adquieren a diario un sentido económico, y comercial, dado que cada

me gusto, o mensajes, representan las “migas” de nuestro recorrido hacia el éxito de la visibilidad, o en alternativa, hacia la tan anhelada casita de galletas y caramelos.

Lo mismo pasó a Hansel y Gretel, los cuales atraídos por los dulces se dejaron conquistar del “hambre de los ojos”, la que en la realidad no sacia, nos deja vacíos, aunque habíamos comido todos los dulces que nos rodeaban. En estos espacios es fundamental saber pensar, esto porque las acciones que muchas veces damos por adquiridas, o de nuestro dominio, son las que en diferentes ocasiones nos dejan caer en las trampas de la mente.

El pensamiento está condicionado por diferentes características, y variables, como la posibilidad de abstraer, razonar con creatividad, emocionarnos, expresar nuestros intereses, y en manera muy específica, aprender a aprender.

Los maestros y las maestras de vida que nos han acompañado, desde la infancia hasta la adultez, y siguen manifestándose en diferentes formas, características, o pensamientos, son los que nos permitieron acceder al pensamiento crítico, o también los que nos trajeron ya las respuestas a todos nuestros problemas. Estos diferentes tipos de personas, las que nos ayudan en preguntarnos, y las que nos dan solo las respuestas, en el primer caso favorecen el desarrollo del ser humano, mientras que en el segundo promueven un lugar deficitario, donde nadie sabe como pensar, que pensar, y cómo encontrar las respuestas sin recurrir a los motores de búsquedas. Los datos de diferentes encuestas aclaran estas dificultades, quedando evidente que cada país tiene un origen cultural diferente de los otros, costumbres y vínculos que pueden a la vez favorece el rápido crecimiento de su mismo pueblo, y población ciudadana.

Entonces, una vez excluidas las variables de culturas, nos quedamos con las personas, y sus poliformidades, y polifonías. La complejidad de los seres humanos acompañó Skinner en pensar en el aprendizaje como algo evidente, o, al contrario, oculto. La variable oculta del aprender es entonces una característica fundamental del mismo acto del desarrollo humano. El ser humano se pregunta sobre lo que no ve, y no sobre lo que es manifiesto, dado que, en el momento de la manifestación del concepto, de un contenido, de las informaciones, se conseguiría detener la curiosidad de y en la búsqueda recurrente.

La posibilidad de pensar a nivel oculto no es propia de todos, necesita y requiere entrenamiento sin desde la época de preescolarización, y nos

acompaña para toda la vida. Representa el objetivo que en Lisboa 2000 se presentó como aprender a aprender, entonces ser autónomo en la búsqueda de las respuestas, pero también en la formulación de las preguntas. Saber encontrar la solución de un problema, no es más sencillo que la búsqueda de las preguntas adecuadas para lograr la solución.

Mientras Dewey contestó el pensamiento crítico a la relación entre personas y sociedad, así como quiso hacer el mismo Freire, en la definición de la misma concientización. Ser conscientes de si mismo permite rescatarse cotidianamente, lograr su propia libertad y pensamiento autónomo. Depender de los demás, a nivel cognitivo, demuestra una necesidad continua de aprender y al mismo tiempo el interés hacia la conquista de la autonomía del pensamiento. Así como Bruner escribió sobre el saber pensar, estrictamente conectado al saber hablar y al saber hacer. Entre medios se coloca el pensamiento crítico, como producto de la reelaboración de lo aprendido, y también como clave para el conseguimiento de una autonomía operativa y pragmática.

En Brasil, Paulo Freire dedicó su vida para librar los oprimidos, mientras que en Italia se luchaba para conseguir un aprendizaje significativo, orientado a la conciencia del ser humano.

A nivel global se ha solicitado a través de numerosos autores, el logro de un pensamiento crítico, contrastivo y complejo.

Las estructuras siguen representando la gran limitación de las personas, y la enorme ventajas de un entorno masificado.

Decía Ortega y Gasset que cuando miramos la naranja que tenemos en la mano tan solo vemos media esfera y suponemos que detrás existe otra media esfera similar. Es imposible captar la naranja al completo. Nuestro trabajo debería ser lo de lograr ver esa esfera en su complejidad. A lo largo de los años hemos intentado crear, y fortalecer normas, reglas y comportamientos para establecer régimen de relación con los otros. Un ejemplo son la semántica y la sintaxis de nuestras lenguas que hacen de nosotros mismos, básicamente, los sujetos que dominan los objetos.

Conclusión

En un entorno contemporáneo vinculado al silencio de las conciencias, donde las personas viven según el criterio de la omertá es representación de un lugar dominado por los que han conseguido entender las claves de la interpretación contextual.

Vivimos entre texto y paratexto, necesitamos, todavía, conseguir el dominio de nuestras realidades, y llegar a ser productores activos de conocimientos, así como de preguntas, y dudas.

Esto parece ser el lugar descrito por el mismo Marcuse, en que la sociedad está caracterizada por hombres unidimensionales. Somos parte integrante de una sociedad sin oposición, acrítica: "Intentamos relacionar las causas del peligro con la manera en que la sociedad está organizada y organiza a sus miembros, nos vemos obligados a enfrentarnos inmediatamente con el hecho de que la sociedad industrial avanzada es cada vez más rica, grande y mejor conforme perpetua el peligro. La estructura de defensa hace la vida más fácil para un mayor número de gente y extiende el dominio del hombre sobre la naturaleza. Bajo estas circunstancias, nuestros medios de comunicación de masas tienen pocas dificultades para vender los intereses particulares como si fueran los de todos los hombres sensibles. Las necesidades políticas de la sociedad se convierten en necesidades y aspiraciones individuales, su satisfacción promueve los negocios el bienestar general, y la totalidad parece tener el aspecto mismo de la Razón" (Marcuse, 1987, p.19-20).

Ser creativos, y representar una parte social activa, interesada y motivada hacia la reforma del pensamiento de origen moriniana, donde se logre conseguir la plenitud necesaria para llenar los vacíos de nuestros saberes.

"Formas de ser, de comportarse, actitudes más o menos generalizadas, a las cuales solo los avanzados, los genios, oponen dudas o sugieren reformulaciones. Se insiste en el papel que deberá tener el hombre en la planificación y en la superación de esos valores, de esos deseos, de esas aspiraciones. Su humanización o deshumanización, su afirmación como sujeto o minimización como objeto dependen en gran parte de la captación o no de esos temas" (Freire, 1978, p.7).

Bibliografía

Baudrillard, J. (1994).

Simulacra and simulation. University of Michigan press.

Bocciollesi E. (2019).

Pragmatica educativa come ponte per la comunicazione culturale. Questioni generative e terapeutiche della pedagogia nel secolo delle avanguardie elettroniche. In Bolognini S., *Ermeneutica del "ponte"*. Milano-Udine, Mimesis.

Bocciollesi E. (2018).

Pedagogía de la literacidad. Reflexiones hacia la construcción de una competencia compleja. México, Editorial Universitaria-Universidad de Guadalajara. [Libro]

Bocciollesi E. (2018).

Experiencias educativas y tradición pedagógica. Milano, CIELIT.

Bocciollesi, E. (2016).

Humanidad y complejidad. Polifonía de la educación. Universitat.

Bocciollesi, E., Rosas Chávez, P., & Cobián Pozos, S. E. (2016).

Competencia lectora. La complejidad de un lenguaje intercultural hacia la creatividad. In *TECNOLOGÍA, EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD EN LAS ORGANIZACIONES INNOVADORAS* (pp. 1-14). ANAYA-UNED.

Bruner, J. (1986).

Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, (1), 79-85.

Bruner, J. S., & Linaza, J. L. (1984).

Acción, pensamiento y lenguaje (Vol. 1). Madrid: Alianza.

Derrida, J., & Caputo, J. D. (1997).

Deconstruction in a nutshell: A conversation with Jacques Derrida (No. 1). Fordham Univ Press.

Dewey, J. (1928).

Como pensamos. Ediciones de La Lectura.

Freire, P. (1978).

La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.

Freire, P. (2005).

Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Han, B. C., Gabás, R., Morín, E., Petit Fontseré, N., Bobes, V. C., Bobes, V. C., ... & Diamond, J. (2014).

En el enjambre, Corp.

Marcuse, H. (1987).

El hombre unidimensional. Ariel.

Nava-Avilés, M.V. (2018). (Ed.).

Gestión escolar, liderazgo y gobernanza. Construcciones, deconstrucciones y retos en instituciones de educación obligatoria. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal Secretaría de Educación Pública.

Skinner, B. F. (1991).

Orígenes del pensamiento cognoscitivo. El análisis de la conducta: Una visión retrospectiva, 27-43.

UN BINOMIO CUADRADO PERFECTO: LIDERAZGO E INNOVACIÓN

RAMÓN FERREIRO GRAVIÉ

“Todo esfuerzo por difundir la instrucción es vano cuando no se acomoda la enseñanza a las necesidades, la naturaleza y porvenir del que la recibe”. José Martí.

Introducción

LA EDUCACIÓN DE los niño/as y jóvenes es una necesidad, pero ante todo un derecho de las nuevas generaciones. No tan solo de uno sino de todos los integrantes de la sociedad. Es su derecho innegable al despliegue de sus potencialidades y por tanto de la realización y trascendencia de cada miembro de la sociedad como profesional, técnico, obrero, pero sobre todo como persona.

La escuela es la institución social cuya misión es la de formar a las nuevas generaciones. Por supuesto que no tan solo la institución educativa contribuye a la formación de los ciudadanos, pero no hay duda de que esta, la escuela, es al respecto la institución de educación profesional por excelencia.

El liderazgo que juegue la escuela y la universidad, en la comunidad es una condición *sine qua non* para el logro de las aspiraciones que la sociedad se plantea como exigencia y necesidad de su desarrollo. En tal sentido las “Escuelas Normales”, “Instituciones Formadores de Maestros y Profesores” constituyen la rueda dentada, el motor que impulsa el desarrollo de la educación y por carácter transitivo el desarrollo social.

Pero tal liderazgo no debe verse en abstracto, ni reducido a una u otra de las múltiples aristas que constituyen tan complejo concepto. Ni tampoco regodearnos en la teoría que sobre el tema nos podamos encontrar o bien construirla a partir de reflexiones al respecto por válidas ellas sean.

Hay que reconocer que las condiciones históricas sociales de inicio del siglo XXI exigen el replanteo en la práctica diaria del liderazgo sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos e implica un proceso de innovación de estructuras y funciones, vías y alternativas, métodos y estrategias que tienen que ver con la educación en general y las instituciones de educación superior en toda su dimensión y complejidad.

Uno de los factores que exige el replanteo antes mencionados de los conceptos de liderazgo e innovación en educación tiene que ver con el impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones, las TIC, en todo ámbito social y en el del desarrollo de las peculiaridades de la generación de niño/as y jóvenes que “están” en la escuela, en la universidad y que son reconocidos por unos como Net (Tapscott, D. 2009), por otros como Nativos Digitales (Prensky, 2009) y recientemente como generación Text (Nielsen, L 2011) e incluso generación Zeta (Z).

Desarrollo

Nuestros estudios sobre la formación de un nuevo tipo de líder en educación demuestran la innovación como condición necesaria para el ejercicio de un real liderazgo en las actuales condiciones de desarrollo social. Liderazgo e innovación se muestran como variables concomitantes en que cada una de ellas se “nutren” y refuerzan en pos de transformaciones necesarias a diferentes niveles de sociedad, institución, y del aula.

En tal sentido hemos puesto en evidencias (Ferreiro, 2013) la existencia de una serie de contradicciones que, de resolverse satisfactoriamente en sucesivas aproximaciones, permiten el ejercicio de un liderazgo innovador entre otras razones por su respuesta a la realidad social del momento histórico mediante el diseño y ejecución de proyectos educativos innovadores que buscan resolver las contradicciones que le dan razón de ser.

Entre las contradicciones trabajadas para la formación de un líder portador de proyectos educativos innovadores están:

1. La coexistencia en las escuelas de un profesor “analógico” y un estudiante digital.

Imposible pasar por alto las diferencias cada vez más pronunciadas entre los estudiantes, y el profesor. Las instituciones deben invertir en la formación profesional didáctica que demanda el empleo e integración de las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de los contenidos de enseñanza mediante formatos de “clases” diferentes por el empleo de los medios disponibles cada vez diferentes como la computadora y el internet, las videos-conferencias interactivas, las tabletas, el teléfono inteligente, el *3D printer* y otras tantas aplicaciones que diversifican la entrega de contenido y desafían la preparación profesional del docente aun cuando estos sean verdaderos expertos en la material en cuestión. No basta que el maestro y el profesor cuenten con las competencias digitales se requiere del desarrollo de competencias didácticas que hagan posible el empleo pedagógico de los nuevos y cada vez más “atractivos” y potencialmente influyentes recursos tecnológicos.

2. La insistencia en un currículo oficial con énfasis en la información y la necesidad de otro, con énfasis en competencias.

Imposible insistir en planes, programas y diseños curriculares que “obligan” a estudiantes y profesores a la teorización cuando la información necesaria para comprender cualquier objeto de conocimiento y actuar en consecuencia bien al tomar una decisión, resolver un problema, plantear y desarrollar un proyecto, etc. está ampliamente ilustrada y coexiste en distintos formatos de presentación en la red. Se requiere del desarrollo de competencias para el trabajo encaminado a la transformación crítica y creativa de la realidad en la que el sujeto que aprenda no tan solo conozca sino además esté comprometido con el cambio necesario dado un contexto histórico y cultural y lo demuestre con actividades que evidencien la interiorización del conocimiento en proceso de aprendizaje.

3. La diversidad “disponible” de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) creadas con otros fines y el apego del profesorado a los recursos tradicionales analógicos.

Imposible el cambio, la renovación e innovación en la educación a uno u otro nivel sin el empleo de las TIC. La imperiosa inversión en la formación y desarrollo profesional del profesor en ejercicio de su práctica académica antes apuntada se refuerza la inversión de las TIC las necesarias y suficientes para apoyar la diversidad de contenidos y objetivos de aprendizajes. A partir de una infraestructura básica elemental de los sistemas de cómputo y de la conectividad requerida se impone el análisis casuístico de las requeridas por las distintas especialidades. Hemos logrado precisar (Ferreiro, 2012, 2013) que, si bien algunas tecnologías pueden ser empleadas con éxito en varias asignaturas escolares, por no decir en todas, existen recursos que son más apropiadas para determinados cursos dado entre otras variables la naturaleza lógica del contenido de enseñanza, los objetivos de aprendizaje, etc. La cuestión por lo tanto está en la determinación de los recursos que dado lo antes mencionado permite una enseñanza desarrolladora de la generación de nativos digitales que tenemos en nuestras aulas presenciales y virtuales o en ambas a la vez complementándose y enriqueciéndose mutuamente.

4. El necesario empleo de las TIC y la ausencia de una didáctica para su correcta utilización.

Imposible la atención desarrolladora educativa a la generación de los Net (nativos digitales) si el empleo de las TIC no se hace pedagógicamente. El desafío actual del magisterio no está tan solo en la tecnología per se cuyo empleo se logra con el uso de esta y el apoyo de alguien diestro al respecto. El gran desafío es lograr emplearla de modo tal que la misma contribuya, se ponga en función de la formación de la personalidad de un ciudadano apto tanto intelectual como emocionalmente para una sociedad exigente en cuanto a constantes ajustes y cambios cada vez más exigentes y de mayor complejidad.

5. La exigencia de desarrollo de actividades como corresponde a una institución formadora y la “demanda” cada vez mayor de actividades “lúdicas” exigidas por parte de la generación Tablet o Zeta según el término que acuñemos y las peculiaridades que jerarquicemos los caracteriza y de esa forma nombrarlos.

Imposible captar, mantener y contribuir al desarrollo de la atención voluntaria necesarias para aprender de los estudiantes “Tablet” (net, nativos digitales) en actividades exentas del sentido del “espectáculo” al que Mario Vargas Llosa (2012) hace referencia y argumenta en su libro “La civilización del espectáculo” La búsqueda en distintas fuentes, el intercambio entre colegas, la cooperación, para realizar proyectos comunes, y la resolución de problemas en equipo, entre otras actividades imponen por así decirlo una nueva dinámica al desarrollo de las lecciones tanto en el aula presencial como en el salón de clases virtual, en que la formalidad se entiende más por las vivencias y los resultados que por seguir una secuencia rígida de pasos individuales cuyos resultados no tienen al menos resultado práctico alguno.

Conclusiones Parciales

Todas las contradicciones antes apuntas son “no antagónicas” lo que significa entre otras cosas que pueden ser superadas y de hacerse emerge el crecimiento y desarrollo tanto institucional como personal. La toma de conciencia de la coexistencia de factores que se “niegan” mutuamente y las contradicciones “no antagónicas” que esto genera, favorece la búsqueda y planteamiento de acciones encaminadas a la solución de estas y propicia ejercer un liderazgo caracterizado entre otras cosas por una innovación genuina dado el carácter intrínseco de sus causas y el extrínseco de sus consecuencias.

Las contradicciones antes mencionadas son solo algunas, probablemente las que más saltan a la vista, pero no son las únicas. En las actuales condiciones sociales y educativas el liderazgo y la innovación constituyen

dos elementos, el “a” y la “b” de un binomio cuyo planteamiento y solución se convierte en una opción en busca de la calidad de la educación y está condicionado por la solución entre otras de las antes mencionadas contradicciones.

Una actividad basada en la solución de las antes mencionadas contradicciones o bien de otras tantas, legitima a un directivo de la educación como líder por excelencia en la solución y transformación de su comunidad.

Bibliografía

Ferreiro, R. (2012).

¿Cómo ser mejor maestro? El método ELL. México: Trillas.

Ferreiro, R. (2013).

Determination of contradictions to the leadership of innovative educational projects. Working paper. Miami: FSE.

Ferreiro, R. (2013).

Determinación de contradicciones para el liderazgo mediante proyectos educativos innovadores. *Documento de trabajo.* Miami: FSE.

Ferreiro, R. (2018).

El maestro investigador. El método JAVI de investigación educativa aplicada. México: Unisan.

Marti, J. (2002).

Selected writings. New York: Penguin Book. P.463.

Nielsen, L. (2011).

Teaching generation text using cell phones to enhance learning. San Francisco: Wiley.

Prensky, M. (2010).

Teaching digital natives: Partnering for real learning. Cal: Gorwin.

Tapscott, D. (2009).

Grown up digital. New York: McGraw-Hill.

Vargas Llosa, M. (2012).

La civilización del espectáculo. Madrid: Alfaguara

CONCEPTUALIZANDO EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DE LOS DIRECTORES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

RAÚL GONZÁLEZ FERNÁNDEZ
ERNESTO LÓPEZ-GÓMEZ
SAMUEL GENTO PALACIOS

1. Introducción

EXISTE UN AMPLIO consenso científico acerca de la estrecha relación entre el adecuado ejercicio de la función directiva y el buen funcionamiento de los centros educativos (Fernández Serrat, 2002; Leithwood, Sun y Pollock, 2017), hasta el punto de considerar el liderazgo en tales instituciones como un elemento primordial para la mejora de los procesos formativos (Barber y Mourshed, 2007; Kythereotis, Pashiardis y Kyriakides, 2010; OCDE, 2012; Sugrue, 2015; Chapman et al., 2016). Si bien, también es cierto que este, dentro del ámbito educativo, tiene unas características específicas, que es necesario atender desde una apropiada oferta formativa que propicie y potencie un verdadero liderazgo en los centros docentes. Máxime, cuando la mejora de la calidad educativa está directamente vinculada con la actuación directiva (Iranzo, Tierno y Barros, 2014; Hitt y Tucker, 2016) y pasa, por tanto necesariamente, por mejorar el liderazgo de los directores, hecho que repercutirá directamente en la optimización de la gestión de las instituciones escolares (Weinstein, Cuellar, Hernández y Flessa, 2015).

Dedicaremos pues, las próximas líneas a analizar y determinar el perfil de un líder, para centrarnos posteriormente en el liderazgo específico del ámbito educativo y rasgos definitorios del mismo, cerrando el capítulo con

unas indicaciones básicas destinadas a la formación de directores como verdaderos líderes que pueden (y deben) dinamizar los cambios necesarios para la consecución de mayores cotas de calidad educativa (Figura 1).

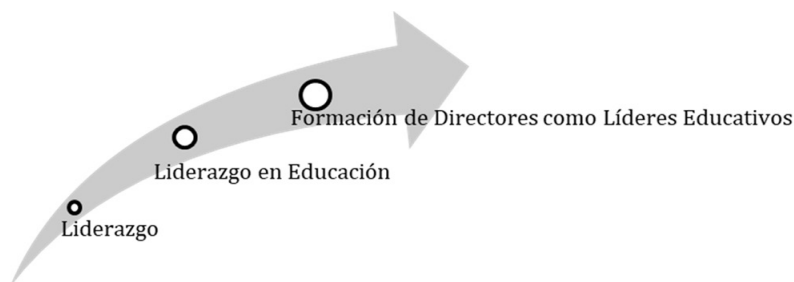


Figura 1. Contenidos desarrollados en el capítulo

2. Liderazgo

En cualquier colectivo humano o institución, el logro de resultados de calidad y la realización de procesos altamente eficientes requiere de la existencia, dentro de las mismas, de auténticos liderazgos. Obviamente, el liderazgo debe ser ejercido por personas que posean unos determinados rasgos y comportamientos, dado que este supone “una relación compleja, paradójica y moral entre personas, que puede causar perjuicio a algunas personas y beneficios a otras (...), que se fundamenta sobre la confianza, obligación, compromiso, emoción y una visión compartida sobre lo que es bueno” (Storr, 2004, p. 415).

2.1. Concepto de líder

Existen diferentes conceptualizaciones del liderazgo. Si bien, la mayor parte de ellas señalan que este “implica un proceso de influencia social, en el cual la influencia intencionada se ejerce por una persona (o grupo) sobre otras personas para que tales personas estructuren sus actividades o interrelaciones dentro de un grupo u organización” (Yukl, 2002, p. 18).

Podemos, por tanto, entender por líder aquella persona o grupo de personas capaz/capaces “de provocar la liberación, desde dentro, de la energía interior de otros seres humanos, para que estos voluntariamente se esfuercen por alcanzar, del modo más eficaz y confortable posible, las metas que dichos seres humanos se han propuesto lograr para conseguir su propia dignificación y la de aquellos con quienes conviven en un determinado entorno y contexto al que prestan el necesario cuidado” (Gento, 2002, p. 183).

A esta conceptualización del líder, subyace la percepción del mismo como persona capaz de dinamizar al resto de individuos en una determinada dirección, siempre de manera libre y voluntaria, propiciando el despertar de la potencialidad individual y de grupo, convirtiéndose en servidor de sus seguidores y realizando un profundo acercamiento a todos y cada uno de los miembros de la institución o colectividad. Y, ante todo, “debe ser coherente, de comportamiento predecible y, en todo caso, digno de confianza” (Branson, 2010, p. 63).

2.2. Perfil del líder

Aunque hay muchas formas de ejercer el liderazgo y cada persona lo puede desempeñar de un modo peculiar, dado que un líder no tiene que ser igual a otros para ser considerado como tal (Branson, 2010; Crow, Day y Moller, 2017), los estudios teóricos y empíricos realizados hasta el momento ofrecen una serie de rasgos que pueden definir el perfil de un auténtico líder (Hitt y Tucker, 2016). La aportación efectuada por Gento (1997) agrupa dichos rasgos definitorios en dos grandes grupos: rasgos personales y valores encarnados (Figura 2).

	Atracción personal		Integridad personal
Rasgos personales	Autenticidad	Valores encarnados	Madurez
	Cercanía		Amplitud de miras
	Persuasión		Cooperación solidaria
			Generosidad

Figura 2. Perfil del líder (Adaptado de Gento, 1997)

a) Rasgos personales

En este grupo se incluyen todos aquellos rasgos definitorios de un verdadero líder directamente vinculados a su aspecto personal y elementos propios de su personalidad:

- *Atracción personal*, de manera que el líder es capaz de atraer hacia sí la atención de los demás miembros e impulsarlos hacia la acción y el logro de las metas y objetivos establecidos. Dicha atracción está marcada por su propia capacidad de autocontrol, en estrecha relación con lo que algunos autores denominan la Ley de la Atracción (Byrne, 2007), junto con la perseverancia, la proactividad y la positividad. Del mismo modo, el líder debe mostrar una disponibilidad total para todos sus colaboradores, de manera que puedan acudir a él con total confianza y sin temores cuando lo necesiten, y presencia del sentido del humor, que hace que la relación con el mismo sea más fluida.
- *Autenticidad*, entendida como “la perfecta acomodación entre la realidad, su percepción, la descripción de la misma y su actuación personal” (Gento, 1997, p. 90). El líder, desde la humildad, debe ser coherente en sus actuaciones y decisiones, de manera que se ajusten al objetivo y misión general de la colectividad, trabajando desde el punto de vista común sin caer en el egocentrismo, siendo siempre fiel a sus propios valores, convicciones y principios pero abierto, al mismo tiempo, al avance y mejora constante. Estaríamos por tanto, ante lo que diversos autores denominan la esencia del liderazgo, representado por el modelo de las 3H de Mayo (2018): *Heart* —autenticidad emocional—, *Habit* —autenticidad conductual— y *Harmony* —autenticidad social—.
- *Acercamiento a los demás*, dado que conectar con la gente es una de las cualidades que mejor definen a un líder auténtico. Como tal, debe estar siempre abierto a escuchar las necesidades, problemas e inquietudes de sus colaboradores, mostrando comprensión ante los mismos y actuando, en la medida de sus posibilidades, en consecuencia (Sugrue, 2015). Todo ello combinado con el respeto, la cortesía y el aprecio, tanto ha-

cia su persona como hacia sus opiniones y consideraciones. Entraríamos dentro de la relevancia de la comunicación interpersonal, formada por el lenguaje verbal y corporal. En otras palabras, el verdadero líder es capaz de manejar las *soft skills* —habilidades blandas— (Brownlee, 2009) que le permiten interactuar de manera altamente efectiva con los demás: entre otras, escucha, contacta visualmente, crea confianza y es asertivo.

- *Persuasión*, tanto en cuanto el líder empuja a los miembros de la institución a actuar. Dado su alto poder de convicción, es capaz de dinamizar al resto de personas hacia una meta claramente definida, conocida y asumida, contando con un plan previamente diseñado que permita a cada uno de sus colaboradores conocer sus responsabilidades y qué se espera de ellos, de manera que se puedan sentir, también, responsables de su propia contribución personal. Es decir, el líder debe poseer credibilidad (dada tanto por su formación como por las relaciones de confianza establecidas con sus colaboradores), tiene que tener claramente definidas las metas a conseguir y sus beneficios (y ser conocidas por todos), debe transmitir de manera clara y precisa la información necesaria y argumentarios que apoyen las decisiones adoptadas y, ante todo, debe atender, comprender y conectar con los sentimientos del personal implicado (Cockcroft y Cockcroft, 2005).

b) Valores encarnados

Los valores hacen referencia a todas aquellas cualidades deseables que promueven unos determinados comportamientos para alcanzarlas (Gento, 1997) y que, por tanto, representan los principios de actuación del líder de una determinada institución o colectivo. Cabe señalar:

- *Integridad personal*, entendida como la adaptación de lo que una persona afirma al contexto concreto y realidad de la institución o colectivo en cuestión. En consecuencia, el líder debe ser capaz tanto de mantener la promesas realizadas como de cumplir las expectativas generadas. En síntesis, según Covey

(1992) supone una actuación en la que, desde la autenticidad personal anteriormente indicada, sea capaz de acomodar lo que es con lo que parece e integrarlo en el ámbito vital en el que se desenvuelve.

- *Madurez*, considerada como el impulso efectuado para lograr las metas establecidas y la continuidad en el esfuerzo necesario para alcanzarlas. Por tanto en el líder, implica alcanzar un “equilibrado sentimiento del propio valor de pertenencia a una colectividad, de responsabilidad, eficacia y ecuanimidad” (De Pree, 1989, pp. 15-16).
- *Amplitud de miras*, percibida como una preocupación por la propia mejora contaste, profundo sentimiento del valor y seguridad personal, que implican que, según Covey (1992), el verdadero líder sea un dinamizador constante, entienda el éxito alcanzado como un patrimonio de todos los integrantes en el equipo, compartiendo el reconocimiento de los logros alcanzados y las decisiones a adoptar, apreciando a cada persona por sus propias peculiaridades personales.
- *Cooperación solidaria y participación activa* de todos los colaboradores en su sentido más amplio, dándoles a los mismos la posibilidad de “asumir la corresponsabilidad en el diseño, realización y valoración de los procesos que afectan a la colectividad en la que el individuo está inserto” (Gento, 1997, p. 93). Por tanto, el líder debe favorecer el debate constructivo, desde el respeto a las opiniones y propuestas contrarias, facilitando también la aparición de nuevos líderes —descubriendo el talento oculto de sus colaboradores— dentro del grupo, que puedan asumir de manera altamente eficaz nuevas responsabilidades.
- *Generosidad*, entendida como la búsqueda del provecho de los demás. El auténtico líder atribuye el éxito alcanzado al conjunto de sus colaboradores, además de compartir sus conocimientos con los mismos y ofrecer oportunidades de futuro (Gento, 2002). Al mismo tiempo, es capaz de asumir sus responsabilidades en los fracasos.

2.3. Seudoliderazgos

El auténtico líder no se caracteriza por la ausencia o el exceso de las características o rasgos operativos anteriormente indicados. En ese caso, estaríamos hablando de perfiles tangenciales y, por tanto, de falsos líderes o seudolíderes, entre los que cabe incluir, según Gento (1997): el paternalista, el autócrata, el permisivo y el simple promotor de relaciones (Figura 3).

a) El seudoliderazgo paternalista

El líder paternalista asume en exclusiva la responsabilidad de orientar a sus colaboradores, considerándolos totalmente dependiente de él y, en consecuencia, viéndose como el único con capacidad para tomar decisiones. Este tipo de liderazgo estima que el resto de miembros de la institución o colectivo no están preparados para adoptar decisiones, ni se tienen en cuenta sus consideraciones u opiniones. En consecuencia, es un tipo de liderazgo superprotector de personas a las que consideran inmaduras para funcionar con autonomía y, por tanto, para asumir responsabilidades y desarrollar sus propias iniciativas.

b) El seudoliderazgo autócrata

En el liderazgo autócrata o dictatorial una única persona asume la totalidad de responsabilidades y la toma de decisiones, sin compartir ningún tipo de información, ejerciendo un excesivo poder sobre los integrantes del grupo (que considera como subordinados) e imponiéndoles la totalidad de metas y objetivos a alcanzar, sin contar con sus consideraciones. Si bien este tipo de liderazgo puede ser de utilidad en casos de peligro en los que se necesita una rápida intervención, reporta escasos beneficios, dada la falta de responsabilidad de sus integrantes, la frustración al no poder aportar sus ideas y el exceso de competitividad entre los mismos.

c) El seudoliderazgo permisivo

El líder permisivo o *laissez-faire* utiliza escasamente su poder, dejando la toma de decisiones en manos de los integrantes del grupo que, por otro lado, tiene una escasa estructura interna y delimitación de funciones. Por tanto, los miembros de la institución tienen total libertad e independencia para tomar decisiones. Este tipo de liderazgo, que puede ser eficaz en las fases iniciales de creación del grupo, puesto que permite que todos sus miembros se expresen con total libertad e independencia, suele estar abocado a la aparición de la indiferencia entre sus integrantes y a la falta de compromiso, dada la indefinición de las metas a alcanzar y la ausencia de valoración de los resultados obtenidos.

d) El seudolider promotor de relaciones

El líder promotor de relaciones es capaz de instaurar en la institución o colectivo un clima interno agradable que favorece el desarrollo de relaciones sociales profundas, especialmente necesarias para establecer un trato mutuo afable. Si bien, tiene escasa habilidad para establecer objetivos y conducir al resto de miembros hacia la consecución de las metas propuestas, por lo que con el paso del tiempo va perdiendo consideración entre sus colaboradores.

TIPO DE SEUDOLÍDER	RELACIÓN CON EL GRUPO			
	DIRECCIÓN	VISIÓN DE LOS COLABORADORES	ACTIVIDAD DEL GRUPO	UTILIDAD
Paternalista	Protectora	Dependientes	Dejarse guiar	En grupo inmaduros
Autócrata	Dictatorial	Subordinados	Ejecución de órdenes	En situaciones extremas
Permisivo	Inexistente	Indiferente	Desorganizado	En fases previas
Promotor de relaciones	Indefinida	Compañeros	Sin orientación	En creación de clima

Figura 3. Seudoliderazgos (Adaptado de Gento, 1997)

3. Liderazgo en educación

Toda iniciativa compartida requiere de la existencia de auténticos liderazgos, como componente fundamental para el logro de altas cotas de eficiencia. También en lo que a educación se refiere, donde el liderazgo se considera, en la actualidad, como un elemento fundamental para la mejora de los procesos instructivos y la consecución de la tan demandada calidad educativa. A tal efecto, Pont, Nusche y Moorman (2008) afirman que “el liderazgo en instituciones educativas se ha convertido en prioridad en las políticas educativas de la OECD y en los países encuadrados en la misma, dado que juega un papel fundamental en la mejora de la práctica educativa, en las políticas educativas y en el mundo exterior a las mismas” (p. 19).

El liderazgo dentro del contexto educativo posee unos rasgos y características comunes al desempeño del mismo en cualquier otro ámbito de la actividad humana. Sin embargo, se hace también necesario tener en cuenta su peculiaridad como consecuencia de las tareas específicas educativas que requiere (Male y Palailogou, 2015).

3.1. Liderazgo pedagógico

El ejercicio del liderazgo dentro de una institución educativa debe de ser eminentemente pedagógico (González, Gento y Orden, 2016; Raelin, 2016), dado que es necesario adaptar su perfil y actuación “a lo que es peculiar de la educación, de los resultados que implica y de los procesos que conlleva” (González *et al.*, 2016, p. 134). Así, según Bolívar (2010), el liderazgo pedagógico vendría a ser la capacidad de ejercer influencia sobre las personas con la finalidad de mejorar los aprendizajes. Evidentemente, dicha influencia no puede estar “basada en el poder o autoridad formal” (Bolívar, 2010, p. 16).

Esta idea del liderazgo pedagógico se fundamenta en varios aspectos claves. En primer lugar, dicho liderazgo tiene como finalidad mejorar los procesos educativos y, en consecuencia, el aprendizaje de los usuarios de un centro educativo (Contreras, 2016); por otro lado, la preocupación fundamental del mismo es promover la potencialidad de todos los miembros de tal institución, siempre orientada a lograr la efectividad y calidad

de la educación (Gento, 2002); finalmente, el liderazgo pedagógico es una responsabilidad compartida (Ruiz Corbella, 2013) y, como tal, no puede ser ejercido por una única persona o tipo de persona.

Por tanto, el ejercicio del liderazgo dentro de una institución o centro educativo debe ser considerado en diferentes niveles: directores, directores adjuntos o subdirectores, jefes de estudio, secretarios del centro y docentes; estos últimos como responsables de un grupo concreto de estudiantes. Evidentemente, teniendo en cuenta las diferencias en el rol que a cada uno de ellos le corresponde y reparando en los matices propios y personales que cada uno de ellos conlleva.

3.2 Perfil del liderazgo pedagógico del director del centro educativo

Sin perjuicio de reconocer la relevancia de los diferentes miembros de las instituciones educativas como líderes pedagógicos nos centraremos, en este caso, en la figura del director de tales instituciones, por entender que constituye el principal agente dinamizador de los diferentes elementos que configuran los procesos formativos y por ser considerado como uno de los factores favorecedores de la calidad y mejora de la enseñanza (Fullan, 2014): “Se espera que los directores asuman tareas ampliadas, tanto administrativas como gerenciales, gestionen recursos financieros y humanos, manejen las relaciones públicas y formen coaliciones, participen en una administración de calidad y procesos de información pública, así como que proporcionen liderazgo para el aprendizaje” (Pont *et al.*, 2008, p. 29).

Obviamente, para que el director de una institución educativa pueda ser considerado como un verdadero líder, debe orientar su ejercicio profesional hacia la educación propiamente dicha. Así, dentro de dicho liderazgo pedagógico, tal director debe ser capaz de construir un proyecto que implique a todos los miembros del equipo directivo y, también, al profesorado del centro en cuestión (Crow *et al.*, 2017). Por otro lado, sus actuaciones, como promotor de la mejora de la calidad educativa, deben estar orientadas tanto al ámbito pedagógico como a la gestión administrativa.

En este sentido, Gento (2002) propone una serie de dimensiones que deben caracterizar el perfil del liderazgo pedagógico de los directores de

las instituciones educativas (Figura 4): carismática, emocional, anticipadora, profesional, participativa, cultural, formativa y administrativa.

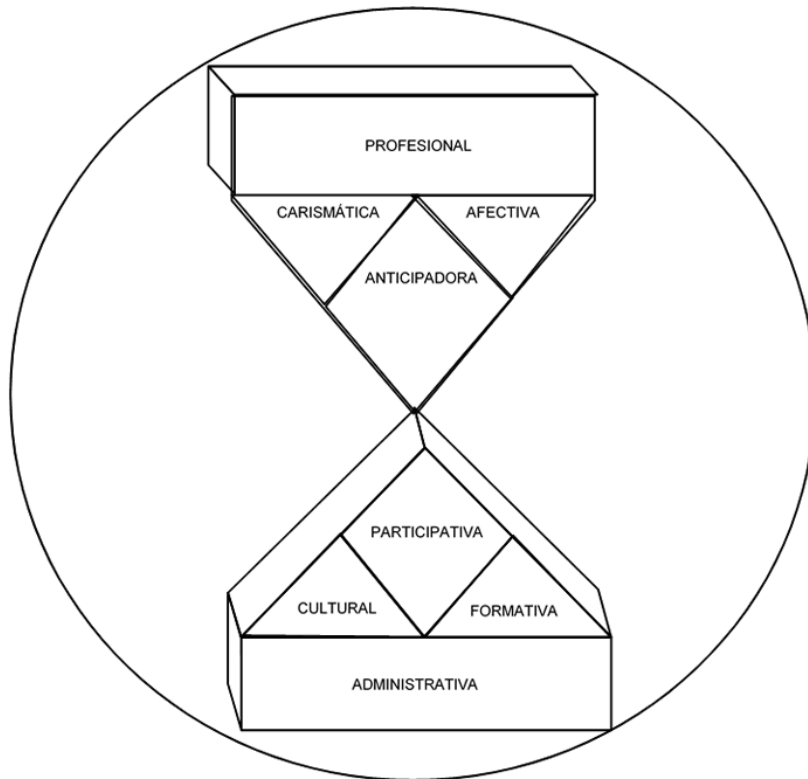


Figura 4. Dimensiones del liderazgo pedagógico (Gento, 2002)

a) Dimensión carismática

El director de una institución educativa debe ser suficientemente “atractivo” para que el resto de miembros de tal institución se sientan a gusto y satisfechos de estar con él y quieran trabajar y colaborar con el mismo (Gento, 1997). Evidentemente, cuando hablamos del atractivo no nos referimos tanto al físico, sino más bien al atractivo personal y profesional.

Dentro del primero, además del correspondiente cuidado personal, destaca su actitud psicológica positiva hacia los demás. En lo referido al atractivo profesional, el director debe gozar de una acreditada autoridad académica fundamentada en su conocimiento y formación, tener legitimidad suficiente en el cargo que ocupa, otorgada tanto por su perfil y cualidades ajustadas al puesto en cuestión como por haber sido designado al mismo con la aceptación del resto de miembros de la institución y, finalmente, contar con la estimación generalizada de toda la comunidad educativa, basada en el reconocimiento a su valía personal/profesional y a su comportamiento y actuación con la totalidad de representantes de la misma.

Por tanto, los rasgos que definen la dimensión carismática del director como líder pedagógico, se pueden sintetizar en (Figura 5):

- Aseo y cuidado personal.
- Entusiasmo.
- Sentido del humor.
- Compromiso personal con la educación y con la institución.
- Formación académica general.
- Experiencia profesional acreditada.
- Preparación específica para el cargo.
- Superación de un proceso selectivo para el puesto.
- Aceptación por el grupo.
- Legitimidad en el nombramiento para el cargo.

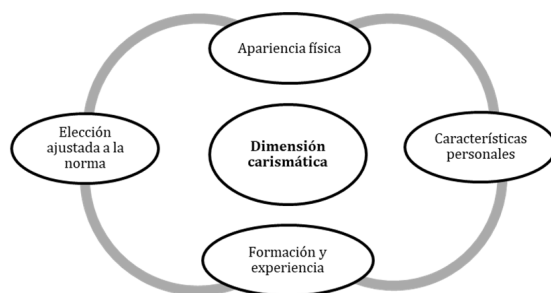


Figura 5. Rasgos de la dimensión carismática del liderazgo pedagógico del director

b) Dimensión emocional o afectiva

En virtud de la misma, el director de una institución tiene que potenciar las relaciones interpersonales emocionales positivas con la totalidad de miembros que configuran la comunidad educativa, mostrando especial aprecio y consideración hacia todos ellos (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002), donde destaca la importancia del trato cortés. Debe tomar conciencia y, por tanto, actuar desde la premisa de que todas las personas, desde su dignidad, son merecedoras de respeto, estimación y reconocimiento de sus logros.

En base a ello, tiene que proteger y, en su caso, defender a todo el personal el centro de cualquier tipo de crítica injustificada, tanto en el plano personal como profesional; apoyar la acción profesional de sus colaboradores, especialmente ante circunstancias adversas; conocer y atender, en la medida de sus posibilidades, desde la empatía, sus intereses, carencias y necesidades; impulsar la autoconfianza de todos los miembros de la institución educativa, para que desde el reconocimiento y sentimiento de valía personal, sean capaces de lograr las metas establecidas.

A tal efecto, como rasgos definitorios de la dimensión emocional/afectiva del liderazgo del director, cabe señalar (Figura 6):

- Reconocer la dignidad de todas las personas.
- Impulsar la estimación de las mismas.
- Trato delicado y cortes a todos los integrantes de la institución educativa.
- Atención las necesidades de los mismos.
- Reconocer y promocionar el mérito de sus colaboradores.
- Difundir el éxito de todos sus colaboradores.
- Realizar manifestaciones externas de aprecio a sus colaboradores.
- Protección de los mismos ante las críticas injustificadas.
- Impulsar la autoconfianza de sus colaboradores.

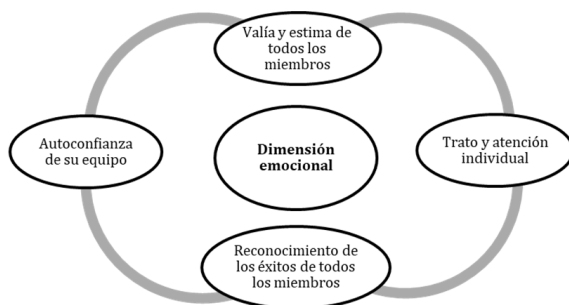


Figura 6. Rasgos de la dimensión emocional del liderazgo pedagógico del director

c) Dimensión anticipadora o previsora

El director, como líder pedagógico, debe tener una visión anticipadora de todos aquellos planteamientos más acordes con la misión educativa u orientación básica de la institución que dirige, posibles retos y alternativas, así como determinar previamente las posibles consecuencias derivadas de las decisiones adoptadas (Branson, 2010).

Como tal, es necesario que el director tenga clara la misión del centro educativo, su finalidad y carácter y, en consecuencia, la difunda al entorno próximo, que evidentemente debe ser compartida y conocida por todos los miembros del mismo; tener una visión adecuada de la estructura propia de la institución, de sus componentes principales y del funcionamiento de los mismos; poseer una óptima percepción de la situaciones modélicas a establecer, basadas en el análisis previo de las actuales tendencias sociales, políticas y administrativas; y, por último, plantear metas arriesgadas pero asumibles para la institución, basadas en las posibilidades reales de los miembros y del propio centro educativo.

Los rasgos inherentes a la dimensión anticipadora o previsora del liderazgo pedagógico del director se pueden concretar en (Figura 7):

- Tener una visión clara de la finalidad de la institución educativa.
- Impulsar la definición de la misión de la misma.
- Poseer una visión de cómo ha de organizarse la institución.
- Planear y gestionar los cambios necesarios.
- Actuar para superar la posible resistencia a los cambios.
- Proponer metas exigentes pero realizables.

- Plantear situaciones creativas y aportar iniciativas.
- Prever posibles necesidades.
- Tener una visión anticipadora de los resultados de la actuación de sus colaboradores.

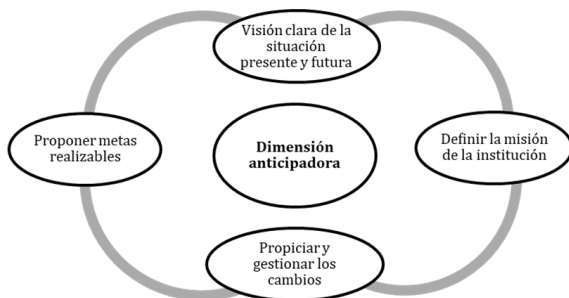


Figura 7. Rasgos de la dimensión anticipadora del liderazgo pedagógico del director

d) Dimensión profesional

El director de un centro educativo debe incitar a los miembros de la institución a la consecución de unas metas y objetivos comunes que puedan incidir directamente en la mejora de la calidad de los procesos formativos (Sergiovanni, 2004). El líder, como ejemplo para el resto, tiene que implicarse activamente en las tareas de los docentes, sin olvidar las inquietudes que, en este sentido, puedan tener el resto de miembros de tal institución, especialmente familias y alumnos.

En consecuencia, los líderes escolares deben facilitar a todos los integrantes de la institución educativa un clima positivo que invite al estudio y permita la profundización en el conocimiento, considerando y partiendo, siempre, del propio contexto, tanto físico como social, en el que se asienta la institución y potenciando la utilización de los diversos recursos existentes, tanto personales como materiales. Como elemento clave en el avance educativo, tiene que potenciar e impulsar la experimentación, la innovación y la mejora constante de la metodología educativa y la evaluación, prestando especial atención al seguimiento y posible perfeccionamiento de los diseños curriculares del centro, programaciones y similares.

Por tanto, como líder pedagógico el director de una institución educativa debe (Figura 8):

- Intervenir en la organización de la entidad.
- Intervenir en los planes y proyectos educativos.
- Intervenir en el diseño metodológico.
- Intervenir en la evaluación de los procesos y resultados.
- Potenciar un adecuado clima de estudio.
- Impulsar la mejora constante.
- Promover las relaciones con las familias.
- Estimular la experimentación, la innovación y la investigación constante.

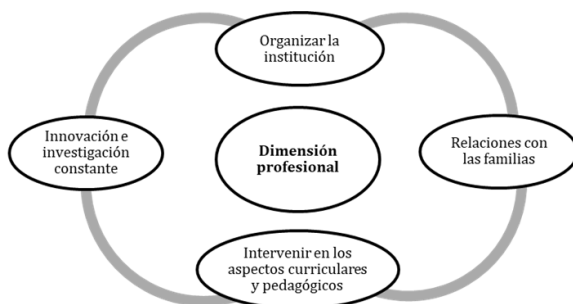


Figura 8. Rasgos de la dimensión profesional del liderazgo pedagógico del director

e) Dimensión participativa

El director como líder pedagógico, tiene entre sus cometidos descubrir e impulsar el potencial de todos los miembros del centro formativo. Además, y dado que el fomento de la participación supone una motivación para el resto de miembros de la institución, ha de favorecer la participación activa de sus colaboradores y allegados, animándoles en el trabajo y esfuerzo cooperativo e invitándoles a participar en la toma de decisiones y potenciando su compromiso moral (López-Gómez y González-Fernández, 2018).

Los líderes escolares, como promotores de la participación activa y responsables de los diferentes integrantes del centro educativo, deben

impulsar la comunicación abierta, rápida y flexible, estableciendo los cauces y mecanismos necesarios para que dicha comunicación se establezca en todas las direcciones y entre todos los sectores (Sugrue, 2015). En este sentido, es de vital importancia la elección de colaboradores capaces de asumir las funciones encomendadas, con los que pueda compartir responsabilidades y propiciar la participación colaborativa en la toma de decisiones. Otro aspecto a destacar es el necesario apoyo e impulso al trabajo colaborativo de todo el profesorado de la institución, potenciando, igualmente, la participación e intervención de las familias y alumnos en la vida del centro, así como de otras instituciones del entorno.

Con todo ello, los rasgos propios de la dimensión participativa del liderazgo del director se pueden sintetizar en (Figura 9):

- Facilitar la comunicación multidireccional.
- Realizar una adecuada elección de colaboradores/responsables de ámbitos de actuación.
- Aceptar y considerar las opiniones y propuestas de los colaboradores.
- Otorgar responsabilidades a los diversos colaboradores, clarificando sus funciones de manera clara y precisa.
- Promocionar el trabajo en equipo de los diversos miembros de la institución educativa.
- Buscar el equilibrio entre la delegación y el control de responsabilidades.
- Propiciar el debate sobre temas educativos y favorecer la utilización de técnicas participativas.

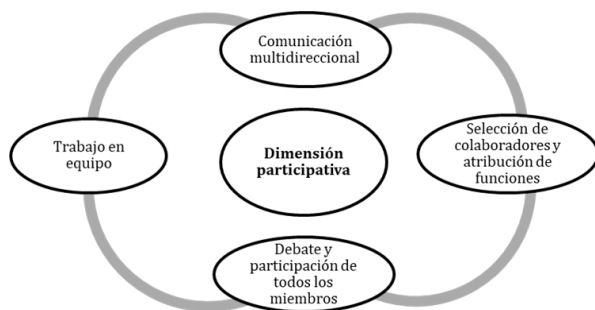


Figura 9. Rasgos de la dimensión participativa del liderazgo pedagógico del director

f) Dimensión cultural

Dentro del liderazgo pedagógico, el director de una institución educativa debe promover y defender la consolidación del perfil cultural del propio centro basado en la concepción filosófico-antropológica del mismo, en su propia tradición y acorde al contexto, en su sentido más amplio, en el que se ubica, contribuyendo a la creación de una cultura educativa propia y autónoma, dado que una escuela altamente eficaz implica construir un sentido de comunidad en la propia institución y en el entorno educativo en el que se asienta (Bolívar, Caballero y García-Garnica, 2017).

Tal es así, que el director, que en síntesis ejemplifica con su conducta y actuación los valores del centro educativo, debe impulsar la construcción de la propia cultura de la institución, en coherencia con el entorno en el que su sitúa y buscando un alto grado de acople con las características inherentes al mismo. Del mismo modo, es imprescindible que lidere la configuración de un perfil organizativo y funcional acorde a la cultura, misión y finalidades del mismo, teniendo presentes los intereses y tendencias pedagógicas del profesorado, favoreciendo en todo momento la participación de los diferentes agentes educativos.

Por tanto, los rasgos que definen la dimensión carismática del director como líder pedagógico, se pueden concretar en (Figura 10):

- Promover la identidad cultural de la institución.
- Impulsar la acomodación a la cultura del contexto y de los estudiantes.
- Impulsar el perfil organizativo de la institución.
- Propiciar la propia autonomía de la institución educativa.
- Explorar los intereses de los diferentes miembros.
- Armonizar las ideas y/o ideologías de los miembros.
- Potenciar un clima interactivo positivo y un ambiente de orden y seguridad.
- Actuar con ejemplificación personal de la identidad de la institución.

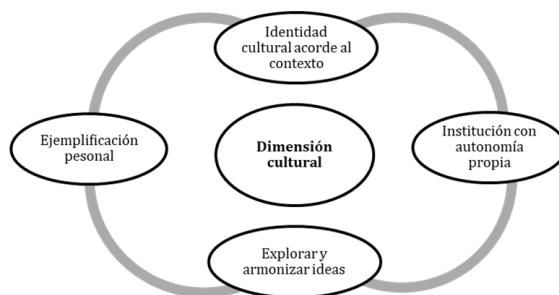


Figura 10. Rasgos de la dimensión cultural del liderazgo pedagógico del director

g) Dimensión formativa

Una de las características esenciales de cualquier liderazgo es la formación. En el caso que nos ocupa, el director como líder no solo debe cuidar y atender a su propia formación, sino que tiene que impulsar y facilitar el perfeccionamiento continuo del resto de personas de la institución, especialmente en aquellos temas que sean de relevancia para la actuación profesional en el propio centro, mejorando su preparación y cualificación para garantizar una mayor eficacia de la educación (Gento, González y Palomares, 2016).

Como base de todo ello, el director de una institución educativa, debe, por un lado, potenciar la reflexión y el debate sobre temas pedagógicos y didácticos, bien en reuniones, en equipos de trabajo o similares, buscando soluciones creativas y participativas; por otra parte, tiene el cometido de potenciar el estudio de todas aquellas materias o disciplinas que supongan un crecimiento en el patrimonio formativo de los docentes de la institución; finalmente, debe impulsar la realización de investigaciones centradas en las dificultades y problemáticas específicas del propio centro formativo, recabando las ayudas externas que sean necesarias a tal fin, concibiendo la propia institución educativa como una entidad que aprende.

Como rasgos propios de esta dimensión, cabe indicar (Figura 11):

- Dedicarse a la propia formación.
- Promover la formación del resto de colaboradores de la institución educativa.

- Promocionar el estudio de temas educativos y/o profesionales.
- Impulsar la formación para la investigación.
- Promocionar la realización de publicaciones y provisión de materiales de formación.
- Propiciar las relaciones con otros agentes de formación y facilitar la realización de intercambios inter-profesionales.
- Intervenir como mentor/*coach* de los colaboradores de la institución.

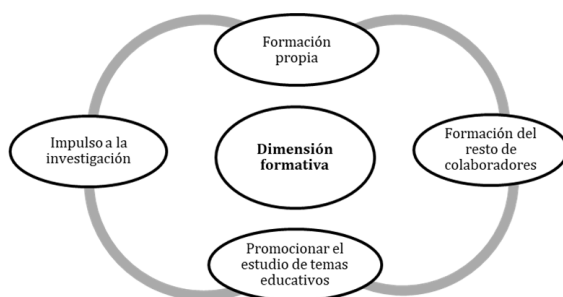


Figura 11. Rasgos de la dimensión formativa del liderazgo pedagógico del director

h) Dimensión administrativa o gerencial

Si bien es cierto que esta dimensión del liderazgo es la que tiene un menor carácter pedagógico, dada la actual burocracia, es necesario que los líderes escolares sean capaces de realizar todas las rutinas de tipo burocrático requeridas en las instituciones educativas (Gento, González, Palomares y Huber, 2017), así como conocer y participar en los diversos órganos colegiados del centro.

El director, en la medida en que el ordenamiento jurídico se lo permita, debe poder elegir al profesorado que mejor se ajuste a la dinámica, características y necesidades del centro, con la finalidad de crear un equipo docente homogéneo e identificado con la misión e ideario del mismo; del igual modo, tiene que participar en la adscripción de los docentes a los diferentes cursos y/o materias, atendiendo en la medida de lo posible a su perfil profesional. Por otro lado, el director como líder debe distribuir,

ordenar y clarificar las funciones y tareas concretas de cada uno de los miembros de la institución, además de organizar e impulsar la búsqueda y consecución de los recursos necesarios para su óptimo funcionamiento y cumplimiento efectivo de su misión educativa.

Con ello, se reseñan a continuación los rasgos más representativos de esta dimensión administrativa o gerencial del director de un centro formativo (Figura 12):

- Convocatoria de órganos colegiados y reuniones.
- Certificado de documentos y acreditaciones.
- Vigilancia en el cumplimiento de leyes, normas y horarios.
- Autorización y gestión de gastos.
- Control en la adquisición, gestión y uso de recursos materiales.
- Intervención en los diferentes documentos de centro.
- Garantizar el derecho de reunión de los miembros de la institución.

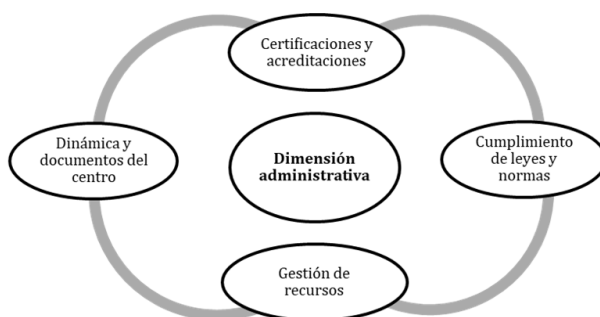


Figura 12. Rasgos de la dimensión administrativa del liderazgo pedagógico del director

3.3 Relevancia de las dimensiones constitutivas del liderazgo pedagógico del director

Sin perjuicio de reconocer la necesaria presencia de todas las dimensiones indicadas en la figura del director de una institución educativa, como verdadero líder pedagógico, pues de lo contrario estaríamos, según lo ya

indicado, ante un seudolider o falso líder, investigaciones recientes sobre la temática, como pueden ser las de García, Gento, Palomares y González (2012), Gento, Huber, González, Palomares y Orden (2015), González et al. (2016), establecen una estructura jerárquica de las mismas en función de la relevancia atribuida. Con ello, de mayor a menor importancia, se pueden situar la dimensión afectiva, carismática, formativa, participativa, anticipadora, profesional, cultural y administrativa.

Destaca entre todas ellas, la relevancia de la dimensión afectiva del director como líder, fundamentada en el respeto a los diferentes miembros de la institución educativa, la justicia y la equidad, dando una especial significación a la consideración y reconocimiento de sus avances y logros, valorando también sus sentimientos y atendiendo a sus necesidades emocionales. Le siguen en importancia la dimensión carismática, tanto en cuanto un líder escolar debe resultar suficientemente atractivo para que el resto de los miembros de la institución estén conformes de estar con él, y la formativa, centrada no solo en la repercusión de la propia formación del director como veremos en el próximo punto, sino también en el fomento del avance continuo y desarrollo profesional del resto de colaboradores como garantía de calidad.

Le acompañan en relevancia la dimensión participativa, poniendo como valor en alza del liderazgo distribuido y el fomento de la participación activa de todos los miembros en el funcionamiento y mejora del centro educativo, donde la capacidad del director para difundir la misión de la institución y tener una visión previa de la misma y repercusiones de las posibles acciones y decisiones, es decir, capacidad anticipadora, es también destacable. Al igual que lo es la dimensión profesional, tanto en cuanto el director, como líder escolar, debe ser el principal impulsor de la trayectoria del centro educativo y de sus integrantes hacia todos aquellos aspectos específicos que ayuden a mejorar el funcionamiento del mismo e incida directamente en la calidad de los procesos formativos ofrecidos.

Finalmente, cabe señalar la importancia de la dimensión cultural del director, como garante de la consolidación del perfil específico del propio centro educativo, y la dimensión administrativa que, aun siendo la que menos carga pedagógica presenta, es vital para el óptimo funcionamiento de la institución.

4. Formación de directores como líderes pedagógicos

Independientemente de que algunos autores puedan considerar que el liderazgo, en este caso del director de una institución educativa, pueda tener una parte innata (Gento, 2002), publicaciones recientes sobre la temática recalcan que este, entendido como un modo peculiar de actuar, se puede aprender (Bolívar, 2010; Gómez Delgado, 2012). Es más, la literatura internacional sobre la materia destaca la necesaria formación para el desempeño de la dirección de las instituciones educativas (Vázquez, Liesa y Bernal, 2016; López Yáñez *et al.*, 2018; Slater, García y Mentz, 2018).

En este sentido, y siendo conscientes de la necesaria profesionalización de la función directiva, un adecuado programa de formación inicial de los líderes escolares es un elemento primordial para el éxito de la función directiva actual que, por otra parte, debe estar basado en prácticas reales y fundamentado en metodología experienciales (Pont *et al.*, 2008), es decir, ajustado a las demandas y necesidades reales del rol de director y con un amplio grado de aplicación práctica (Fluckiger, Lovett y Dempster, 2014). Formación inicial que, dentro del desarrollo profesional, tiene que ser complementada con la continua, entendida como un proceso permanente de aprendizaje, perfeccionamiento y reciclaje que permite adaptar la acción directiva a los rápidos y constantes cambios del contexto educativo actual (Slater *et al.*, 2018).

La formación inicial debe estar encaminada a dotar a los directores de las competencias necesarias para las funciones de liderazgo educativo y de gestión. Así, Gento (1997) señala que cualquier programa destinado a la preparación de directores de instituciones educativas como verdadero líderes pedagógicos debe abarcar, como mínimo, tres tipos de contenidos básicos (Figura 13): creación de actitudes, conocimiento de la psicología y procesos educativos básicos y entrenamiento en técnicas de trabajo colaborativo.



Figura 13. Contenidos básicos de un programa de formación inicial de directores
(Adaptado de Gento, 1997)

- a) *Creación de actitudes.* La formación de los directores tiene que prestar una especial atención al desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia, disponibilidad y apoyo a los demás; de manera especial, debe centrarse en la consolidación de actitudes de cortesía hacia todos sus colaboradores y consideración de los trabajos y actuaciones realizadas.
- b) *Conocimiento de la psicología, dinámica de grupos y procesos educativos.* Entre los contenidos básicos a desarrollar en la formación inicial para la función directiva cabe reseñar, por su relevancia, los conocimientos referidos a las teorías y modelos de organización de una institución educativa, diseño de planes y proyectos educativos y técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación encaminados a la mejora constante.
- c) *Trabajo colaborativo con individuos y grupos.* Los programas de formación de directivos debe reservar un espacio específico para el abordaje de las técnicas de trabajo colaborativo, que permitan a los futuros líderes escolares manejar las herramientas necesarias para la negociación, dirigir las reuniones, coordinar al resto del personal del centro y actividades, impulsar la innovación y planificar proyectos, entre otros aspectos.

De manera más reciente, la investigación efectuada por Wenstein *et al.* (2015), en la que comparan seis programas innovadores de formación de directivos escolares en América Latina y el Caribe, concluye que dichos programas se articulan en torno a contenidos formativos teóricos y prácticos, combinando al mismo tiempo e integrando la dimensión individual y relacional del liderazgo pedagógico del director, hecho que implica que estas acciones formativas “no solo centran su acción en el líder sino que también extienden su foco a la organización escolar” (p. 42). Dicho estudio identifica una serie de elementos básicos que constituyen la base de la formación inicial de los futuros directivos y que, por tanto, son el punto a considerar a la hora de plantear programas destinados a la capacitación de los futuros directores: gestión y planificación estratégica, análisis organizacional y liderazgo educativo y de personas.

En este sentido, Vázquez *et al.* (2016) plantean la necesidad de formar a los directivos escolares en una serie de competencias propias del cargo en cuestión, entre las que destacan las competencias de liderazgo y las competencias de gestión de recursos humanos. Si bien, esta última debe ser complementada con la capacidad de “comunicación, gestión de conflictos y el control emocional” (p. 167). En una línea similar, Silva, Del Arco y Flores (2018) señalan que el ejercicio de la función directiva demanda un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas referidas a la gestión y organización de instituciones educativas, gestión de recursos humanos, resolución de conflictos y gestión emocional.

En relación al segundo punto a considerar, es evidente que, además de una adecuada capacitación inicial para el ejercicio de la función directiva, se hace también imprescindible abordar programas de desarrollo profesional y formación continua que ofrezcan los recursos necesarios para hacer frente con éxito a las situaciones concretas y especificidades del rol de director en un contexto específico y en un momento preciso (Oplatka, 2004). A tal efecto, las autoridades competentes deben ofrecer una formación permanente específica basada en las demandas concretas de sus destinatarios y fundamentadas en el conjunto de tareas y funciones propias del liderazgo, siempre tomando como referencia la perspectiva práctica de la actuación directiva, es decir, una formación contextualizada que incida directamente en la realidad escolar de cada centro, y, en síntesis, en la mejora de la calidad educativa.

Por tanto, este necesario doble enfoque formativo está directamente relacionado con las recomendaciones de la OCDE (2008), donde entre otros aspectos, se sugiere la necesidad de proponer programas de formación para la acción directiva basados en las funciones y responsabilidades del liderazgo educativo eficaz, que deben partir de las necesidades previas que el ejercicio de la función directiva demanda y complementados, posteriormente, con la formación continua.

5. Consideraciones finales

Independientemente de que, en la actualidad, se considere que el liderazgo debe ser distribuido a lo largo de toda la organización (Diamond y Spillane, 2016; Harris y DeFlaminis, 2016; Tian, Risku y Collin, 2016; Spillane y Ortiz, 2019), yendo más allá de la figura del propio director de la institución formativa en cuestión, nos hemos centrado en este caso en su figura, por considerar que es el elemento dominante del centro educativo y ocupa una posición estratégica que le permite controlar las diversas funciones que se desarrollan dentro del mismo y, por tanto, sus acciones suponen un elemento fundamental para la promoción del cambio y transformación de los procesos instructivos, en aras de una mejora de la calidad educativa.

El ejercicio del liderazgo dentro de una institución educativa tiene que ser eminentemente pedagógico, puesto que, además de desarrollarse en colaboración con el resto de miembros del equipo directivo y profesorado de tal institución, debe centrarse en la planificación, diseño, desarrollo y evaluación del proceso de aprendizaje-enseñanza (Bolívar, 2015). El director como líder pedagógico, debe poseer una serie de dimensiones inherentes al rol que desempeña, tales como dimensión afectiva, carismática, formativa, participativa, anticipadora, profesional, cultural y administrativa que, en síntesis, representan la actual concepción buro-participativa de la dirección escolar, “con una integración compleja de elementos administrativos y pedagógicos” (Vázquez *et al.*, 2016, p. 160).

Por otro lado, la necesaria profesionalización de la función directiva debe fundamentarse en dos pilares esenciales: la formación inicial en una serie de competencias básicas emanadas de las necesidades reales de la

actuación directiva diaria, y la formación permanente de los directores en base a sus propias necesidades y contexto concreto de actuación:

- Dentro del primero, las aportaciones de López-Gómez y González-Fernández (2018) sintetizan de manera clara el estado de la cuestión, al señalar que la capacitación inicial de los directivos escolares tiene que contemplar saberes referidos a las habilidades de liderazgo, motivación e impulso al trabajo en equipo, comunicación y gestión de la información, herramientas para la planificación y organización, gestión de conflictos, evaluación y actuaciones de mejora.
- En lo referido a la formación continua de los directivos, como elemento destacado del desarrollo profesional y en respuesta a los rápidos cambios y demandas constantes de la sociedad actual, debe estar vinculada a las necesidades concretas de los directores, en base a las características diferenciales de sus centros educativos y proyectos que desarrollan.

Si bien, tanto en la formación inicial como continua, es imprescindible dotar a los líderes escolares de mecanismos que les permitan reflexionar de manera permanente sobre la función directiva, con la finalidad de su actualización constante y ajustada a las exigencias concretas de la institución formativa de referencia (López Yáñez et al., 2018; Slater *et al.*, 2018). Máxime, cuando los directores son considerados en nuestros días, con gran acierto, como uno de los principales agentes para la innovación, capaces de liderar el cambio educativo que la actual sociedad necesita y demanda, y contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza (Fullan, 2014), donde, simplemente, su adecuada formación para el cargo en cuestión implica una acción transformadora que va más allá de los mismos, revirtiendo en las propias instituciones educativas y comunidad en su conjunto.

Bibliografía

Barber, M. & Mourshed, M. (2007).

How the world's best-performing schools systems come out on top. London: McKinsey & Company.

Bolívar, A. (2010).

El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.

Bolívar, A. (2015).

Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar: Revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15-39.

Bolívar, A., Caballero, K. y García-Garnica, M. (2017).

Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95). Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=399550706009>

Branson, Ch.M. (2010).

Leading Educational Change Wisely. The Netherlands: Sense Publishers.

Brownlee, D. (2009).

Managing the meeting from hell! USA: PMI Virtual Library.

Byrne, R. (2007).

El Secreto: Ley de atracción. Barcelona: Ediciones Urano.

Chapman, C.; Muijs, D.; Reynolds, D., Sammons, P. & Teddlie, C. (Eds.) (2016).

The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: research, policy, and practice. London: Routledge.

Cockcroft, R. & Cockcroft, A. (2005).

Persuading People: An Introduction to Rhetoric. New York: Palgrave Macmillan.

Contreras, T.S. (2016).

Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: Una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284.

Covey, S.R. (1992).

The seven habits of highly effective people. London: Simon & Schuster.

Crow, G., Day, C. & Møller, J. (2017).

Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265-277.

De Pree, M. (1989).

Leadership in an Art. New York: Bantam Doubleday.

- Diamond, J.B. & Spillane, J.P. (2016).**
School leadership and management from a distributed perspective. A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147-154.
- Fernández Serrat, M.L. (2002).**
Formar para la dirección escolar: Por qué, cuándo, cómo... Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56751267013.pdf>
- Fluckiger, B., Lovett, S. & Dempster, N. (2014).**
Judging the quality of school leadership learning programmes. An international search. *Professional Development in Education*, 40(4), 561-575.
- Fullan, M. (2014).**
The principal. Three keys to maximizing impact. USA: Jossey-Bass.
- García Carmona, M.; Gento, S., Palomares Ruiz, A. y González Fernández, R. (2012).**
Liderazgo educativo y su impacto en las instituciones educativas. En M. Lorenzo Delgado y M. López Sánchez (Coords.), *Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas* (pp. 327-370). Granada: Universidad de Granada.
- Gento, S. (1997).**
Liderazgo pedagógico del director del centro educativo. En A. Medina Rivilla y S. Gento, *Organización pedagógica del nuevo centro educativo* (pp. 77-116). Madrid: UNED.
- Gento, S. (2002).**
Instituciones Educativas para la Calidad Total. Madrid: La Muralla.
- Gento, S., González, R. y Palomares, A. (2016).**
Liderazgo educativo y rol del profesor en sociedades inclusivas. En A. Palomares (Coord.), *Competencias y empoderamiento docente. Propuestas de investigación e innovación educativas* (pp. 27-47). Madrid: Síntesis.
- Gento, S.; González, R., Palomares, A. y Huber, G.L. (2017).**
Perfil competencial del profesor en el siglo XXI. En S. Gento y R. González (Coords.), *Liderazgo y Calidad de la Educación* (pp. 89-140). Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Gento, S.; Huber, G.L.; González, R., Palomares, A. & Orden, V. (2015).**
Promoting the Quality of Educational Institutions by Educational Leadership. *US-China Education Review B*, 5(4), 215-232.
- Goleman, D., Boyatzis, R. and McKee, A. (2002).**
Principal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence. Boston: Library of Congress.
- Gómez Delgado, A.M. (2012).**
Mejor formación, mejor dirección, mejor escuela. *Contextos Educativos*, 15, 61-78.
- González Fernández, R., Gento Palacios, S. y Orden Gutiérrez, V.J. (2016).**
Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 131-144.
- Harris, A. & DeFlaminis, J. (2016).**
Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146.

Hitt, D.H. & Tucker, P.D. (2016).

Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569.

Iranzo, P., Tierno, J. y Barrios, R. (2014).

Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(2), 229-257.

Kythreotis, A., Pashiardis, P. & Kyriakides, L. (2010).

The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.

Leithwood, K., Sun, J. & Pollock, K. (Eds.) (2017).

How school leaders contribute to student success: The four paths framework. New York: Springer.

López-Gómez, E. y González-Fernández, R. (2018).

La confianza relacional y la creación de capital profesional: Claves del liderazgo en las instituciones educativas. En A. Medina y E. Pérez (Dir.), *Formación de líderes y directivos para el desarrollo sustentable de las Organizaciones e Instituciones* (pp. 39-53). Madrid: UNED.

López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M.R., Altopiedi, M. & Oliva Rodríguez, N. (2018).

Formación de directivos escolares mediante un programa basado en el coaching grupal, la retroalimentación y el análisis de la práctica. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 481-500.

Male, T. & Palaialogou, I. (2015).

Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 214-231.

Mayo, M. (2018).

Yours Truly: Staying Authentic in Leadership and Life. London: Bloomsbury.

OCDE (2008).

Improving school leadership, Volume I: Practice and Policy. París: OCDE.

OCDE (2012).

Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2012. *Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama2012.pdf?documentId=0901e72b81415d28

Oplatka, I. (2004).

The principalship in developing countries: context, characteristics and reality. *Comparative Education*, 40(3), 427-448.

Pont, B., Nusche, D. and Moorman, H. (2008).

Improving School Leadership, Volume 1: Practice and Policy. París: OECD.

Raelin, J.A. (Ed.) (2016).

Leadership-as-practice. New York: Routledge.

Ruiz Corbella, M. (2013).

Liderazgo y responsabilidad educativa: El necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Revista Fuentes*, 14, 85-104.

Sergiovanni, T.J. (2004).

Leadership. What's in it for Schools? Abingdon, Oxon: Routledge Falmer.

- Silva, P., Del-Arco, I. y Flores Alarcia, O. (2018).**
La formación de directores escolares en Cataluña. *Lecciones aprendidas a cinco años del Decreto de Dirección*. Bordón, 70(1), 109-124.
- Slater, C.L., Garcia Garduno, J.M. & Mentz, K. (2018).**
Frameworks for principal preparation and leadership development: Contributions of the International Study of Principal Preparation (ISPP). *Management in Education*, 32(3), 126-134.
- Spillane, J.P. & Ortiz, M. (2019).**
Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: elementos e implicancias cruciales (Distributed perspective of leadership and school management: crucial elements and implications). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 169-181.
- Storr, L. (2004).**
Leading with integrity. A qualitative research study. *Journal of Health Organization and Management*, 18(6), 415-434.
- Sugrue, C. (2015).**
Unmasking school leadership. A Longitudinal Life History of School Leaders. Dordrecht: Springer.
- Tian, M., Risku, M. & Collin, K. (2016).**
A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 146-164.
- Vázquez Toledo, S., Liesa Orús, M. y Bernal Agudo, J.L. (2016).**
El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles Educativos*, 38(151), 158-174.
- Weinstein, J.; Cuellar, C., Hernández, M. y Flessa, J. (2015).**
Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva Latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 23-46.
- Yukl, G.A. (2002).**
Leadership in Organizations. New York: Prentice Hall.

LA FUNCIÓN DIRECTIVA HACIA EL SIGLO XXI

LEONOR YOLANDA ZEPEDA SÁNCHEZ
LETICIA MONTES RODRÍGUEZ

Palabras clave: Función directiva, Evolución. Paradigmas, Políticas y Liderazgo Académico.

Introducción

LA FUNCIÓN DIRECTIVA para cualquier actividad es de suma importancia y en nuestros días exige saberes y cualidades en quienes la ejercen acordes a las necesidades del siglo XXI. Lo anterior es válido en los centros de enseñanza obligatoria que en México abarca quince ciclos escolares, desde preescolar hasta bachillerato.

Los directores son pieza clave en el éxito de la escuela y en los aprendizajes. También lo son en la creación del clima propicio de trabajo, en el correcto funcionamiento de los servicios de apoyo que requieren los docentes para poder cumplir sus funciones e innovar, en mantener una buena relación con los padres de familia y con la comunidad del entorno; es el representante de la institución ante las instancias de la administración educativa.

El director/a de un centro escolar concentra la responsabilidad de ser motor de cambio con sentido de mejora para la institución que dirige. El cambio desde luego considera el contexto en que se trabaja, el equipo que se lidera académica y organizativamente.

Estamos de acuerdo con las anteriores afirmaciones, no obstante... ¿es esa la realidad que viven los directores hoy día?, ¿Qué problemas enfrentan en el desarrollo de su función?, ¿Qué objetivos se les están exigiendo?, ¿Qué herramientas se les están proporcionando para ello?

Cómo y por qué ha evolucionado la función directiva?, ¿Cuál es el camino que ha recorrido?

¿Qué cualidades debe tener un directivo moderno para una sociedad como la nuestra?, ¿Qué funciones se le atribuyen en el primer cuarto del Siglo XXI?, ¿Cómo ha cambiado el marco legislativo, administrativo y social que atienden?

Todos estos aspectos de la gestión de quienes ejercen la función directiva no siempre son fáciles de enfrentar. A veces las condiciones de infraestructura y materiales de las escuelas son tan precarias que cuesta desarrollar buenas prácticas, recuérdese por ejemplo las condiciones en que quedaron decenas de escuelas en la Ciudad de México y otros lugares de la República por el desastre causado con el sismo del 19 de septiembre de 2017 y sus réplicas que empeoraron la estructura instalada en gran parte de nuestras instituciones educativas, dificultando aún más el trabajo realizado en ellas y que desgraciadamente persiste.

También se dan casos de padres de familia insuficientemente comprensivos de las condiciones en que se trabaja y están constantemente reclamando. Los procedimientos administrativos lentos y complicados no permiten cubrir a tiempo una necesidad, como puede ser la licencia de un profesor. El director tiene que enfrentar de la mejor manera casos como los mencionados.

Un director que ejerce una función directiva idónea motiva y estimula a su personal, una función directiva rígida puede limitar capacidades de enseñanza creativa y desalienta el trabajo en equipo.

Evolución del concepto función directiva

La necesidad actual en México de lograr una educación que democratice el saber tiene un significativo fundamento legal e histórico en la formación de la constitucionalidad del país, desde la transición de la estructura colonial a la vida independiente, y de ahí hasta el presente existe un proceso permanente de definición de la función directiva dentro del Sistema Educativo Nacional Mexicano con el reconocimiento expreso del derecho a la educación para todos. En ese entorno amplio de la vida nacional se ubican las fases de construcción de la juridicidad educativa del Estado.

La transformación histórica de la función directiva es de gran importancia para quienes trabajamos en el campo educativo por las posibilidades de contribución a los cambios que mejoren lo que hacemos en las escuelas.

México sigue siendo un país injustamente desigual, ello tiene explicación histórica que se refleja en sus instituciones educativas del campo y de la ciudad.

Durante el s. XX tuvimos directivos muy autocráticos, autoritarios, afanados en exceso por el control en la disciplina extrema, en el orden a toda costa y esta situación continúa. Estos directivos no se ganaban ni se ganan el aprecio de su personal como hoy se propone, gestionar su autoridad; construyéndola, encaminándola formando un equipo de trabajo con metas en común y generando ambientes adecuados basados en la confianza, en el respeto, en la solidaridad al perseguir buenos resultados.

El modelo educativo con todos sus componentes incluyendo la función directiva en las instituciones escolares es base del progreso y mejora de la sociedad y de la economía de un país. Tres aspectos están en debate: cómo se accede a ser directivo; el marco normativo de esta función y las tensiones sociales, culturales y políticas en que se da.

El modelo educativo mostraba su carácter profundamente autoritario pero al mismo tiempo surgían ideas proponiendo un nuevo sistema educativo de carácter libertario con valores de permisividad y tolerancia muy diversos que han sido germen de las ideas que hoy se confrontan produciendo una enorme presión social hacia la educación para todos de carácter crítico, científico y popular misma que se concreta en la Cumbre de Jomtien, Thailandia 1990 que va aún más lejos al proponer educación para todos durante toda la vida, incluyendo a los diferentes, como se concluye en Dakar, Senegal en el año 2000.

Al director autoritario se le exigía que fuera el gestor total de la institución, tal exigencia se ha modificado y se agrega la utilización de nuevas tecnologías que apoyan el aprendizaje, mejoran la comunicación y con ello la propia gestión educativa dándole velocidad a las distintas tareas.

Todo lo cual obliga a los trabajadores de la educación novatos y expertos a adaptarse continuamente a situaciones nuevas para las que no han sido formados y sobre las cuales no poseen necesariamente experiencia previa, podemos agregar que tenemos alumnos recluidos en las escuelas con pocas posibilidades de recorrer su entorno o ir más allá de él lo

que los desmotiva y aburre porque a través de medios como la televisión, la radio, los celulares, etc. Han logrado conocer un mundo que les es ancho y ajeno.

Al director moderno y posmoderno se le exige compartir su liderazgo con el equipo que trabaja para que pueda enfrentar los retos que se presentan a diario y como dice Sergiovanni (2003) en Collado (2012) convertirse en un líder de líderes.

El nuevo modelo para la función directiva es participativo donde todos los actores contribuyen y se sienten miembros importantes de la organización escolar.

El apagón pedagógico

La UNESCO (1945) surgida del Tratado Bretton Woods, nace para ser un sistema de gobernanza global en materia educativa, en esta ruta se propone la universalización y democratización del conocimiento, coincidiendo según Bonilla (2017) con los requerimientos del capital transnacional para reactivar el aparato productivo mundial después de la Segunda Guerra del siglo XX.

Desde ella se propusieron acciones educativas, pedagógicas y reflexivas para comprender las dinámicas formativas más allá de las aulas, por ejemplo; el pensamiento que relaciona el presupuesto público con el Producto Interno Bruto y la educación.

Las políticas educativas de los gobiernos neoliberales fragmentaron ese pensamiento relacional y se centraron en sus componentes por separado: didácticas, planeación, gestión escolar, evaluación, currículo, calidad educativa. El objetivo era instrumentalizar la enseñanza como simple tecnología de aprendizaje, por eso estos sectores propusieron en los años sesentas la sustitución de la formación docente por la ingeniería conductual apoyada en máquinas de enseñar.

El magisterio crítico representado en la UNESCO por la mayoría de las naciones hace de la formación de ciudadanía un asunto de generación de conciencia política y el Organismo se divide entre esas dos posiciones. Esta dicotomía mostró la disputa para arrebatarse a la UNESCO la agenda educativa mundial. Manifestaciones de ello son las salidas de Estados Unidos de este organismo mundial, que Bonilla señala como crisis y ubica

cuatro de ellas: en los 50, en los 80, en los 90 y en la segunda década del siglo XXI.

En la crisis de los ochentas se manejaba la educación como derecho ciudadano y los países que salieron (Estados Unidos y Reino Unido), impulsaban un discurso de eficacia y legitimidad de los estados nacionales donde la educación manifestaba déficit de calidad y pertinencia y por ello promovían modalidades de privatización de la escuela pública desinvirtiendo en ella (docentes, instalaciones, bibliotecas, etc.), esta crisis coincidió con la primera ola de la Revolución Científico-Técnica, la industria informática y la comunicación analógica.

Las economías latinoamericanas incluyendo México, que aún “no se mudaba de barrio”, estaban agobiadas por sus deudas externas y a ello se agregó la presión para reducir su gasto público donde se considera el gasto en educación.

Bonilla continúa diciendo que la UNESCO sin Estados Unidos logra la declaración de Jomtien en 1990 como mencionamos líneas arriba, la Conferencia Mundial de Educación Superior (SMES, 1998) y el Foro de Dakar, avanzando con esto en tres terrenos importantísimos; educación para todos, educación superior y la inclusión de la diferencia. Paradójicamente meses después UNESCO elimina su dirección de Educación Superior convirtiéndola en una pequeña división.

Desde mediados de los ochentas y durante toda una década aparecen nuevas tensiones en lo educativo que van de la transición de la enseñanza asistida por radio (EAR) a la enseñanza asistida por televisión (EAT) y hoy día a la enseñanza asistida por computadoras (EAC).

La virtualidad, la conexión bidireccional en tiempo real; las nuevas formas de comunicación y la multiplicación de los nativos digitales ponen a debate la existencia de la escuela para disminuir los costos educativos.

Para Bonilla, la UNESCO pasa de la generación de contenidos a agachar la cabeza ante los planteamientos del Grupo de los 8, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, con lo que el modelo privatizador avanza en el mundo.

El paradigma neoliberal de la función directiva

En este paradigma se usan los conceptos de calidad, competencia, eficacia, pertinencia, mejora y gestión escolar normativa entre otros en México, Latinoamérica y más países como legado de las políticas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (OCDE) en educación y como consecuencia del debate que se ha venido dando en la UNESCO durante la última década que constituyen un espacio para el estudio, la reflexión, la discusión y profundización del análisis intentando comprender que se amplió la brecha de privatización de la escuela pública al descuidar la infraestructura escolar instalada; también se desalentó la formación de docentes en las escuelas normales y la articulación que podía llevar a diálogos para obtener compromisos con los actores escolares y recoger saberes epistémicos y populares aprovechando las tecnologías de nueva generación que potencian tanto la función de la dirección escolar como la concreción real de la educación para todos, durante toda la vida incluyendo a los y las diferentes. Articular esos conocimientos, colaboraciones e investigaciones para propiciar que surja un nuevo modelo de función directiva como se interpreta en trabajos de campo, entrevistas a directivos y docentes, diarios de observación y análisis de variados documentos.

En México los resultados de los centros educativos vistos a través de los logros de sus alumnos al resolver pruebas estandarizadas tipo PISA, ESCALE, ENLACE y PLANEA nos colocaron desde la última década del siglo XX en una delicada posición que motivó todo tipo de apreciaciones, la mayoría desfavorables y se miró al docente como responsable directo de los pobres resultados.

El Sistema Educativo Nacional fue cuestionado y se ensayaron reformas educativas que no dejaron satisfechos a núcleos de población mexicana organizados y con intereses diversos en la cosa educativa, el debate sobre el qué hacer continúa en un contexto de grandes procesos de cambio en nuestra compleja sociedad. Se apuesta a construir una política educativa integral, objetiva, efectiva y sostenible que resuelva poco a poco los grandes problemas que enfrentamos, algunos de carácter estructural evitando la fragmentación de los esfuerzos institucionales. Se trata de generar herramientas transversales transparentes que den acceso a información y rendición de cuentas mediante diálogo en positivo, mejores marcos normativos que reduzcan la opacidad e ir a una cultura que sume

voluntades y esfuerzos si se quiere tener un alto impacto significativo que dure en materia educativa.

La colaboración nos puede permitir la construcción de instrumentos solidarios y participativos en la búsqueda de soluciones inclusivas para el mejor funcionamiento de nuestras escuelas. La suma de esfuerzos se puede materializar en la elaboración de normas locales en cada centro de trabajo para enfrentar los retos que tenemos. Los criterios de la gobernanza nos pueden hacer avanzar hacia lo que queremos... una mejor educación para todos y todas.

Antúnes (2004) y Abadía (2000) definen la función directiva como acciones para influir con decisiones y formas de actuar en el trabajo de otros y con ello generar condiciones institucionales en pos de objetivos establecidos en el aula de aprendizaje.

La función del director es muy importante en la institución educativa, los estudios sobre los casos de las secundarias que conocemos identifican el liderazgo pedagógico, académico e instructivo como importante factor del funcionamiento escolar (Levine y Lezzore en Ruiz, 1999). El director junto con su equipo organiza las actividades del centro escolar para lograr los objetivos institucionales, articular la organización, la planificación y gestión de recursos, el seguimiento de actividades educativas, la evaluación de los aprendizajes y las relaciones con la comunidad escolar, entre otras acciones.

La investigación centrada en la mejora de la Escuela ubica al director como el elemento principal en la promoción de las innovaciones pedagógicas y las transformaciones que se requieren en la búsqueda de la calidad escolar (Hopkins y Lagerwerf, en Murillo, Brito y Pérez Albo, 1999); responsabiliza al director de comunicar las reformas, estimular a los docentes a participar, impulsar la profesionalización de los mismos para que adquieran conocimientos y herramientas que necesiten para su tarea; promueve la colaboración alrededor de los propósitos educativos, busca recursos porque sin estos la mejora sería solo discurso.

Los textos sobre Gestión Escolar otorgan a la función directiva un relevante papel porque se toman las decisiones y se articulan los esfuerzos de los actores, así como se aprovecha la infraestructura instalada en pro de los aprendizajes de los alumnos. El director interviene en todas las dimensiones de la vida institucional, buscando dar sentido a la organización hacia las intenciones pedagógicas de la escuela, (Posner, 1997).

La función directiva permite construir la identidad institucional y capta alumnos con la imagen que logra de excelencia (Román, Cámara y Rueda, 2000).

Otros paradigmas de la función directiva

Los estudios de Sandoval (2000), en los que se señala la relevancia del director en la coordinación del quehacer docente, se observó fragmentación y aislamiento del profesorado de secundarias, esto porque los contratan por horas y perfiles académicos distintos ya que atienden especialidades que exige cada asignatura. El director da orden a la organización escolar desde su perspectiva de cómo hacer las cosas, ofrece las pautas pedagógicas, administrativas y de convivencia; día a día negocia con los actores (docentes, padres de familia y otros), Sandoval (2007).

La norma en la que se ubica al director como autoridad máxima en la escuela y por ello responsable del funcionamiento institucional, se expresa en manuales de organización de la secundaria general (SEP, 1981) y secundarias técnicas (SEP, 1982).

Por tanto, la función directiva, fundamental en la vida escolar, de ella depende la organización, planificación, seguimiento y evaluación; la implementación de cambios, gestión de recursos y muchas otras actividades hacia la función educadora de la escuela y en favor de que los estudiantes alcancen los resultados académicos que se esperan.

Su función directiva es compleja por la multiplicidad de acciones que conlleva, estas tienen origen en las demandas de sus componentes..., objetivos, recursos humanos y materiales, la cultura escolar (valores, creencias, significados compartidos por la comunidad, así como por su contexto), Antúnez, (1993).

Posner 1997, ubica cuatro dimensiones en relación a la gestión: pedagógica-curricular, organizativa-operativa, administrativa-financiera y comunitaria.

La pedagógica-curricular tiene que ver con lo educativo metodológico, enfoques didácticos, planeaciones, seguimiento y evaluación de los alumnos, así como con el desarrollo profesional de los docentes.

La organizativa-operativa encamina acciones para organizar la gobernanza escolar y comisiones para ello, compartiendo así responsabilidades en la práctica de las normas que regulan la convivencia del centro.

La administrativa-financiera se ocupa de la obtención, distribución y optimización de los recursos humanos, materiales y económicos para facilitar el aprender.

La dimensión comunitaria se encarga de la vinculación con la comunidad donde se inserta.

La investigación sobre la función directiva ha encontrado que esta atiende prioritariamente tareas administrativas. (Barrio y Murillo, 1999) ubican directivos administrativos, organizativos y equilibrados y relaciona cada uno con el tamaño de la escuela, la carga administrativa y la persona de que dispone para sus tareas (Sandoval, 2000 y SEByM, 2001).

El liderazgo en la función directiva

El liderazgo en el aula

El rol del docente del siglo XXI debe ser protagónico, más activo y debe tener más interacción con el alumno. Es decepcionante ver que la sociedad actual demanda líderes, pero no los respeta, incluso se llega a degradar el liderazgo del docente, en muchos ámbitos no se reconoce la importancia del trabajo que lleva a cabo este líder pedagógico y social conductor de comunidades.

Se define el liderazgo como las acciones que se conjuntan para lograr influir en los demás. Las actitudes, conductas y habilidades de dirigir, orientar, motivar, vincular y optimizar el quehacer de las personas para lograr los objetivos deseados. (Casares, 1994).

Kotter, (2007) define al liderazgo como el proceso de influenciar a las personas para que se empeñen en forma voluntaria en el logro de los objetivos del grupo. Para lograr esto es necesario definir una visión de lo que debe ser la organización y generar las estrategias para llevarla a cabo, mediante la cooperación de recursos humanos altamente responsables, motivados y comprometidos para realizar esa misión.

Tanto el liderazgo como la administración deben unirse, o sea la acción de dirigir y de gestionar, puesto que ambos se complementan. El li-

derazgo, en conjunto con la acción tienen una función que les es propia, así como actividades que les caracterizan, y ambas son indispensables para lograr el éxito en un entorno escolar determinado. En este entorno escolar se involucran los líderes, los seguidores y la situación o responsabilidades compartidas, así como la situación que se vive (Hughes, Ginnet y Curpy, 2007).

El objetivo del líder es lograr las metas u objetivos planeados para optimizar el trabajo en la escuela, a través del consenso, los acuerdos, las propuestas viables y acciones motivadoras.

El liderazgo es un valor que debe estar presente en el director y en el resto del personal directivo, así como en el maestro dentro de su salón de clase. El liderazgo se pierde cuando no existe un proceso de entrenamiento de los directores y cuerpo directivo. El liderazgo es una característica que debe tener la persona con función directiva o quien dirija una institución educativa.

El líder debe ser capaz de cambiar actitudes y conductas del personal a su cargo, para obtener cambios positivos en la escuela. Si no hay capacidad de negociación y faltan estos propósitos habrá consecuencias no deseables para el desarrollo del trabajo en las instituciones escolares. En la negociación para la mejora se debe considerar al cuerpo directivo, a los maestros, a los estudiantes, a los trabajadores paradoscentes, a los padres de familia y a los líderes comunitarios tal como lo ha venido manejando la figura del Concejo Escolar de Participación Social en México.

Políticas

Con las políticas de la modernidad mexicana impulsadas desde fines de la década de los años ochenta del siglo pasado y concretadas normativamente en materia educativa en 1993 con la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, este programa favoreció una nueva conceptualización de la importancia de la función directiva. Fue a partir de las reformas educativas impulsadas en esa década, cuando el director de educación básica se reconoce como gestor escolar y líder pedagógico en las escuelas, esto último, por cierto, no es una política nueva en los noventas; ya a principios de la década de los setentas del siglo XX circulaba entre el magisterio de ideas progresistas un folleto titulado Tesis del MRM

(Movimiento Revolucionario del Magisterio) sobre la Reforma Educativa de aquel momento.

Las responsabilidades atribuidas al director hacia el futuro paten- tizan la complejidad de la función directiva. En la educación obligatoria mexicana el director es ante todo un líder del plantel escolar, ante esta situación debe ejercer el liderazgo pedagógico del que hablamos, pues sien- do el responsable de la institución, necesita focalizar su actuación para generar condiciones favorables al aprendizaje.

La función primordial de las instituciones educativas es la difusión del conocimiento y su aplicación, para contribuir a conformar el orden social y el crecimiento económico. La difusión de saberes científicos, tec- nológicos, culturales y la gestión del talento humano, el desarrollo de ha- bilidades es necesario para insertar a los aprendientes en la sociedad del conocimiento, de la información y de la comunicación lo cual favorecerá el logro de los cambios necesarios para construir una sociedad más ordena- da, basada en la justicia social y dar igualdad de oportunidades para todos en el mundo del siglo XXI.

Para el futuro de la educación global, se debe comprender la nueva perspectiva mundial, con una población que se ha multiplicado, una ma- yor velocidad de los cambios, una volatilidad creciente y grandes incer- tidumbres. Se debe repensar la educación por completo, desde el nivel preescolar hasta los posgrados, con carácter interdisciplinar y en el marco del desarrollo de las habilidades cognitivas, multiculturales, tecnológicas y el manejo de emociones.

La cumbre de Corea del 2015 presentó la iniciativa de preparar en el corto plazo la década educativa como parte de las acciones del 2020 al 2030 en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En un horizonte más amplio han descrito los cambios hasta el 2050 y aún hasta el 2100. Thierry Gaudin, (2018) señala el tránsito de la sociedad huma- na y marca dos etapas en este proceso: una etapa de degradación social, seguida de un período de reacción positiva, sustentado en programas de educación masivos, rediseño de ciudades, cuidado de la salud y cuidado del medio ambiente.

La evaluación del desempeño del personal con funciones de dirección y supervisión en la educación obligatoria mexicana de quince ciclos esco- lares se realiza con fundamento en lo que se establece en el 3º. Párrafo del Artículo Tercero Constitucional y el artículo 52 de la Ley General del

Servicio Profesional Docente vigentes hasta el momento de esta publicación. Su propósito es contribuir al fortalecimiento de esta función a partir del estudio, de la reflexión sobre la propia práctica, así como el análisis y valoración de la información derivada de los resultados obtenidos.

Así, de este modo las autoridades educativas federales y locales podrán identificar fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad de los directores, subdirectores y personal de supervisión, para ofrecer la orientación y los apoyos que sean necesarios para mejorar y fortalecer sus capacidades de liderazgo, para lograr una gestión escolar adecuada a las necesidades de cada institución educativa.

Objetivos a alcanzar con la evaluación

Con base a los resultados obtenidos en las evaluaciones valorar el desempeño del personal directivo para ofrecerles las orientaciones y apoyos necesarios que fortalecerán las capacidades de liderazgo para mejorar la gestión escolar, a fin de asegurar un servicio de calidad para niñas, niños y adolescentes.

La evaluación es importante para identificar necesidades de formación o actualización del personal con funciones de dirección y de supervisión, con la finalidad de diseñar e implementar planes, programas y acciones sistemáticas de educación continua, asesorías técnicas y regularización, dirigidas al mejoramiento de su desempeño profesional y para reglamentar las participaciones en los programas de promoción por incentivos propuestos por las autoridades educativas correspondientes, conforme a los resultados obtenidos en los procesos de evaluación.

Para legitimar una evaluación del desempeño de la función directiva que sea transparente, justa y equitativa, se deben tener en cuenta los perfiles, parámetros e indicadores de desempeño del personal directivo, autorizados por la autoridad que corresponda. Estos son un referente para la práctica profesional del personal directivo, del supervisor y del jefe de sector.

La dirección escolar y el liderazgo educativo han logrado ser una prioridad. La OCDE ha alcanzado a proponer elementos para la gobernanza de la educación a nivel mundial y destaca su gran importancia en el aula, donde los maestros dirigen a sus alumnos tratando de potencializar

sus habilidades y competencias, que posteriormente serán un apoyo para la elección de una carrera profesional u oficio mirando al futuro.

Perfil del directivo

Según el documento Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño del personal con funciones de dirección y supervisión de Educación Básica, febrero de 2017.

- Un director que conoce a la escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de organización y funcionamiento escolar, con la finalidad de lograr que todos los alumnos aprendan.
- Que ejerza una gestión escolar eficaz para lograr la mejora del trabajo en el aula y los mejores resultados educativos en la escuela.
- Que se reconoce como profesional que mejora continuamente para asegurar un servicio educativo de calidad.
- Que asuma y promueva los principios éticos y los fundamentos legales inherentes a su función y al trabajo educativo con el fin de asegurar el derecho de los alumnos a tener una educación de calidad.
- Que reconozca el contexto social y cultural de la escuela y establezca relaciones de colaboración con la comunidad, la zona escolar y otras instancias para enriquecer la tarea educativa.

La vigilancia epistémica en la dirección escolar con liderazgo pedagógico

Las recomendaciones de la OCDE plasmadas en el informe MEJORANDO EL LIDERAZGO ESCOLAR (2011), reconoce a la escuela como un lugar clave. Si bien esta se encuentra inmersa en la complejidad de los procesos de globalización (movilidad, temporalidad, tecnología, etc.), no solo debe corresponder a las exigencias para la inserción y permanencia en los puestos laborales en las instituciones educativas, sino también a las expectativas socio políticas y académicas, de ofrecer una educación de calidad para el alumnado. Considerando estos aspectos, la OCDE propone la

implementación de prácticas innovadoras para mejorar los resultados de aprendizaje.

Murillo (2003) y Bolívar (2012 y 2014) reconocen la importancia de las iniciativas “Mejora de la escuela y de la reestructuración escolar”, como base a la propuesta de las comunidades profesionales de aprendizaje. En estos casos, las dinámicas colaborativas y de trabajo en equipo se sustentan en un liderazgo compartido, mediante el cual se genera confianza y responsabilidad en el personal con funciones directivas y docentes para lograr la mejora del proceso enseñanza aprendizaje. A este respecto, una revisión de los indicadores de cambio más importantes que se recomiendan, (Rowan, 1990. Mayntz, 2001. Fullan, 2002. Elmore, 2010. Fernanda, Zambao, (2015), coinciden en señalar la necesidad de una mayor autonomía por parte de los centros educativos. Gestionar el curriculum, capacitación profesional, innovación, etc., deben de ser prácticas no impuestas, que contribuyan a apoyar, así como la aportación de recursos tecnológicos y materiales necesarios.

El modelo más adecuado, desde una concepción sistémico organizativa es el llamado post burocrático (Maroy, 2009), (Bolívar, 2010 2012), (Mason, 2011). Estos autores proponen desarrollar las capacidades pedagógicas de los maestros, concediéndoles más autonomía. Todas estas propuestas consideran un proceso de reconfiguración respecto a los inter niveles del sistema educativo (macro, meso y micro), propiciando un conjunto de ámbitos de autonomía, entre ellos el de la dirección escolar.

Así mismo se fortalece el ejercicio de un liderazgo pedagógico con la finalidad de crear condiciones adecuadas para el aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes, que redundará en beneficio del alumnado. Según el informe Mc. Kinsey (Barber Mourished, 2007) se considera al director como el factor de influencia para optimizar los resultados educativos del alumnado.

Bajo este enfoque, si bien el director es considerado como la figura central del liderazgo en la mejora de la gestión escolar, esta se favorece a medida que distribuye su liderazgo (Spillane, 2006). El liderazgo compartido anima al director a potenciar el liderazgo de los docentes, quienes mediante dinámicas colaborativas y el trabajo en equipo romperán con la centralidad rígida de la cultura escolar de antaño.

En palabras de Bolívar, “el liderazgo pedagógico se entiende como un grupo de gente que aprende y trabaja junta en una comunidad profesional

de aprendizaje con un sentido de propósito compartido" (2012, p. 257). No obstante, se debe decir que, en el caso de estructuras débilmente organizadas o articuladas, fragmentadas o atomizadas, las resistencias del profesorado a los cambios, suelen ser muy fuertes, a causa del voluntarismo y la desconfianza, debido a las escasas posibilidades de supervisión y de evaluación de las tareas del docente (Ritacco, Amores, Moral, 2015).

Considerando la perspectiva del liderazgo pedagógico, la propuesta dista de cubrirse a cabalidad en el caso de México. Como es de esperarse, esto impacta en el desarrollo y rendimiento académico del alumnado.

La función directiva en el futuro

El avance de la tecnología digital, introducida ya hace varios años, ahora se conjuga con la robótica. Con cierta frecuencia los medios informan sobre la participación exitosa de alumnos mexicanos que triunfan en el extranjero en campeonatos y certámenes.

Una selección mexicana integrada por alumnos de la Universidad Tecnológica de la Mixteca, del Instituto Autónomo de México, del Instituto Politécnico Nacional, de la Universidad Nacional Autónoma de México y del Centro de Investigaciones Tecnológicas, llevaron cinco robots al campeonato mundial *Robo cup* 2018.

Se muestra el interés en jóvenes por aprender y demostrar sus conocimientos en esta materia. Si se promovieran estos conocimientos desde temprana edad, indudablemente el interés de los alumnos sería mayor.

En el tema de educación, México tiene ahora un nuevo reto. Actualmente no hay nociones de robótica en preparatorias, secundarias, mucho menos en primarias, donde todos estos aspectos deberían promoverse; En escuelas privadas se comienza a impartir este tipo de conocimientos en edades tempranas (siete años).

La complejidad y la inercia tradicional en la cultura de las escuelas secundarias públicas en México son factores conocidos que explican, en parte, el bajo rendimiento escolar en la mayoría de ellas.

La mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado en la escuela secundaria se logra cuando, entre otros aspectos, la gestión adecuada, el liderazgo transformador, la asesoría y el grado de autonomía respecto

al trabajo pedagógico es una realidad, lo cual es ya un comienzo para iniciar el cambio.

El liderazgo transformacional se centra en el capital humano para conseguir el cambio que va a traer beneficios en las instituciones educativas. Este tipo de liderazgo se centra en el cuerpo directivo y en los docentes, con la participación de todo el personal de la escuela, pues el liderazgo debe compartirse e incluir también a los alumnos y a los Consejos Escolares de Participación Social, quienes deben ser partícipes y beneficiarse con la cultura del cambio innovador.

El líder transformador debe fomentar la participación creativa de los subalternos, siempre invitándolos a ser partícipes, aportando sus opiniones e ideas para la mejora del proceso educativo, reconoce sus participaciones y aportes porque comprende que son necesarios para llevar a cabo el proceso de cambio que va a contribuir a la transformación en la institución de la cual forman parte.

El líder debe apreciar a los docentes, confiar en ellos, creer en sus capacidades y saber orientarlos e instruirlos para que aporten sus mejores esfuerzos y logros.

El líder pedagógico debe tener empatía y establecer una buena comunicación con el personal directivo y de supervisión, así también con los maestros y el resto del personal de la escuela, incluidos los alumnos. La motivación y el reconocimiento a sus logros deben inspirar su relación con ellos. La respuesta del personal será un cambio paulatino respecto a cambiar actitudes indolentes o de indiferencia. El director debe informar para que el resto del personal comprenda los nuevos cambios en la gestión del centro y pueda adaptarse a ellos, así como a las nuevas propuestas pedagógicas, para implementarlas en las escuelas secundarias. Los Consejos Escolares de Participación Social serán también un gran apoyo para contribuir a este cambio transformacional.

América Latina: el liderazgo educativo. Un desafío

Investigar las prácticas de liderazgo en educación es un desafío de esta década educativa, que permitirá comprender el papel que tienen los actores escolares en los procesos de transformación educativa. Leithwood et. al. (2006:5) citado por Bush (2017), señala que hoy no hay un solo

caso documentado de una escuela que logre revertir de manera exitosa la tendencia en los resultados escolares, si no existe un liderazgo talentoso.

La Red de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación (REDUCA) ha propuesto como tema del año, y desde la perspectiva de un estudio comparado, la importancia del liderazgo de los directivos en las escuelas latinoamericanas, teniendo como fuente principal la información aportada por cada una de las organizaciones que la conforman.

Varios autores definen e incluso presentan una tipología que logra caracterizar las distintas formas de ejercer su liderazgo en la escuela y fuera de ella. En los sistemas educativos, se comprenden los diversos tipos de liderazgo: transformador, transformacional, sostenible, gestor, distribuido, instruccional, entre otros.

A este respecto surgen otras preguntas como ¿qué significa ser un líder talentoso en el marco de la escuela? A propósito, organizaciones que hacen parte de la red, por ejemplo, Empresarios por la Educación de Guatemala, a través de su iniciativa, Premio Maestro 100 puntos, define un perfil del “director 100 puntos”; es decir, es un intento por precisar cuáles son las características de los directivos que se destacan por su gestión reflejada en el ambiente escolar y los buenos resultados en su institución. Por su parte, el Grupo Faro de Ecuador, como centro de investigación aplicada de políticas públicas, reconocido como “*tinka tanks*” de importante influencia en América Latina, adelanta este año una propuesta, vinculada a la implementación del programa Comunidades de aprendizaje, en el que, sin duda, el liderazgo de los directivos resulta determinante.

Mexicanos Primero, como iniciativa ciudadana independiente y plural, avanza en un marco de prácticas efectivas de liderazgo escolar, a partir del diseño de instrumentos de evaluación que puedan incorporarse en el Diplomado de Líderes Educativos Transformadores (DILET). En Colombia, el interés por la evaluación en el proceso de formación de rectores ha sido uno de los temas centrales de la Fundación Empresarios por la Educación y, particularmente dentro de la Línea de Liderazgo Educativo. Una de las preguntas remite al rol del directivo en el proceso de evaluación de desempeño docente.

El liderazgo en la educación no se circunscribe a la escuela ni a los directivos, al contrario, exige revisar la manera como se comparte el poder en el sistema educativo. Ello no significa centrarse en las figuras tradicionales de autoridad, sino en documentar las prácticas que hacen po-

sible transformar estructuras jerárquicamente organizadas y apostarle a la toma de decisiones colectivas y al trabajo colaborativo como columna vertebral del proceso educativo.

Al respecto se debe mencionar el esfuerzo que viene haciendo la Fundación Educación 2020 de Chile, que en el último año se ha concentrado en avanzar en una investigación sobre el impacto del proyecto Redes de Tutoría. Esta experiencia pedagógica, desvía la atención de la relación maestro – estudiante, como la única opción para el aprendizaje y, se ubica en la configuración de “relaciones tutoras”.

Allí las familias, los estudiantes y los maestros, asumen un rol distinto en el liderazgo de sus procesos de aprendizaje. Finalmente, se quiere llamar la atención hacia el escenario político. Según Salazar (1995) el origen de las políticas públicas se da con el paso de una situación subjetiva considerada por las organizaciones sociales o gremios, a una situación objetiva, en la medida en que se abordan problemáticas sociales y se obtiene posteriormente la respuesta del Estado a través de la formulación de la política pública. Razón por la cual, las organizaciones de la sociedad civil y los gremios se han convertido en actores relevantes en los países democráticos.

En países como Colombia, Chile, México y Ecuador, no existen marcos de política educativa nacional que orienten de manera específica la labor de los líderes educativos. Por esta razón, se ha avanzado en propuestas que buscan acompañar dichos procesos – como es el caso de la Política Nacional de Liderazgo Directivo en Chile impulsada por Educación 2020 y en el caso de Colombia la firma de un memorando de entendimiento de la Fundación Empresarios por la Educación con el Ministerio de Educación Nacional – que elevan la voz de la sociedad civil frente a quienes toman las decisiones.

Desde REDUCA se pretende que el trabajo colaborativo y la suma de esfuerzos de grandes frutos para garantizar el derecho a aprender de todos los niños, niñas y jóvenes de la región. Se hace un llamado a establecer sistemas de información y líneas de investigación que permitan recoger información básica y pertinente para retroalimentar políticas públicas y generar propuestas de formación y de trabajo que correspondan a las necesidades de aprendizaje de los directores, generar procesos colaborativos intersectoriales articulados y sostenibles a favor del liderazgo educativo, mediante alianzas y convenios para definir puntos de coincidencia que ayuden a la gobernabilidad con base en la evaluación de la oferta; de-

finan un perfil, funciones y estándares de desempeño para los directivos, fomenten la construcción de redes de líderes escolares que fortalezcan su desempeño y promuevan el aprendizaje colaborativo, la formación directiva, así como la generación de mecanismos de reconocimiento y valoración de la carrera y la práctica de los directivos (becas e incentivos, estrategias de comunicación, reconocimiento de buenas prácticas, etc.)

Conclusiones

La función directiva tendrá que orientarse al cumplimiento de objetivos y metas desarrollando una cultura organizacional con las nuevas tecnologías y procesos automatizados para una escuela más exitosa. Con mirada prospectiva e información precisa se deben prever problemas y oportunidades al comprender y adelantarse a situaciones de conflicto.

La función directiva exitosa está obligada a ejercer un liderazgo democrático para formar un buen equipo colaborativo que se sienta incentivado hacia las tareas y los objetivos comunes; esto se puede garantizar para la toma de decisiones contando con el respeto y apoyo del grupo de trabajo sin imponerse ni quedar en segundo plano.

Tendrá que haber nuevas combinaciones de trabajo, talento y habilidades, nuevas responsabilidades laborales, buenas ideas, planificación adecuada, excelente comunicación para involucrar, motivar y convencer al explicar las órdenes, formas de trabajo y líneas de actuación.

El líder de líderes deberá desarrollar su capacidad de escucha, ponerse en el lugar de los miembros del equipo para comprender lo que les preocupa y poder reaccionar a tiempo ante dificultades posibles en el ejercicio del proceso innovador. El enfrentamiento no ayuda, trabajar unidos sí. La empatía es una herramienta fundamental.

Con la transformación digital el cambio en educación es profundo y con la correcta integración de la tecnología y la robótica, el estudiante debe adaptarse, evolucionar y tender a la autonomía para aprender a aprender, ya no solo en la escuela, sino fuera de ella y en muy variados contextos. Ante este escenario, los profesionales de la educación deben prepararse y ser los agentes que impulsen ese cambio.

Por tanto, los directivos del siglo XXI serán también evaluadores de ética, entrenadores de robótica, responsables de la cultura virtual, inte-

gradores de data, talento e inteligencia artificial, diseñadores de ecosistemas cibernéticos que junto con su equipo docente desarrollará flexibilidad cognitiva, manejo de TIC's, TAC's, TAG's, habilidades de negociación, facilitador de decisiones con buen juicio e inteligencia emocional. Coordinará y gestionará con su personal siendo creativos, de pensamiento crítico para que puedan resolver problemas complejos. Coincidiendo con esto no significa estar renunciando a la democratización del saber como lo ha planteado la UNESCO en sus mejores momentos.

Habrán grandes cambios en todos los órdenes, se deberá adaptar la educación respecto a este devenir. La tecnología y la robótica junto con la democratización del saber cambiarán la vida y los entornos del ser humano, será necesario adaptarse a esos cambios, con una nueva mentalidad, los directivos no lo deben soslayar y esto debe echarse a andar ya en las escuelas.

El desarrollo de algunas competencias puede iniciarse o tal vez afianzarse mediante una formación inicial de calidad. Otras aptitudes pueden adquirirse mediante cursos de formación permanente y de actualización profesional, en los cuales se reelabora la teoría a partir de la práctica cotidiana que se adecua al lugar de trabajo. Pues al final, el pleno desarrollo de la función directiva únicamente puede conseguirse en el lugar de trabajo, con el estilo personal de dirigir que cada responsable plantea.

La función directiva para el siglo XXI exige firmeza y flexibilidad, compromiso e innovación; credibilidad, respeto, imparcialidad, orgullo por su labor, compañerismo, impulso a la equidad de género y responsabilidad social para poder embarcarse en la aventura emocionante que significa hacer las cosas reflexivamente sin perder capacidad crítica, resiliente y sostenible en el desarrollo del proyecto para la institución que dirige.

Bibliografía

Álvarez, Manuel (2010).

Liderazgo compartido: buenas prácticas de dirección escolar. Madrid: Wolters Klumers.

Antúñez, S. (1993).

La función directiva, en Claves para la Organización de Centros Escolares. ICE de la UB/Horsori, Barcelona.

----- **(2000).**

El proyecto educativo de centro, 10a. Ed., Barcelona, Graó.

----- **(1993).**

La función directiva, en Claves para la Organización de Centros Escolares. ICE de la UB/Horsori, Barcelona.

Barber, Mourshed. (2007).

Improving Education in the Gulf.

Bolívar, Antonio (2010).

El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psico perspectivas: individuo y sociedad*, 9(2).

----- **(2012).**

Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. Málaga: Aljibe.

Bonilla M. Luis. (2017).

La salida de EEUU de la UNESCO desde la perspectiva de la crítica al Apagón Pedagógico Global (APG). Recuperado en: <http://questiondigital.com/la-salida-de-eeuu-de-la-unesco-desde-la-perspectiva-de-la-critica-al-apagon-pedagogico-global-apg/>

Casares, D. (1994).

Liderazgo. México: Fondo de Cultura Económica.

Cervantes Galván, Edilberto (1998).

Los directivos escolares y liderazgo de calidad. En *Una cultura de calidad en la escuela: liderazgo para el cambio educativo* (pp. 94-106). México: Ediciones Castillo.

Collado, Isaac. (2012).

El director escolar: competencias, funciones y características. Propuestas de mejora del centro. Universidad CEU Cardenal Herrera. Valencia.

Cueto, Santiago; Gabriela Guerrero, Juan León, Mayli Zapata y Silvana Freire (2013).

¿La cuna marca las oportunidades y el rendimiento educativo?: una mirada al caso peruano. *Documento de investigación* 66. Lima: GRADE.

Cueto, Santiago; Cecilia Ramírez, Juan León y Sandra Azañedo (2006).

Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho. En Martín Benavides (Ed.). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos*

y el rol de las familias (pp. 13-78). Lima: GRADE GAUDIN, Thierry (2018), Égaré Ed. Stock. Francia.

Elmore, R. (2010).

Teorías de la acción. Mejorando la escuela desde la sala de clases. pp. 37-55. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Fullan M. (2008).

El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista del currículum y formación del profesorado*, volumen 6 Universidad de Granada. España.

Hallinger, Philip y Ronald Heck (1998).

Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1999. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.

Hughes, Ginnet y Curpy. (2007).

Liderazgo. Cómo aprovechar las lecciones de la experiencia. Mc Graw Hill.

Kotter, J. P. (2007).

Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*. 93-103.

Leithwood, Kenneth et al. (2006).

Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning.

Mansilla, Juan; Sandra Becerra, July Saavedra y Carmen Paz Tapia (2011).

Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y Educadores*, 14(2), 389-409.

Maroy, C. (2009).

"Convergences and hybridación of educational policies around 'post bureaucratic' models of regulation", en *Compare*, vol. 39 (1), pp. 71-84.

Mason, Pamela. (2011).

Liderança escolar: desenvolvimentos de comunidades de prática. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 59-66.

Mayntz, Renate. (2001).

Internationale Organisationen im Prozess der Globalisierung (Manuscript).

Murillo, F., Barrio, R. y Pérez-Albo, M. (1999).

La dirección escolar. Análisis e investigación. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. CIDE.

Murillo, Javier. (2003).

El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela: algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 1, n. 2, p. 1-22

Murillo, Javier y Román, M. (2013).

La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de educación primaria en América Latina, y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361, 141-170.

OCDE. (2011).

Organización para Cooperación y Desarrollo Económico. Mejorando el Liderazgo Escolar: OECD indicators. Paris: OCDE.

Pozner, Pilar. (1997).

Guía Reflexiva para la formulación y puesta en marcha de proyectos educativos Institucionales, Montevideo.

Ritacco, M; Amores, F; Moral, C. (2015).

El desarrollo de procesos de autoevaluación como capacidad del liderazgo pedagógico: un estudio en educación secundaria en Andalucía. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Madrid, v. 8, n. 2, p. 1-20.

Rodríguez-Molina, Guillermo (2011).

Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y educadores*, 14(2), 253-267. *Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Madrid, v. 8, n. 2, p. 1-20, 201

Rowan, B. (1990).

Commitment and Control: Alternative Strategies for the Organizational Design of Schools. *Review of Research in Education*, 16: 353-389.

Sandoval Flores, E. (2000).

La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes. Plaza y Valdés-UPN. México.

SEByN. (2001).

Criterios para la asignación de las asignaturas y los talleres estatales. Recuperando en: <http://ries.dgme.sep.gob.mx>

Sergiovanni, T.J. (1995).

The principalship, 3a ed. Boston: Allyn & Bacon.

----- **(2003).**

En Collado (2012) *convertirse en un líder de líderes*.

Spillane, James. (2006).

Distributed leadership. London: Jossey-Bass.

Thierry Gaudin, (2018).

Life Sciences, Information Sciences. Wiley. London.

Zambao, G., Viviani, F. (2015).

Perfil do diretor da escola pública estadual paulista. *Educação, Santa Maria*, v. 40, n. 1, p. 201-214.

ENFOQUES DE LIDERAZGO QUE SE DESARROLLAN EN LA CULTURA INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA ESCUELA NORMAL DE SANTIAGO TIANGUISTENCO

**MIGUEL ROBERTO LÓPEZ ARROYO
IRMA ESPINOSA ARANDA
MARÍA DE LA LUZ BANDERAS MAYA**

EL PANORAMA EDUCATIVO dentro de la institución incita a la complejidad del conocimiento en la formación de docentes en Escuela Normal Pública con futuro de liderazgo para atender a alumnos de escuelas secundarias y dirigir el proceso del aprendizaje en estas instituciones educativas con saberes, conocimientos, hábitos, valores, habilidades y competencias, e involucrarse en la cultura globalizadora con visión totalizadora sin parcializar las ciencias de la educación, rompiendo paradigmas pedagógicos de individualidad para liberar la inteligencia, percibir y entender el saber científico.

Entender el conocimiento científico y pedagógico de la cultura creada por el hombre, para comprender el espacio eco-complejidad como responsabilidad de la educación en sus dimensiones, el docente como líder educativo que guía y está dispuesto al cambio, que induce a la incertidumbre para corregir los errores transformándolos en aciertos y construir un mundo dentro de la complejidad donde el docente forme a las futuras generaciones en un mundo mejor e igualitario para el ser humano.

El enfoque del liderazgo y la cultura en la escuela secundaria, es un escrito que describe el panorama educativo de los involucrados del proceso de aprendizaje y se manifiesta con un estudio de caso para ejemplificar el proceso y el sentir de la formación del futuro docente.

Enfoques de liderazgo que se desarrollan en la cultura institucional de la educación secundaria

La frase “lo simple es lo más complejo”, despierta un desafío hacia una ideología de cambio, erradicando viejos paradigmas educativos de corte bancario por una educación liberadora que inicie con la toma de conciencia hacia la globalización como propuesta para entender un mundo cambiante a la sorpresa interna del hombre y la mundialización del conocimiento.

Para dar cauce a este escrito, se hace una aproximación al entendimiento de la palabra liderazgo y complejidad dentro de las escuelas secundarias citando algunas fuentes de investigación, conviene señalar que la palabra liderazgo, no es de origen latino, los estudios recientes sientan las bases lingüísticas, en el idioma inglés, derivando del vocablo “lead” que significa conducir a personas hacia el éxito, lograr algo en la batalla, a la conquista de un territorio o llevarlos por el camino real del pensamiento científico o empírico de una creencia. El Diccionario académico de la lengua sostiene que la palabra complejidad, es de origen latino, proviene de “*complectere*”, cuya raíz “*plectere*” significa trenzar, enlazar; trazar un círculo uniendo el principio con el final de las ramitas; además son tejidos inseparablemente y asociados.

Pensamiento Complejo muestra una nueva visión en la que propone retos como el de abandonar la falsa idea de que aquello que no responde a la perfección es producto de la ignorancia y la incapacidad para actuar en los diversos problemas que se atraviesan. (Edgar Morin 1994).

En este trabajo se utiliza la palabra liderazgo educativo, para designar al docente que guía de manera real la formación de los estudiantes, con éxito, armonía y aprendizaje para la vida, al conducirse con rectitud y ejemplo para alcanzar el conocimiento general de todas las cosas, sin fraccionar el contenido, conocer en su totalidad la complejidad que muestra un conocimiento ilimitado con sustentabilidad y cuidado del ambiente social y natural que le rodea.

El acto de enseñar y hacer que el estudiante aprenda mediante estrategias sin parcializar el conocimiento es un acto de complejidad, cuya actividad educativa renace de la imaginación, inspiración y creatividad donde el docente esta posibilitado a ser líder en los diferentes ámbitos del contexto social, cuya visión debe estar sustentada en el materialismo;

ser líder es llevar auestas el compromiso de hacer mejor las cosas en amplitud y responsabilidad de buscar el bien común, con la firme esperanza de ganar y formar a seres humanos que conquisten pueblos, con la idea de tener una sociedad igualitaria y justa en una antropología de preservación de la especie.

Conceptualizar al líder dentro de la complejidad: “es llevar al sujeto que tiene el arte de conducir a los seres humanos hacia el propósito común asumiendo compromiso y responsabilidad con conciencia plena de querer hacer mejor las cosas: un líder académico debe ser el docente que conoce el proceso educativo en su justa dimensión, delegando responsabilidad con la confianza de tener respuesta positiva en todo momento para optimizar el trabajo, conducir y llevar al grupo que pertenece con las siguientes premisas “¿Hacia dónde ir?, ¿Qué metas se deben cumplir?, ¿A quién hay que guiar? y ¿Qué deseo lograr?”, el líder siempre debe estar dispuesto para identificar las fortalezas, las debilidades que surjan del grupo, viendo esto como oportunidades, así como exponer elementos para la toma de decisiones, afín de resolver conflictos con saberes y competencias que propicien el conocimiento en el grupo que se guía.

Ser líder, es una situación compleja para prepararse y entender la multidiversidad y complejidad del mundo, utilizando un cambio en la mentalidad al reconocer que el conocimiento se da de forma global, sin parcializar ni fragmentar el saber de la ciencia, la totalidad induce a la convivencia mediante recursos de información y comunicación cuyo objetivo educativo es transmitir saberes y competencias para la vida en la resolución de problemas con la comprensión del ser humano encontrando el tesoro que guarda la educación en la formación de docentes.

Como afirma Salem (2007), el líder mundial tiene la misión de hacer negocios alrededor del mundo, en un mercado sin fronteras y donde el espacio y el tiempo han sido sustancialmente alterados. El líder mundial debe comprender el ambiente de negocios en el mundo desde una perspectiva global para crear valor para los accionistas y lograr sus metas. Él debe ser capaz de transmitir su visión a la organización y guiar la organización en una interacción intercultural y con responsabilidad social para alcanzar el éxito. (p.67)

En el panorama mundial cambia la idea, se pensó en trabajar local para después pensar mundialmente, Entonces porqué parcializar el conocimiento, cuándo se debe promover una cultura de liderazgo colaborativo internacional que obliga necesariamente a entender que *“todo lo hecho por el hombre”* son formas simbólicas: acciones, objetos, expresiones, modos expectativas, rituales, motivaciones, estilos y costumbres inherentes a los contextos y procesos socio históricos estructurados que legitiman los conocimientos, que se producen, transmiten o se reciben en las escuelas, que no cuentan con autonomía o también por la dinámica laboral de los involucrados, es decir, los procesos son enmarcados por la normatividad, al igual que sus diversos programas o proyectos puestos en marcha, los cuales son de intervención didáctica con metodología específica para la formación de docentes que respondan a los requerimientos de tipo educativo, social y cultural, determinado por el sistema económico, político e ideológico que rige a la sociedad actual.

Por tanto, es evidente que en educación una actividad importante es que el alumno se forme en la forma de pensar, porque muestran comportamientos u opiniones que no son precisas sobre esta acción cuyo objetivo a menudo dudan de lo que conocen o creen conocer.

El conocimiento es relativo, está en constante cambio, porque se integra en todo momento actualizaciones para modificarlo o reconstruirlo; por ello se considera como un “pensamiento incompleto” debido a que no se puede llegar a un final definido porque todo se puede ir integrando en el proceso educativo.

Matthew Lipman (1997), filósofo, lógico e investigador sobre pedagogía estadounidense; menciona que dicho pensamiento es una manera de unir, atender las situaciones y globalizarlas, donde interviene tanto lo singular como lo individual, por ello se entiende que es necesario que los docentes enseñen a pensar a los estudiantes y no solo los preparen para obtener un número. Dicho filósofo sostiene que:

La persona razonable es aquella que es consciente de la complejidad de la realidad y, por ello, se ejercita en el ejercicio de un pensamiento complejo, no dogmático, consciente de su propia falibilidad, abierto a la crítica del otro, y que se deja cuestionar por las voces y las críticas de los otros, ante quienes está en una constante actitud de escucha. Este tipo de pensamiento es, a la

vez, crítico, creativo y cuidadoso, consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones, y capaz de imaginar nuevas formas de mirar y relacionar los elementos integrantes de la experiencia (p.199).

El pensamiento complejo comienza de manera individual hasta la dimensión social, para generar una sociedad abierta al cambio donde se cuestione sobre la causalidad de las situaciones para visualizar como un medio para razonar las complicaciones; logrando que los estudiantes se pregunten, tengan intención por aprender, investigar, indagar y manipular la información para responder favorablemente a conflictos que conlleven un razonamiento más allá de la realidad en la que apliquen lo aprendido. Lipman, M. (1997), sostiene que el *pensamiento de orden superior* se considera indispensable, que los adolescentes aprendan realmente con consciencia, es decir que comprendan, asimilen y reflexionen lo aprendido para que obtengan un proceso eficiente en cuanto a lo ético, moral y cívico; con lo que se relaciona la asignatura de Formación Cívica y Ética, la cual pretende lograr que los estudiantes sean reflexivos, conocedores de sus derechos humanos pertenecientes a una sociedad en la que practiquen la democracia como herramienta para convivir de manera sana y pacífica.

En muchas ocasiones los alumnos muestran obstáculos en su proceso reflexivo y de pensamiento, por ello cuando a los estudiantes se les solicita que participen, no responden favorablemente a una respuesta reflexiva. También se observa que se limitan mucho a que necesariamente deben responder acertadamente y por lo tanto se muestran con temor a participar; mientras que solo de entre dos a tres estudiantes opinan en clase porque se muestran seguros de sí mismo, aunque no siempre tengan la respuesta correctas. Pascal (1656), menciona que:

Siendo, pues todas las cosas causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y manteniéndose todas por un nexo natural e insensible que liga las más lejanas y las más diferentes, tengo por imposible conocer las partes sin conocer el todo, así como conocer el todo sin conocer particularmente más partes.

Por lo tanto, se comprende que para la subsistencia del hombre es necesario conocer un todo organizado, donde se identifica una estrecha relación con lo que sucede; es decir a los estudiantes de secundaria les cuesta asimilar que todo tiene una relación por lo que no existe una cosa sin antes haberla propiciado otra, teniendo un nexo y de esta manera mostrando los contenidos propios de la asignatura con la actividad educativa para que los estudiantes los visualicen y comprendan que todo tienen una relación consecuente para poder generar nuevos conocimientos y aplicarlos en su vida diaria como partes de una sociedad capaces de aportar por y para ella.

Moreno, J. C. (2002). Argumenta tres teorías que dieron origen al pensamiento complejo: La Teoría de sistemas y la Cibernética se recortan en una zona incierta común. En principio, el campo de la Teoría de Sistemas es mucho más amplio, casi universal, porque en un sentido, toda realidad conocida, desde el átomo hasta la galaxia, pasando por la molécula, la célula, el organismo y la sociedad, puede ser concebido como sistema, es decir, como asociación combinatoria de elementos diferentes, (pp. 41-42).

En esta investigación se aclara que Bertalanffy citado por Moreno (2002), comentaba que para su empleo es necesario la comunicación con los sistemas empleados y su medio, refiriéndose a una relación con otras disciplinas. En el contexto educativo y dentro de las escuelas se olvida que es necesario enseñar a los estudiantes que todo tiene una relación, es decir los contenidos son congruentes y son un conjunto de aprendizajes que se van desarrollando a lo largo de la educación conforme a su desarrollo cognitivo; sin embargo se visualiza que poco a poco se acaba con el interés de los estudiantes, con esa creatividad y dinamismo que conlleva ser adolescente ya que por lo regular no se les anuncia la importancia del por qué o para qué están aprendiendo; cada materia se visualiza parcializada, dividida. Pero, no es así, todo tiene una relación, si realmente en el sistema educativo se comprendiera que es necesario para los estudiantes la educación tuviera otro rumbo; además se ahorraría tiempo y trabajo para los docentes, tomando en cuenta que los salones de clases son numerosos y

el tiempo destinado para cada sesión no es suficiente. Ashby (1997), citado por Moreno (2002), alude a la Teoría Cibernética como:

(...) aunque han aparecido muchos libros titulados Teoría de las máquinas (sic), estas, generalmente, aluden a objetos mecánicos, levas y palancas, por ejemplo. También la cibernética es una “teoría de las máquinas”, pero no estudia objetos, sino modos de comportamiento. No pregunta ¿qué es esto?, sino, ¿qué hace? (...) Es, por lo tanto, esencialmente funcional y conductista (...) trata todas las formas de conducta en la medida que son determinables, regulares o reproducibles (pp. 11-12).

Lo anterior, se entiende que dicha teoría estudia el comportamiento u organización de los objetos; por lo que una vez más se afirma que no deben ser partes aisladas, fragmentadas uniéndolas a la vez con su entorno, para guiar a los estudiantes hacia una evolución individual y como parte de una sociedad asegurando el bienestar.

Teorías de la información y la comunicación:

Según Moreno (2002), su objetivo de estudio se centraba en el análisis de la eficacia de la información y buscaba establecer medidas cuantitativas sobre la capacidad de los sistemas de transmitir, almacenar y procesar información. Intentaron redescubrir las leyes matemáticas que gobiernan la información y establecen la medida cuantitativa mínima que reduce la incertidumbre de un mensaje.

El párrafo anterior manifiesta especial énfasis en el manejo de la información teniendo eficacia de los elementos que lo conforman, para depurar conocimientos ambiguos mediante acciones educativas que incluyen la retroalimentación o recapitulación de los contenidos abordados en clase hasta ese momento; asimismo fomentar la sensación de incertidumbre para que los estudiantes puedan enfrentarse en situaciones imprevistas, abordándolas de manera crítica y reflexiva, dejando atrás las respuestas ambiguas o por costumbre didáctica; por lo que se asemeja

con lo que enuncia el poeta griego Eurípides hace 25 siglos (p.11), lo esperado no se cumple y para lo inesperado un dios abre la puerta.

Morin (1990), explica lo siguiente con referencia al párrafo anterior:

“Estoy a la búsqueda de una posibilidad de pensar trascendiendo la complicación..., trascendiendo las incertidumbres y las contradicciones. Yo no me reconozco para nada cuando se dice que yo planteo la antinomia entre la simplicidad absoluta y la complejidad perfecta. Porque para mí, en principio, la idea de complejidad incluye la imperfección porque incluye la incertidumbre y el reconocimiento de lo irreductible”. (p.143).

Hoy día no existe aislamiento ni particularidades, menos individualidades, la realidad social, exige docentes mejor preparados, que tengan elementos suficientes para abatir barreras que dificultan el aprendizaje de los estudiantes, actitud y profesionalismo que rebasen cualquier resultado de un examen escrito, que si bien pudiera servir solo como un indicador que complementa un seguimiento, pero no que determine una trayectoria profesional.

Lo anterior demuestra el formar a docentes líderes con mente abierta, con clara conciencia de una misión, de la realidad y retos; una vez conseguido esto, se asume que existe una oportunidad para todos de ser líderes, por lo que se debe responder, de lo contrario, damos pauta para ser sustituidos por profesionales auténticamente comprometidos con la misión y visión del ser docente; actualmente se viven momentos de transición, un aspecto medular para llevar a cabo el proceso de formación con los estudiantes que se atienden conjuntamente con el personal directivo de cada institución.

El empleo del pensamiento complejo está ligado con la acción de lo aprendido, ahora bien, trata de la vinculación en los aprendizajes a partir de su contexto, poniéndolos en práctica para que sea de manera significativa. Es importante orientar a los estudiantes a pensar; no con esto se refiere a que ellos no piensen, al contrario todos piensan desde que se nace, pero es enfocado a pensar con detenimiento logrando integrar los conocimientos ya adquiridos con los nuevos para generar un aprendizaje activo. Merriënboer & Kirshner, (2007) afirma: que dicho aprendizaje se vislumbra como “Fuerza motora de la enseñanza y aprendizaje las “tareas

auténticas de aprender”, las tareas basadas en la puesta en práctica en la vida diaria” (p. 23). Lo que es llamado significativo, es decir que sea importante o relevante para el estudiante asemejándolo con su vida cotidiana para comprender el por qué se aprende y para qué; asegurando la innovación y creatividad a partir de un aprendizaje reflexivo.

El aprendizaje que resuelve problemas se centra en proponer problemas reales para que los estudiantes logreen resolverlos partiendo de la comprensión para reflexionar y llegar a soluciones óptimas. Ubicando como principal orientador de la clase al profesor para monitorear las situaciones; dejando en el pasado a los estudiantes pasivos que solo son observadores de lo que hace o dice el docente, sino que interacción con sus compañeros, buscando su motivación para generar el interés y algunas características son:

- La enseñanza y el aprendizaje están anclados a problemas específicos de un contexto particular en el área de estudio.
- El problema sirve como estímulo para la aplicación de habilidades relacionadas con la comprensión y el razonamiento de problemas.
- La resolución del problema generalmente implica la búsqueda de información y el conocimiento específico en un área o en varias.
- Los problemas están muy relacionados con la práctica, bien sea con la práctica profesional o con desempeños futuros en los cuales se puede ver envuelto un estudiante. (Gijbels, Dochy, Van den Bossche, & Segers, 2005, p. 25).

Todo aprendizaje es un complejo estudio de caso donde las estrategias favorecen principalmente al desarrollo de los estudiantes, para fomentar la toma de decisiones sobre situaciones reales del entorno en la que los estudiantes deben tomar en cuenta diferentes circunstancias del contexto, estos suelen ser controversiales o de dilemas. El estudio de caso es una estrategia que genera interés en el alumnado debido a que ha sido implementado en la asignatura de la especialidad para responder a uno de los propósitos. Como a continuación se menciona (SEP. Programa de estudio 2011, p.14).

Se reconozcan como sujetos con dignidad y derechos, capaces de tomar decisiones, y de asumir compromisos que aseguren el disfrute y cuidado de su persona, tanto en su calidad de vida personal como en el bienestar colectivo, encaminados hacia la construcción de su proyecto de vida.

De esta manera, se prepara a los estudiantes para que sean conscientes de la realidad, tomando decisiones orientadas a favorecer el bien común para desarrollar habilidades en torno al cuidado de su persona y afrontar problemas de la vida real; asimismo se orientan con cuestionamientos abiertos acordes al estudio de caso para analizar y expresar sus puntos de vista entablando una discusión reflexiva que conlleve a un debate en grupo; lo que por consecuencia evitará un pensamiento superficial debido a las decisiones apresuradas.

Por otro lado, si el campo de acción es la realidad de cada escuela normal, la vivencia interna que guarda evidencias únicas que sirven de indicadores en la inserción en el campo laboral es a través de las prácticas profesionales que realizan los docentes en formación y que son de tres tipos: observación, conducción e intensivas en condiciones reales de trabajo el cual permite incursionar como formadores de docentes en las escuelas secundarias, este acercamiento nos permite conocer el liderazgo de la función directiva dentro del campo de acción pedagógica que señala diversos factores de organización y nivel académico, pero sobre todo se proyecta el aspecto de liderazgo de los involucrados.

El trabajo colaborativo, es hacer equipo para crear una cultura de todos contra todos para hacer uso de enfoques sobre liderazgo, obliga a repensar el verbo de enfocar, de concentrar la atención direccionada en un punto específico para comprender el todo y no en partes. El trabajo se explica desde el marco del pensamiento complejo, como dijera Morín E. (1998)

Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inexplicable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre [...] (pág. 63).

En tanto, para tener un panorama amplio sobre el liderazgo dentro de una cultura organizacional y entendida como acción conjunta de un todo, en su derivación de la pedagogía propuesta por la OREALC/ UNESCO (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO) (Organización de las naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura) donde se argumenta, el liderazgo educativo como la actividad que los (las) líderes son personas o grupos de personas competentes en el arte de conducir a una comunidad en la construcción de un futuro deseable para un grupo de personas que comparten el mismo objetivo.

Reflexionando la definición anterior; la palabra *liderazgo* se entiende como la capacidad de transformar una visión en realidad, empleando el diálogo, la motivación, las habilidades, las competencias y las relaciones personales entre los integrantes del equipo. De igual manera liderazgo es el comportamiento que adopta el dirigente al ejercer su autoridad e influencia personal con sus colaboradores que se orientan al logro de propósitos y/o metas del grupo o institución. Cabe mencionar como antecedente que a finales de la década de los treinta, autores como Ronald Lippit, Kurt Lewin y Ralph White, hacen tres clasificaciones sobre liderazgo: autoritario, democrático y de *laissez faire* (dejar hacer).

Un ejemplo e ilustrar el caso anterior es la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco (ENST), el liderazgo dentro de la función directiva se entiende como todas aquellas acciones de quien dirige una institución para lograr metas, estimulando con diversas acciones el desarrollo de la capacidad profesional de todo el equipo de trabajo, valorando y motivando talentos, capacidades y destrezas de todos.

En el centro educativo, el líder necesita fomentar la motivación, incentivando al personal de manera entusiasta, involucrando al equipo de trabajo, comprometiendo a todos en la visión del futuro. Así mismo, se necesita saber gestionar los procesos, con coherencia y congruencia respecto a las actividades complejas y heterogéneas por la diversidad del personal que interviene: la educación en valores, el desarrollo de capacidades intelectuales, la adquisición de habilidades instrumentales y hábitos de trabajo. Todo ello puede funcionar ejerciendo un liderazgo eficaz que armonice esfuerzos e intereses en función de un objetivo común.

En la formación de *nuevos* docentes es importante que los docentes de asignatura de la Escuela Normal, retomen trabajar con alumnos que entiendan que el liderazgo colaborativo y sobre todo el sentido de per-

tenencia de las modernas teorías del aprendizaje que manifiestan que aprender, es a través del cuerpo, de la acción y emoción, se aprende haciendo, viviendo, sintiendo. Fortalecer valores, ser congruente en el discurso y con el ejemplo.

Este trabajo de liderazgo debe entenderse, como papel fundamental en las escuelas secundarias, se vea reflejado durante las prácticas, donde se observa el trabajo colegiado de los líderes de cada institución, siendo medular y constante; requiere de formación y visión, además demanda una revisión constante como proceso educativo y de mejora entre el personal que continuamente está en contacto con la población estudiantil.

Estimular la capacidad del trabajo en colaboración supone valorar la iniciativa, mientras el trabajo en equipo valora la interacción, la colaboración y la solidaridad entre los miembros, así como la negociación para llegar a acuerdos y hacer frente a los posibles conflictos; otros modelos de trabajo solo dan prioridad al logro de manera individual y, por lo tanto, la competencia, la jerarquía y la división del trabajo en tareas tan minúsculas que pierden muchas veces el sentido, desmotivan a las personas y no siempre han resultado eficientes. (Ilepe, 2000, p.17).

Estimular este tipo de trabajo en el personal adscrito en la institución vislumbra una eficaz dirección del líder, procurando un sentido de participación, y mejora en los procesos de comunicación en la comunidad escolar.

La interacción entre los miembros de la comunidad educativa permite compartir conocimientos y experiencias, ofrecen grandes posibilidades de ser un factor positivo a la hora de reconocer la cultura del centro y desarrollar un liderazgo compartido, apoyando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ello permite compartir la visión de futuro, produciendo un sentimiento de pertenencia y compromiso, a pesar del aislamiento en el que trabajan los docentes en el aula. La actitud de los profesores hacia el aprendizaje debe facilitar también que el centro sea una organización que aprende y con capacidad para el cambio.

Por otra parte, el liderazgo debe asimilarse como una distribución de poder, en el caso de la organización educativa, esta no aprenderá mientras se continúe fomentando dependencia y centrando el poder de decisión en una sola persona. Por consiguiente, el liderazgo en las escuelas se debe

manifestar en capacidad para involucrar a la comunidad educativa en un proyecto de desarrollo en todos los aspectos, que responda a los procesos claves del centro de trabajo y proporcione el incentivo de manera compleja con la motivación necesaria en el desarrollo de la voluntad y consciencia para trabajar con objetivos comunes.

Rojas y Gaspar (2006), tiene la perspectiva de decir “Líderes” es pensar en aquellos hombres y aquellas mujeres que cambiaron el curso de las sociedades conduciéndolas a un futuro distinto del que suponemos habrían tenido de no mediar su existencia. (pág. 19), donde la complejidad toma realce al vislumbrar la organización de una escuela como una estructura cambiante debido a las redes dinámicas en las interacciones, que evolucionan y se adaptan a su entorno, además busca entender la naturaleza de las limitaciones y la interacción de los actores involucrados en el mismo sistema.

Con esta concepción, el docente en formación que se prepara en una institución educativa, debe aspirar a formarse como un líder que responda a las necesidades básicas de los alumnos y de su entorno social, dando respuesta a las circunstancias de vida, anteponiendo principios y valores, siendo consciente de ser integro en las ciencias de la filosofía, antropología, psicología, epistemología y pedagogía para situarse en el conocimiento, en un espacio local para comprender el mundo en su forma global pese a la complejidad que envuelve a los individuos como seres sociales.

Jacques Delors (1996), menciona los cuatro pilares de la educación, incitando al ser humano a conocer la *Educación Encierra un Tesoro*, pero así de simple no se ha encontrado el verdadero fin de esta, ni el objetivo en evitar conflictos sociales y cumplir con la convivencia humana ni la acción humana que lleve a un progreso racional con sustentabilidad, orden y progreso para la humanidad.

Entonces, es prioritario en la actualidad preparar al docente con una visión totalizadora en educación para ser un líder desde el trabajo de su asignatura, en el campo laboral, y/o profesional, tomando en cuenta la organización del tiempo y preparación de los propósitos, contenidos, metodología, secuencia didáctica, material y evaluación, es decir, vislumbrando un cambio al curriculum de la enseñanza, ofreciendo al estudiante elementos para que adquiera conciencia de la importancia que tiene en cada escenario donde interviene para mejorar el nivel de vida, desde el ámbito familiar, escolar y social, con la posibilidad de transformar su realidad y

formar parte de la pedagogía de los hombres, en proceso de permanente liberación.

En el presente trabajo, se hace evidente el sustento teórico-metodológico en la complejidad, no parcializando el conocimiento, viendo la totalidad de los saberes escritos en textos, contexto y pretexto, elevando la calidad de la formación de docentes y el logro del perfil de egreso, con la posibilidad de contribuir en la transformación para un cambio social, cimentado en la igualdad, equidad y responsabilidad, que el país hoy en día necesita.

Hablar de conocimiento complejo, es alumbrar la mente ordenada del docente en formación, no solo en la adquisición de las competencias, genéricas, disciplinares o específicas, sino apropiarse del liderazgo motivador de la formación profesional.

La OCDE, (2009) propone cuatro aspectos para mejorar el liderazgo escolar: 1. Redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar para lograr un mejor aprendizaje de los estudiantes. Crear marcos de liderazgo escolar para una política y una práctica mejorada 2. *Distribuir el liderazgo escolar* 3. *Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz*. 4. *Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva*. (pág. 14).

Para atender esta problemática es necesario esta propuesta sustentada en adecuaciones curriculares acorde a los intereses y necesidades del futuro docente que contemple un trayecto educativo como lo manifiesta Morín (1998), en su libro la “Mente bien Ordenada donde menciona:.... generar líderes que encabezan el movimiento de transformación al interior de las escuelas, por lo tanto los individuos debemos insertarnos en una dinámica total inherente a la cultura donde se analicen de manera compleja todos los lenguajes, las formas de actuar y cambiar por nosotros mismos”(Morin,1998, p.73).

En tanto, las políticas de hacer líderes, formas para formar a seres humanos que dirijan, sociedades igualitarias y justas es otro antecedente, cuando en la región de América Latina. ORELAC-UNESCO generó el documento: “El Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe” en el cual contempla que los directores escolares de instituciones educativas deben desempeñar su rol y liderazgo a partir del trabajo que se realiza con los programas escolares y extra-escolares en las instituciones educativas, vislumbrando la mejora como resultado, en la calidad de educación que se ofrece y en el desempeño de los actores que inciden con humanismo

pleno para armonizar la sociedad, a fin de avanzar hacia la confección de estándares de desempeño que fijen con claridad las funciones encomendadas a los directores escolares, así como los niveles de exigencia que se consideran adecuados por parte de los planes y programas educativos emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Para comprender, el contexto de los docentes formadores, es imprescindible hacer alusivo el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria, ya que en este documento se establece que, la práctica educativa constituye la parte medular de los trayectos formativos al atender la diversidad y multiversidad de conocimiento y cultura general que existe en la escuela, manifestándose en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa.

El antecedente anterior, indica el tipo de manifiesto que el estudiante normalista debe contar con referentes teóricos-metodológicos y experiencias previas del trabajo docente en el aula para realizar intervenciones didácticas encaminadas a favorecer aprendizajes en los diferentes contextos, enfatizando la adquisición de las herramientas pedagógicas para desarrollar proyectos de manera global, atendiendo a los requerimientos de manera totalitaria para tomar en cuenta la diversidad de los saberes, conocimientos, competencias, habilidades, hábitos para encontrar el tesoro que es la formación de un “nuevo docente”, para orientarse a un conocimiento global.

En este escrito, se analiza el liderazgo del director, el del formador de docentes y el del docente en formación (Docente-Alumno), ambos con aspiraciones, deseos de superación para entender un mundo cambiante, progresivo, donde el profesor facilite el panorama global para comprender el universo en su totalidad y adquirir conocimientos, competencias, saberes con metodologías propias para concebir la realidad humana, reencontrarse consigo mismo, y proyectarse hacia el futuro, donde se dé una reforma de pensamiento, ir de lo simple para acceder a lo complejo, entender una reforma con el cambio en la manera de pensar con innovación de ser “algo nuevo”, en la reforma de pensamiento.

Se constituye principalmente en la experiencia de los estudiantes para aprender o reconstruir lo aprendido, mediante la contextualización de lo que se desea debido a que el “Aprendizaje es un proceso holístico que integra experiencia, percepción, cognición y acción” (Andresen, Boud, & Cohen, 2000, p. 36). Lo que necesita una acción reflexiva para analizar

lo que ha vivido y autoevaluarse para ello con la finalidad de una comprensión profunda para reflexionar sobre las experiencias pasadas. Kolb (2008) considera tres etapas para el ABE:

(1) la adquisición, que se da del nacimiento a la adolescencia, en la cual se desarrollan las habilidades básicas y las estructuras cognitivas; (2) la especialización, que se da desde la etapa escolar formal hasta las primeras experiencias personales de la adultez, cuando las fuerzas de socialización social, educativa y organizacional moldean el desarrollo de un estilo de aprendizaje especializado y particular; y (3) la integración, que se da desde mediados del estudio de la carrera profesional hasta la parte más avanzada de la vida, cuando los modos de aprendizaje no dominantes se expresan en el trabajo y en la vida personal. (p.38)

Para este trabajo se considera el contexto educativo contemplando a las escuelas secundarias donde realizaron las actividades de acercamiento a la práctica docente estudiantes de la ENST, lugares donde se logró impacto, no obstante se pudo ver lo que implica la totalidad del conocimiento global, que lleva a desarrollar la capacidad de liderazgo, al interconectar diferentes dimensiones de lo real en la formación de docentes, la apertura para atender a la totalidad de los estudiantes en un salón de clases, considerando la integración de conocimientos, habilidades y actitudes de ámbito general, como saber leer, escribir, fomentar la comprensión lectora, realizar artículos académicos entre otros sin perder de vista que los saberes forman parte y contribuyen en el saber hacer y saber ser.

Con esta visión de liderazgo, surge el presente escrito, sustentado en el aprendizaje global versus aprendizaje crítico con impacto en las adecuaciones curriculares de los planes y programas atendiendo a los intereses y necesidades del futuro docente con un trayecto educativo como lo manifiesta Morín (1998), en su libro la “Mente bien Ordenada donde menciona:.... insertar a una dinámica total de cultura donde se acceda de manera compleja a los lenguajes y cambiar por el ser mismo” (Morín,1998,73).

En el contexto de la educación normal, es evidente observar que hoy en día se viene padeciendo graves problemas; uno de tantos es el metodológico, ya que algunos contenidos aprendidos por los estudiantes en las

aulas no se articulan con la realidad, es decir no saben cómo aplicar los conocimientos en la práctica cotidiana del futuro docente, debido a que se imparten los contenidos programáticos a partir de la fragmentación del conocimiento, lo cual repercute en los aprendizajes y debilita el liderazgo que aparece en el discurso, y en documentos normativos, pero se carece en la realidad cuando el docente adolece de elementos para transformar e innovar su práctica y solo se enfoca a reproducir lo establecido en los planes y programas correspondientes. Por ende una reforma política-educativa no garantiza un cambio, no obstante una reforma de pensamiento, si garantiza cambiar la actitud para llevar a cabo la enseñanza junto con la toma de decisión para realizar las adecuaciones curriculares pertinentes de los contenidos, a fin de formar líderes comprometidos para transformar la realidad, a partir de los aprendizajes en el aula, con esto retomando a Freire (1970), la educación es comprometerlos para pensar que: Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando, una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho. pág. 27.

Para el aprendizaje complejo que persigue un aprendizaje crítico, enseñar exige respeto a los saberes de los educandos manifiesta Morin-Freire (1970), con esta información se deduce que el docente de asignatura debe ser un líder, diseñar mecanismos para adecuar los contenidos de planes y programas a las necesidades básicas de los estudiantes, por consiguiente urge una reforma educativa a fondo donde se involucre al personal directivo, docentes frente a grupo, padres de familia y alumnos para vislumbrar una educación que cumpla con los requerimientos de la reforma a la educación primaria, con el objeto de desarrollar la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a las libertades individuales, diseñar mecanismos e instrumentos académicos para que el docente en formación democratice el conocimiento alcanzando, y valores en el nivel educativo ofrecido, así como el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades como lo manifiesta Freire (1970), “el hombre es hombre y el mundo es mundo, en la medida que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando el mundo, sufre los efectos de su propia transformación”. pág.31.

El liderazgo juega un papel fundamental en las escuelas secundarias, pues no solo es un lugar para aprender, sino para relacionarse y cooperar. Más aún un sitio de compañerismo y de encuentro, donde debe existir

un espíritu de trabajo en equipo por parte de sus integrantes. El trabajo colaborativo demanda una revisión constante como proceso educativo y de mejora del personal que continuamente está en contacto con la población estudiantil. Por lo tanto, deben ser los mismos docentes, coordinados por el director, quienes analicen y reflexionen su práctica docente y las problemáticas que afectan a la comunidad educativa, pues en las escuelas bien organizadas no se labora aisladamente, es decir, no se puede trabajar de manera individual, ya que para lograr los objetivos comunes y fortalecerse, se necesita colaborar y tener la guía de un buen líder que persiga el bien común.

Para entender la cultura general, los siete saberes, sin duda son cualidades del ser humano para tener un aprendizaje complejo manifestando un quehacer crítico sobre el mundo global que se vive, dentro o fuera del aula donde el docente de asignatura, como líder evidencia el desarrollo del programa, tomando como insumo necesario el aspecto afectivo y emocional.

Estos aspectos son parte sustantiva del quehacer cultural, evitando la utilización de exámenes como instrumentos evaluadores que solo logran que el alumno estudie para la presentación de este, más no para la vida académica y menos para enfrentar problemáticas y dar respuesta a situaciones de su entorno. Los alumnos advierten que la enseñanza de la educación normal se aleja cada vez más de los intereses y necesidades por la falta de compromiso de la comunidad escolar, lo cual obliga a replantear el proceso formativo, cambiar necesariamente la visión de la educación por una donde el estudiante se desarrolle en las ciencias, en las matemáticas, en la tecnología sin perder de vista el sentido humano, esta es la educación a la que hoy debemos aportar dejando atrás el viejo discurso “no me queda más que ser docente” Ya no hay justificación para el docente, este debe asumir en todo momento el compromiso ante la tarea de formar y ser líder para tomar decisiones vislumbrando el bien común.

La buena acción y práctica basadas en el análisis educativo de un docente-líder mediante la comunicación deben ser revaloradas y adecuarse para crear impacto en la preparación del futuro docente.

Freire (1970), en uno de sus postulados menciona: No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión, sabiendo que el objetivo de la institución educativa es formar a alumnos competentes para desarrollar las capacidades

afectivas, cognitivas y psicomotrices alcanzando el perfil de egreso deseado y formar al futuro docente, la comunicación juega un papel importante dentro del proceso educativo. (pág. 41).

Las instituciones educativas actualmente, necesitan líderes que tengan presente y prospectivamente metas comunes con la población escolar, docentes comprometidos profesionalmente, con elementos para formar y transformar, alumnos emocionalmente comprometidos y padres de familia responsables con su tarea de educar, todos estos actores con miras a ejercer un liderazgo desde el rol social que se desempeñen en relación a la formación de un ser humano, un ser social, importante para decidir y pugnar por el bienestar de toda la sociedad y del mundo entero.

Van Manen (1998), afirma: “Es de suma importancia que los docentes posean tacto pedagógico, es decir habilidades consientes que permiten actuar a un profesor de manera improvisada en situaciones educativas, teniendo en cuenta que siempre son variables” (p.129). Como docentes, está el reto de dar una respuesta positiva a situaciones educativas; pero, sobre todo modificar y reorientar la clase en forma responsable, sin embargo, se piensa que la improvisación es signo de no haber planificado adecuadamente las clases o significa una interrupción o desviación de lo planificado.

Los estudiantes de secundaria se enfrentan a diversas situaciones, por ejemplo la adquisición de conocimientos de tipo coloquial, es decir cuando el docente les cuestiona sobre algo en particular ellos por costumbre responden de manera simple y sin analizarlo o cuestionarlo evitando realmente el cumplimiento de los aprendizajes.

Astolfi (1997), menciona que: “Gastan mucha energía en comprender lo que el maestro quiere” (p. 20). Porque muchas veces temen hacer preguntas durante la explicación para no equivocarse o para evitar la molestia del docente, pero lo único que se logra es la intimidación o miedo de los estudiantes evitando un aprendizaje activo.

El aprendizaje activo, es un enfoque para resolver problemas de la vida real. Implica actuar y reflexionar sobre los resultados. Esto ayuda a mejorar el proceso de resolución de problemas, así como a simplificar las soluciones desarrolladas por el equipo Reg Revans (1982).

Para comprender y resolver situaciones, evitando el aislamiento, logrando una integración. De esta manera se lograría lo que llama Morín una “cabeza bien puesta” y no una repleta donde no se reflexiona la información.

La complejidad, es una totalidad de conocimiento, el cual consta de partes que interactúan entre sí, evitando lo ambiguo de manera conjunta sin fraccionar el aprendizaje. Varios intelectuales que hablan sobre el tema, conceptualizan al término complejidad como: Morín (2012), “El termino complejidad proviene de la expresión latina *complexus* que significa lo que esta tejido junto y lo emplea para designar todo aquello que está constituido por elementos diversos interdependientes, interactivos e inseparables que conforman una totalidad” (p. 84).

De esta manera, el pensamiento es condición del ser humano que se tiene de construir y generar ideas, relacionando las previas o anteriores con las que se van generando. Se refiere a la valoración de inexactitud de las ideas o falta de claridad haciéndolas vagas. Morín, Roger y Domingo (2009), “El Pensamiento Complejo alude al reconocimiento de la imprecisión y la vaguedad. En definitiva, es un pensamiento incompleto, siempre abierto al cambio” (p.72).

Los estudiantes consideran las situaciones de enseñanza que se presentan en cada espacio escolar como saberes de sistemas aislados, donde cada asignatura contiene lo propio, es decir no notan la transversalidad de los contenidos; por ello en la asignatura de la especialidad no tienen claro la relevancia que tiene para su formación académica y poder desenvolverse de manera favorable en su vida cotidiana, aplicando su aprendizaje.

Para ello, se requiere de conocimientos eficaces para lograr una articulación en el aprendizaje de los estudiantes de educación secundaria. Morin (1977), “La complejidad (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados” (p. 32).

La consigna del pensamiento complejo, dice Alfredo Gutiérrez, “podría decir: más conocimiento, siempre, pero con más conciencia”, y añade: “No es igual saber más que saber mejor; saber para el presente que saber para la sucesión generacional; saber para nosotros sin saber para la Tierra. Saber solo lo nuestro sin ocuparnos del saber de los demás, democratizando la fuerza del conocimiento, advirtiendo de los riesgos del conocimiento

mismo, asegurando los derechos de vida del conjunto humano por medio de una información científica oportuna y universal” (2003: 19).

Sin embargo también hay otras investigaciones; para (Lipman, M. 1997, p.332), es un “pensamiento de orden superior se genera bajo el efecto de dos ideas reguladoras: la verdad y el significado”, es decir, se percatan de las razones y las implicaciones que conlleva de manera creativa y reguladora.

Lipman M. (1997, p. 338), todo pensamiento considerado complejo debe presentar una organización basada en la coherencia, estar formado de conceptos ricos y generar un constante movimiento, una necesidad de investigar y explorar. Es necesario que los alumnos de primer grado se apropien de la información, que reflexionen y no solo la memoricen para responder a cuestionamientos de un examen. De esta manera, se anuncia que:

Aquellos que confunden complejidad y complicación, no entienden que significa la complejidad. Se trata de intelectuales y científicos que piensan con esquemas reduccionistas y dentro del estrecho marco de lo que Castoriadis denomina lógica insidiosa; no comprenden la complejidad como magma (Ciurana, 2008: 2)

Esta misma, contribuirá al Aprendizaje activo; según la Dr. Nielsen (1995) para lograr ese aprendizaje se debe explorar su medio ambiente y los objetos que lo conllevan; asimismo que aprenden principalmente cuando estos son activos en la acción, en lugar de ser solo recipientes pasivos del estímulo.

De acuerdo con lo anterior, para lograr ese tipo de aprendizaje es necesario fomentar la motivación en los estudiantes para que ellos actúen como agentes activos con la intención de desarrollarse, involucrarse en actividades, que el estudiante tenga interés por aprender; involucrando una relación entre alumnos y docente para vincular los contenidos y aplicarlos a la vida real.

El aprendizaje no es una consecuencia automática de verter información en la mente del alumno: requiere la propia participación reflexiva del estudiante y también la acción. Esto solo se

conseguirá si el aprendizaje es activo: aquel por el cual los alumnos realizan la mayor parte del trabajo, analizan ideas, resuelven problemas y aplican lo que aprenden. (Mel Silberman, 1998)

Para el contexto de la *Escuela Normal de Santiago Tianguistenco*, como estudio de caso y comprender a un más la situación compleja de la educación recurre a este ejemplo: se realizó una investigación en una Escuela Secundaria por la alumna Yadirá Saraí Carmona Mulhia, en la comunidad de Santa María Jajalpa, Municipio de Tenango del Valle, en el ciclo escolar 2008-2009, donde se aplicaron entrevistas y observaciones de clase, algunos resultados son los siguientes, El liderazgo juega un papel fundamental en las escuelas secundarias, pues no solo es un lugar para aprender cosas, sino para relacionarse y cooperar, más aún, un sitio de compañerismo y de encuentro, donde debe existir un espíritu de trabajo en equipo por parte de sus integrantes. El trabajo colegiado demanda una revisión constante como proceso educativo y de mejora del personal que continuamente está en contacto con la población estudiantil. Por lo tanto, deben ser los mismos maestros, coordinados por el director, quienes analicen y reflexionen su práctica docente y las problemáticas que afectan a la comunidad educativa pues en las escuelas organizadas no se labora aisladamente, es decir, no se puede trabajar de manera individual, ya que para lograr objetivos comunes, se necesita colaborar y tener la guía de un buen líder.

El interés por el desarrollo de este tema surge a raíz de las entrevistas informales con los docentes de la escuela Secundaria Oficial No. 628 "Maestro Justo Sierra", de la observación y el registro en el diario escolar, especialmente de la organización y el funcionamiento de la escuela secundaria, así como cierta inconformidad que expresaban algunos profesores, por lo que se propuso indagar y analizar este tema y su impacto en la institución; se considera que la base de la calidad en una escuela es su organización, que implica: ejercer el liderazgo, manejar una gestión de calidad, generar motivación y sobretodo, compromiso.

Algunos docentes consideran que falta mayor autoridad para resolver algunos conflictos que se suscitan entre ellos. Por ejemplo, al inicio del curso parecía haber una serie de discrepancias entre lo que el director decía y lo que hacía, pues al parecer no tomaba una postura firme ni proponía alternativas de solución ante estas divergencias; tal situación nos hizo reflexio-

nar en la importancia que tiene el papel de un líder dentro de la institución escolar, especialmente el director:

P1: A propósito de los cambios de horario, ¿ya te dijeron que se volvieron a cambiar?

P2: No, ¿y ahora por quién?, sabíamos de antemano que esto iba a ser así, pero a mí ya se me dio de baja un alumno precisamente porque de las siete clases que deben tener, tienen tres o cuatro. El papá dice que mejor se lo lleva a la telesecundaria para que sí tenga clases.

P1: También los que trabajamos en dos escuelas no vamos a estar “jugando” porque aquí no se deciden. Yo lo siento, pero no porque se quiera dar preferencia a unos, nos van a afectar a otros.

P2: Y no podemos estar así dejando a los alumnos sin clase, no es posible que ya casi vamos a concluir la tercera semana de clases y no se ponen de acuerdo con los horarios. A veces chocan los maestros en un mismo grupo o tengo los dos grupos sin maestro porque están en la dirección discutiendo por su horario. (Diario escolar. Ciclo escolar 2008-2009).

El detectar los factores que favorecen el adecuado funcionamiento de la escuela permite identificar las principales líneas de transformación de la gestión escolar, reconociendo que para su consecución se requiere la participación decidida de los directivos asumiendo que esto no se logra mediante fórmulas administrativas sino que se trata de un proceso de construcción que implica la transformación de tradiciones y rutinas arraigadas para lograr un cambio orientado a mejorar el funcionamiento de la institución.

Por lo tanto fue posible reconocer que es necesario desde la función directiva se dé prioridad a las tareas académicas de la escuela, sin olvidar que para el cumplimiento de estas se requiere la comunicación del directivo con sus colaboradores, el estímulo, la participación y la formulación de iniciativas propias con respecto al trabajo académico y organizativo.

A través de la realización de este trabajo nos hemos dado cuenta de la importancia que tiene la función directiva, ya que constituye el motor de la transformación institucional, permite detectar que se está haciendo y qué se ha dejado de hacer; ayuda a retomar el camino, a percibir los avances y a replantear estrategias; en fin, a coordinar el trabajo docente y directivo, para un beneficio en común: satisfacer las necesidades de los alumnos.

Según Peter Drucker, se define la gestión como una aplicación ordenada y sistemática del saber al saber hacer. Esto es especialmente aplicable a la institución escolar, ya que está involucrada con el saber y la forma-

ción. Según el Programa Gestión Escolar Secundarias Generales de Sinaloa (2005. p. 1), la gestión escolar puede entenderse como aquella actividad que emprenden los integrantes de la comunidad escolar para satisfacer sus necesidades, intereses y expectativas individuales y colectivas, que tienen que ver con mejorar las condiciones del trabajo en la institución. De lo anterior se desprende que la gestión no es una acción individual, sino que parte del consenso de un colectivo.

La gestión escolar no debe reducirse a la función directiva, sino que esta debe tener estrecha relación con el trabajo colegiado del personal y hacerlo participe de las relaciones que a su vez se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

La gestión escolar está relacionada tanto con la planeación escolar como con la ejecución de esta, por ello es importante reconocer que la gestión depende además de la identidad que la propia escuela genere, así como del grado de identificación que tengan con ella los actores que la conforman.

Una institución educativa que tiene por líder un director que entiende la función de cada uno de sus miembros, las respeta, así como también cuenta con herramientas para promover el trabajo de docentes, trabajadores y alumnos, es una institución que cumple mejor con sus objetivos, donde el ambiente laboral es positivo, se logran mejores resultados en los alumnos, es competitiva con respecto a otras instituciones, se resuelven adecuadamente los conflictos, los padres de familia participan activamente en las actividades escolares.

Algunas conclusiones y/o sugerencias como resultado del estudio anterior, es lo siguiente

A pesar de que los alumnos en general se sienten satisfechos por el trabajo directivo, se sugiere continuar reforzando esta atención a los estudiantes por medio de la comunicación directa, para que se sientan en un ambiente agradable y de confianza, para externar sus inquietudes y estas sean atendidas al máximo. Por otra parte a pesar de algunas expresiones aisladas de inconformidad por algunos profesores, hay buena aceptación de ellos hacia la figura del director; sin embargo, es recomendable establecer mayores canales de comunicación con los docentes.

En tanto se sugiere fortalecer la motivación y el reconocimiento al logro, de tal manera que todos se sientan escuchados y tomados en cuenta, fortaleciendo las relaciones personales de los docentes en beneficio de los alumnos. Asimismo compartir la visión y la misión de la institución como

quehacer cotidiano y colectivo, donde todos tengan claro sus objetivos y metas, derivadas de las primeras. Cabe mencionar que el director dio un primer paso al colocar la visión y misión en el lugar más visible y en un formato más claro.

Reafirmar el papel de la autoridad entre la comunidad docente, aprovechando que el director ha promovido una apertura con los alumnos, donde ellos pueden manifestar sus necesidades, se propone que se implemente un buzón de sugerencias para reforzar esta comunicación, lo cual repercutirá en un mejor ambiente de aprendizaje.

Los resultados anteriores hacen comprender que la comunidad escolar, debe reflexionar la práctica educativa que se lleva al interior del aula y la escuela, clarificando que el director y el docente de asignatura, debe ser un líder que actué como lo manifiesta Wallon (1987), con dominio de la técnica y la ciencia para convertir la educación normal en la base para el futuro docente siendo este a su vez un líder al interior la escuela primaria y secundaria. (pág. 72) asimismo, esta investigación hace pensar en una reforma de pensamiento y el cambio en la enseñanza para cumplir con los ideales de una escuela nueva donde el alumno sea el dueño de su aprendizaje. La ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, estando al servicio de la liberación permanente de la humanización del alumno.

Conclusiones

La cultura se aborda desde varias perspectivas, pero de la misma manera que el liderazgo tiene una idea central para su entendimiento, en este caso es, la cultura como ítem diferenciador de identidades, aspecto que se aplica no solo al individuo sino también a la organización.

El rol del liderazgo dentro de la organización es tan importante como la necesidad de desarrollo de una cultura dentro de la misma, así la cohesión creada entre líder y cultura organizacional afectaran directamente el funcionamiento global de la institución.

El liderazgo bien ejercido sirve como proceso facilitador de las relaciones internas, promueve la interacción del líder con sus docentes y de igual forma la relación que existe entre ellos.

El liderazgo demanda una actitud transformadora, distribuido ampliamente en la actitud participativa de los docentes que hagan parte de

los grupos de trabajo. El liderazgo debe comprometerse a la innovación de procesos que genere un uso productivo del conocimiento dentro de la organización.

Las instituciones educativas actualmente, necesitan autoridades que tengan presente y prospectivamente metas comunes con la población escolar, docentes comprometidos profesionalmente, con elementos para formar y transformar, alumnos emocionalmente equilibrados y padres de familia responsables con su tarea de educar, todos estos actores con miras a ejercer un liderazgo desde el rol social que se desempeñen en relación a la formación de un ser humano, un ser social, importante para decidir y pugnar por el bienestar de toda la sociedad y del mundo entero.

Bibliografía

Bolívar, B.

Problemática de los profesores que ocupan cargos directivos y sus creencias acerca del ejercicio de la función directiva. Un estudio descriptivo. Edición Universidad de Salamanca.

Carmona, Y. (2009).

El liderazgo: Componente fundamental de la función directiva que incide en el desempeño de los alumnos de educación secundaria. ENSAYO.

Carrillo, Vargas L. E.

La gestión escolar en las instituciones educativas. En www.uach/extencion_y_difucion/synthesis/2008/11/10/Gestios_escolar.pdf

Castoriadis, C. (1975).

La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires. Tusquets Editores.

Delors, J. y Otros (1996).

La educación encierra un tesoro. Madrid. Santillana. Ediciones UNESCO.

Freire, P. (1970).

Pedagogía del oprimido. Montevideo. Tierra Nueva.

http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/Direccion_Supervision.pdf

IIEPE – UNESCO Carrón, Gabriel y Anton De Grawe (1996).

Cuestiones de Actualidad en Supervisión: una revisión de la literatura. Tendencias en supervisión escolar.

Morín, E. (1998).

Introducción al pensamiento complejo. España: Gedisa.

Kirschener Y Merrienboer (2007).

Presentación justo a tiempo y adquisición de habilidades cognitivas complejas.

Lipman, M. (1997).

Pensamiento complejo y educación. Madrid. De la torre.

Manen, V. M. (1998).

El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona. Paidós

Moreno, J.c. (2002).

Tres Teorías que dieron origen al pensamiento complejo: sistémica, cibernética e informática: En M. A. Velilla (Comp) *Manual de iniciación pedagógico y pensamiento complejo.* Bogota. Instituto Colombiano para Educacion Superior UNESCO.

Morin, E. (1992).

El Método IV: Las ideas (vol 4). Madrid. Catedra.

Morin, E. (1993).

El Método I: La naturaleza de la naturaleza. Madrid. Catedra.

Morin, E. (1994).

Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Gedisa.

Morin, E. (2002).

La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Buenos Aires: Nueva Visión.

Morin,E. Rogers, E. y Domingo, R (2008).

Educar en la era planetaria. España. Gedisa.

OCDE. (2009).

Mejorar el liderazgo escolar. OCDE

OCDE. (2010).

Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. OCDE.

OCDE. (2017).

La OCDE en México. En Mejores políticas para una vida mejor. Consultado el 20 de junio de 2017 en <https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/laocdeenmexico.htm>

ORELAC-UNESCO (2014).

Liderazgo En América Latina y el Caribe. Estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región. Santiago. ORELAC-UNESCO.

Pascal. B. (1656).

Cartas provinciales. Desarrollo de la polémica antijesuita.

Rojas, A. y Gaspar, F. (2006).

Líderes escolares, un tesoro para la educación. ORELAC-UNESCO.

Salem, R. (2012).

Los retos de liderazgo mundial del siglo XXI. Vol.9 Núm.1 Universidad San Francisco de Quito.

SEP (2012).

Acuerdo 97. Recuperado de https://www2.sepdf.gob.mx/info_dgest/normatividad/

SEP. (1982).

Acuerdo que establece la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Secundarias Técnicas. Publicado el 12 de marzo en el Diario Oficial de la Federación.

SEP. (2013).

Acuerdo por el que se establece la Organización y Funcionamiento de los concejos técnicos escolares de la educación básica.

SEP. (2016).

Perfil parámetros e indicadores para personal docente con funciones de dirección y de supervisión en educación básica. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2016/ba/PPI/Direccion_Supervision.pdf

Silberman, Mel (1998).

Aprendizaje Activo. Argentina. Editorial troquel.

Smircich, (1983). Cardona D. (2014).

Liderazgo y cultura organizacional. Bogotá. Universidad del Rosario.

Wallon, H. (1985).

La vida Mental. Barcelona. Ed. Crítica.

HISTORIA, PRESENCIA E IMPACTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

CATALINA AIDA GARCÍA ESPINOSA DE LOS MONTEROS

*A la memoria del Ing. Genaro Hernández Zapata
Extraordinario director de Escuelas Secundarias Técnicas.
Director fundador de los Institutos Tecnológicos de
Tlalnepantla, Ecatepec y Cuautitlán.*

PARA COMPRENDER ADECUADAMENTE el impacto de la educación técnica en el conjunto de la educación obligatoria, es necesario abrir un poco la perspectiva para permitirnos reflexionar acerca del papel de la técnica en el desarrollo de la civilización humana. Si lo hacemos, podemos comprender la necesidad y por lo tanto, el impacto de la educación secundaria técnica como una pequeña fracción de la educación técnica en general y a partir de esto, definir los logros y retos de este segmento de la educación obligatoria. Por esta razón, dividiré el texto en los siguientes apartados:

- I. Introducción
- II. Enfoque general desde la Filosofía de la Tecnología.
- III. Enfoque teórico pedagógico
- IV. El papel de la educación técnica en la formación integral de los sujetos
- V. Reflexiones generales desde la Filosofía Política y la función del Estado en la educación

I. Introducción

En el año 2017, durante el gobierno de Enrique Peña Nieto, siendo titular de la Secretaría de Educación Pública el señor Aurelio Nuño Mayer, esta dependencia publicó el documento denominado *Aprendizajes clave para la educación integral*, mismo que contiene el Plan y programas de estudio para la educación básica, es decir los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria.

En lo concerniente a la educación secundaria en los espacios destinados a la Formación Académica, se consigna que en el primer grado, los estudiantes deberán cursar una asignatura cuyo nombre es: “Ciencias y Tecnología. Biología”, en el segundo año la secuenciación señala “Ciencias y Tecnología. Física” y en el tercer curso de tal línea curricular, el espacio se denomina “Ciencias y Tecnología. Química” (pp. 141-143).

¿Cuáles son las razones de orden epistémico, pedagógico y didáctico para este diseño? No hay argumentación alguna al respecto, ninguna razón se esgrime para ello, pero las consecuencias reales si están a la vista: La desaparición de la educación tecnológica tanto en las secundarias generales como en las secundarias técnicas y con ello el desplazamiento de los profesores de educación tecnológica hacia la conducción de “clubes” responsabilidad para la cual, por una parte, no están formados profesionalmente y por otra, constituye una falta de respeto a su labor docente. Con ello, se ha profundizado la desprofesionalización y evidenciado una vez más el poco interés de los gobiernos neoliberales por la educación pública.

Para el caso de las secundarias técnicas (EST), la SEP simplemente impuso autoritariamente la quiebra del proyecto cardenista que está en el origen de las ESTs. Presentando las modalidades de la educación secundaria se dice en el documento en cuestión:

Secundaria técnica, que además de la formación regular de secundaria ofrece de manera obligatoria a sus estudiantes la capacitación en un área tecnológica y al egreso, además del certificado de secundaria, se daba a los estudiantes un diploma de auxiliar técnico en una determinada especialidad. Este tipo de servicio se creó en los años setenta del siglo pasado como **una opción de capacitación para el trabajo A partir de este Plan, la oferta educativa en un área tecnológica deja de ser obligatoria** (Subrayado por la redacción). (Ibid, p. 72).

¿Por qué razones de orden pedagógico y social se tomó esta medida que lesiona el núcleo pedagógico de las escuelas secundarias técnicas? ¿A cual modelo de Nación está anclada esta decisión?

El origen de las secundarias técnicas como veremos más adelante, está anclado a un modelo de Nación con un proyecto de industrialización, elemento clave de la soberanía nacional, modelo diseñado en el gobierno del General Lázaro Cárdenas y después reestructurado en los años setenta del siglo XX en el marco de la Alianza para el Progreso (ALPRO), un acuerdo internacional entre los gobiernos de América Latina y el de los EU para aminorar las condiciones de pobreza en nuestros países ante lo que el gobierno de EU consideraba la inminente “amenaza comunista” representada por la Revolución Cubana, no solo por la “pérdida” de un aliado, sino por el peligro de extensión de esta “amenaza” que contaba además con un gran apoyo y admiración de millones de personas ante las condiciones adversas de vida en el subcontinente latinoamericano.

William Kemnitzer, académico de la Universidad de Stanford explica que para muchos ciudadanos latinoamericanos la ALPRO era más un proyecto de progreso para los EU que para América Latina, fue introducido con la máscara del altruismo, como si el gobierno de los EU hubiera prestado una gran ayuda económica a América Latina. No fue así, el 80% de los fondos para este plan provinieron de los propios países latinoamericanos. En realidad se trató de “Un colonialismo que se introduce por la puerta trasera” (1963, p. 57).

A pesar de ello, ciertamente en el marco de la ALPRO los gobiernos de la región, entre ellos el de México, invirtieron fondos suplementarios en rubros tales como: Vivienda, trabajo, tierra, salud y educación con el propósito de promover mejores condiciones de vida y opciones de trabajo en la región.

Entre los programas educativos que se profundizaron o crearon estaban los llamados “Aprender haciendo y enseñar produciendo” puestos en práctica tanto en las escuelas primarias y secundarias como en los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial. En estos últimos, la oferta educativa se diseñó para brindarse tanto a los jóvenes, como a trabajadores industriales.

A reserva de ampliar estos elementos más adelante, por ahora nos preguntamos ¿Es que no hace falta hoy ofrecer a los jóvenes opciones de capacitación para el trabajo? Consideramos que ante este gran deterioro

social, ante esta falta de perspectivas para los jóvenes, entre otras medidas, esta es urgente.

Las cifras de deserción escolar y desempleo juvenil en México son extremadamente preocupantes, según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en su informe para 2018, el número de niños y jóvenes que desertaron en el ciclo escolar 2015-2016 fue de poco más de 1.1 millones de alumnos. De ellos 770, 000 estaban en la Educación Media Superior y 300, 000 en la Educación Secundaria.

El análisis de las causas del abandono revela que una de las causas frecuentes es la necesidad de insertarse al mercado laboral, junto con la falta de recursos familiares o la formación de su propia familia resultado o no del embarazo no previsto (https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_020204.html).

La incorporación al mercado laboral puede ser tanto o más precaria o adecuada dependiendo también de si el joven ha recibido alguna capacitación que le permita tener mejores herramientas para enfrentar su situación económica sea que haya o no decidido abandonar la escuela.

Es por eso que nos parece de fundamental importancia que la educación tecnológica se restaure totalmente por dos razones: Es parte de la formación integral de todos los individuos, formación que es un mandato constitucional en México y la segunda razón es que en cualquier circunstancia, el joven que enfrenta la necesidad de trabajar, lo hará en mejores condiciones si ha recibido una formación inicial para el trabajo.

La educación tecnológica debe ser restablecida en todos los niveles de la educación obligatoria, forma parte también de la formación integral que permite valorar el trabajo como medio de vida digno. Volveremos sobre esto.

II. Enfoque general desde la Filosofía de la Tecnología

Para acercarse al análisis de la tecnología y por lo tanto, de la educación tecnológica, es necesario formular cinco ideas fundamentales desde la Filosofía de la Tecnología.

La **primera** es la necesidad de pensar en la técnica y los sistemas tecnológicos como grandes creaciones de la mente humana. Contradictorios y complejos son los sistemas tecnológicos, resuelven problemas y produ-

cen satisfactores, pero también son la fuente de innumerables conflictos en las redes de interacciones que se forjan entre ellos y las poblaciones humanas y no humanas y entre ellas y el territorio, base material de la cultura.

La **segunda** es que la tecnología no está exclusivamente relacionada con las tecnologías de la información y la comunicación en soportes digitales binarios. La tecnología es mucho más amplia y antigua que eso, es el desarrollo de artefactos que permiten resolver problemas, la tecnicidad y la tecnocognición humana han desarrollado un papel de primera importancia en la hominización:

También el estudio de los actos técnicos y de los saber-hacer ha proporcionado la base empírica de los estudios etnotécnicos de las actividades agrícolas, ganaderas y artesanales de múltiples grupos humanos (Arellano, 1996^a, Lemmonier, 1980). Según nuestro parecer, el estudio de la cognición y la tecnicidad han sido estudios de caso que nutren la argumentación sobre la hominización (Arellano, 2015, p. 83)

Tercera: Los *homo sapiens* no somos los únicos animales que desarrollan soluciones tecnológicas, otros primates desarrollan artefactos utilizados como herramientas, como lo han documentado Wolfgang Köhler y Jane Goodall entre otros etólogos. Köhler mostró que los chimpancés eran capaces de desarrollar herramientas, tales como ensamblar ramas de árbol para alcanzar alimentos lejanos, colocar cajas unas encima de otras para allegarse objetos y otras prácticas similares (Doménech, 2012, p. 229). Pero no solo los primates desarrollan esas capacidades, también otras familias, géneros y especies, desarrollan soluciones tecnológicas, entre ellas los pájaros u otros mamíferos como el elefante y el castor.

No nos detendremos más en este punto, pero interesa mostrarlo porque es importante combatir el estridente antropocentrismo ideológico alrededor de la presunta superioridad humana, una de cuyas aristas es su presunta también, capacidad de desarrollar artefactos, ningún otro animal los ha diseñado tan complejos, es cierto, pero es solo una diferencia de grado que no nos otorga ningún derecho especial. Complejidad no es superioridad.

Cuarta: El desarrollo de nuevos artefactos técnicos (herramientas, máquinas, sistemas) no significa automáticamente progreso para la humanidad. Para analizar la tecnología, es necesario abandonar toda idea de *progreso* como una trayectoria lineal hacia la mejora en términos de su

aportación a una vida mejor para humanos, no humanos y sus soportes vitales, particularmente, agua y territorio. Este concepto está profundamente anclado en nuestro modo de pensamiento:

La idea del Progreso humano entonces es una teoría que involucra una síntesis del pasado y una profecía del futuro. Está basada en una interpretación de la historia según la cual se ve al hombre como avanzando lentamente a través de pasos progresivos en una definitiva y deseable dirección, e infiere que ese progreso continuará indefinidamente (Bury, 1920, p. 7ª).

Pero es falso que haya tal camino lineal hacia la mejora social y tecnológica si se piensa en los artefactos en su red de relaciones, no en sus límites de diseño o en su uso, que son solo algunos de sus determinantes. “Los artefactos, no tienen naturaleza, sino historia, portan espacios de posibilidades a sus propios creadores, transforman las posibilidades imaginarias en posibilidades reales” (Broncano, 2008, p.21) pero por eso mismo, están determinados por los agentes que los crean y los usan, por las interacciones sociales, los intereses y derechos contradictorios entre ellos.

Pongamos un solo ejemplo: La hidroeléctrica La Angostura, una de las cinco emplazadas sobre la pendiente del río Grijalva, es un prodigio de ingeniería. El embalse es el mayor del país con un área de cuenca de 10, 727 hectómetros cúbicos de agua, genera 900 megawatts (CFE, 2015). Comenzó a operar en 1976 y si bien es cierto que para construirla se invadió la selva y hubo desplazamiento de poblaciones zoques, en contrapartida, su operación permitió concluir la interconexión nacional y elevar el nivel de electrificación rural (junto con otras plantas) a un 93%, sin duda un logro formidable para el sistema eléctrico nacional construido por los trabajadores de Comisión Federal de Electricidad y de Luz y Fuerza del Centro como el mayor sistema eléctrico del mundo como sistema nacional.

En contraste, veamos el caso de la hidroeléctrica El Cajón, en Nayarit, técnicamente es también un prodigio de ingeniería civil, hidráulica y eléctrica. Se construyó durante el gobierno de Vicente Fox, en un momento en el cual, las concesiones a empresas privadas empezaron a tener un gran auge, lesionando la propiedad de la Nación. Tales concesiones para generadoras eran y son parasitarias porque para esos años, la capacidad

instalada era suficiente para proveer al país. Los sistemas eléctricos son de balance instantáneo producción-consumo porque la energía eléctrica no puede ser almacenada en grandes cantidades, de modo que toda capacidad instalada excedente se convierte en un peso técnico y financiero para la empresa que gestiona el sistema, en este caso la Comisión Federal de Electricidad.

La planta no hace falta en el sistema eléctrico y a pesar de eso, se construyó en un área de 3942 hectáreas que comprende varios municipios de Nayarit y uno de Jalisco, invadiendo el territorio wixarika. Del total del territorio afectado, 21.8% corresponde a propiedad ejidal y 58.7% a propiedad comunal indígena del pueblo wixarika. Con la construcción “los equipos de trabajo vuelan en pedazos los peñascos sagrados”, desproveen de tierras de labranza y de agua, destruyen los poblados; todo ello a pesar del Convenio 169 de la OIT que obliga al Estado mexicano a respetar territorios, cultura y medios de vida de los pueblos originarios (García, 2010, pp. 60-64).

Entonces, la estructuración de los sistemas tecnológicos no representa necesariamente progreso y bienestar, lo que importa es la red de relaciones que estos establecen con las comunidades humanas y no humanas. Son “dispositivos-red” en el sentido en que lo explica John Law: *“These networks are composed not only of people, but also of machines, animals, texts, money, architectures. So the argument is that the stuff of the social isn’t simply human”* (2003, p.2)

Quinta. Las contradicciones de derechos y la complejidad sociotécnica de los sistemas tecnológicos, sin embargo, no borran el hecho de que la tecnología, forma parte de la cultura humana en su más amplia expresión. Aquí deseamos discutir un asunto de la mayor importancia por sus implicaciones pedagógicas.

Se escucha frecuentemente la crítica de que los sistemas educativos y en particular el mexicano, es víctima de una política oficial que menosprecia las humanidades¹ y privilegia las ciencias duras y la técnica. Para consuelo o indignación de todos, sostenemos que ha despreciado unas y

1 Por ejemplo en el caso de la desaparición de la Filosofía en el currículo de la Educación Media Superior, cuestión que ha sido objeto de la lucha del Observatorio Filosófico de México en el cual participan activamente y con toda la razón, entre otros, los filósofos Gabriel Vargas Lozano y José Alfredo Torres.

otras, bajo la divisa de “descomplejizar,” la SEP ha prestado más atención al control de alumnos y profesores que al acceso al conocimiento.

Pero analicemos el argumento desde el terreno de la enseñanza de la Tecnología. El asunto tiene dos aristas:

- a) Sostener una pretendida superioridad de lo que se da en llamar “Humanidades”, escindidas de la ciencia y la técnica, consideradas superiores y distintas.
- b) Pensar que la tecnología no corresponde a la cultura humana.

¿Cuándo se produjo la escisión? La historia de la Ciencia, la Tecnología y las Humanidades muestra que la situación no fue siempre así. Broncano evoca el hecho de que Galileo era matemático y diseñador de emblemas, Newton físico y geómetra, pero también alquimista. Entonces se pregunta junto con Carver:

“¿De qué hablamos cuando hablamos de las humanidades?” porque sí, las humanidades son un término de titulación académica, de categoría editorial, de desprecio del “otro”, es decir, de quien se dedica a la cultura seria, de cajón de sastre para el cultivo del buen gusto por quienes desean hacerse con algunos signos de distinción y capital cultural, en fin, de múltiples usos en los que quienes nadamos en estas aguas, no encontramos ningún acomodo (2009, pp. 1-2).

Pero entonces, surge la pregunta, ¿es que la técnica y la tecnología no forman parte de las proezas del pensamiento humano? ¿no son parte de la “cultura seria” digna de aparecer en un *curriculum* escolar y en la cultura de todos los ciudadanos? ¿No tendrían un impacto en la constitución de las personas y las naciones?

Este intelectualismo que coloca una contradicción entre formar en las humanidades y en las ciencias y técnicas, hace omisión del hecho de que los artefactos (herramientas, máquinas, sistemas) son también mediadores de experiencia vital y productos de ella.

“Los humanos —agrega Broncano— son seres protésicos, conformados por una composición inseparable de biología y técnica, que no existirían sin un complejo contexto de artefactos que nos hacen existir y tener experiencias” (Ibid. p. 16). Quizá la formulación de Simondon nos permita

comprender mejor la necesidad de experimentar y construir la técnica y la tecnología y por lo tanto, diseñar el sistema educativo también en consideración de la necesidad de la inclusión de estas en el curriculum, venciendo el menosprecio actual por la educación tecnológica y por los docentes de esta. Tal vez esto nos permita valorar su impacto general y el de las secundarias técnicas en particular, de manera más clara. Dice él:

La cultura se ha constituido en sistema de defensa contra las técnicas; ahora, esta defensa se presenta como una defensa del hombre, suponiendo que los objetos técnicos no contienen realidad humana. Deseamos mostrar que la cultura ignora en la realidad técnica una realidad humana, y que, para jugar su rol completo, la cultura debe incorporar a los seres técnicos bajo la forma de conocimiento y de sentido de los valores. La toma de conciencia de los modos de existencia de los objetos técnicos debe ser efectuada por el pensamiento filosófico, que se encuentra obligado a tener que cumplir con esta tarea un deber análogo al que ha jugado en la abolición de la esclavitud y en la afirmación del valor de la persona humana (1989, p. 9)

Esta toma de conciencia también le corresponde al pensamiento pedagógico, de ahí la necesidad de abordar dos tareas:

- a) La discusión profunda sobre la importancia de la técnica en la cultura humana y por lo tanto en la formación integral de los sujetos en concordancia con uno de los postulados centrales del Artículo 3º. Constitucional: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano” (<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>).
- b) El estudio empírico del impacto que ha tenido la educación técnica en general en nuestro país y en particular las escuelas secundarias técnicas.

Abordaremos ambos aspecto. Partiremos de sintetizar las cinco ideas expuestas vinculándolas con nuestro objeto de discusión, la historia, presencia e impacto de las secundaria técnicas y sus implicaciones en la función directiva en estas instituciones. Sintetizamos:

1. La técnica y los sistemas tecnológicos son grandes creaciones de la mente humana.

2. Los *homo sapiens* no somos los únicos animales que desarrollan soluciones tecnológicas.
3. El desarrollo de nuevos artefactos técnicos (herramientas, máquinas, sistemas) no significa automáticamente progreso para la humanidad.
4. Las contradicciones de derechos y la complejidad de los sistemas tecnológicos, no borran el hecho de que la tecnología forma parte de la cultura humana en su más amplia expresión.

Enfoque teórico pedagógico

¿En qué fundamentos teóricos de la Pedagogía basamos nuestra defensa de la educación tecnológica como parte de la educación integral de los niños y jóvenes?

Apelamos en primer lugar al hecho de que en clave platónica “La buena educación es la que da al cuerpo y al alma toda la perfección y toda la belleza de que son capaces”, como se dice en el diálogo de la República. Platón argumenta la necesidad de ofrecer todas las posibilidades de desarrollo de la persona como se aprecia en esta fracción del diálogo entre Sócrates y Glaucón:

“S: Me atrevería a decir que, por lo que parece, Dios ha dado a los hombres estas dos artes: la música y la gimnástica, para aplicarlas al valor y a la filosofía. No por el alma y el cuerpo, a no ser de manera secundaria, sino por aquellas cualidades, a fin de que se armonicen entre sí, por su tensión o su relajación hasta el punto conveniente.

G: Tal parece

S: Del que mezcla, por tanto, música y gimnástica en la más bella proporción y las aplica a su alma con la mayor medida, de él podemos decir, con toda corrección que es consumadamente el hombre de mayor musicalidad y de más perfecta armonía, mucho más del que acuerda entre sí las cuerdas de un instrumento.

G: Sí, Sócrates, con razón lo diríamos.

S: En nuestra ciudad, Glaucón, tendremos necesidad de la intendencia permanente de un hombre de esta especie si ha de conservarse la república.

G: No hay duda que será necesario, y el más capaz que sea posible.

S: Estas serían por tanto, las normas de la instrucción y de la educación (1971, p.111)

Hoy lo diríamos de otra forma pero la idea central es totalmente correcta, podemos decir que es transhistórica en el sentido de que ha sido expresada de múltiples maneras en diversas épocas y culturas.

La encontramos por ejemplo en las propuestas del pensador venezolano Simón Rodríguez, precursor de la pedagogía emancipadora para las colonias liberadas de América Latina, maestro de Simón Bolívar. Él propuso que para erradicar la extrema exclusión social de la población que había sido sometida durante la Colonia, era necesario instituir una educación que también formara para la ocupación temprana promoviendo desde las aulas la valoración de la actividad manual, unir la educación escolar con el trabajo productivo. De esa forma, afirmaba, se formaría el nuevo republicano, consciente de sus deberes y derechos como ciudadano, educadora para la igualdad y la solidaridad. Una educación integral creativa, democrática, flexible, productiva, autosustentable y reflexiva. Las propuestas de Simón Rodríguez han sido retomadas hoy en el proyecto bolivariano en Venezuela, forman parte del Proyecto de Reactivación de las Escuelas Técnicas (<http://filosofoseducativos.blogspot.com/2012/02/reflexionar-de-modo-critico-las-bases.html>).

Esta vinculación escuela-trabajo productivo es también uno de los elementos centrales de la filosofía pedagógica de la Escuela Rural Mexicana. Veamos como lo explica el maestro Narciso Bassols:

Como consecuencia implícita hasta cierto punto, en el primer atributo que asignamos a la educación rural mexicana nos encontramos un tercer rasgo que la distingue y le da fisonomía propia. Quiero referirme al aspecto esencialmente económico que nuestra educación rural tiene y que consiste en tratar de modificar los sistemas de producción, de distribución y de consumo de la riqueza, porque nuestra obra educativa no solamente procura

hacer de cada joven un nuevo productor capaz de enfrentarse a los demás y obtener su sitio propio, sino que esencialmente se preocupa por desterrar viejos e inadecuados sistemas de producción y de transformación de la riqueza, sustituyéndolos, en la comunidad campesina considerada en su conjunto, por nuevos tipos de actividades agrícolas e industriales, que entrañen posibilidades de un enriquecimiento indispensable para que el indígena salga de su tradicional miseria. Educación económica de los núcleos de población considerados como unidad, en vez de educación económica de los individuos aisladamente, tal es nuestro objetivo y tal una de las difíciles y complicadas tareas dentro de los ya enormes problemas de educación rural (Bassols, 1985, pp. 51-52).

Con estas bases teórico-pedagógicas afirmamos que cualquier mutilación de la educación integral es un atentado a la persona, sea porque se elimine la enseñanza de la Geografía, la Historia, la Literatura, la Física, la Tecnología o cualquier otra área de desarrollo.

En segundo lugar, afirmamos con Célestin Freinet que la educación verdadera consiste en forjar en los sujetos la mentalidad de *constructores* y para ello, la escuela tendrá que ser siempre un lugar de *trabajo* (2009, p. 102). Desde el punto de vista pedagógico, es fundamental que el niño, el adolescente y el joven tengan una educación tecnológica para que comprendan vivencialmente el valor social del **trabajo**. Parafraseando a Célestin Freinet, diríamos que el **trabajo** como categoría pedagógica es el gran principio, motor y filosofía de la educación, la actividad a partir de la cual se desarrollará el proceso activo de formación de los sujetos. Decía él: “El trabajo es el gran motor de la pedagogía popular, la actividad de la que arrancarán todas las adquisiciones”

El trabajo construye a los seres humanos, es, decía por su parte Makarenko, “cuestión de honor, entereza y heroísmo. En nuestra sociedad, el trabajo no es solo una categoría económica, sino también moral.” (1977, p.39).

Por último, es importante aclarar que la defensa de la formación temprana para el trabajo **NO** significa que estemos en contra del acceso de todos los jóvenes a la educación superior, significa sencillamente que defendemos sus posibilidades de decisión de su destino en mejores condiciones económicas y de dignidad humana.

El papel de la educación técnica en la formación integral de los sujetos

a) La educación técnica y las secundarias técnicas en México

Para apreciar adecuadamente la presencia de la educación secundaria técnica en el conjunto de la educación obligatoria, aportaremos algunos datos que permitan definir las razones de existencia de un subsistema de educación técnica en el país en el contexto de las necesidades de desarrollo de su población y la construcción de una Nación soberana que con tal carácter participe en un modelo de globalización económica solidario entre todos los pueblos del mundo, tal como lo formula este autor:

[s]i la globalización se entiende como el intercambio de información y la interacción cultural entre pueblos y naciones diferentes, posibilitada por el desarrollo tecnológico, en especial por las tecnologías de la información y la comunicación, entonces debe ser bienvenida, y es un imperativo ético procurar que sus beneficios alcancen a un mayor número de seres humanos. Pero esto solo si la globalización se entiende de esta manera [...] En el segundo sentido del término de “globalización” se refiere a una nueva fase del capitalismo surgida al final del Siglo XX que ha dado lugar a relaciones sociales profundamente injustas, que ha tenido como consecuencia la acumulación de enormes fortunas en una capa muy delgada de la población y la exclusión de millones de seres humanos de los beneficios de la riqueza (Olivé, 2015, p. 25).

Como educadores es necesario defender la primera acepción, sobre todo en estos momentos en que *este* modelo de globalización, está mostrando sus profundos daños a la inmensa mayoría de la humanidad y a sus acompañantes en el planeta. Esta globalización ha permitido flujos de información y mejoras en la vida de algunos sectores de la humanidad, pero al mismo tiempo, ha agudizado exponencialmente la desigualdad en el mundo. Si en 1997, había 1200 millones de personas que vivían con menos de un dólar diario y 2800 millones de personas que vivían con menos

de dos dólares diarios (Stiglitz, 2002, p.51), hoy el Consejo Internacional de Ciencias Sociales en su *Informe Mundial sobre Ciencias Sociales* (2016), apunta que la desigualdad nunca había ocupado un lugar tan relevante en la agenda mundial de políticas públicas, advierte que “la desigualdad descontrolada puede poner en peligro la sostenibilidad de las economías, así como de las sociedades y las comunidades” (CICS, 2016, p. 18).

Como explica Stiglitz, el fundamentalismo neoliberal apoyándose en los dogmas de “la competencia perfecta, los mercados perfectos y una información perfecta” no cumple las normas básicas de un análisis académico serio de la economía, ni se propone producir eficiencia ni crecimiento económico.

En cambio, sí es un argumento a modo para justificar políticas económicas que se traducen en migración de capitales hacia países cuya mano de obra es más barata y está menos protegida laboralmente. hacia Estados que imponen menor carga tributaria a las empresas y cuya planificación económica se centra en el control de la inflación, pero no en crecimiento económico ni creación de empleos. (2012, pp. 16-17). Él había advertido desde 2002, cuando junto con otros críticos del neoliberalismo, acusaba a los países llamados “occidentales” de ser hipócritas porque:

Forzaron a los (países NDLR) pobres a eliminar las barreras comerciales, pero ellos mantuvieron las suyas e impidieron a los países subdesarrollados exportar productos agrícolas, privándolos de una angustiosamente necesaria renta vía exportaciones. EEUU fue por supuesto, uno de los grandes culpables (2002, p. 31).²

Esta globalización no ha permitido el libre tránsito de personas en general, las fronteras se han endurecido para los migrantes de todo el mundo que huyen de la pobreza y la violencia y, contrariamente, ha permitido un incremento exponencial de las redes delincuenciales transnacionales, ha fomentado la *deslocalización* de las empresas transnacionales, misma que les permite establecerse en los países en los cuales los salarios y condiciones de empleo son más precarias.

La proliferación de políticas de deslocalización desplegadas en este contexto comenzó a situarse en el centro de las preocupa-

² Fue justamente lo que ocurrió en México con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte.

ciones académicas, políticas y sindicales, fundamentalmente en los países “del Norte”, en principio, los más afectados por estos desplazamientos productivos (...) Desde el punto de vista social, los efectos de la deslocalización son ciertamente preocupantes. En lo que respecta a los niveles de empleo, la calidad del trabajo y las relaciones laborales, ámbitos donde radican nuestras mayores preocupaciones, las perspectivas en el largo plazo no parecen ser auspiciosas (Del Bono y Bulloni, 2014, pp. 3-4).

El desmantelamiento de la capacitación para el trabajo contribuye a la existencia de una masa de trabajadores a quienes, responsabilizándoles de su ausencia de capacitación, se les puede imponer más fácilmente peores condiciones salariales y prestaciones sociales ausentes o precarias, en este escenario de incertidumbre agudizado por la deslocalización de las plantas industriales. La desaparición de la educación técnica es funcional a este modelo de superexplotación, no es desde luego el único factor, pero se inscribe en ese contexto.

Por eso es importante definir el papel que ha jugado la educación técnica en la construcción de la Nación mexicana y el que hoy puede seguir jugando en estas nuevas condiciones.

b) La historia de la educación técnica

Partamos de las medidas tomadas en los años 30 del siglo XX durante el gobierno del general Lázaro Cárdenas, así como algunas tomadas años después, particularmente la nacionalización de la industria eléctrica. Estas se encuentran vinculadas a un proyecto nacional cuya caracterización elaboró el Dr. Pablo González Casanova en su obra *La democracia en México*:

Hay decisiones que, en efecto, han conducido a una evidente integración del país, como la reforma agraria, la política de alfabetización, la expropiación del petróleo, la nacionalización de la industria eléctrica; o aquellas sobre inversiones de estructura, que permiten una política nacional de desarrollo [...] (1969, p. 175).

Han pasado un poco más de cincuenta años desde la primera edición de su obra y sin duda el panorama ha cambiado, sin embargo, está presente el hecho de que la asociación entre decisiones económicas y políticas y decisiones educativas es insoluble. A un modelo de Nación corresponde un modelo educativo, un proyecto de Nación soberana tiene un modelo educativo y una política de investigación científica tendientes a la formación de cuadros profesionales e investigadores para diseñar e innovar, un proyecto de país dependiente tiene otro, destinado a formar fundamentalmente operarios obedientes y poco creativos. El crecimiento económico y el desarrollo social no son independientes de la investigación científico-tecnológica y de la política educativa, ambos, expresan la existencia o no de una visión de futuro de cualquier Nación. La autonomía de los individuos y las Naciones es inseparable de su acceso al conocimiento.

La educación en general y la educación técnica en particular, han estado estrechamente vinculadas a estas decisiones que en algún momento este mismo autor llamó “decisiones fundantes de la Nación.”

Veáse el caso de la expropiación petrolera desde dos ángulos: como decisión fundamental para el sostenimiento económico de la Nación y como pilar del proyecto de industrialización inscrito en el Plan Sexenal del gobierno de Lázaro Cárdenas.

Este plan de gobierno estaba estructurado sobre cuatro ejes: a) Agrario, b) Industrial, c) Sindical y d) Educativo (Nieto, 2004, p. 258).

El lugar del eje educativo era fundamental, era indispensable tomar medidas de preparación de la niñez y la juventud, la industria petrolera requería de una gran cantidad de geólogos, ingenieros, geofísicos, técnicos, de manera que ellos en colaboración con los trabajadores de las empresas expropiadas quienes poseían un gran capital de saberes de manejo de la industria, pudiesen erigir la industria petrolera nacional a partir de las ruinas en las que fue dejada por las empresas expropiadas que se llevaron consigo equipos e ingenieros y le apostaron a la “incapacidad” de los mexicanos.

Los trabajadores petroleros con sus saberes, decisión y valentía comenzaron a erigir la industria petrolera nacional. Poco tiempo después llegaron los primeros ingenieros egresados del Instituto Politécnico Nacional y entonces unos y otros, los trabajadores con su experiencia en el campo de trabajo y los ingenieros con su formación académica, convirtie-

ron a lo largo de varias decenas de años, a esa industria en ruinas, en la quinta petrolera mundial y la columna vertebral de la economía del país.

Además de la industria petrolera, los otros ejes requerían también de la formación de la juventud en una perspectiva de aprecio a la técnica, la ciencia y el arte, sin rupturas entre ellas.

Puntualicemos el contexto de la política educativa cardenista. Este gobierno se propuso asumir el control federal del sistema educativo nacional, incrementar el presupuesto educativo y formar en un espíritu de colectividad más que en una perspectiva individualista. En palabras de Cárdenas:

Educar la conciencia de la niñez y la juventud, inculcar en sus cerebros una interpretación racional del universo; hacer entender que el control de los factores económicos de la vida implica el control de la vida misma, de donde se desprende la necesidad imperiosa de erigir una organización social que incluya entre sus actividades el régimen de ciertos instrumentos económicos, como el capital agrícola y el industrial que no pueden ser equitativamente utilizados cuando se encuentran en manos exclusivamente de particulares; hacer entender que el individuo ha de tener en cuenta las necesidades de la colectividad preferentemente a los intereses egoístas de clases privilegiadas, encauzar la actividad de las generaciones futuras conforme a normas que les permitan desligarse de yugos tradicionales que impedirían su desarrollo integral [...] (1940, p. 206).

Esta perspectiva demandaba dos líneas de acción: La primera era la formación de una masa crítica de niños y jóvenes educados en el pensamiento científico y en el interés por las necesidades de la colectividad. La segunda, referida al control nacional de la agricultura y la industria, está relacionada con la formación de profesionales para desarrollar ambos campos. En este marco, entre otras, el gobierno de Cárdenas toma dos medidas fundamentales para el futuro del sistema educativo nacional: La fundación del Instituto Politécnico Nacional y la fundación del que fue primero el Instituto de Preparación del Profesorado de Segunda Enseñanza y después, Escuela Normal Superior de México, ambas instituciones nacen en 1936.

Respecto al Instituto Politécnico Nacional, la decisión se explicaba por la necesidad de formar profesionales para la industria debido a que en ese momento 100, 000 extranjeros controlaban un 99% de las industrias extractivas y un 60% de las industrias de transformación. El resultado era una enorme desigualdad en la distribución del ingreso, puesto que las utilidades de la producción se repartían solo entre el 0.71 de la población total de México (Montes de Oca, 1999, pp. 29-30). De ahí la necesidad de crear el IPN como la institución eje del sistema de educación técnica, en la cual:

El alumnado además de aprender artes y oficios, estudia carreras profesionales y subprofesionales, se capacita técnica y biológicamente para intervenir en el proceso de producción y se forman especialistas en distintas ramas de investigación científica y técnica llamados a impulsar la economía del país mediante una explotación metódica de nuestra riqueza potencial (Cárdenas, 1940, v. 2, p. 188).

c) Algunos elementos de la historia de las escuelas secundarias técnicas y de la DGEST

Las escuelas secundarias técnicas tienen su antecedente histórico más importante en la propia creación del Instituto Politécnico Nacional. Al mismo tiempo que se creó el IPN, se fundaron cinco escuelas prevocacionales en el Distrito Federal y diez en provincia:

Al despuntar el año 1936, el Departamento de Enseñanza Superior Técnica Industrial y Comercial (DESTIC) lanza una gran campaña publicitaria anunciando el inicio de clases en los primeros peldaños del nuevo sistema: prevocacional y vocacional, así como de algunas escuelas profesionales del sistema de enseñanza técnica (Monteón, 1986, p. 7).

La medida era uno de los componentes de una vasta campaña por la educación técnica, según el punto de vista de Susana Quintanilla:

La iniciativa estatal de transformar la desventajosa situación de la enseñanza técnica contó con el apoyo de destacados funcionarios e intelectuales, quienes idearon un proyecto que llegaría a modificar los rasgos del sistema educativo mexicano y sus relaciones con el poder. Su columna vertebral fue el Instituto Politécnico Nacional (IPN), concebido como el tronco de un organismo con ramificaciones múltiples: las prevocacionales, equivalentes a las escuelas secundarias pero con materias técnicas que ofrecían a los alumnos una preparación básica para el trabajo; las vocacionales, responsables de formar técnicos, y la superior, dirigida a preparar profesionales en áreas consideradas prioritarias para la economía nacional (http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm).

Ese es el antecedente más importante de la creación de las escuelas secundarias, estas propiamente se conforman a partir de 1950 bajo la conducción de la Dirección General de Enseñanza Técnica Industrial que tenía a su cargo las Escuelas Tecnológicas (ETI) Industriales y posteriormente los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) y la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial (ENAMACTI).

La escuela secundaria técnica surgió de hecho el año de 1950. La dosis de actividades tecnológicas del plan de estudios la diferenciaba realmente de la escuela secundaria existente. Así, por ejemplo, en 1966 se hablaba de las “escuelas tecnológicas industriales y comerciales” para referirse a instituciones educativas en donde se impartía la educación secundaria técnica (Vera y Zapata, 1982, p. 4).

A partir de 1978, se crea la Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas (DGEST) gracias al Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 1978. Desde 1981, su responsabilidad se concentra solo en las secundarias técnicas y los cursillos de formación tecnológica (Vera y Zapata, 1982, p. 2).

La argumentación de política educativa que sostiene la existencia de las secundarias técnicas es la necesidad de dar importancia a las salidas

laterales y al pre-ingreso al trabajo. Cuestión sin duda muy importante en virtud del muy alto número de jóvenes desempleados en México, para 2016: “De acuerdo con el INEGI, de los 2.1 millones de desempleados en el país en el primer trimestre, 41.5 del total son personas de 20 a 29 años de edad, que representan la cifra más elevada en 11 años” (<http://www.elfinanciero.com.mx/economia/jovenes-de-20-a-29-anos-con-mas-des-empleo-en-11-anos.html>).

La argumentación pedagógica fundamental de la existencia de las secundarias técnicas, es la vinculación entre cultura y trabajo, educación para y por el trabajo:

En nuestra época y al amparo de las leyes, se considera que todo trabajo es cultura y toda cultura está compenetrada de la idea de trabajo. Cultura y trabajo quedan garantizadas por el derecho, de donde resulta que la formación moral del hombre del hombre significa educación por y para el trabajo. La educación técnica, en consecuencia, es un factor de estructura social (Vera y Zapata, 1982, p. 33).

Esta argumentación es congruente con lo que hemos planteado en la primera parte de este documento respecto al valor cultural de la técnica y por lo tanto de la educación técnica. Este autor agrega un argumento por demás importante: La educación por y para el trabajo, cuestión no menor en un momento en el cual la necesidad de ofrecer a los jóvenes una opción de vida se convierte en un asunto de viabilidad de futuro de la Nación.

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en su documento, “Humanidad dividida: confrontar la desigualdad en los países en desarrollo”, para 2014, el 1% de la población con mayor nivel de riqueza es dueña de alrededor del 40% de los activos a nivel mundial y agrega que el 75% de los habitantes del mundo vive en sociedades donde la desigualdad es mayor que hace dos décadas. (<http://www.un.org/spanish/News/story.asp?NewsID=28606#.Vsij-4zhBFQ>) Para 2015, esta situación se había agravado aún más.

Para México, este modelo se ha traducido en mayores índices de desempleo, migración forzada y violencia estructural. Según el propio PNUD, para finales de 2015, 55.3 millones de mexicanos vivían en la pobreza y un total de 95 millones de ciudadanos se encontraban en situación de vul-

nerabilidad. (<http://www.proceso.com.mx/412982/pide-pnud-a-mexico-cerrar-la-brecha-de-desigualdad>).

De ahí que las escuelas secundarias técnicas (EST), base de todo el subsistema de educación tecnológica en México, hayan tenido históricamente y tengan un alto impacto social. Ellas contribuyen al cumplimiento del precepto constitucional de educación integral:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>).

d) Educación tecnológica y empleo juvenil. La responsabilidad social del sistema educativo

Las EST ofrecen una opción tecnológica que brinda una posibilidad de incorporación al trabajo y al empleo, cuestiones fundamentales en este momento de crisis económica y social cuyo impacto es terriblemente destructor de la niñez y la juventud que se encuentra sin alternativas de educación y empleo.

Para el caso de la condición de actividad, la Encuesta Intercensal 2015 arrojó que 20.8% de los adolescentes estaban ocupados; 2.4%, desocupados; y 61.3% eran PNEA³ (53.7% eran estudiantes). En cuanto a los jóvenes, los porcentajes fueron 49.9, 3.6 y 46.1, respectivamente. De estos últimos, 19.4% eran estudiantes (INEGI, 2017, p. 49).

En estas condiciones, discutir acerca de la necesidad de ofrecer opciones de empleo a los jóvenes es una afirmación que debiera tener un valor axiomático. Si como ciudadanos estamos interesados en una perspectiva

³ Población no económicamente activa

de vida digna para los niños y jóvenes, no debiera haber duda alguna sobre la necesidad de vincular educación-empleo. Es un principio de planificación del desarrollo nacional como lo instituye el artículo 26 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

e) De la profesionalización de los profesores de educación tecnológica

Al respecto, es necesario considerar la importancia de la función de los profesores de educación tecnológica, esta, es tan importante como la del resto de los docentes, es indispensable comprender que atienden un área específica de la formación integral del estudiante. En ese sentido, es importante desechar la idea de que son maestros de “talleres”,⁴ expresión que contiene una idea de subestimación, ellos son profesores de educación tecnológica, tienen una función tan importante como la de los docentes de asignaturas académicas, artísticas, de educación física, etc. puesto que como hemos apuntado, la técnica es una de las expresiones de la creatividad del pensamiento, de su capacidad de desarrollar artefactos, resultado de nuestra cultura tecnocientífica.

Como en las demás áreas de la educación obligatoria, es indispensable la profesionalización de los docentes de educación tecnológica, es falso que cualquier profesional puede ser maestro, la formación científica, técnica, pedagógica-didáctica y filosófica es indispensable también en la educación tecnológica. Se trata de formar a los niños y jóvenes en la perspectiva de formar técnicos e ingenieros de muy alto nivel y por otra parte, como hemos mencionado, de ofrecerles alternativas de empleo.

f) La educación técnica en el dispositivo de soberanía económica

¿Cuál ha sido el rol de la educación técnica en las grandes decisiones de soberanía nacional? Esta es hoy una pregunta fundamental después de

⁴ La palabra “taller” alude solamente al local en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

tres décadas de enajenación de la soberanía nacional que se ha desarrollado simultáneamente al abandono del sistema educativo nacional.

Al respecto, analícese cómo se construyó el dispositivo del sistema educativo nacional que apoyó otra de las grandes decisiones constituyentes de la Nación: La nacionalización de la industria eléctrica en 1960 en virtud del decreto del presidente Adolfo López Mateos, quien explicaba:

Al tomar posesión la nación mexicana de la Compañía de Luz, se consume un largo esfuerzo desarrollado por el pueblo de México para tener en sus manos la energía eléctrica que en el país se produce por manos de mexicanos. La nacionalización de la energía eléctrica es una meta alcanzada por el pueblo en el camino de la Revolución... invitamos al pueblo de México a que, en posesión de su energía eléctrica, acreciente su industrialización para llevar a los hogares de todos, los beneficios de la energía eléctrica y los de la industrialización” (<http://www.memoriapoliticademexico.org/Efemerides/9/27091960.html>).

La nacionalización del sistema eléctrico, fue parte de una estrategia de industrialización del país que involucraba planes para desarrollar el propio sistema, las industrias de suministros, la formación de cuadros profesionales e investigadores y las medidas que pudiesen alimentar desde los niveles de educación básica, a las escuelas de ingeniería. Todas estas medidas de política educativa hicieron parte del dispositivo de soporte al sistema eléctrico nacional.

El gobierno mexicano, las instituciones de educación superior e investigación científica y un conjunto de empresas nacionales, participaron en la creación de una red social de conocimiento que ofreció un soporte muy importante al sistema eléctrico, se estructuró un dispositivo tecnocientífico que respaldó al sistema, veamos cuáles son algunas de estas instituciones y programas.

En la década de los 70 el sistema eléctrico estableció una vinculación muy estrecha con la UNAM y el IPN. En el caso de la primera, la vinculación más importante se estableció entre CFE y Luz y Fuerza del Centro con el Instituto de Ingeniería, ambas empresas patrocinaron proyectos de investigación de la Coordinación de Hidráulica, Geotecnia, Ingeniería Sismológica, Mecánica Aplicada, Bioprocesos ambientales, Ingeniería de

Procesos Industriales y Ambientales, Ingeniería de Sistemas, Instrumentación, Sismología e Instrumentación Sísmica. Sin duda alguna, el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Nacional Autónoma de México, han tenido un papel de primera importancia en la construcción del conocimiento del sistema, pero también han aportado otras instituciones de educación superior.

En el sistema de educación superior, se incrementó el número de Institutos Tecnológicos Regionales, (ITR). Hasta 1968 existían 17, algunos de los cuales habían sido creados junto con el IPN, en 1936. Entre 1968 y 1978 se crearon otros 31 nuevos Tecnológicos, situados en 28 entidades federativas del país, en 1978, se constituyó también el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Tecnológica .

Simultáneamente, para los niveles básicos del sistema educativo nacional se tomaron una serie de medidas con la finalidad de fortalecer la educación tecnológica en la formación integral de niños y jóvenes. Estas fueron: la constitución de las redes de Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial, el incremento de las escuelas secundarias técnicas industriales y para la formación de los docentes especializados, se creó en 1964 la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial. Esta última estableció un vínculo importante entre su especialidad de profesores de capacitación para el trabajo industrial en electricidad y la Comisión Federal de Electricidad (García, 2010, p. 228).

Otras instituciones que participaron en la red de sujetos y grupos que desarrollaron conocimiento tecnocientífico del sector han sido:

El Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV), creado en 1961 como instrumento de una política de formación de investigadores de alto nivel “cuyas acciones apoyen a las actividades científicas y tecnológicas para lograr el sostenimiento de las prioridades productivas de bienes nacionales y sociales”(D.O.F. 24 Septiembre 1982, p. 3). Su departamento de Ingeniería Eléctrica está destinado a atender las necesidades de la industria mediante convenios de investigación y capacitación de personal. Por otra parte el Instituto de Investigaciones Eléctricas fue fundado como organismo público descentralizado con personalidad jurídica y patrimonio propio:

El Instituto de Investigaciones Eléctricas (IIE) se creó en México en 1975, con el claro objetivo de realizar y promover la investigación científica, el desarrollo experimental y la investigación tecnológica con finalidad

de resolver los problemas científicos y tecnológicos relacionados con el mejoramiento y el desarrollo de la industria eléctrica y de industrias afines (...)

Sus objetivos principales son la investigación, la innovación aplicada, el desarrollo tecnológico, la ingeniería y los servicios técnicos especializados en áreas como la eficiencia energética, la planeación y expansión del sistema eléctrico nacional, la confiabilidad, seguridad, simulación, las redes eléctricas inteligentes, las energías renovables, la automatización, el mercado nacional de energía eléctrica, y las nuevas tecnologías de información. El IIE conforma su capital intelectual y material, como en su creciente capacidad de respuesta para atender la problemática del sector eléctrico e industrias afines, como es el caso particular de la petrolera. Además realiza la comercialización y transferencia tecnológica de sus desarrollos, la capacitación y la actualización profesional de personas de ingeniería del sector, así como el otorgamiento de grados académicos. (<https://www.ineel.mx/nuestra-historia.html>).

g) Actividad académica de la Comisión Federal de Electricidad y otras dependencias estatales.

En el dispositivo de respaldo tecnocientífico al sistema eléctrico nacionalizado, la Comisión Federal de Electricidad ha jugado un papel fundamental. Antes de la nacionalización, la empresa había desarrollado una gran capacidad técnica en el diseño, construcción y operación de plantas; para ello había tomado a su cargo la formación de sus cuadros de ingeniería. El ingeniero Fernando Hiriart, ex director de CFE, explica que en la tarea de formar profesionales, la CFE fue el cuadro que permitió el desarrollo de capacidades a muchos “ingenieros civiles, mecánicos, electricistas e ingenieros de protección.” (1994, p. 209). Muchos de esos ingenieros provenían de la Comisión Nacional de Irrigación, con lo que se estableció un cuadro de formación inter y transdisciplinaria de gran eficiencia. Cuando llegó el momento de la nacionalización, la CFE potenció este bagaje, de-

sarrollando ingeniería propia y ofreciendo servicios académicos en dos rubros:

- a) Estudios de ingeniería especializada en proyectos hidroeléctricos
- b) Estudios de ingeniería civil (García, 2010, p. 230).

De la misma forma, la segunda empresa estatal eléctrica, Luz y Fuerza del Centro desarrolló soluciones innovadoras a complejos problemas técnicos tales como el diseño de la red anular subterránea de la ciudad de México (Campos, 2005, p. 215).

h) ¿Cómo se plantea ahora el problema de vincular el sistema educativo con el desarrollo económico?

En las nuevas condiciones de nuestro país y en el mundo, una vinculación estrecha entre la educación obligatoria y el aparato productivo y el sistema de investigación es más que nunca necesaria. Solo para el sector energético, el *Programa Estratégico de Formación en Recursos Humanos en Materia Energética*, elaborado conjuntamente entre las Secretarías de Energía y Educación Pública y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en el año 2015, establecía:

La complejidad tecnológica de la producción, transporte y distribución de hidrocarburos, la meta de alcanzar una matriz energética diversificada con una mayor proporción de energías limpias y renovables, el recambio generacional en las Empresas Productivas del Estado (Petróleos Mexicanos y Comisión Federal de Electricidad) y un sector con una nueva dinámica de crecimiento, generan nuevas demandas de talento y conocimiento [...] Se ha estimado que México necesita formar un mínimo de 135, 000 expertos de alto nivel profesional y técnicos en distintas especialidades en los próximos cuatro años (www.energia.gob.mx/res/Prog%20Estrat.pdf, p.5)

Si el propósito es que estos expertos de alto nivel sean formados en el sistema de educación pública de México, es necesario hacer grandes

esfuerzos de colaboración entre nuestras instituciones para lograr elevar el nivel académico en el conjunto del sistema educativo nacional. En este sentido, hoy como ayer, las escuelas secundarias técnicas, representan el punto de partida del sistema de educación técnica para lograr una gestión que contribuya a la elevación del nivel académico de los jóvenes estudiantes, al desarrollo de su creatividad y autonomía. La historia de las escuelas secundarias técnicas muestra que esto es posible.

i) Experiencias exitosas de las escuelas secundarias técnicas

La adopción del método de proyectos actualmente, es uno de los factores del importante impacto social de las secundarias técnicas. Se trata de comprometer a los jóvenes en proyectos que den paso a su creatividad, su responsabilidad ciudadana y su autonomía de pensamiento. Mencione-mos algunos logros en este terreno:

*El premio obtenido por la EST 3 de la Delegación Venustiano Carranza en la ciudad de México: “Escuelas que hacen escuela”. Premio OEI entre 319 escuelas de Iberoamérica por su proyecto académico.

- La premiación a la EST 120 del pueblo de Parres, delegación Tlalpan como la escuela más sustentable de América por su proyecto de captación de agua de lluvia y aprovechamiento de biogas. <http://www.excelsior.com.mx/2013/02/17/884709>
- El premio obtenido en 2016 por estudiantes de la EST 66 en el 3er. Concurso para Emprendedores Soluciones para el Futuro convocado por la empresa SAMSUNG por su proyecto: Sistema Inteligente de Detección de Derrame de Líquidos. (<https://www.youtube.com/watch?v=edPJUrU0zpA&feature=youtu.be>).
- Instalación de un aula digital Smart School Solution en la EST No. 9 de la ciudad de México:
- [...] partir de una alianza entre el Consejo de la Comunicación, Samsung Electronics México y la Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, quienes reconocen la necesidad de inspirar en los estudiantes una cultura de em-

prendimiento que les permita visualizar proyectos encaminados a mejorar su ambiente, su comunidad y su calidad de vida en el largo plazo, compartiendo experiencias con sus compañeros y enriqueciendo su conocimiento. Asimismo, se busca estimular el interés de los profesores, brindándoles oportunidades para transmitir a sus alumnos conceptos de emprendimiento, fortaleciendo así su rol como guías de las futuras generaciones (<http://t3mexico.mx/samsung-aula-digital/>).

Como estos, una serie de proyectos se desarrollan en las secundarias técnicas como muestra de su vitalidad, de su presencia sólida en el sistema educativo nacional. y, sin duda de la importancia epistémica, social y cultural de la técnica.

j) La voz de los actores

Si estos logros han sido posibles ayer y hoy también ha sido el resultado de una adecuada función directiva, de la capacidad de resolver problemas, afrontar retos y desarrollar juicios críticos por parte de quienes desarrollan tales funciones. Es importante escuchar a los protagonistas.

Preguntamos a tres directivos de EST lo siguiente: a) A su juicio ¿cuáles son los retos más importantes para un director de escuela secundaria técnica? b) Algunas secundarias técnicas tienen proyectos académicos de gran interés como la 120 de Parres que ha sido denominada como la escuela más sustentable de América Latina, es el caso también de las EST que tienen convenio con Samsung y otras empresas. ¿En la escuela en la que usted trabaja actualmente se tiene algún proyecto de esta índole? c) ¿Podría referirnos cuál ha sido la experiencia más interesante o más significativa para usted en su trayectoria como directivo? Por último, preguntamos d) ¿Desea usted agregar algo más?

Estas fueron sus respuestas, al principio de sus respuestas colocamos la letra correspondiente a la pregunta, no todas las preguntas fueron respondidas, por eso los incisos no aparecen en el orden señalado.

Lic. Ernesto Mario Araiza Rodríguez. Entrevistadora: Catalina A. García Espinosa de los Monteros.

- a) Para responder esta pregunta voy a partir de la idea de que la secundaria es el punto medular del desarrollo y desenvolvimiento del ser humano, la secundaria es formativa (permite acceder al conocimiento) y es educativa en el sentido de la responsabilidad del alumno. Un alumno debe aprender y para eso debe ser disciplinado, un alumno disciplinado entiende, comprende y aprende. Considero que actualmente la SEP promueve la indisciplina porque concede excesivos derechos a los alumnos, pero no les asigna responsabilidades. Asimismo con los padres, con estos últimos hay que saber ponerles límites, pero ganárselos, dialogar y convencer. Eso hice en la EST 4, puse límites a los padres, pero los convencí. Para mí, la disciplina es el mayor reto de un director. El otro gran reto es ser capaz de formar un equipo para lograr un excelente nivel académico y para esto también es importante que las escuelas sean un espacio digno de trabajo. Cuando llegué a la EST 82, en Arboledas, Cuauhtepac, Barrio Alto, me encontré un gran problema en ese sentido, el espacio era un desastre, pero logré no solo arreglarlo, sino que los habitantes cedieran cuatrocientos metros más para la escuela. Cuando fueron a visitarnos Esaú, Hinojosa y el maestro Arquímedes Caballero, se sorprendieron de la limpieza y belleza de la escuela. Pero esas cosas solo se logran haciendo equipo, dialogando, ejerciendo autoridad, no autoritarismo. En la EST 72, en San Bernabé Ocotepec, me encontré con que la directora anterior no tenía ningún control, asumí el reto, se logró modificar la imagen física de la escuela y que todo mundo trabajara, era una comunidad difícil, pero se logró integrar a los padres, modificar la imagen que los alumnos tenían de sí mismos y de la escuela.
- c) Tengo muchísimas, pero solo relataré una en San Bernabé, un día nos robaron equipo de los talleres de electricidad y soldadura, en total tendría un valor de unos doscientos mil pesos, varios de mis colaboradores dijeron: “fueron unos profesionales” yo estuve deduciendo por las horas en que ocurrió y otros detalles y dije: “No, fueron alumnos”. Vi los horarios, observé los movimientos y finalmente supe quienes eran los responsables, eran tres alumnos, los llamé, hablé con ellos y acaba-

ron confesando. Iban a vender las cosas y por ellas les iban a dar unos cinco mil pesos, les hice firmar un escrito en el cual reconocían los hechos y se comprometían a devolver todo, a cambio, yo no los denunciaría. Eran alumnos de tercero y en esos días ya íbamos a entregar certificados a los padres, retuve los de ellos con algún pretexto y después fui a la casa de cada uno de ellos a hablar con los padres, les hice saber la situación y me comprometí a darles el certificado si ellos se comprometían a hacerse cargo de sus hijos. Se logró, hace unos días, me llamó un joven a la casa, es un alto ejecutivo de Bancomer, era uno de esos tres chicos, me llamó para darme las gracias nuevamente por mi actuación.

- d) Si, es algo similar. En la misma escuela unos chicos se metieron a una casa, se saltaron la barda presuntamente para robar, el dueño quería denunciarlos. Fui a hablar con él y le dije que me diera oportunidad de que como director de la escuela me hiciera cargo de ellos, argumenté que no se trataba de formar delincuentes, que eso ocurriría si se iban al reclusorio, se trataba más bien de que si cometían un error, lo asumieran y corrigieran, finalmente aceptó, me dijo: "Tiene usted razón". Creo que eso es algo que ha guiado mi trabajo como directivo preocupado por la educación, mi mejor experiencia es haber formado jóvenes de provecho.

Maestro en Educación René Durán. Entrevistador: Eduardo Gómez Sánchez.

- a) Poder llevar a cabo la función de coordinador, toda vez que por necesidades del servicio es complicado llevar a cabo la función de asesoramiento y supervisión de clases. Lo anterior por la cantidad de comisiones que se adjudican al CAT.
- b) Sí, participamos con la biblioteca Benjamin Franklin en el proyecto de la Impresora 3D, Textiles Electrónicos y otros más.
- c) Poder trabajar con alumnos del Barrio de Tepito y corroborar que al igual que los de otros contextos, son alumnos ávidos de apoyo y de ser escuchados, de orientarles para fijar metas y proyectos de vida, de verlos como seres humanos y no como números de lista o casos perdidos, niños, jóvenes que tienen

mucho que ofrecer pero que no saben cómo. Independientemente de haber acercado a mi experiencia saberes nuevos, me quedo con la parte de ser docente. Esa es la mejor experiencia.

- d) Quizá que las escuelas formadoras de profesionales de la educación, replantearan ¿qué es más importante que el futuro docente posea?, ¿saberes académicos, o manejo de contingencias en el aula? ¿Un bagaje de técnicas y dinámicas grupales, o desarrollarlas con amor? ¿Socializar que el alumno es el problema, o entender que los alumnos tienen problemas y debemos apoyarlos? ¿Sacar el mejor partido del trabajo o ser docentes comprometidos con la profesión?

Maestro en Educación Básica Eduardo Gómez Sánchez. Entrevistadora: Catalina A. García Espinosa de los Monteros.

- a). Los principales son:
- Lograr autonomía en una gestión transformadora que beneficie el logro de los aprendizajes esperados.
 - Obtener reconocimiento como técnico pedagógico y no solo por tareas tales como reportar que el camión de la basura no ha llegado al plantel a recogerla o que se tapó el baño.
 - Asistir a cursos de capacitación a pesar de las fallas de información oficial, ocurre que uno se entera a través de los compañeros.
 - Participación en C. T. E. a la par con los profesores de asignaturas académicas, tradicionalmente es raquítica la participación de los profesores de tecnologías, solo se le da peso a Matemáticas y Español a pesar de que la **Tecnología** es la columna vertebral en Escuelas Secundarias Técnicas por identidad y pertenencia.
 - Reconocimiento y respeto a la función del Coordinador Tecnológico tal como lo establece el Manual de Organización, tanto en sus funciones académicas como en su importante contribución al mantenimiento del plantel tanto para su funcionamiento óptimo como también para garantizar su aspecto estético.
- b) Sí, de manera obligatoria ya que en el caso de un concurso de fotografía nos solicitaron una cantidad para participar (110 fotografías) por plantel, después fue una cuota mayor de par-

ticipación 3 por alumno de ambos grados y turnos y de un día para otro nos cambiaron las reglas del juego y se tenía que capturar los productos en una plataforma en menos de 12 hrs. Hay quienes se presentaron en el turno matutino y otros se desvelaron para cumplir, es donde se desmorona el ánimo de concursar, se pierde el interés, la creatividad se desvanece y los procesos se robotizan sin tener conciencia «La ciencia sin la conciencia no es más que ruina del alma» (*Francois Rebe-lais* 1553). Y así queda el docente porque tiene que atender 54 alumnos y preparar de manera alterna a su alumno participante al Concurso.

- c). Por varios años durante el ciclo escolar se llevaba un congreso de coordinadores que duraba tres días, recuerdo que me tocó asistir en la Ciudad de México a un hotel del centro con jornadas de trabajo de 8 horas con sus respectivos alimentos. Se trataron temas de gestión y normativos por mencionar algunos. Me enteré de que desde años atrás estos congresos se realizaban en diferentes estados de la república mexicana y tanto allá como aquí, a la hora de la convivencia afluían las costumbres y usos regionales de los asistentes, siendo un mosaico de diferentes problemáticas, pero también escuchar las voces lejanas de sus propuestas era enriquecedor. Contrariamente a esta experiencia interesante, los tiempos cambian y el cambio negativo que me tocó ver y ser testigo fue el exterminio de los jefes de enseñanza, sin duda algo inhumano, antiético, frustrante.
- d). “El Coordinador Tecnológico es un fantasma que ambula en las cenizas de un sistema en agonía, rebasado por la misma Tecnología y la Política”.

Ahora, escuchemos la voz de algunos alumnos y profesores particularmente respecto a la desaparición de la educación tecnológica y su sustitución por “clubes” expresión paradigmática de este tipo de medidas lineales y autoritarias que constituyen un atentado en contra de los intereses de alumnos y docentes. De ahí el descontento de unos y otros como se puede apreciar por los testimonios aquí insertos:

“Raquel, una joven efusiva y amable, cursa segundo año y ya perdió su formación técnica en corte y confección.

“Ya sabía cómo tomar las medidas y elaborar los trazos para hacer pantalones y vestidos. Eso me gustaba más. Además, creo que este [club] no me va a ayudar mucho. En el taller podía hacer cosas por mí misma. También pienso que con los talleres teníamos varias posibilidades para escoger a qué dedicarnos en el futuro”, explica.

Andrea, alta y de grandes ojos vivaces, la adolescente de 14 años de edad dice, con desánimo y furia: “Los clubes son horribles, ni siquiera hay dónde sentarse o dónde dejar las mochilas; los imparten en donde se daban los talleres”.

En primero y segundo grados, Andrea cursó el taller de contabilidad. “Me gustaba mucho porque yo quiero estudiar eso, quiero ser contadora y ahora que nos pasaron a este club ya no puedo seguir aprendiendo. Está muy mal que nos quiten esa posibilidad de hacer algo para trabajar”.

Alumno: “Casi no me gusta el club porque combinan los grados, y no me siento cómodo. Siento que aprendía más en el taller; me gustaba más; quisiera que volvieran [a dar esas clases]” (<https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2019/03/26/incertidumbre-en-secundarias-tecnicas-por-nueva-reforma-educativa/>).

Tres profesores nos dicen:

- a) Nuestra directora nos apoyó mucho, ella llevó nuestras propuestas de planes de trabajo a la DGEST. Ahí nos aceptaron seguir utilizando los talleres para nuestros clubes, pero en otras escuelas no fue el caso, a muchos los mandaron a disposición. Por ejemplo, tengo una compañera en otra secundaria que está dando el club de ‘Huertos’ y ella ha trabajado siempre en ‘Corte y Confección”, asegura Yolanda, maestra del club textiles. (<https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2019/03/26/incertidumbre-en-secundarias-tecnicas-por-nueva-reforma-educativa/>)
- b) Soy profesora de Electricidad, egresada de la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial, recibí una excelente formación profesional en esa institución y en

eso he trabajado toda la vida. Ahora me obligaron a conducir un “Club” de *Leyendas y Tradiciones*, no es que no me interese el tema, pero no es esa mi formación. Estoy completamente en desacuerdo (Testimonio aportado a la autora).

- c) Me jubilé porque no estoy dispuesto a engañar a mis alumnos, soy profesor de Mecánica Automotriz egresado de la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial, me respeto y respeto a mis alumnos, solo enseño lo que aprendí a enseñar (Testimonio aportado a la autora).

Respeto, es la palabra clave, las escuelas secundarias técnicas que ofrecen tanto una educación integral como una formación inicial para el trabajo productivo, deben ser respetadas como comunidades educativas que tanto en su trabajo docente como en su gestión muestran una experiencia y visión educativa que constituye una de tantas fortalezas del sistema educativo nacional. En algunos medios del propio sistema educativo se suele pensar que en el ámbito de la gestión escolar, los directivos de las EST tienen una visión estrictamente burocrática. Los testimonios que hemos insertado muestran otra realidad. Estudiantes, profesores y directivos están profundamente vinculados al proyecto de secundarias técnicas, lo muestran sus reflexiones, pero al mismo tiempo muestran su desaliento y descontento ante esta política destructiva, escucharlos es una condición indispensable en una sociedad democrática. Como vemos por las respuestas de unos y otros, los retos que enfrentan para construir colectivamente una gestión adecuada son de gran envergadura y requieren del diálogo respetuoso entre todos los actores de este subsistema y entre ellos con las autoridades educativas y la sociedad entera.

V. Reflexiones generales desde la Filosofía Política y la función del Estado en la educación

Formar en la técnica, no solo implica acercar a los jóvenes a este aspecto fundamental de la cultura humana, sino también estimular su pensamiento crítico respecto a la tecnología porque, como afirmamos en la primera parte del texto, los sistemas tecnológicos son complejos y contradictorios, resuelven problemas y plantean otros. De hecho, no hay ningún terreno

de la actividad humana en el cual no se planteen contradicciones de derechos, pero es la formación ciudadana y la construcción de opciones de participación crítica, lo que puede hacer que por encima de nociones lineales y unilaterales, se imponga el interés público y el bien de todos, animales humanos y no humanos y la conservación de sus soportes vitales.

En el marco de la nueva discusión sobre la política educativa, el destino de la educación tecnológica sin duda es trascendental y todos los actores implicados, incluyendo las escuelas formadoras de docentes, tendrán un punto de vista que aportar. Tiene que ver no solo con la formación escolar, sino con la idea de país que se construya.

En la historia reciente de las secundarias técnicas, la perspectiva avizorada por las comunidades después de la desaparición abrupta de la educación tecnológica es restaurar y preservar las opciones de educación tecnológica porque ellas constituyen una de las más grandes fortalezas del subsistema. Ahora mismo (2019) ha comenzado una discusión interna en las EST.

Es muy probable que esta opción sea nuevamente seleccionada por las comunidades pero advertimos que parafraseando las frases de Broncano mencionadas anteriormente, el carácter protésico de los seres humanos es ineludible en la educación tecnológica. Esta no es posible sin equipamientos de los talleres, sin máquinas, laboratorios de pruebas industriales, instrumentos de medición, herramientas e instalaciones adecuadas; sin estos recursos, la educación tecnológica no es posible. Si no se le quiere convertir en una ficción, el Estado mexicano está obligado, tanto en las secundarias técnicas como en las generales, a hacer una inversión que no ha hecho desde que —contrariamente a lo que hizo Lázaro Cárdenas o Adolfo López Mateos en su tiempo— abandonó todo plan de desarrollo industrial en el país, particularmente a raíz de la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte.

Para desarrollar esta faceta de la educación integral, es indispensable retomar la formación profesional de los docentes especializados, reabriendo la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial, cerrada arbitrariamente por Miguel de Lamadrid en 1986, en el sexenio nefasto del cierre de las instalaciones históricas de la Escuela Normal Superior de México, del turno vespertino de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, del Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial y de muchas otras escuelas en la década inicial del neoliberalismo,

instrumentado obedientemente por ese gobierno y los sucesivos. Acordes con los dictados del Banco Mundial, decidieron avanzar contra el servicio público de educación.

La responsabilidad educativa del Estado mexicano obliga a la restauración y fortalecimiento de la educación tecnológica con lo que ello implica en inversión, construcción, equipamiento, formación de profesores, contratación adecuada del personal y dotación del material necesario.

Asegurar la formación integral de los niños y jóvenes, es una responsabilidad del Estado *instituida* en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, atañe a un problema de Filosofía Política. La Constitución, decía Arnaldo Córdova, “es el acto fundador de todos los órdenes jurídicos del mundo, cuando son tales”, (<https://regeneracion.mx/la-constitucion-no-es-una-ley-arnaldo-cordova/>)

La Constitución funda, instituye, organiza el Pacto social. Violar el mandato de la educación integral, es un asunto de extrema gravedad que ninguna sociedad debe permitir. La educación tecnológica es una de las puertas que se abren a la comprensión de las grandes proezas del pensamiento humano y al mismo tiempo, las grandes responsabilidades que como especie, tenemos frente a nuestros compañeros de ruta, los otros animales, el resto de los seres vivos y de los soportes vitales comunes a unos y otros, tales como el agua y el territorio.

Nuestra complejidad y ese cierto grado de conciencia que tenemos, como decía Carl Sagan, nos obliga: «Nuestra lealtad es para las especies y el planeta. Nuestra obligación de sobrevivir no es solo para nosotros mismos sino también para ese cosmos, antiguo y vasto, del cual derivamos».

Bibliografía

Arellano, Antonio. (2015).

Epistemología de la Antropología: conocimiento, técnica y hominización. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

Bassols, Narciso. (1985).

"El programa educativo de México" En La casa del pueblo y el maestro rural mexicano. México: SEP/ Ediciones El Caballito.

Broncano, Fernando. (2008).

"In media res: Cultura material y artefactos" En Artefactos, Vol. 1, No. 1. Salamanca: Ed. USAL. pp. 18-32.

Broncano, Fernando. (2009).

Movilidad de conceptos y artefactos. Borrador. Madrid: UC3M.

Bury, John B. (1920).

The idea of progress: an inquiry into its origin and growth. London: Macmillan and Co. St. Martin's Street.

Campos, Leticia. (2005).

La Electricidad en la ciudad de México y área conurbada. México: Siglo XXI.

Cárdenas, Lázaro. (1940).

"Palabras y documentos públicos de Informes de gobierno y mensajes presidenciales de año nuevo. 1928-1940, v.2". Citado en Montes de Oca, Elvia. 1999. Presidente Lázaro Cárdenas del Río, 1934-1940. Pensamiento y acción. Toluca: El Colegio Mexiquense.

Comisión Federal de Electricidad. (2015).

Listado de centrales generadoras. México: CFE.

Consejo Internacional de Ciencias Sociales e Instituto de Estudios del Desarrollo (2016).

Informe mundial sobre Ciencias Sociales. Paris: UNESCO.

Córdova, Arnaldo.

La Constitución no es una ley. Disponible en, http://www.iis.unam.mx/biblioteca/pdf/arnaldo_cord10.pdf.

Del Bono, A. y Bulloni M. (2014).

Deslocalización, subcontratación laboral y acción sindical. Una reflexión a partir de la experiencia reciente en actividades de servicio. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. En Memoria Académica. Ensenada: Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

D.O.F. (2016).

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: Diario Oficial de la Federación.

- Doménech, José. (2012).**
Aproximaciones al enigma humano. Reflexiones humanistas y científicas II. Madrid: Editorial Visión Libros.
- Durán R. Benito. (2017).**
 "Ninis: factores determinantes" En *Realidad, datos y Espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía*. México: INEGI.
- Freinet, Célestin. (2009).**
Consejos a los maestros jóvenes. México: Fontamara.
- García, Catalina. (2010).**
 "Sistemas eléctricos, territorio y multiculturalidad" En Gómez, Mónica (Coord.) *Reflexiones sobre la Sociedad del Conocimiento y la Interculturalidad en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, Catalina. (2010).**
El derecho ciudadano al acceso a la energía eléctrica. Tensiones y singularidades en el caso de México. Tesis para obtener el grado de Doctor en Filosofía de la Ciencia. México: UNAM/ IIF-FFyL.
- González Casanova, Pablo. (1969).**
La democracia en México. México: Ediciones Era.
- Kemnitzer. (Julio-Sept. 1963).**
México en la Alianza para el Progreso. Foro Internacional, IV , 41-59.
- Law, John. (2003).**
Notes on the Theory of the Actor Network. Ordering, Strategy and Heterogeneity. Lancaster: Centre for Science Studies. Lancaster University.
- Makárenko, Anton. (1977).**
La colectividad y la Educación de la Personalidad. Moscú: Ed. Progreso.
- Monteón, Humberto. (1986).**
El Instituto Politécnico Nacional: Proyecto Educativo Revolucionario del Cardenismo. Disponible en <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res058/art4.htm>.
- Montes de Oca, Elvia. (1999).**
Presidente Lázaro Cárdenas del Río, 1934-1940. Pensamiento y Acción. Toluca: El Colegio Mexiquense.
- Nieto, Jesús. (2004).**
Diccionario Histórico de México 1800-2000. México: Ediciones Quinto Sol.
- Olivé, León. (2015).**
 "Autonomía, diversidad cultural y justicia social en el contexto de la globalización y las sociedades del conocimiento" En Gómez, Mónica y Laguna, Rogelio (Coords.) *Desafíos éticos de la diversidad cultural para una ciudadanía de calidad*. México: UNAM. pp. 21-43.
- Platón. (1971).**
La República. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Quintanilla, Susana.**
La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934-1940. En http://bi-lioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm
- Simondon, Gilbert. (1989).**
Du mode d'existence des objets techniques. Paris: Aubier.
- Stiglitz, Joseph (2002).**

El malestar en la globalización. México: Taurus.

Vera y Zapata, Rodolfo. (1982).

La educación secundaria técnica en México. Estructura, administración, supervisión y evaluación. Santiago de Chile: Oficina regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Páginas electrónicas

<http://www.excelsior.com.mx/2013/02/17/884709>
<https://www.youtube.com/watch?v=edPJUrU0zpA&feature=youtu.be>
<http://t3mexico.mx/samsung-aula-digital/>
www.energia.gob.mx/res/Prog%20Estrat.pdf
<http://www.memoriapoliticademexico.org/Efemerides/9/27091960.html>
<https://www.ineel.mx/nuestra-historia.html>
<http://pedagogia350.blogspot.com/2017/03/la-pedagogia-freinet-en-5-citas.html>
<http://filosofoseducativos.blogspot.com/2012/02/reflexionar-de-modo-critico-las-bases.html>
<https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2019/03/26/incertidumbre-en-secundarias-tecnicas-por-nueva-reforma-educativa/>

LA GESTIÓN ESCOLAR QUE REALIZAN DIRECTORES DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y SU INCIDENCIA EN UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA, CIUDAD DE MÉXICO

MARÍA DE LOURDES GÁLVEZ FLORES

LA PRESENTE INVESTIGACIÓN de carácter exploratorio, surge ante la necesidad de recuperar la presencia de los directores de los servicios de Educación Especial, así como visibilizar la gestión que realizan para el funcionamiento de estos servicios, debido a que no se encontraron investigaciones sobre este particular asunto, aunque sí existen investigaciones sobre los directivos de Educación Básica.

El estudio sobre la gestión que realizan los directores de los servicios de Educación Especial resulta central, debido a que es necesario conocer desde dónde y qué se realiza para el funcionamiento de estos, porque uno de sus cometidos es garantizar una educación inclusiva en los alumnos con discapacidad, en el entendido de que la educación inclusiva corresponde al diseño, desarrollo y seguimiento de todo el Sistema Educativo Mexicano en toda su estructura y funcionamiento.

El objetivo de la investigación fue obtener referentes para comprender la gestión que realizan algunos directores de los servicios de Educación Especial para favorecer la educación inclusiva en la Ciudad de México, durante el ciclo escolar 2017-2018.

La perspectiva metodológica fue de carácter descriptivo-analítico, se orientó por captar lo que realizan cotidianamente en su gestión directores de los servicios de Educación Especial, su relación con la educación inclusiva y lo que piensan de ello.

Se utilizó la triangulación como recurso metodológico, con la información obtenida de tres fuentes: 1) Focusgroup (4 directoras de UDEEI, 2 de CAM y 1 supervisora), 2) La aplicación de un cuestionario semiestructurado a 35 directores (23 de UDEEI y 12 de CAM) y 3) De 5 entrevistas temáticas a 5 directores (3 de UDEEI y 2 de CAM). Todos de la Ciudad de México.

La triangulación se realizó contrastando, desde el aparato crítico, las respuestas y voces obtenidas, para comprender el sentido, el contexto y las condiciones de la gestión que realizan directores de Educación Especial. También se efectuó el análisis con fuentes históricas.

Las preguntas centrales de la investigación fueron:

¿Ante qué contexto realizan los directores de los servicios de Educación Especial su gestión?

De las gestiones que realizan los directores de los servicios de Educación Especial, ¿existen las que promueven una educación inclusiva?

Esbozo del contexto en el que realizan la gestión escolar los directores de los servicios de Educación Especial en la Ciudad de México

El Estado mexicano como parte de su responsabilidad para garantizar el derecho a la educación de la niñez con discapacidad, a partir de la reforma educativa de 1992, proporciona Educación Especial a través de dos servicios: la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), hoy Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) y el Centro de Atención Múltiple (CAM), mismos que se crearon con el Programa de Integración educativa implementado en 1993, (Fierro et al.,2010,p.7) lo que implicó la eliminación de las escuelas de Educación Especial que brindaban educación a los niños y jóvenes por discapacidad, se trataba de escuelas para niños y jóvenes con ceguera o debilidad visual, para niños sordos, con trastornos neuromotores o para niños y jóvenes con deficiencia mental, síndrome de Down o autismo; además de ofrecer otros servicios como la Clínica de la Conducta, la Clínica de Ortolalia y los Centros Psicopedagógicos que con equipo interdisciplinario apoyaban a los alum-

nos que presentaban diversas dificultades para aprender en las escuelas regulares y eran canalizados por éstas.

La supresión de las escuelas de Educación Especial por área de discapacidad se realizó con base a la reorganización del sistema educativo que estableció el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, lo cual se justificó a través del logro de la calidad como eje del Programa de Modernización Educativa:

La característica distintiva de la educación moderna debe ser la calidad. Para lograrla, se propone revisar los contenidos, renovar los métodos, privilegiar la formación de maestros, articular los diversos niveles educativos y vincular los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología. (DOF: 29/01/1990)

El ANMEB marcaba como directrices la reorganización del sistema educativo, la elaboración y distribución de materiales educativos y la revaloración social del maestro, mismas que continuaron en las subsecuentes reformas educativas hasta el actual sexenio 2013-2018. Se trata de reformas que bajo una nueva gestión pública (ngp), tratan de justificarse con la calidad y equidad de la educación, y que en los noventa inició con un proceso de descentralización para lograr un cambio estructural y de reorganización interna del sistema educativo, como “una nueva forma de regulación de los centros educativos” (Bolívar, 2009, p.35). Se trató de una descentralización del centro a la periferia y con reformas de “arriba hacia abajo”.

De acuerdo a exigencias internacionales, el antecedente de la descentralización se encuentra en la reforma del Estado mexicano que había iniciado una década antes:

En el marco del surgimiento de un nuevo paradigma en la administración pública a nivel mundial, el cual corresponde a lo que se conoce como la nueva gestión pública (ngp) que cobró auge en los ochenta, impulsada por los gobiernos de Margaret Thatcher y Ronald Reagan, en el Reino Unido y Estados Unidos, respectivamente, gestión que promovía un enfoque gerencial de la administración pública. (Del Castillo, 2010, p. 28)

Esta reforma de Estado se impulsó en América Latina desde finales de los años sesenta recayendo la responsabilidad del logro de la reforma educativa en el profesor:

La propuesta conceptualizaba al aula [...] como unidad de cambio de la educación y definía como su agente principal al profesor. De todas las instancias organizativas que constituyen el sistema escolar se elegía la más pequeña, la que se encuentra en la base operativa, y se le cargaba todo el peso y la responsabilidad del cambio. (Del Castillo, 2010, p.16)

Esta ngp inicia considerando al profesor como el responsable del logro de la calidad, equidad e inclusión educativa, que a la fecha continua en México, por ello se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF:11/09/2013), que implementó, de manera tensionante, un sistema de evaluación para determinar a los profesores como idóneos o no, requisito para permanecer u obtener su contratación laboral, sin embargo, la mayoría de los docentes egresados de las escuelas Normales a pesar de haber obtenido la idoneidad no lograron un lugar en el Sistema Educativo Nacional.

En una segunda sucesión de reformas educativas efectuadas en América Latina en la década de los noventa, la atención se centró en la escuela como factor de cambio del sistema educativo acompañada de la evaluación. En México se señalaba de la siguiente manera:

La gestión centrada en la escuela implica orientar su transformación, a partir de conocer su problemática, necesidades y potencialidades; la autoevaluación de la escuela es un recurso que ayuda a detectar necesidades e intereses de la comunidad escolar, problemas de enseñanza y aprendizaje, así como una vía para identificar y resolver conflictos de manera colectiva. (SEP, 2010, p. 62)

Este movimiento reformatorio se concentró en el binomio profesor-escuela, dando lugar a investigaciones y aportaciones académicas, donde la autonomía, la gobernanza y la profesionalización se utilizaban como referentes de innovación y transformación de las escuelas, al considerar

a la autonomía institucional como una forma de gobierno con relaciones horizontales, al promover el trabajo conjunto de las instituciones educativas con la comunidad, para diseñar su plan de desarrollo en función de objetivos colegiadamente acordados y estipulados (Bolívar, 2013). Sin embargo, la SEP al señalar a nivel nacional los planes y programas de estudio, los componentes, las estrategias, los tiempos, el tipo de evaluación, los recursos y su operatividad en “cascada”, promovió en las escuelas una gestión verticalista, basada en lo administrativo, alejándola de planteamientos alternativos.

La paradoja fundamental del Estado moderno estaría en que, para mantener el control, adopta estrategias centralizadas que le hacen perder la legitimidad y, para incrementar o compensar la legitimidad, tiene que adoptar medidas descentralizadoras que le hacen perder el control efectivo. (Bolívar, 2009, p.40)

En México, el movimiento de descentralización, a partir de la década de los noventa, se implementó con la idea de que dotaría de autonomía a las escuelas y con ello se lograría la calidad educativa; sin embargo, se orientó hacia lo administrativo debido a varios motivos, entre ellos se encuentran las cuatro razones que menciona Bolívar (2009) y que por su importancia para comprender la paradoja del discurso educativo y la ambivalencia del escenario en el que los directores de los servicios de Educación Especial realizan su gestión, los enuncio:

- a) argumentos políticos de que un gobierno más cercano puede hacer a los centros educativos más responsables a las demandas e intereses de la ciudadanía (en otros casos, clientela);
- b) perspectivas mercantilistas de romper con estructuras burocráticas (monopolios protegidos) que impiden la competencia, como motor de la mejora y eficiencia;
- c) crisis de legitimidad del Estado del Bienestar (menor financiación pública, neoliberalismo, globalización o individualización); y
- d) argumentos propiamente pedagógicos sobre facilitar la adaptación del currículum o incrementar el compromiso e implicación del profesorado. (Bolívar, 2009, pp.35-36)

Razones políticas y pedagógicas enriquecidas con investigaciones sobre problemáticas educativas, atravesadas por perspectivas mercanti-

listas y sobre todo, de la necesidad de legitimación del Estado, finalmente todas depositan sus demandas en las escuelas y con ello, la responsabilidad en los directores y en los docentes, sin transformar la estructura jerárquica y burocratizada de los mandos medios y superiores del sistema educativo.

Esta combinación de razones se fue cimentando en la gestión de las escuelas, de manera que la autonomía se mueve a través de dos tendencias para la funcionalidad y organización de los servicios de Educación Especial, una de corte racional técnico, basada en el uso de instrumentos, estadísticas, informes y reportes; la otra, como alternativa a lo racional técnico, que tiende hacia la construcción de una gestión distributiva, participativa y de corresponsabilidad para la transformación escolar, ambas se intercalan y llegan a interponerse en las gestiones que realizan los directores de los servicios de Educación Especial. Por lo que la gestión se matiza de incongruencia.

En este interjuego de posturas, que pintan de incongruencia las actividades de los directores de los Servicios de Educación Especial, entre sus implicaciones se encuentra la dificultad para lograr una cultura colaborativa con los docentes, padres y personal administrativo, problemática tanto para los directores como para los docentes de los servicios de Educación Especial, pues los docentes llegan a sentirse usados al ser sólo ejecutores de lo que otros deciden y ordenan, por lo que resulta necesario abrir espacios para que todos aprendan a proponer soluciones ante las problemáticas que enfrentan en el trabajo educativo, al respecto Antúñez señala lo siguiente:

Desde luego implicando a las personas a la hora de participar, no sólo cuando hay que ponerse a operar, a trabajar y a poner los brazos, sino contando con ellos desde el principio. Es decir, esa colegialidad artificial no existirá si yo llamo a participar a las personas en el momento en que se diseña la tarea que vamos a hacer. A menudo lo que ocurre es que se cuenta con las personas únicamente para ejecutar lo que otros planificaron, para involucrarlos en procesos que ellos no diseñaron. Esa colegialidad artificial se produce cuando el sujeto se siente poco vinculado con la definición de metas, y se contó con él sólo para utilizar

la fuerza de su trabajo, sus brazos y tal vez no su inteligencia.
(1998, pp.3-4)

A lo anterior, se agregan los planteamientos de la educación inclusiva, que, a su vez, aparece desde tres vertientes: la primera, desde una política educativa neoliberal que se viste de equitativa y justa, pero se lleva a cabo con una normatividad estandarizada a nivel nacional-internacional, y se concretiza a través de guías, manuales de operación y control de procedimientos; la otra: la de la universalidad de los valores para la preservación de la esencia humana, con los acuerdos y tratados internacionales convocados por la UNESCO y la tercera: la generada por investigaciones y aportaciones teóricas (Mancebo y Goyeneche, 2010) que permiten concebirla como campo propositivo ante la comercialización y privatización de la educación y la enseñanza homogénea y competitiva.

De manera que, la educación inclusiva también se mueve en una especie de combinación de posturas divergentes, mismas que se pueden comprender a través de dos referentes que aporta Baudrillard con la mundialización y la universalidad:

Las palabras mundialización y universalidad no significan lo mismo. Más bien son términos excluyentes. La mundialización hace referencia a técnicas, mercado, turismo e información. La universalidad es la de los valores, la de los derechos humanos, la de las libertades, la de la cultura y la de la democracia. (...). De hecho, lo universal muere en la mundialización (...) La mundialización de los intercambios pone fin a la universalidad de los valores (...) Es el triunfo del pensamiento único de lucro y de mercado sobre el pensamiento universal. (2002, p. 72)

Pérez Gómez (2004, p.43) enfatiza esta diferencia y refiere que la mundialización asume el principio de la eficiencia, de la óptima relación medios-fines, propia de la racionalidad instrumental, y desde ahí se implementa a nivel mundial la calidad y la inclusión, concibiendo a las diferencias sociales, la pobreza, la discriminación y la exclusión de los grupos vulnerables como efectos adyacentes, inevitables al “desarrollo” y al “progreso” que promueve la globalización.

Lo que genera ambigüedad y ambivalencia en los servicios de Educación Especial, al no quedar claro al fomentar una educación inclusiva, ni en la especificidad de sus sujetos de atención así como las bases teóricas, epistemológicas y metodológicas que sustentará la intervención y por lo tanto las funciones de los directivos y las gestiones a realizar para lograrla. A lo que se agrega la ambigüedad que existe entre inclusión educativa y la educación inclusiva, pues el discurso oficial lo maneja indistintamente y de manera confusa.

Ante el escenario anterior, en la gestión que se realiza en los servicios de Educación Especial es importante tener clara la distinción entre mundialización y universalidad, para no perder de vista los fines a los que debe servir, los cuales se deben dirigir a: “construir marcos universales de convivencia humana, respetuosos con las diferencias y comprometidos con la construcción compartida de un futuro con horizontes”. (Pérez Gómez, 2004, p.43)

Lo anterior, aunado a una comprensión de la educación como un campo donde no sólo interviene lo pedagógico y lo académico, sino el cruzamiento por políticas diseñadas a partir de organismos que norman la economía y el desarrollo social a nivel mundial, de acuerdo a Medrano son los siguientes:

- El primer grupo integra a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y una de sus agencias especializadas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés)
- El segundo bloque reúne al Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- El tercero, caracterizado por enfocarse al trabajo más instrumental y de seguimiento, incluye al Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (Preal) y al Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (Flape). (2008,p.82)

Grupos que se crearon para orientar y vigilar la aplicación de las reformas educativas a nivel mundial, las cuales como forma de regulación social, de acuerdo a intereses de mercado, dirigen el rumbo de la educación a través de la combinación de enfoques y tendencias, que al encon-

trarse mezcladas con posturas contrarias, presentan varios semblantes y ocultan en un mismo campo intenciones opuestas. “En especial, es objeto de discusión en la educación (...) cómo conjugar los principios de libertad de educación (a menudo asociada a una lógica de eficacia-productos) y de equidad educativa (unida al principio de desigualdad)”. (Bolívar, 2009, p. 38), no importando que se contrapongan, por lo que se infiere que no es su propósito el brindar dirección y claridad en la construcción de un rumbo educativo que permita la transformación de las condiciones de desigualdad y de injusticia.

De acuerdo a lo anterior, se desprende que es necesario, la claridad de posturas que se utilizan en torno a la autonomía, la gestión escolar, la equidad y la inclusión en la construcción de caminos alternativos para una prospectiva de todo el Sistema Educativo Nacional.

Entre las múltiples gestiones que realizan los directores de los servicios de Educación Especial, se encuentran las que favorecen una educación inclusiva

Bajo la dinámica de regulación normativa centralista que tomó la descentralización en México, los dos servicios de Educación Especial: CAM y USAER se rigen con la lógica de escolarización, la de Educación Básica. El trabajo de la USAER consistió en integrar a los niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas de educación inicial y básica regular, con o sin discapacidad; para los casos en que la condición de discapacidad de los niños y niñas no les permitiera integrarse a las aulas regulares, el servicio que se ofrece, a la fecha, es el del CAM, el cual:

Ofrecería los distintos niveles de la educación básica utilizando, los planes y programas de estudio generales. Asimismo, se organizaron grupos/grado en función de la edad de los alumnos, lo cual llevó a alumnos con distintas discapacidades a un mismo grupo. (SEP, 2002, p.14)

A partir del año de 2015, en la Ciudad de México, como parte de la serie de reformas que se han suscitado, la USAER cambió a Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) la cual se considera como:

Un servicio educativo especializado que en corresponsabilidad con docentes y directivos de los planteles educativos garantiza el ejercicio del derecho a una educación de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la Educación Básica se ve obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolares. (SEP, 2017, p.114)

Sin embargo, a través de este servicio de Educación Especial, aun no se ha garantizado el derecho a una educación de calidad, debido a que la transición de USAER a UDEEI en todo el país, a la fecha, no se ha logrado y las funciones de tal unidad y de los maestros especialistas siguen sin claridad, al respecto en la entrevista mencionan que: *Parte de la problemática del maestro especialista y de los directores de los servicios es que sus funciones no están claras, lo que hay es un discurso confuso, además de la enorme carga burocrática que consume muchísimo tiempo.* (E1IHnov.2018)

Cabe recordar que, la Educación Especial de acuerdo a las metas del Plan sectorial de educación, pretende ser un sistema educativo incluyente y de calidad, que deberá serlo en todas sus expresiones, como la educación intercultural, la educación a distancia, la educación hospitalaria, la educación carcelaria, la educación sexual y como la educación indígena, entre otras modalidades.

En el discurso oficial, se menciona que la Educación Especial deberá garantizar el derecho a una educación de calidad al alumnado que se encuentre en riesgo educativo pero que se encuentren inscritos en las escuelas regulares, lo que deja en interrogante la forma de apropiación de los referentes epistemológicos, teóricos y metodológicos que habrán de sustentar la intervención educativa para la diversidad, lo cual se podría subsanar con la existencia de un equipo interdisciplinario, equipo que representa el soporte de origen de la intervención de la Educación Especial.

Con la definición de la USAER se contemplaba el trabajo de un colectivo interdisciplinario conformado de profesionales orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. (SEP, 2011, p.15)

Asimismo, en la creación de las UDEEI la Dirección de Educación Especial (DEE), menciona la existencia de este grupo interdisciplinario y señala que:

Dispuso una estructura organizativa especializada y versátil para la UDEEI; capaz de movilizar al personal interdisciplinario con los perfiles específicos necesarios en el marco del enfoque de la Educación Inclusiva, para brindar cobertura al 100% de las escuelas de la Educación Básica. (SEP, 2015, p. 6)

Sorprende la certeza y afirmación de la existencia de una estructura organizativa en el que se permite la movilización de personal interdisciplinario; cuando en la realidad, los equipos multidisciplinarios conformados por profesionales de lenguaje, médicos, trabajo social, psicología y maestros especialistas que operaban en las escuelas de Educación Especial fueron diluidos a partir del ANMEB (1992), algunos de ellos fueron ubicados como maestros frente a grupo (CAM), a cargo de una escuela como maestros de apoyo (USAER) o como maestros especialistas (UDEEI). Por lo que actualmente la Educación Especial funciona sin la plataforma que proporcionaban diversos campos de conocimiento, que validaban profesionalmente el diagnóstico, la intervención y la evaluación de la educación que se ofrecía a los alumnos con discapacidad.

Aunque en el discurso, la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE) y la DEE a través de los planteamientos que hacen de la UDEEI continúan mencionando que estas unidades contarán con equipos interdisciplinarios para poder realizar su labor:

La Dirección de Educación Especial pretende a mediano plazo, fortalecer todas las Unidades con un equipo interdisciplinario conformado por una psicóloga(o), un(a) maestro(a) de comunicación y un(a) trabajador(a) social, quienes tendrán la responsabilidad de profundizar y analizar los aspectos psicológicos, sociales, comunitarios, culturales y lingüísticos. (SEP, 2015, p. 16)

Sin embargo, hasta este año 2018, no se cuenta con estos equipos interdisciplinarios. No obstante que la nueva gestión escolar (nge) que pretende la SEP, requiere del trabajo colaborativo y del trabajo de diversos especialistas. Las respuestas de los directores entrevistados mencionan que no cuentan con equipo interdisciplinario y que incluso ellos deben atender grupos por falta de recursos:

Los CAM carecen de un equipo interdisciplinario, todos los que conformaron ese equipo, ahora tienen que hacerse cargo de un grupo, porque otro de nuestros problemas como directores es que en el CAM no siempre tenemos maestros para todos los grupos y todos terminamos con grupos hasta las secretarías, a veces nos llegan a enviar maestros, pero hasta la mitad del ciclo escolar. (C1D31, 2018)

Como directora de UDEEI, atiendo escuela por falta de maestra especialista y hago las mismas funciones, oriento a los padres de familia, asesoro y acompaño a los docentes de grupo y directora de escuela, trabajo en los grupos que están focalizados y dejo sugerencias a trabajar hasta que regrese de nuevo a la escuela, retomo los casos o situaciones que se van generando en el tiempo que no estoy. (C1D2, enero2018)

La gestión que realizan los directores la hacen desde condiciones adversas, lo cual es de considerarse por el impacto que tiene para el logro de la calidad, la equidad y la inclusión, pues el discurso oficial desde 1990 dice que la Educación Básica se orienta hacia la construcción de un “México Incluyente” a través de una “Educación de Calidad” y la “Educación Inclusiva” (DOF, 29 enero, 1990) lo que reafirma con el actual Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en su tercera meta, al enfatizar “México con educación de calidad”, reiterando que con la reforma educativa actual: “El principal objetivo (...) es que la educación pública, básica y media superior, además de ser laica y gratuita, sea de calidad, con equidad e incluyente”. (SEP, 2017, p. 23)

Cuando las condiciones de creación de los CAM, la USAER (ahora UDEEI) no fueron generadas en el seno de una política de apertura a la calidad, equidad e inclusión; uno de los principales problemas a los que se enfrentaron los directores y el personal docente, principalmente de

las USAER, fueron las condiciones de marginalidad y exclusión, gran paradoja, ya que el servicio que debía garantizar la equidad, la inclusión y una educación de calidad a los alumnos en riesgo, no tenía un lugar físico, un espacio escolarizado, ni un reconocimiento a su trabajo profesional, porque además de carecer de infraestructura, no existía claridad sobre las funciones y el trabajo a realizar con el nuevo modelo; las directrices, orientaciones y la organización se fueron generando al paso del tiempo; sus espacios fueron obtenidos por méritos casi personales, a través de negociaciones y acuerdos internos con las directivos y docentes de las escuelas, en algunos casos, su lugar llegó a ser la bodega, bajo las escaleras, donde guardaba el maestro de educación física su material o donde el trabajador de intendencia guardaba el material de limpieza; en los estados de la república el servicio de Educación Especial se encuentra en condiciones aún más difíciles, también quedó sin direccionalidad e infraestructura, pero igualmente con la responsabilidad de implementar lo que desde el centro dictaminará la SEP, afianzando con ello el federalismo, pues sólo se descentralizó lo administrativo y financiero. Por ello, de acuerdo a Tapia, la descentralización educativa en nuestro país fue caracterizada como una “federación descentralizadora o como una descentralización centralista”. (2008, p.183)

Los directores de UDEEI y CAM deben seguir las disposiciones y los cambios emanados desde “arriba”, no obstante que la SEP y la DEE no les proporcionen material, recursos, ni se preocupen por su formación continua, lo cual enfatizan cuando observan que sucede lo contrario con el personal de Educación Básica:

Cuando las propias autoridades nos excluyen de eventos pedagógicos y de materiales que deberíamos tener al alcance. Trabajo con mis propios recursos como directora de UDEEI, es decir tengo que asumir gastos económicos para mantener mi servicio, ya que somos completamente excluidos de todo esto. (C1D7, enero2018)
Los libros de texto para todos los alumnos y programas oficiales no nos llegan completos en los CAM, y es un verdadero problema, pues los alumnos no pueden contar con ese apoyo para su aprendizaje, ni nosotros los directores y maestros podemos llevar un seguimiento de su uso y entendimiento de manera puntual. (C1D34, enero2018)

A la vez directores de UDEEI entrevistados consideran que las autoridades educativas no les dan el mismo valor como a los directores de Educación Básica, indicador que, en parte, permite comprender uno de los factores que inciden para que no se logre una gestión escolar que propicie la colaboración, la participación y el trabajo en conjunto para el logro de la educación inclusiva:

Existe un gran abismo en relación a que no somos tratados con el mismo valor por las autoridades y ellos abren esa brecha de distancia y de exclusión. No obstante, que cuando se trabaja con el igual existe un trabajo de colaboración y de apoyo. (C1D2, enero 2018)

Y como propuesta ante esta problemática, como directores de UDEEI mencionan:

Primero que las autoridades te reconozcan como un servicio profesional de apoyo, y sobre las grandes bondades que da el mismo a los alumnos, docentes y a la misma institución. Que te consideren en las reuniones y los materiales, y que los directores para empezar aprendamos a trabajar en conjunto por un bien común con objetivos que favorezcan a todos los alumnos. (Focusgroup, mayo, 2017)

Esta exclusión y discriminación que llega a suceder con los servicios de Educación Especial, de cierta forma, se puede explicar por el papel de periferia que juegan ante la Educación Básica, no obstante que la autonomía escolar sea uno de los referentes del discurso educativo, y que es de suma importancia, dado que implica la construcción de estructuras horizontales que contemple a toda la comunidad educativa, tanto en la toma de decisiones como en el trabajo a realizar para lograr los objetivos educativos, estructura que requiere de la creación de redes de comunicación entre todos los actores educativos, así como relaciones de trabajo colaborativo y corresponsabilidad o responsabilidad compartida. (Bolívar, 2013)

Si bien el director de los servicios de Educación Básica fue clave para echar andar la reorganización y funcionamiento del sistema de Educación Básica, bajo una nge, sus funciones estuvieron ausentes en el ANMEB, sólo se mencionó en el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000), y

aparece en el Programa Nacional de Educación (2001-2006) con el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, en el cual “se identifica la necesidad de formar a los directivos escolares en las tareas sustantivas de la escuela y de crear condiciones para que en su actividad favorezcan los asuntos pedagógicos y académicos”. (SEP, 2001, pp. 64-65)

Por otra parte, también bajo un entrecruce de posiciones, se implementó en las escuelas el proyecto escolar o proyecto educativo escolar, como medio para lograr la autonomía escolar y el liderazgo compartido, con base en el cual las escuelas podían tomar decisiones a partir del reconocimiento de sus problemáticas específicas. Lo que dio pie a las “Escuelas de Calidad”, a través de las cuales, se pretendía fomentar la capacidad de gestión de los centros escolares empoderando a los actores principales (director, docentes, padres de familia y alumnos), impulsando así la “Participación social” contemplada desde el ANMEB, con los padres de familia, asociaciones civiles y privadas.

El Programa Escuelas de Calidad (PEC) surge en México en el ciclo escolar 2001-2002 como una iniciativa de reforma de la gestión institucional y escolar que desconcentrará las decisiones, los recursos y su distribución, desde un enfoque estratégico, basado en la autoevaluación y la participación de los padres. (SEP, 2010, p.19)

En este modelo de gestión escolar, una de las necesidades que enfatiza es el logro de metas a través de su sistematización en la planificación, y que toma sentido en las PEC al implementar el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y el Programa Anual de Trabajo (PAT):

Porque contribuyen a definir, a mediano y corto plazos, el rumbo que cada escuela deberá asumir para lograr los objetivos y metas del nivel en particular, y de la educación básica en lo general, en relación con su contexto. (SEP, 2010, p.19)

Así el PAT y el PETE se convierten en los instrumentos-indicadores en las escuelas de llevar a cabo una nueva gestión escolar, al señalar que: “El diseño de la planeación escolar estratégica conlleva la puesta en práctica del liderazgo directivo, del trabajo colaborativo, de la participación de los

padres de familia y de la evaluación". (SEP, 2010, p.14). A la vez que posibilitaban la apertura de espacios para la discusión y el análisis de las problemáticas educativas y de la forma de intervención que estaba brindando el servicio de Educación Especial.

La necesidad de la medición y de la racionalidad de los procesos educativos, llevo al uso de la planeación, que logró articular a la escuela con el presupuesto condicionado a productos y evidencias cuantificables, con requerimientos de mercado:

La obsesión de las propuestas y políticas educativas neoliberales es encontrar, en la práctica y en la teoría, el mecanismo pedagógico de eficacia, así como los criterios objetivos, concretos y medibles que definan y singularicen las escuelas eficaces. (Pérez Gómez, 2004, p.147)

Durante el periodo del 2001-2006 en Educación Básica se realizaron grandes esfuerzos para lograr la gestión participativa y un liderazgo compartido en las escuelas, bajo la gobernanza y un trabajo en red, a través de la cual, se gestionaron tres pasantías académicas en Argentina y España (SEP,2006,p.15) donde asistieron directivos y docentes, con la finalidad de cubrir algunos de los vacíos que existían en cuanto a la formación profesional de los puestos directivos y la formación continua de los docentes, en el marco del Programa de Desarrollo Profesional Docente encabezado por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), así mismo se generaron constantes reuniones de trabajo con directores y docentes de diferentes estados de la república, se publicaron diversos materiales sobre gestión escolar que contemplaba la autonomía y el liderazgo distributivo, bajo el cometido de lograr "la transformación de la escuela pública" (SEP, 2006c, p.19). Sin embargo, las acciones y las estrategias efectuadas no abarcaron a los inspectores, a las autoridades intermedias, ni lograron modificar la organización de las diferentes instancias de la estructura de la SEP, quienes solicitaban requerimientos administrativos, como forma de regulación e implementación de la nueva gestión escolar en turno.

En este periodo, y con base al nuevo modelo de gestión escolar, se recuperó la importancia del director a través de enfatizar su responsabilidad como líder, aunque con un carácter administrativo e individualizado:

Al interior de las escuelas del nivel básico, la administración educativa se constituye a partir del director del plantel, primera autoridad y responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos. (SEP, 2006b, p.19)

De manera que al iniciar el siglo XXI, la SEP (2006) anunciaba que la escuela se había convertido en el centro de las políticas educativas como unidad básica del sistema, que se había instalado la gestión en las escuelas para lograr su autonomía y fortalecer las funciones de directivos y supervisores, se trataba de consolidar el logro de una nueva gestión escolar (nge) y para ello “se fortalecieron las funciones de directivos y maestros con el programa para la formación, actualización y superación de maestros y directores: Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (pronap)”. (SEP, 2006b, p. 42)

No obstante, los constantes cambios reformistas, las escuelas y los directores en conjunto con los docentes no terminaron de organizar, comprender y construir formas de trabajo, ante tantas disposiciones y movimientos que se siguen sustentando en “Acuerdos” y que se validan al ser decretados en el Diario Oficial de la Federación, uno de ellos es el Acuerdo 592 para La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) publicado en el *Diario Oficial* en el mes de agosto de 2011, a través del cual se impulsa la formación a través del desarrollo de competencias, enfoque que a la fecha persiste, otro Acuerdo fue el 706 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica, que entró en vigor en enero del 2014, a partir del cual ya no se llevará en las escuelas de Educación Básica y Especial el PAT ni el PETE, sino que ahora las escuelas deberán elaborar su Ruta de Mejora con base a un diagnóstico escolar y deberán realizar su seguimiento en la junta de Consejo Técnico Escolar para la mejora de su gestión, por lo que el director:

Está encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión. Es además el medio por el cual se fortalecerá la autonomía de gestión del centro escolar, con el propósito de generar los ambientes de aprendizaje más propicios para el

alumnado con el apoyo corresponsable en las tareas educativas de las madres y padres de familia, o tutores, del CEPS, de la Asociación de padres de familia y de la comunidad en general. (SEP, 2014)

Este intento de involucrar a los padres de familia y otras asociaciones de la comunidad, muestra la iniciativa de construir corresponsabilidad, aunque también deja abierto para la intervención de la iniciativa privada.

Para las juntas del Consejo Técnico Escolar (CTE) de UDEEI, actualmente se envían los temas y asuntos a tratar a todas las unidades de una misma inspección y zona, indicador que hace evidente que no existe un interés genuino por desarrollar la autonomía ni un liderazgo compartido en los servicios de Educación Especial, pues al estandarizar, cuantificar y homogeneizar el proceso educativo mediante temas, se olvida la diferencia, las necesidades y los problemas singulares a resolver.

Nulo tiempo para la profesionalización docente, ya que en consejos técnicos de UDEEI, envían una guía para el consejo técnico que es extensa y no da tiempo para otro tema, a veces ni se logra concluir, por lo que la mal llamada ruta de mejora de la UDEEI queda de lado, además de que para hacerla no hay una orientación clara y es muy confuso los sentidos de la intervención que plantean. Es decir, a todas las UDEEI y CAM nos dice la supervisión qué hacer y cuánto en nuestras juntas de consejo técnico, sin considerar nuestro punto de vista, los problemas y una verdadera ruta de mejora". (E1MN, nov.2017)

La labor de director de una UDEEI realmente no tiene muchas satisfacciones en cuanto a logros cualitativos, por las grandes carencias de tiempo que tenemos y las condiciones difíciles para llevar a cabo un trabajo colaborativo con los directores de las escuelas (pues estamos saturados de trabajo), bueno, al menos se tiene la tranquilidad de entregar administrativamente el proyecto, el plan, las carpetas, las metas y evidencias de trabajo muchas veces de manera puntual. (Focusgroup, mayo, 2018)

Algunas de las respuestas de los directores de UDEEI y CAM, mencionan diferencias en cuanto a la finalidad educativa en Educación Básica, a

pesar de que a ésta y a Educación Especial los rige el mismo plan de estudios, programas, normatividad y la misma operatividad: “los objetivos, metas y acciones van hacia diferentes sentidos”. (E1DB, nov.2018) “parece que pertenecemos a ámbitos diferentes y no al educativo”. (C1D23, enero2018)

En educación especial, la evidencia de que el sistema educativo es inclusivo está en permitir que los y las estudiantes con discapacidad cursen trayectorias escolares distintas, porque sus condiciones de vida lo requieren. Es decir, que no se entienda como necesario ni obligatorio aprender a leer, escribir, sumar y restar, cuando lo primero es fortalecer el autocuidado, conducta adaptativa, autodeterminación, autonomía y relación social armónica. En efecto, los CAM son excluyentes, pero no es por las escuelas en sí mismas, sino porque el Estado no les permite diseñar trayectorias escolares específicas. El discurso del respeto por los estilos y ritmos de aprendizaje es tramposo. (Focusgroup, mayo, 2018)

Han existido enormes esfuerzos, sin embargo con rigidez burocrática, como lo muestran las evidencias del periodo del 2001- 2006, importante y coyuntural al apuntar al cambio y a la mejora de las escuelas, pero que no han rendido los frutos que se esperaba, debido a como señala Guevara (2006) que en la educación en México ha predominado una visión centralista, vertical y opaca. Apuntando que los programas educativos que el sistema pone en operación, los maneja como inalterables en el tiempo e independientes de los contextos. En este sentido Tapia menciona que:

El modelo normativo que ha imperado en el Sistema Educativo Nacional ha conducido, por una parte, a que las prácticas pedagógicas sean rutinarias, formales y rígidas, limitando la participación social en el proceso de planeación, en la ejecución de tareas, o en el seguimiento de las actividades escolares.

Por otra parte, los excesivos programas extracurriculares o de apoyo que se imponen y el sin número de requerimientos administrativos que éstos exigen, limitan a los supervisores y directores para ejercer un verdadero liderazgo académico, así como para supervisar el desempeño de los docentes y velar por el uso

eficiente de los recursos financieros, de la infraestructura y del equipamiento. (2005, p.5)

Lo anterior enfatiza las disposiciones técnico operativos para la operatividad y el funcionamiento de todos los servicios de Educación Básica, incluyendo los de Educación Especial, con ello, se promueve en los directores un liderazgo individual basado en la autoridad, que a partir de la normatividad, se determinan sus funciones, sin modificar condiciones para el logro de transformaciones tanto en las relaciones verticales, en las prácticas rutinarias, en el manejo de poder, de manera que no facilitan el desarrollo y funcionamiento académico-administrativo y pedagógico de las escuelas.

Los directores entrevistados mencionan, entre otras gestiones, que realizan las siguientes:

En relación a la parte administrativa, realizo la plantilla 911 donde están los alumnos de cada escuela, estadística virtual PIEE donde damos cuenta de los grupos vulnerables, la Plantilla on line, plantilla horizontal, cronograma cada mes, realización de diversos oficios y llevarlos a las maestras especialistas a sus escuelas, realizar incidencias cada quincena, revisión de carpetas (escolar, grupal e individual/CUTEA), realización de agendas de los consejos, inventario de bienes, justificación de gastos, organización de los consejos entre pares, seguimiento mediante formatos del trabajo que se realiza en las escuelas, organización y revisión de las evaluaciones bimestrales, semestrales y finales, lo extra es que tomo curso presencial de aprendizajes clave y por línea de directores, así como del nuevo modelo, y debo ser influencia para que mis maestras especialistas se actualicen día a día por su cuenta como yo. (C1D2, enero2018)

Desde este contexto, la gestión que realizan los directores de los servicios de Educación Especial se concentra en los requerimientos administrativos, debido a que ha sido la forma de implementar, de manera controlada y centralista, las reformas en México:

Los encargados de elaborar la normatividad aplican una amplia gama de procedimientos e instrumentos para operar programas emergentes e imprimen cierta racionalidad a las actividades para cumplir las políticas; se desarrollan con base en las funciones típicas de los enfoques administrativos, como son: dirección, planeación, organización, ejecución y control. (García, et al., 2008, p. 28)

En continuidad con una nueva gestión escolar, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, entre otros aspectos, retoma la mejora de la gestión institucional, (...) el implantar modelos de dirección para el mejoramiento de la calidad educativa (...). Asimismo, (...) propone como un indicador de su avance: la capacitación de directores escolares bajo un modelo de gestión estratégica. (García, et al. 2008, p. 32)

En toda esta trayectoria, al director de los servicios de Educación Especial se le ha “cargado” la responsabilidad de generar la educación inclusiva, al grado, que actualmente, se considera a la UDEEI como única responsable de implementarla en las escuelas, lo que genera el desplazamiento de lo propio de la Educación Especial; la SEP (2017) señala que el director de la UDEEI debe garantizar el derecho a la educación de los alumnos de mayor riesgo, en corresponsabilidad con docentes y directivos de las escuelas, sin embargo, de manera simultánea a este cometido, genera una alta carga de requerimientos administrativos, lo que desgasta a los directores y maestras especialistas de los servicios de Educación Especial.

En sus respuestas algunos de los directores de UDEEI, mencionan como una de las problemáticas a las que se enfrentan, que la educación inclusiva se ha convertido en una tarea exclusiva de los servicios de Educación Especial, de manera que perciben distanciamiento e indiferencia por parte de los directores y docentes de las escuelas regulares con respecto a los objetivos de ésta:

La educación especial tiene objetivos que difieren con los objetivos de educación regular, ya que nosotros queremos que los alumnos tengan las mismas oportunidades y los mismos derechos y en educación regular se excluye a la población que tiene

desventajas para aprender al ritmo de la mayoría". (C1D18, enero 2018)

La inclusión como eje transversal de la educación en México, corresponde a todos los actores, instancias y estructura del Sistema Educativo Nacional, y no es campo específico y propio de la Educación Especial, en ese sentido, otro de los problemas que enfrenta el director de los servicios de Educación Especial al realizar gestiones para favorecer una educación inclusiva para los alumnos con discapacidad, se encuentra en los criterios con los que se evalúa a los alumnos de las UDEEI y los CAM, pues desde 1997 en la Conferencia Nacional: "Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad", además de ratificar la reorientación de los servicios de Educación Especial, estableció los criterios de evaluación que los normarían:

- Que la acreditación y certificación de estudios sea la misma para los alumnos escolarizados en servicios de educación especial o en escuelas regulares, eliminando las boletas específicas de educación especial.
- Que la evaluación del aprovechamiento de los alumnos, tanto en servicios escolarizados de educación especial como en escuelas de educación regular, tenga como referencia el Acuerdo 2003 de la Secretaría de Educación Pública. (SEP, 2002, p. 14)

Se decide que los criterios de evaluación serán los mismos para todos los alumnos, incluyendo los que presentaran necesidades educativas especiales, para los que presentaran discapacidad o para los alumnos que enfrentaran Barreras para el Aprendizaje y la Participación, lo que representó ahondar, aún más, la inequidad y la desigualdad. Aunque el discurso oficial dice que "se busca conformar una educación inclusiva sustentada en la equidad, la justicia y la igualdad como elementos indispensables para asegurar la calidad en los servicios educativos". (SEP, 2018, p. 21)

Así que una de las frecuentes preocupaciones que expresan los directores tanto de UDEEI como de CAM fue el problema de la evaluación:

Nosotros tenemos grupos en el CAM no sólo con alumnos con una sola discapacidad, sino que hay alumnos con diferentes discapacidades e incluso un mismo alumno con varias discapacidades y de-

bemos enseñarles lo que dice Educación Básica y evaluarlos con los criterios y parámetros que señala, lo cual resulta discriminatorio y excluyente para ellos, ¿por lo que nos preguntamos si les estamos ofreciendo realmente una educación? (Focusgroup, mayo, 2018)

En UDEEI, uno de los problemas que tenemos, es que, hay alumnos que aprenden de manera diferente y requieren desarrollar otros procesos, sin embargo, los maestros del aula llevan un ritmo acelerado por tantos contenidos de sus programas y todas las actividades escolares que realizan, que quisieran que la UDEEI adelantará a estos niños y los pusiera al nivel del grupo y si no lo hacemos entonces tenemos que hacer el expediente que diga que el problema es por el alumno. (E1JC, nov.2017)

A mí me ha tocado estar presente cuando los maestros consideran que un alumno en comparación del grupo, no logra aprender lo de las asignaturas de la secundaria, además de que su comportamiento no es el adecuado en las clases, entonces en junta me piden como maestra especialista de la UDEEI que ponga en su expediente todo lo que no hace y su comportamiento, para que quede asentado y justifique los resultados de su evaluación y acreditación. (E1MN, nov. 2017)

Lo cual muestra una notable desarticulación entre lo que se dice —el discurso educativo-, lo que solicita y norma (el tipo de gestión) y lo que las condiciones reales permiten y demandan. El director de UDEEI, además, se encuentra bajo la gestión y el tipo de liderazgo que ejerza el director de las escuelas donde proporciona el servicio, como frecuentemente lo llegaron a manifestar directores de UDEEI entrevistados:

La organización parte de las necesidades de cada escuela del tipo de gestión y liderazgo del director y del manejo de poder que haga, lo que repercute en lo que le permita realizar a cada maestra especialista en “su escuela”. La organización también depende de las actividades que solicita nuestra Dirección General de Servicios. (C1D16, enero2018)

De los directores entrevistados de UDEEI y CAM se aprecia la necesidad de autonomía, respeto a su trabajo y reconocimiento a su identidad

profesional. Pues con todas las carencias de personal, de material, de condiciones para atender a todos los niños con diferentes discapacidades en un mismo grupo, y la ausencia de un equipo interdisciplinario, el CAM es elegido como campo de ejercicio profesional tanto por los directores como por los maestros especialistas. Al mencionar los directores entrevistados, que a ellos como a los maestros especialistas les interesa laborar más en un CAM que en una UDEEI, debido a que: *es la única manera de que nosotros, directores y maestros especialistas, tengamos una identidad profesional, una estabilidad y seguridad laboral y nuestro propio campo de trabajo.* (Focusgroup, mayo, 2018)

Es de resaltar, que tanto los directores de Educación Básica, como los directores de UDEEI y de CAM, deben cumplir con disposiciones y tareas estandarizadas, emitidas desde la SEP, actualmente sus acciones son dirigidas mediante la Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México, 2017-2018.

Esta Guía establece las tareas que deberán realizar desde los Supervisores como los Asesores Técnico Pedagógicos, los Directores y los docentes, con carácter de obligatorio: “con el fin de darle sentido a la estrategia de la Escuela al Centro e incidir en la calidad educativa”. (SEP, 2017, p. 2). Consiste en “un documento de carácter operativo normativo de observancia general, cuya normatividad contenida es de aplicación obligatoria para los integrantes de la comunidad educativa” (SEP, 2017, p.3). En palabras de varios directores de UDEEI y de CAM consiste en:

Exceso de tareas administrativas. [...]. Poco apoyo de las zonas de supervisión. Poco apoyo de la DEE, más bien confusión en su propuesta de "planteamiento técnico operativo", que se presta a muchas interpretaciones y no es nada práctico, se convierte en tareas engorrosas. (C1D1, enero2018)

Los directores de Educación Básica, de CAM y de UDEEI funcionan como intermediarios entre las autoridades, los docentes, los alumnos, y ante la exigencia de lograr la Participación Social desde la nueva gestión escolar, deben organizar a los padres para realizar trabajo en conjunto.

Los directores son quienes de manera concreta en la vida escolar aplican la normatividad, los programas y disposiciones emanadas desde

“arriba”, sin embargo, para obtener logros en los procesos de aprendizaje y de inclusión, la mayoría de las ocasiones lo realizan desde motivaciones personales a partir de la colaboración y trabajo de aquellos docentes que tratan de no perder el sentido de la Educación Especial, logrando impulsar una gestión innovadora, de participación y de corresponsabilidad entre los actores, lo que implica el desarrollo de creatividad, sumo esfuerzo, recursos adicionales, una gran iniciativa y dedicar tiempo más allá del oficial; aquí las investigaciones y aportaciones teóricas desde la postura crítica demuestran su impacto en las escuelas, al ofrecer referentes para una gestión desde el trabajo en colectivo, orientados hacia la construcción de una autonomía que permita adquirir una responsabilidad y liderazgo compartido, aunque de manera simultánea, la SEP gire disposiciones y requerimientos administrativos que fortalecen la tendencia racional-técnica.

Desde la mirada ambivalente de la que hemos hablado en párrafos anteriores, la SEP, en el año 2018, concibe a la educación inclusiva como estrategia para un grupo específico, para ello editó un cuadernillo denominado: *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*, donde menciona un trabajo específico para alumnos con discapacidad o problemas severos, sin embargo, más adelante en el mismo cuadernillo, menciona a la inclusión no como estrategia sino como educación inclusiva, y con ello amplía la cobertura de los sujetos de atención, en el marco del planteamiento pedagógico del Modelo Educativo, apoyándose en la Declaración de Incheón de la UNESCO:

La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo. Esto se realiza mediante la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. (SEP, 2018, p. 14)

A lo que se suman los aportes teóricos-metodológicos y políticos sobre la gestión escolar, donde la escuela se encuentra en transformación y construcción por quienes le dan sentido, bajo una corresponsabilidad y liderazgo en colectivo. Sin embargo, la combinación de posturas divergen-

tes, mientras no se tenga claridad de ellas, representa un gran obstáculo para la construcción de una alternativa educativa en los servicios de Educación Especial, porque la ambigüedad y paradoja impiden la construcción de referentes que contribuyan a identificar las problemáticas educativas a los que se enfrentan los niños con discapacidad, de manera que, la gestión y liderazgo de los directores de los servicios de Educación Especial se quedan en un círculo vicioso, donde aparecen como “actores sujetos” y a la vez como pioneros e innovadores pero como “líder apóstol”.

En la Guía para el Funcionamiento de Escuelas de Educación Básica y Especial se encuentra un apartado sobre educación inclusiva como enfoque, que establece, además de otras funciones, que el Director de UDEEI debe ampliar la cobertura de Educación Especial y realizar su gestión bajo los siguientes planteamientos:

Coordinará a los maestros especialistas en las escuelas en las que se brinde la atención para garantizar el derecho a la educación de la población indígena, migrante, con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos, en situación de calle o en otra condición de vulnerabilidad, con un enfoque de Educación Inclusiva, que posibilite disminuir o abatir las barreras para el aprendizaje y la participación lo que les permitirá continuar con su proceso educativo. (SEP, 2017, p. 82)

Ante esta cobertura de sujetos de atención, la gestión que debe realizar el director de los servicios de Educación Especial, es confusa, porque no hay delimitación del campo ni del sujeto de atención del trabajo profesional que debe realizar, cuando se menciona que debe atender a todo alumno en situación de riesgo y condición de vulnerabilidad, y sobre todo cuando lo tiene que hacer con una infraestructura educativa jerarquizada, fragmentada, con lineamientos y normatividad que no permiten a los actores educativos autonomía, organización, un trabajo en red con las escuelas, ni la toma de decisiones colectivas para la resolución de los problemas cotidianos de las escuelas a las que brindan el servicio, lo que provoca entre otros, la balcanización y la pérdida del sentido de la gestión para una educación inclusiva en los servicios de Educación Especial.

Al respecto, Bolívar (2013) señala que el valor del compromiso tiene un componente emocional, por lo que el no asumir el compromiso aumenta el riesgo de que la institución escolar no cumpla con el contrato establecido con las autoridades educativas, lo cual a su vez impactará en el ánimo de toda la comunidad, poniendo en peligro la estabilidad de la misma, lo cual puede repercutir en el nivel de compromiso de sus participantes, llevando al colectivo al declive, lo cual dificultaría en un futuro la incorporación de nuevos miembros a la comunidad para trabajar en ella.

Para los directores de los servicios de Educación Especial, ante tantos sujetos de atención (con discapacidad, en situación de calle, indígenas, migrantes, etc.), es imprescindible tener en cuenta el campo de trabajo de la Educación Especial y el ámbito de la Educación Inclusiva:

Es necesario señalar la diferencia entre educación inclusiva y educación especial. La primera se refiere a crear políticas educativas transversales e intersectoriales que atiendan a la diversidad de acuerdo con las necesidades, intereses, características, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, en donde todos los ámbitos del sistema educativo se involucren; mientras que la segunda se refiere a la atención de una población específica que recae principalmente en los servicios de educación especial y los profesionales que laboran en estos. (SEP, 2018, pp.14-15)

Esta claridad permitirá definir ámbitos de acción, niveles de participación y de corresponsabilidad, y la exigencia de un trabajo bajo una gobernanza que posibilite el trabajo en red para el intercambio y la colaboración entre todas las instituciones de Educación Básica y Especial y todas las instancias del Sistema Educativo Nacional.

En torno a los directores del CAM, se da por hecho que deberán realizar su gestión igual que los directores de las escuelas de Educación Básica, pues la guía para el funcionamiento de los servicios de Educación Básica y Especial (2018) no explicita las funciones de los directores de CAM, ellos a través de sus respuestas, manifiestan enfrentarse a otras problemáticas:

En cada grupo, hay alumnos con parálisis cerebral espástica, en sillas de ruedas, con discapacidad intelectual, con dificultades de lenguaje, con ceguera, en donde se solicita al maestro de grupo

que siga el programa de la SEP. Los espacios no siempre son los adecuados, son lugares muy pequeños, en las mesas de trabajo en donde solo caben 4 niños, meten 7 u 8. Aunado a que la documentación administrativa es un exceso. (C1D24, enero, 2018)

También consideran que es necesario además de todas las tareas y funciones que realizan en el CAM: *“Difundir nuestros servicios y darle más auge a nuestros proyectos que elaboran nuestros alumnos”* (C1D29, enero, 2018), lo cual permite visualizar la necesidad de dar a conocer el servicio educativo que brinda el CAM, por parte de la jefatura de sector, la supervisión y demás instancias, tarea de todos los que conforman la estructura educativa, para que deje de ser otra responsabilidad exclusiva del director del CAM.

Entre otros asuntos, los directores de CAM entrevistados, mencionan que existen marcadas diferencias con los directores de Educación Básica y de UDEEEI:

Porque las condiciones de vida, las actividades y tareas cotidianas son diferentes, porque nosotros tenemos que adecuar toda la currículo a nuestros alumnos, a sus limitancias, para que logren alcanzar la independencia, las competencias y los conocimientos que exige Educación Básica, lo cual es titánico y muy difícil a la hora de la evaluación y sobre toda la final según los acuerdos establecidos para toda la Educación Básica. (E1JA, nov.2017)

Bajo un trabajo de conciliación, los directores entrevistados de UDEEI mencionan que la gestión que realizan para promover una educación inclusiva dirigida principalmente a generar condiciones para los alumnos con discapacidad o los que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, se limita al diálogo con los directores y docentes de las escuelas regulares a las que brindan atención, y sólo pueden considerar que están avanzando si éstos muestran cierta disposición, colaboración y buena voluntad, pues no existe una normatividad que obligue, ni tampoco tiempo, ni condiciones para preocuparse por aspectos y relaciones que no favorecen una educación inclusiva, como lo son la exclusión, la discriminación, la enseñanza homogeneizada, los privilegios y la desigualdad de condiciones. Al respecto, uno de los directores entrevistados menciona:

Ha consistido en estar en la mayoría de las veces en defender los derechos de los alumnos a la educación, ya que tanto los maestros como directivos de los niveles de preescolar, primaria y secundaria no aceptan a los alumnos con una condición que implique mayores esfuerzos. (E1KN, nov.2017)

La Guía (2018) en el rubro sobre educación inclusiva, no menciona que su incumplimiento entre en la normatividad, no hay falta administrativa o alguna responsabilidad asumir si se llegara a no cumplir o a no promover; por lo que aún no se considera prioritario ni problema si no se logra:

El Director de la UDEEI será la figura responsable de la gestión de los trámites administrativos referentes a inasistencias, impuntualidad, días económicos y permisos especiales del maestro especialista de la UDEEI y deberá coordinarse con el Director del plantel educativo para tener un control preciso de las incidencias de carácter administrativo. (SEP, 2017, p. 82)

Lo que favorece que la balanza de la reforma para impulsar la educación inclusiva se desarrolle solo desde lo instrumental. De manera que, la SEP desde la mirada racional- técnica implementa una educación inclusiva a través de formatos, estadísticas en línea (PIEE) e informes, lo que promueve en los directores de los servicios, una gestión para cumplir con los requerimientos administrativos, de manera que al hacer entrega en “tiempo y forma”, éstos se convierten en evidencia de cumplimiento y de implementación de la reforma, aunado a ello, con tal cumplimiento se entiende que se está contribuyendo a garantizar el logro de la calidad y de la educación inclusiva; no obstante que hay directores de UDEEI que se afanan en tratar de hacer una balanza entre lo académico y lo administrativo, intentando, desde lo pedagógico y con base al discurso de la educación inclusiva, dialogar y negociar formas diferentes de trabajo entre los docentes especialistas y los docentes de las escuelas donde se brinda el servicio.

De manera que, ante la dificultad de realizar una gestión escolar que articule lo académico con lo administrativo en corresponsabilidad con sus actores, bajo un liderazgo académico y una autonomía escolar, se requiere analizar en conjunto y de manera articulada, el contexto escolar y las

condiciones socioculturales de cada escuela en las que realizan los docentes y el director su trabajo, para tratar de construir propuestas menos aisladas y sin tanto desgaste por parte de los que día a día intentan mejorar y solucionar las problemáticas educativas.

La escuela es un colectivo que requiere de la acción conjunta, por lo que los directivos intentan mantener el equilibrio entre el necesario control para el funcionamiento de la escuela y los intereses del resto del equipo. Es decir, en el desempeño de la dirección hay componentes de autoridad, control y dominio, junto con el convencimiento, la negociación y el cultivo de relaciones. (Sandoval, 2002, p. 179)

Ante un trabajo exhaustivo y sin una real reconfiguración del Sistema Educativo Nacional para generar políticas, prácticas y culturas inclusivas que favorezcan el desarrollo de una educación inclusiva en los diferentes niveles y dimensiones escolares, el trabajo de los directores de UDEEI se convierte en una labor aislada que responde reactivamente a los requerimientos inmediatos, algunos de ellos llegan a emitir valoraciones como las siguientes:

Estamos muy lejanos de que haya prácticas, políticas y culturas inclusivas, ya que, en las escuelas de los tres niveles mencionados con anterioridad, no hay asesoría externa o evaluaciones reales con respecto a cualificar que tan inclusivas son las escuelas, por lo que se vuelve una tarea titánica el ir contra corriente. Creo que si ellos recibieran mayor preparación sobre cómo lograr ambientes inclusivos sería posible lograrlo incluyendo alguna normatividad que sancionara si no lo hacen. (C1D1, enero2018)

Sin embargo, la Guía operativa 2017-2018 menciona en el apartado de Dirección escolar (dirigida a todos los directores de Educación Básica y Especial), que debe existir un compromiso para crear una cultura inclusiva escolar:

El Director del plantel educativo coordinará y desarrollará acciones tendientes a ofrecer un mejor servicio educativo a los alum-

nos y padres, madres de familia o tutores, teniendo como base la mejora continua de la enseñanza, aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes, la creación de una cultura inclusiva de participación, colaboración entre docentes y el fortalecimiento del liderazgo técnico-pedagógico en coordinación de la Supervisión Escolar, para el logro de los fines y propósitos de la Educación Básica. Lo anterior, con el apoyo de las Direcciones Generales y nivel central a través de sus áreas operativas correspondientes. (SEP, 2017, p. 82)

Se identifica que no existe una estructura que sustente prácticas de una educación inclusiva en los servicios de Educación Especial, existe una abrumadora entrega de trabajo administrativo por parte del director y los maestros especialistas, hay un campo de intervención nebuloso, con poco espacio, escaso material y nula autonomía escolar, esto es, carece de un soporte institucional y de una estructura de gestión propia, pues desde la misma organización y funcionamiento de la SEP, no existe un lugar y espacio real educativo que sostenga los servicios de Educación Especial, ni una plataforma con la articulación de campos de conocimiento específicos, con presupuesto propio y significativo, con una clara delimitación que permita vincular y a la vez diferenciar la Educación Inclusiva y la Educación Especial, todo lo cual se convierte en obstáculo para el logro de una gestión con autonomía e innovación y para el desarrollo de un liderazgo compartido.

La organización del CAM se orienta en atender de manera homogénea a alumnos con diversa discapacidad, sin que exista tiempo, ni gestiones para la construcción de referentes epistemológicos, teóricos y didácticos que permitan comprender la complejidad de cada alumno, y así brindar un sustento a la intervención que realizan los maestros especialistas.

La gestión que realizan los directores de UDEEI y CAM, es regulada y estandarizada a partir de la Guía para el Funcionamiento de Educación Básica y Especial, como se puede apreciar a través del trabajo cotidiano que realizan algunos directores de UDEEI entrevistados, y de lo cual mencionan:

Asesoría, orientación y acompañamiento a las maestras especialistas en las diferentes escuelas y niveles, se trabaja el planteamiento

operativo de la UDEEI, se apoya en la planeación de los alumnos en Situación Educativa de Mayor Riesgo, como realizar la flexibilidad curricular y los ajustes razonables. se apoya en los Consejos Técnicos Escolares participando con alguna temática específica y tenemos participación en los Consejos Técnicos de zona de los diferentes niveles, preescolar, primaria y secundaria, los temas que se han trabajado han sido la inclusión desde el nuevo modelo, el buen trato al maltrato, autoconcepto y autoestima, estrategias y actividades de seguridad y confianza después del sismo del 19s., estrategias de lectura, escritura y comprensión, prerrequisitos neurofuncionales para preescolar y primaria para la adquisición de la lectura y escritura. (C1D33, enero2018)

Se trabaja con los padres de familia de manera colaborativa (supervisor de los niveles, director de escuela y UDEEI, docentes de grupo y maestras especialistas) para crear acuerdos y compromisos, sin embargo, es difícil que todos se involucren posteriormente. (Focusgroup, mayo,2018)

Asimismo, los directores entrevistados y encuestados mencionan que no existen condiciones, formación ni materiales para obtener: “un fortalecimiento académico, ni equipamiento específico, ni material educativo de apoyo, y tampoco la conformación y operación de redes de padres de familia” como menciona el programa como Estrategia de la educación inclusiva” (Focusgroup, mayo,2018). Pues se desconocen los apoyos, tiempos y recursos que la SEP destina para ello o el cómo o con quién gestionarlos.

En relación a la organización del trabajo académico, algunos de los directores de UDEEI entrevistados mencionan:

Llevo un cronograma de mis actividades mensuales, de las visitas de mis escuelas y de las acciones que he de realizar, también llevo mi cuaderno donde escribo lo que realizo y de las estrategias o actividades que debo generar con mis maestras, también llevo una hoja de visita pedagógica donde registro todo lo que realizo en la jornada con las maestras especialistas, en estas visitas genero acuerdos y compromisos a realizar en la siguiente visita. (C1D16, enero2018)

Desde este contexto emana la gestión que deben realizar directores de los servicios de Educación Especial en la Ciudad de México, que desde lógicas opuestas y confusas, se genera un escenario tensionante, además de la exigencia de una serie de conocimientos y habilidades que debe demostrar un director, pues de acuerdo a Pozner (2000), el concepto de gestión ligado a la educación, demanda en los directores conocimientos pedagógicos, gerenciales y sociales; prácticas de aula, eficacia y juicios técnicos e instrumentales, principios de utilidad para la acción inmediata, así como una preparación permanente y un liderazgo escolar, esto es requerimientos de orden racional técnico.

Reflexiones a manera de cierre

En México, la descentralización educativa generada por el ANMEB (1992) del centro a la periferia, generó una carencia de soporte estructural académico-pedagógico para el desarrollo de los servicios de Educación Especial, lo que, a la fecha, ha provocado que la gestión que realizan los directores de estos servicios no rebase una gestión racional-técnica, y con ello, promueve el no ser concebida y asumida como un campo profesional de colaboración y corresponsabilidad con la Educación Básica.

El director de los servicios de Educación Especial (UDEEI, CAM) ha contribuido en favorecer una educación inclusiva, aquella diseñada y solicitada por la autoridad central, entendida a partir de cumplir con una gestión basada en requerimientos administrativos, que constantemente le son solicitados como garantía de logro de la calidad y la inclusión.

La educación inclusiva que se gestiona por los directores de los servicios de Educación Especial a partir de los lineamientos centrales de la SEP, ha ido adquiriendo el carácter de programa compensatorio, por lo que puede ser reemplazado por cualquier otro programa.

En un escenario de ambigüedad en el que se enuncia una educación inclusiva, entre la mundialización —comercialización, lucro— y la universalidad —derechos sociales, vida digna-implementada con una gestión racional-técnica, matizada a la vez de transformación y autonomía para la construcción de una nueva gestión escolar, se desenvuelve el trabajo de los directores de Educación Especial para el logro de la “calidad e inclusión educativa”, asumiendo una gestión de apostolado.

La administración educativa en México, durante el oleaje de reformas educativas sucedidas a partir de la década de los noventa a la fecha, se ha caracterizado por ser centralista y vertical, a través de programas ha pretendido que las escuelas lleven a cabo una normatividad estandarizada y burocrática coexistiendo la necesidad de transformación por actores de la comunidad escolar, que procuran construir a las escuelas como espacios de aprendizaje, mejora y cambio, con posibilidad de dialogo y propositivos ante los problemas de su realidad escolar, lo que favorece, aunque de forma lenta, la transformación de la estructura de la SEP.

El dejar fuera de la vida escolar el contexto, a los mismos actores, el desconocimiento de los intereses de organismos internacionales, dificulta la comprensión de la difícil tarea que tienen que realizar el director y los docentes especialistas, para construir una comunidad inclusiva; y que a estas alturas, sería ingenuo y hasta irresponsable, considerar que el cambio para mejorar puede darse sólo por el trabajo del director y los docentes especialistas de Educación Especial, soslayando la responsabilidad de todos los demás actores, y justificando el no generar condiciones para la transformación de todo el Sistema Educativo Nacional.

El director de los servicios de Educación Especial, su gestión y liderazgo no logrará realmente la construcción de una educación inclusiva a través de los servicios de Educación Especial, mientras continúe sin direccionalidad la Educación Especial, con dinámicas escolares cruzadas por divergencias, ambigüedades e incongruencias que genera la mezcla de tendencias, perspectivas y enfoques antagónicas con las que se implementa la nueva gestión escolar y la educación inclusiva.

Ser el responsable de un servicio de Educación Especial (UDEEI, CAM) como lo plantea la normatividad y la Guía operativa de la SEP (2018) coloca al director en una posición de ejecutor de la norma, vulnerable a las disposiciones emergentes que genere la reforma educativa en turno.

Los directores, además de ser intermediarios entre la escuela, la comunidad y las autoridades, debe “embonar” las disposiciones de “arriba con la cotidianidad y las necesidades de “abajo”. Por lo que la estandarización se convierte en una solución y lo administrativo en un medio para generar movimientos controlados, por lo que el quehacer educativo de los docentes especialistas aparece como si fuera lineal, rutinario, inalterable, incongruente y homogéneo, y que, pese a ello, llega a tomar sentido gracias a la disposición, sentido y entusiasmo que cada director logra

construirse con el colectivo escolar, aunque, de manera temporal y frágil al ser sólo una pequeña parte de todo el Sistema Educativo Nacional.

La educación inclusiva corresponde al diseño, desarrollo y seguimiento del sistema educativo desde su estructura compleja. La educación especial, sería entonces, una de las tantas expresiones de un sistema educativo incluyente, como lo sería la educación intercultural, la educación a distancia, la educación hospitalaria, la educación carcelaria.

La Educación Especial, su existencia, se convierte en evidencia de que el sistema educativo es inclusivo al permitir que los y las estudiantes con discapacidad cursen trayectorias escolares distintas porque sus condiciones de vida lo requieren.

Bibliografía

Antúñez, S.

Zona Dirección, *Revista 19*, Reportajes Página 3 de 3. Recuperada en mayo, 2018 en: file:///D:/zonaedu/Direccion19/Reportajes.html 30/01/1998.

Bolívar, A. (2009).

La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, vol. 19, junio, pp. 35-68 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina

Bolívar, A. (2013).

"Autonomía de los centros y participación en el contexto actual". *Participación Educativa*, II, 2, 81-88.

Baudrillard, J. (2002).

La Violence du Mondial. Paris: Galilea.

DOF 29/01/1990.

Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1944. México

DOF: 19/08/2011.

Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México.

DOF: 28/12/2013.

Acuerdo numero 706 por el que se emiten las reglas de operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica. México.

Del Castillo Alemán Gloria y Alicia Azuma Hiruma (2010).

La reforma y las políticas educativas. México: Biblioteca para directores y supervisores escolares en el D.F. México.

Fierro Evans C., Guillermo Tapia García y Flavio Rojo Pons (2010).

- Descentralización educativa en México .Un recuento analítico. En *Proyecto de Cooperación entre México y la OCDE para la Mejora de la Calidad de las Escuelas en México 2008-2010*.
- García Cabrero, B., Laura Zendejas F., Jaime Mejía M. (2008).**
 "La supervisión escolar: conceptualización y evolución histórica de los modelos de gestión", en Benilde García Cabrero, Laura Zendejas Frutos, Jaime Mejía Montenegro. *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México: INEE
- Guevara Niebla, Gilberto (2006).**
 La educación en México es centralista, vertical y opaca. En: *La crónica de hoy*, 23 de enero. Recuperada, noviembre de 2008 en: http://www.cronica.com.mx/nota.php?id_notas=222329
- Mancebo, M., Goyeneche, G. (2010).**
 "Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica". IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, septiembre de 2010. Recuperado de: [www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo - Goyeneche .pdf](http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf)
- Medrano, V. (2008).**
 "Panorama general de la política educativa en México ", en Benilda García Cabrero, Laura Zendejas F., Jaime Mejía M. *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México: INEE.
- Pérez Gómez Ángel (2004).**
La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Pozner, Pilar (2000).**
Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Módulo 2. Buenos Aires, IIEP-UNESCO, pp. 16-17.
- Sandoval Flores, Etelvina (2002).**
La trama de la escuela secundaria Institución, Relaciones y Saberes. México: UPN- Plaza y Valdés.
- SEP (2001).**
Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: SEP.
- SEP (2002).**
Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. México: DEE
- SEP (2006a).**
Un modelo de gestión para la supervisión escolar. México
- SEP (2006b).**
Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México: DEE
- SEP (2006c).**
Fortalecer las escuelas normales. Caminos de una gestión en el Distrito Federal 2001-2006. México: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura, Administración Federal de Servicios Educativos para el D. F.
- SEP (2010).**
PETE Simplificado Recomendaciones para elaborar el Plan Estratégico de Transformación Escolar. México: SEP
- SEP (2011).**
Orientaciones para la intervención de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular (usaer) en las escuelas de educación básica. México: DEE

SEP (2015).

Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. UDEEI. Planteamiento técnico operativo. México: DGOSE-DEE.

SEP (2017).

Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México Ciclo Escolar 2017-2018. México: SEP.

SEP (2018).

Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. México: SEP

Tapia García, Guillermo (2008).

Formación para el asesoramiento a las escuelas: Un proceso emergente en México. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* [en línea] 2008, 12 (Sin mes). Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717073022>>ISSN 1138-414X

Tapia García, Guillermo (2005).

La reforma educativa y la supervisión escolar. Políticas públicas y desarrollo educativo. UIA-León. Recuperado mayo 2017, en: <http://polmeduc.iteso.mx/docprograma/Puebla11y12/TapiaG.doc>

HACIA UNA CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS EN LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES

**JAIME ZÁRATE GONZÁLEZ
GERARDO LUIS PALACIOS VALDÉS
DAVID CASTILLO CAREAGA**

Resumen

LA PRESENTE INVESTIGACIÓN constituye una aproximación al trabajo de los directores en las instituciones formadoras de docentes en el estado de Nuevo León y específicamente a sus prácticas directivas. Para realizar tal aproximación se buscaron instrumentos de recolección de información que nos permitieran el acceso a esta realidad a través de los propios directores; en esta sentido se utilizó el cuestionario como el instrumento que hizo posible el acceso a esta información. Para la realización de este trabajo se requirió el apoyo de una base teórica general constituida por los diferentes modelos de administración contemporánea y particularmente del modelo de administración burocrático que sirvió como referencia de confrontación con la realidad de las prácticas directivas que ponen en acto los directores de las instituciones formadoras de docentes en el ejercicio de su función.

Introducción

Se parte de la idea de que el ejercicio de la función directiva se expresa a través de prácticas que reflejan de cierta manera la presencia o dominan-

cia de enfoques o modelos de administración, lo cual es útil como una vía para establecer caracterizaciones de estas prácticas.

El tipo de investigación utilizada en este trabajo es la investigación exploratoria que consiste en recabar información para reconocer, ubicar y definir problemas, además de fundamentar hipótesis, recoger ideas y sugerencias que permitan afinar la metodología, depurar estrategias o formular con mayor exactitud el esquema de investigación definitivo.

Aunque este tipo de investigación no requiere establecer niveles de asociación entre las variables ni aprobar o rechazar hipótesis, en él se elaboró una hipótesis, definieron variables y se derivaron indicadores, lo cual sirvió como orientación metodológica para obtener la información de campo y los datos estadísticos. El proceso estadístico utilizado para trabajar la información de campo fue básicamente de tipo descriptivo; así mismo la obtención de resultados y conclusiones se constituyó por el análisis y especialmente por la interpretación de los datos.

La intención de este trabajo radica en proporcionar información a los directores de las instituciones formadoras de docentes, para generar la reflexión y la revisión del ejercicio de su función para detectar las oportunidades de mejora que fortalezcan su quehacer profesional, en este sentido esta investigación intenta establecer una caracterización del ejercicio de la función de director en las instituciones formadoras de docentes en el estado de Nuevo León. La idea es tratar de tipificar que tipo de prácticas predominan en ella, y si estas están sostenidas en la normatividad, la intuición o el sentido común.

Es conocido que el acceso al puesto de director de las instituciones formadoras de docentes no se realiza mediante examen de oposición, y los criterios para seleccionar a los individuos para esta función por lo general obedecen a motivos más de índole política que académica, de tal suerte que la mayoría de estos funcionarios no poseen una formación específica como directores, sino que más bien se fueron formando y aprendiendo en el ejercicio del cargo. En este sentido es que los directores pasaron a asumir su puesto desde su posición como docentes, sin una preparación especializada para la realización de las funciones administrativas y de gestión que estas instituciones requieren. Sin embargo existe un punto de referencia que permite a los directores noveles mantener la orientación y la racionalidad en el ejercicio del puesto, este punto lo constituye la normatividad, que además mantiene el cauce de las prácticas institucionales

hacia la consecución de los propósitos y metas de la escuela formadora de docentes.

Lo anterior, si bien permitió conseguir un margen de tiempo para que los directores aprendieran, también generó un tipo de práctica directiva fuertemente jerarquizada con una significativa concentración del poder que se orienta hacia el modelo burocrático de la administración, en donde la norma pareciera ser la salvaguarda perfecta para no cometer errores o incurrir en prácticas que se sostienen más en el juicio subjetivo que en el ejercicio de la racionalidad.

Ante esto ha generado prácticas administrativas que se tornan rígidas y obstaculizan el desarrollo de las instituciones, además de incidir en la poca promoción a las ideas innovadoras y del compromiso personal de los individuos con su tarea de formación.

Es por ello que la intención de este trabajo es concientizar a los directores del tipo de prácticas que desarrollan y convocar a la reflexión tanto de directivos como de la comunidad escolar en cuanto a cuál será el tipo de prácticas administrativas que proporcione una mayor ruta de mejora institucional.

En síntesis podemos decir que los objetivos que persigue esta investigación son:

- 1) Analizar las prácticas administrativas, académicas y de gestión desarrolladas por directores de instituciones formadoras de docentes del estado de Nuevo León, para tipificar el modelo de administración que predomina en el ejercicio de la función como director en este tipo de instituciones.
- 2) Caracterizar el ejercicio de la función de director en las instituciones formadoras de docentes en el estado de Nuevo León para proponer rutas de mejora en el ámbito administrativo y de gestión que fortalezcan el desarrollo institucional
- 3) Promover la reflexión y toma de conciencia entre los directores en cuanto al tipo de prácticas que desarrollan en el ejercicio de su puesto para fortalecer o promover la participación del colectivo escolar en la toma de decisiones institucionales, según sea el caso.

El problema de investigación de este trabajo consiste en establecer una caracterización del ejercicio de la función de director en las instituciones formadoras de docentes de tipo público en el estado de Nuevo León.

En el desempeño de su función directiva, los directores ponen en juego sus concepciones y conocimientos de administración y gestión que han sido alimentados a lo largo de su experiencia, estos conocimientos son fruto de una formación académica especializada para ello (solo en pocos casos), así como de su desempeño como directores de otros niveles educativos y como docentes que han presenciado y vivido esta experiencia desde ese otro lugar.

También contribuye a formar el marco de referencia para el actuar directivo el sentido común y la intuición; pero sobre todo la normatividad vigente que orienta de manera permanente el ejercicio de la función directiva. La cuestión aquí es, primero: tratar de establecer ¿que tanto se ciñen estas prácticas a la aplicación de la norma y la jerarquización burocrática? y segundo ¿qué modelos de administración se reproducen o predominan en el desempeño del puesto de director en las instituciones formadoras de docentes?

La cuestión radica en que la mayoría de los directivos desarrollan su función de directores sin una plena conciencia de la lógica de administración que ponen en juego, derivando sus acciones en una sucesión permanente de respuestas urgentes a situaciones urgentes. Esta dinámica de trabajo oculta los mecanismos de poder que determinan el actuar directivo, tanto para los profesores y la comunidad escolar como para los directores mismos.

La concientización y el pleno conocimiento del tipo de lógica y racionalidad que se utiliza para dirigir una institución permitirán proponer rutas de mejora institucional y convocar al compromiso del colectivo escolar con el desarrollo permanente de la escuela.

Es por ello que se plantea el siguiente problema para ser investigado: ¿Cómo influye el modelo de administración burocrático en el ejercicio de la función de director en las escuelas formadoras de docentes de tipo público del estado de Nuevo León?

Enfoque general del estado en cuestión

Las instituciones formadoras de docentes en nuestro país son organizaciones complejas que requieren de una estructura que permita su mayor eficacia en la formación de profesores. Estas estructuras son tanto formales como informales.

La escuela es una institución formal en tanto está constituida por un grupo de individuos que tienen a su cargo una función dentro de una estructura definida, (jerarquía), y posee también estructuras informales que son construidas como producto de las interacciones entre los individuos en el trabajo cotidiano, de tal suerte que en la vida de las instituciones escolares se realiza un constante interjuego entre las estructuras formales y las informales, siendo por lo general estas últimas las que mayor influencia tienen en el funcionamiento de las escuelas.

Dentro de las estructuras formales se encuentra el estrato de la dirección que es asumido por el director de la institución, siendo este, el de mayor jerarquía en relación al personal que labora en las escuelas y es quien debe de tomar el liderazgo para la consecución de los objetivos institucionales.

Las funciones asignadas al director de la institución se encuentran expresadas en el manual de funciones, que en el caso de las formadoras de docentes existe uno específico para cada escuela; sin embargo existen funciones que son generales para todos los directores de escuelas formadoras de docentes, estas funciones son la de organización, planeación, supervisión y control, y evaluación.

Los directores de las escuelas formadoras de docentes tiene funciones que se pueden dividir en tres dimensiones: Función administrativa, Función académica y Función política, las dos primeras plenamente establecidas en el ámbito de la organización formal y la última inscrita más en el ámbito de la organización informal, lo cual no quiere decir que no se tenga presencia de estructuras informales en los dos primeros ámbitos.

La diferencia entre los ámbitos formales de las funciones administrativas y académicas con la función política radica en que los dos primeros están especificados en el manual de funciones de manera precisa y no así lo referido al ámbito político, que tiene que ser implementado en base a la experiencia y el sentido común del director en turno.

La mayoría de las instituciones formadoras de docentes de carácter público en el estado de Nuevo León son dirigidas por una amalgama de elementos y recursos en donde se mezclan: la normatividad vigente, la racionalidad, el sentido común, la intuición y la experiencia del director de la escuela, esto por lo general conduce a la improvisación y a una existencia institucional siempre al borde de lo urgente; aunque es necesario reconocer que actualmente existen procedimientos de planeación que tienen un carácter normativo y que de alguna manera proporcionan orientación y racionalidad en cuanto al rumbo de desarrollo de la institución. Además esta situación se complica un tanto más, si se considera que los directores de estas instituciones no son formados específicamente para el desempeño de tal puesto, sino que más bien se van formando y aprendiendo en el ejercicio de la función.

Lo anterior nos presenta un panorama incierto y poco preciso para caracterizar el modelo de administración dominante que se aplica en la dirección de estas instituciones, lo cual dificulta la generación de propuestas de mejora.

Enfoques teóricos de la postura investigativa

Para caracterizar el ejercicio de la función directiva en estas instituciones, se han tomado como puntos de referencia teóricos a los modelos de administración más recientes: El modelo de organización burocrática, La teoría de las relaciones humanas, El de organización sistémica y El de la organización contingente.

Iniciando con el primero:

El modelo burocrático de administración es un sistema adaptado a las necesidades de las organizaciones grandes y complejas que tratan con un grupo numeroso de clientes, según Max Weber las organizaciones se clasifican en tres tipos: Carismáticas, Tradicionales y Burocráticas, estas últimas poseen estructuras que permiten el diseño de puestos sobre una base funcional, lo cual permite una operación racional e imparcial de la organización, evitando el uso de las emociones humanas y la subjetividad en la toma de decisiones administrativas.

Las organizaciones burocráticas poseen al menos algunas de las siguientes características:

- 1.- *Áreas jurisdiccionales fijas y oficiales, dirigidas de ordinario por normas, planes estatutos y reglamentos.*
- 2.- *Principios de jerarquía y niveles de autoridad graduada que asegura un sistema, firmemente ordenado, de superordenación y subordinación en el que los que ocupan puestos superiores supervisan a los inferiores.*
- 3.- *Administración basada en reglamentos escritos.*
- 4.- *Administración dirigida por funcionarios preparados, con dedicación exclusiva a esa ocupación.*
- 5.- *Administración planificada según líneas generales de acción estable y abarcadora.*
(Owens. 1992. P.86)

La teoría de la administración burocrática se consideró por mucho tiempo como la mejor forma de ejercer una administración racional alejada de los prejuicios emocionales y de la subjetividad de los administradores, esto se presentaba como una de las opciones más pertinentes con el proceso de consolidación del capitalismo industrial. En este escenario se necesitaba de personal especializado en su función dentro del proceso productivo, lo cual se traduciría en mayor eficacia, orden y disciplina de los empleados.

El establecimiento de reglas escritas y su apego a ellas para desarrollar la función administrativa contribuía al ejercicio de la racionalidad en la dirección de las organizaciones. En el marco de las organizaciones burocráticas el acento está en el rol dentro de la jerarquía burocrática organizativa más que en el individuo que desempeña ese rol. La idea es sustituir el culto a la personalidad propio de los directivos por un sistema de roles institucionalizados y reforzados por la tradición legal, el uso de la razón y de la previsibilidad en el proceso administrativo, la eliminación de consecuencias imprevistas y el énfasis en la competencia técnica más que en las genialidades del directivo.

La burocracia ha alcanzado niveles altos de eficacia; sin embargo su imagen ha sido comúnmente distorsionada en la medida en que se lleva a extremos exagerados su nivel de aplicación, incluso la mayoría de los directores de instituciones educativas asocian la burocracia con el papeleo, el retraso y la ineficacia; sin embargo esta tiene innumerables ventajas si se utiliza con racionalidad y medida, por ejemplo, el hecho de carecer de

prejuicios o preferencias en los empleados, es algo deseable; pero llevado al extremo puede ser contraproducente dado que apegarse a las reglas de manera exagerada y formalista puede producir desesperación en los clientes, y en el caso de las escuelas rigidez e intransigencia en la aplicación de las normas.

Se ha criticado bastante a la burocracia, algunas de las quejas más frecuentes son:

- a) *La burocracia alienta el conformismo exagerado, causando el "pensar en grupo".*
- b) *La burocracia va cambiando poco a poco la personalidad misma de los burócratas hasta tal punto que los convierte en "hombres de la organización", gris, incolora, rutinaria.*
- c) *Las ideas innovadoras se marchitan por la distorsión y los aplazamientos que se derivan del hecho de que las líneas de comunicación se hallan sobrecargadas al tratar de transmitir las ideas a través de los canales jerárquicos de la organización.*
- d) *La burocracia no tiene en cuenta la existencia de las organizaciones informales, incluyendo los grupos primarios a los que pertenecen los titulares de los roles.*
(Owen. 1992. p. 92).

Sin embargo a pesar de lo anterior, la organización burocrática también tiene ventajas, entre las que consideramos importantes registramos las siguientes:

La burocracia es eficaz pues proporciona servicios administrativos a un gran número de clientes sistemática y uniformemente.

La burocracia es predecible, ya que no oculta sus métodos y es constante en sus actuaciones.

La burocracia es impersonal, las reglas y procedimientos se aplican en base a criterios preestablecidos de manera justa e imparcial.

La burocracia es rápida, se aplica imparcial y rápidamente.

A continuación se aborda el modelo administrativo llamado Teoría de las Relaciones Humanas:

Esta teoría se origina en base a los estudios de Elton Mayo realizados entre 1927 y 1932 en Hawthorne en la empresa Western Electric, dicho estudio se realizó con la intención de incremen-

tar el rendimiento de los empleados en el proceso productivo, esta teoría ha evolucionado hasta constituirse en una corriente teórica que ha tomado diferentes denominaciones; pero que en sus bases siguen siendo teoría de relaciones humanas; por ej. La teoría del Desarrollo Organizacional, La teoría "Z" y la teoría "Y", La Teoría de la Administración Participativa, La teoría de los Círculos de Participación, La Administración por Objetivos etc.

Entre sus principales aportaciones destaca la necesidad de considerar al factor humano en el proceso de producción, esto es, la puesta en acto de elementos y aspectos subjetivos que concurren a la producción y que se expresan a través de organizaciones y estructuras informales que influyen de manera determinante en la actitud y compromiso de los trabajadores con la empresa. Para la teoría de las relaciones humanas, el problema del hombre en el proceso del trabajo debe de considerarse en un marco más amplio que la fábrica.

Las principales ideas de esta teoría son:

- 1.- La organización es la empresa privada y en especial la gran empresa, esta es el ejemplo por excelencia de la organización social.
- 2.- La organización no es solo un aparato económico y técnico; sino fundamentalmente un organismo social y el hombre no es un ser económico racional sino un ser social. Aquí se destaca la importancia de los grupos y los líderes informales en las actitudes de los trabajadores en la fábrica. Propone la cooperación y la integración de los intereses de los trabajadores y los patronos.
- 3.- El papel de la conciencia en la conducta de los miembros de la organización: los sentimientos, las emociones las percepciones y los factores subconscientes son los elementos conformadores del estado de ánimo de los trabajadores, la conciencia no tiene casi ningún papel en esto, pues la conducta del hombre es básicamente irracional y emotiva. Esta percepción varía en la década de los setenta del siglo pasado con la aportación de los grupos "T".
- 4.- La productividad del trabajo como meta principal: Su principal objetivo es maximizar la productividad mediante la maxi-

mización del rendimiento de los trabajadores, el camino para ello no es el desarrollo tecnológico, los nuevos productos o la estrategia de mercado, sino solo el mejoramiento de la situación social de la fábrica.

Esta teoría se trabaja cuatro temas centrales:

- 1.- Motivación, satisfacción en el trabajo y productividad, se propone la creación de condiciones satisfactorias en el trabajo; así como el otorgamiento de incentivos y recompensas no solo económicas.
- 2.- Liderazgo, supervisión y estilo de dirección, en donde se propone conocer las cualidades del líder y los estilos de liderazgo y el liderazgo situacional.
- 3.- Dinámica de grupos y trabajo en equipo: Aparece como relevante la importancia del estudio de los pequeños grupos y de los grupos informales, son importantes entre sus temas estudiados: formación y membrecía o afiliación, cohesión, compatibilidad, estructura del grupo (tamaño, poder y liderazgo, patrones de comunicación), tareas y objetivos, motivación, normas y sanciones y toma de decisiones.
- 4.- desarrollo organizacional (D.O.): EL D.O. no es otra cosa que la evolución de las teorías de las relaciones humanas, esta propuesta aparece en la década de los sesentas y se prolonga hasta bien entrados los setenta del siglo pasado. En ella se trabajan algunos temas centrales, como: la motivación, el liderazgo y la dinámica de grupos.

Según Douglas McGregor esta teoría se planteó como una cosmovisión de las organizaciones y del trabajo, señalando los siguientes elementos como fundamentales:

1. *Es un esfuerzo de cambio planeado, diferente de los cambios espontáneos; es consciente y deliberadamente inducido y orientado por valores participativos y colaborativos.*
2. *Considera a la organización como un sistema abierto, reflejando en esto las ideas de la teoría sistémica de las organizaciones.*
3. *Se enfoca a cambiar valores, actitudes y las conductas de la gente en el trabajo.*

4. *El D.O. es administrado desde los altos niveles de la organización.*
5. *Funciona principalmente a través del individuo y el pequeño grupo, como las unidades clave en el campo organizacional.*
6. *Utiliza "agentes de cambio", personas entrenadas en comportamiento organizacional, externas o internas a la organización.*
7. *Tiene un carácter de largo plazo.* (Dávila L. de Guevara 2001)

Algunos de los principales modelos del D.O. son: Lewin (1951) aportó un modelo de cambio, utilizado especialmente para pequeños grupos, Bennis, Benne y Chun (1961) desarrollaron un modelo de cambio planeado de naturaleza más general. Argyris (1962) elaboró los conceptos de competencia interpersonal y competencia administrativa en su relación con la efectividad organizacional. Bennis (1969) concibe un modelo de D.O. con un marcado carácter educativo para mover las organizaciones de los valores "burocráticos" hacia los "democráticos". Lawrence y Lorsch (1962) plantearon un modelo de cambio que tiene como blanco de su acción las interfaces organización-medio ambiente, grupo a grupo e individuo-organización. Margulies y Raia (1972) y French y Bell (1973) organizaron las etapas del D.O.

La metodología del D.O. Es una metodología empírica que se basa en relaciones causales que se aprueban o rechazan en base a procesos estadísticos, sus unidades de análisis son por lo general los individuos y el pequeño grupo.

Enseguida trabajaremos con el llamado modelo de "La Organización Sistémica":

La segunda guerra mundial aparece como uno de los principales motores de desarrollo del pensamiento sistémico, dado que era necesario resolver problemas de las organizaciones en el marco de una visión integral donde se requería la concurrencia interdisciplinaria; así a finales de los años treinta surge la institución militar británica "la investigación de operaciones", una actividad interdisciplinaria enfocada a resolver problemas de la administración y el control de operaciones, para la década de los cincuenta ya era común que la actividad científica se desarrollara de manera interdisciplinaria, surgiendo la preocupación por los sistemas.

Ahora bien para entender lo anterior es necesario conocer algunos conceptos básicos relativos al pensamiento sistémico.

1) Conceptos básicos de la perspectiva sistémica :

- **Sistema:** Conjunto de elementos interrelacionados, la suma total de partes que funcionan independientemente o conjuntamente, para lograr ciertos resultados o productos, basados en necesidades.
- **Enfoque sistémico:** Proceso mediante el que se identifican necesidades, se seleccionan problemas, se determinan los requisitos para la solución de problemas, se escogen soluciones entre las alternativas, se obtienen y aplican métodos y medios, se evalúan los resultados, y se efectúan las revisiones que requiera todo o parte del sistema.(Kaufman, 1986. p. 12)
- **Estado de un sistema:** El conjunto de propiedades relevantes que dicho sistema tiene en ese momento.
- **El medio de un sistema:** Es un conjunto de elementos y sus propiedades relevantes, cuyos elementos no forman parte del sistema, aunque un cambio en cualquiera de ellos puede producir un cambio en el estado del sistema.
- **Un evento de un sistema:** Es un cambio en una o más de las propiedades estructurales del sistema durante un período específico.
- **Sistema estático:** Es al que no le ocurren eventos.
- **Sistema dinámico:** Es aquel al que le ocurren eventos.
- **Sistema homeostático:** Es un sistema cuyos elementos y medios son dinámicos, es aquel que conserva su estado en un medio cambiante por medio de ajustes internos.
- **Reacción de un sistema:** Es un evento del sistema para el que es suficiente otro evento que le ocurre al mismo sistema o medio.
- **Respuesta de un sistema:** Es un evento del sistema para el que otro evento que le ocurre al mismo sistema o a su medio es necesario pero no suficiente.
- **Acto de un sistema:** Es un evento del sistema para cuya ocurrencia ningún cambio en el medio del sistema es necesario ni suficiente.

- **Comportamiento del sistema:** Es un evento que es necesario o bien suficiente para otro evento en ese sistema o medio. Ackoff (2010. p.51, 52 y 53).
- **Proceso:** Aplicación de métodos o medios para lograr cualquier resultado o producto.
- **Plan:** Un proyecto que debe realizarse para lograr métodos valederos y valiosos.
- **Producto:** El resultado final u objetivo.
- **Función:** Es uno de varios resultados relacionados que contribuyen a uno mayor
- **Misión:** Es un trabajo general que debe realizarse.
- **Tarea:** Unidades de ejecución asociadas a cada función.
- **Visión:** Se define como el camino al cual nos dirigimos a largo plazo y sirve de rumbo y aliciente para orientar las decisiones estratégicas de crecimiento. (Kaufman, 1986. p.68 y 93)

2) Modelos sistémicos:

De acuerdo con Ackoff (2010) existen tres tipos de sistemas básicos:

- a) **Deterministas:** sistemas donde ninguna de las partes ni el todo son intencionados.
- b) **Animados:** Sistemas donde el todo es intencionado pero las partes no.
- c) **Sociales:** Sistemas en donde las partes como el todo son intencionados
- d) **Ecológico:** Sistema que contiene a los tres anteriores, algunas de sus partes son intencionadas pero no el todo.

Estos sistemas se expresan a través de modelos, los modelos más comunes son los mecanicistas y organicistas.

Otra clasificación de tipos de sistemas es:

- a) **Sistemas abiertos:** Los que interactúan con sus entornos,
- b) **Sistemas cerrados:** Los que no interactúan con su entorno

En relación a los sistemas sociales, que es lo que nos ocupa en este trabajo, por lo general se refiere sistemas abiertos, dado que es complicado concebir un sistema social como cerrado, lo cual no es extraño en otros campos del conocimiento, como en la física.

Describir los sistemas sociales es una tarea compleja; sin embargo esto se puede intentar partiendo de la idea de que todo sistema social está incluido dentro de otro sistema "suprasistema" y a su vez el sistema está constituido por subsistemas. Todo sistema social está en interacción permanente con su entorno y otros sistemas, los sistemas sociales no tienen límites físicos y son definidos como: *una estructuración de acontecimientos o sucesos más que de partes físicas, y por consiguiente, no tiene una estructura separada de su funcionamiento* (Dávila Carlos L. de Guevara. 2001. p. 247)

La aplicación de la teoría de sistemas aplicada a las organizaciones es un importante aporte para mejorar su funcionamiento, particularmente la idea de los sistemas abiertos como los que mejor se adaptan a las organizaciones sociales, los cuales poseen al menos las siguientes características básicas: *interdependencia entre las partes, interacción y transacciones con el entorno, equilibrio dinámico, diferenciación, retroalimentación y procesos de codificación de información, la equidad y la sinergia* (Dávila L. de Guevara Carlos, 2001. p.244).

Finalizaremos con el modelo de "La Organización Contingente":

Esta teoría sostiene que no existe un mejor tipo de organización para todas las circunstancias, sino que está depende, es contingente, de una serie de factores.

La teoría está basada en numerosas en numerosas investigaciones realizadas a partir de la visión sistémica de las organizaciones, en especial del enfoque "sociotécnico" originado en Inglaterra, su construcción ha obedecido más a la valoración de una serie de investigaciones empíricas que a una perspectiva de ideología gerencial.

La teoría contingente ha encontrado que uno de los siguientes es factor determinante de la estructura organizacional y del sistema administrativo de la organización: la tecnología, la tasa de cambio e incertidumbre del entorno, el tamaño y la estrategia.

En relación a la tecnología se ha demostrado que su utilización tiene cierta influencia sobre la división del trabajo, los procesos funcionales y en la conformación de la jerarquía organizacional. Uno de los primeros trabajos fue el de Woodward (1965).

En cuanto al tamaño como determinante de la estructura aparecen los trabajos de Aston (1969) entre los más conocidos.

En relación a la estrategia, el hallazgo de los estudios de historia empresarial de Chandler (1962) en grandes empresas de Estados Unidos en el sentido de que la estructura sigue a la estrategia es muy conocido.

El grado de incertidumbre y de cambio del entorno, en particular lo referido al cambio técnico y al cambio en los mercados fueron señalados por Burns y Stalker (1961) como factores determinantes de lo que ellos llamaron el sistema administrativo. Estos autores establecieron los tipos opuestos del sistema administrativo: el mecanicista (jerárquico, que implica la definición precisa de tareas y responsabilidades, el flujo de comunicación de arriba hacia abajo- en una sola dirección) que corresponde a la organización tipo "X" en la clasificación de Mc Gregor y el orgánico que corresponde a la organización tipo "Y" Humana o Participativa (poco énfasis en la jerarquía, tareas y responsabilidades flexibles y en continua redefinición).

La teoría contingente está respaldada en investigaciones empíricas de carácter comparativo sobre la estructura de las organizaciones específicas, y no en simples especulaciones sobre cómo deben ser las organizaciones, aunque hay que reconocer que aún le falta bastante techo por recorrer en relación a la importancia del entorno o contexto que viene siendo la llamada estructura económica y social. ((Dávila L. de Guevara Carlos, 2001. p.265- 268).

Construcción metodológica

El presente estudio es un trabajo de carácter cuantitativo que utilizó la técnica de la encuesta para obtener información, dicha técnica consiste de acuerdo a Rojas, (1987) en la obtención de datos descriptivos que proporcionan los sujetos a partir de su experiencia, mediante este medio se pueden obtener opiniones, conocer actitudes y recoger sugerencias, según Kuznik, Hurtado y Espinal, (2010) es una técnica de recogida de datos particular y práctica del proceso de investigación, que se enmarca en los diseños no experimentales de investigación empírica, las encuestas pueden obtener la información mediante entrevista o mediante cuestionario; lo que se utilizó en este trabajo como ya se registró anteriormente es el cuestionario (anexo 1) el tipo de preguntas que se implementó en este instrumento, fueron preguntas cerradas con opciones de respuesta de acuerdo a escala Likert, la cual consiste, según Malave, (2007) en un

conjunto de ítems bajo la forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción de los individuos, su intención es medir actitudes, específicamente para recoger información de índole cuantitativa.

La población sujeta a investigación en este trabajo está constituida por un reducido grupo de directores de instituciones formadoras de docentes en el estado de Nuevo León, específicamente cinco, todos ellos en instituciones de carácter público, lo cual ubica al presente trabajo como un estudio de casos múltiples

La selección se realizó mediante el muestreo por juicio, el cual está formado por elementos que el investigador escoge, el cual constituye una modalidad de muestreo no aleatorio, en el cual según Giroux, Tremblay, (2011) la selección de los sujetos se realiza de acuerdo al esquema del investigador en función de su disposición y actitud de cooperación para realizar la investigación.

Los sujetos de investigación son profesionistas cuya experiencia en el ámbito educativo oscila entre los treinta y cuarenta años de servicio; en cuanto al nivel de escolaridad, cuatro cuentan con grado de maestría, uno con grado de doctor; tres poseen estudios relacionados con el ámbito de la administración y la gestión. Los cinco sujetos poseen destacada experiencia en la educación superior, particularmente en la formación de profesores, pero solo uno posee perfil deseable otorgado por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), de la totalidad de ellos solo dos han participado en publicaciones bajo la modalidad de artículos arbitrados o libros relativos a su ámbito de trabajo.

En relación a la experiencia como directores de instituciones formadoras de docentes, tres cuentan con una experiencia superior a los diez años, los otros dos oscilan entre dos y cinco años. Es relevante señalar que el único directivo con perfil PROMEP es el que menos experiencia posee como directivo de este tipo de instituciones.

Con respecto a la experiencia en el desempeño de puestos de dirección en otros niveles educativos distintos a la educación superior: de los cinco directivos que forman la totalidad de los sujetos de investigación, dos de ellos poseen experiencia, particularmente en instituciones educativas de nivel básico, la cual cifra una de uno a cinco años.

Descripción de las variables contempladas en el problema

Hipótesis:

El modelo Burocrático de administración predomina en el ejercicio de la función de director en las escuelas formadoras de docentes de carácter público en el estado de Nuevo León.

Las variables definidas para esta investigación son:

Variable X: Modelo Burocrático de Administración: Se refiere al modelo de administración que considera que las organizaciones poseen estructuras que hacen posible el diseño de puestos sobre una base funcional, lo cual permite una operación racional e imparcial de la organización, evitando el uso de las emociones humanas y la subjetividad en la toma de decisiones administrativas.

Variable Y: Ejercicio de la función de director en las instituciones formadoras de docentes de carácter público en el estado de Nuevo León: Se refieren a la totalidad de las prácticas desarrolladas por el director de la escuela en el proceso de organizar y conducir el funcionamiento de la institución. Estas se clasifican en Administrativas, Académicas y Políticas, las dos primeras corresponden al ámbito de la organización formal y la última al de la organización informal, que en el modelo burocrático no es tomada en cuenta.

Así mismo cada variable fue desglosada en los siguientes indicadores:

Variable: X Modelo Burocrático de Administración

- X1: Existencia de normas reglamentos y estatutos institucionales
- X2: Presencia de principios de jerarquía y autoridad graduada
- X3: Administración planificada
- X4: Exclusividad en el desempeño de la función
- X5: Objetividad, eficacia y trato impersonal

Variable: Y Ejercicio de la Función de Director

- Y1: Decisiones administrativas y académicas en base a la normatividad
- Y2: Ejercicio de la autoridad según las normas y reglamentos institucionales

- Y3: Conducción de la escuela en base a un sistema previamente definido
- Y4: Asignación de funciones correspondientes al puesto
- Y5: Aplicación de reglas y procedimientos en base a criterios pre-establecidos.

Selección de la muestra de población sujeta a investigación

Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico, específicamente el llamado muestreo por juicio, tomando en consideración la disposición de los directores para proporcionar la información requerida y la distancia geográfica a cada una de las escuelas donde los sujetos de la investigación fungen como directores.

Esta muestra está constituida por cinco directores de instituciones formadoras de docentes de carácter público del estado de Nuevo León.

Proceso de elaboración de los instrumentos de recogida de información

Una vez precisadas las variables se derivaron indicadores de cada variable y después se elaboraron preguntas maestras por cada indicador; a continuación se desprendieron cinco preguntas por cada uno de los indicadores dando una cifra inicial de cincuenta preguntas, estas preguntas se estructuraron de acuerdo a la escala de likert, contando cada pregunta con cuatro opciones de respuesta, configurando un cuestionario de opción múltiple, cuyas posibilidades de respuestas se ordenaron de la siguiente manera: 1. totalmente de acuerdo 2. parcialmente de acuerdo 3. parcialmente en desacuerdo y 4. totalmente en desacuerdo. Cada pregunta se codificó según la variable e indicador a que pertenecía, lo cual facilitó el trabajo, primero de la prueba de validación y posteriormente del proceso estadístico aplicado.

Pilotaje de los instrumentos de recogida de información

Una vez construido el cuestionario se realizó un pilotaje del instrumento, aplicándose a dos directores integrantes del universo de trabajo de

esta investigación; así como a un exdirector de una escuela formadora de docentes, lo cual permitió ajustar los ítems utilizados para recoger la información, el ajuste producido, se dio tanto en el número total de ítems construido, así como en la redacción de algunos de ellos.

Diseño terminal del instrumento de recogida de información

Como producto del ajuste en el instrumento, este se redujo de una cantidad inicial de cincuenta ítems a un total de treinta y dos, quedando distribuidos de la siguiente manera: en la variable X Modelo Burocrático de Administración diez y seis preguntas y en la variable Y Ejercicio de la Función de Director diez y seis preguntas lo que da un total de treinta y dos preguntas en el cuestionario. (Anexo 2)

Aplicación de los instrumentos de recogida de información en la muestra de población sujeta de investigación

Como se registró en el apartado de selección de la muestra, se utilizó la información proporcionada por cinco directores de instituciones formadoras de docentes de carácter público en el estado de Nuevo León los cuales constituyeron los sujetos de investigación en este trabajo. Esta selección fue mediante muestreo no probabilístico, utilizando como criterio la disposición de los directores y la facilidad en el acceso según la distancia de cada institución, de esta manera se ubicó e identifico a los directores referidos, una vez ubicados e identificados se procedió a la aplicación del instrumento para recopilar información, lo cual ocupó de dos semanas para entrega y recepción del cuestionario a cada director, encontrando en algunos casos algo de resistencia a proporcionar la información requerida; sin embargo gracias a la insistencia se logró que la totalidad de los directores contestaran el cuestionario diseñado para tal efecto.

Tratamiento estadístico de la información obtenida

Para el tratamiento estadístico de este trabajo se recurrió a una estadística descriptiva dado el carácter exploratorio de la investigación, realizando la cuantificación de la información en términos de porcentajes.

El instrumento utilizado para recoger la información fue construido en base a dos variables, una refiere al modelo de administración burocrático y la otra al ejercicio de la función de director.

En relación a la primera variable, llamada X se derivaron indicadores y preguntas que tratan de recoger información que refleje en la función del director el apego al modelo de administración burocrático y en la segunda variable llamada Y se trató de recoger información que refleje en el ejercicio de la función de director una actuación en donde se mezclan experiencia y subjetividad; así como elementos de múltiples modelos de administración, con excepción de las preguntas codificadas como Y.1.4 y Y.2.3, las cuales actuaron como preguntas verificadoras y por lo cual fueron estructuradas para recoger información en relación a la reproducción del modelo burocrático.

La información fue organizada en pares de preguntas correspondientes a los pares de indicadores derivados del par de variable ya registradas, de tal manera que se confronta el resultado de una pregunta con el de la otra en cada uno de los pares señalados anteriormente. Derivando su análisis e interpretación en cuanto al porcentaje predominante del resultado en el par de preguntas, finalmente se realiza una concentración de los análisis en términos de porcentajes de cada par de preguntas lo cual constituye el resultado de la investigación.

Resultados

- **X.1.1** Contar con una normatividad académica es imprescindible para el funcionamiento de toda institución escolar. 100% Totalmente de acuerdo, 0% parcialmente de acuerdo, 0% parcialmente en desacuerdo y 0% totalmente en desacuerdo.
- **Y.1.1** Los directivos que efectúan la planeación académica desde el acuerdo y la negociación con los empleados son directivos eficaces. 80% Totalmente de acuerdo 20% parcialmente

de acuerdo 0% parcialmente en desacuerdo y 0% totalmente en desacuerdo

- **RESULTADO:** Predomina la necesidad de una normatividad académica, sin embargo también se pondera el acuerdo con los trabajadores, lo cual permite establecer que están presentes rasgos tanto del modelo burocrático como de la teoría de las relaciones humanas, particularmente del llamado desarrollo organizacional.
- **X.1.2** Las relaciones entre el personal solo se pueden regular mediante la utilización de un reglamento interno. 20% Totalmente de acuerdo, 80% parcialmente de acuerdo, 0 % parcialmente en desacuerdo y 0 % totalmente en desacuerdo.
- **Y.1.2** Un director que supervisa el proceso de operación curricular para eliminar cualquier desviación de lo establecido en el plan de estudios inhibe la creatividad de los profesores. 20% Totalmente de acuerdo, 40 % parcialmente de acuerdo, 40 % parcialmente en desacuerdo y 0 % totalmente en desacuerdo.
- **RESULTADO:** El mayor porcentaje de respuesta en la pregunta X.1.2 lo constituye, la opción parcialmente de acuerdo, lo que denota presencia de rasgos del modelo de administración burocrática; aunque con cierto grado de mesura; así mismo en relación a la pregunta Y.1.2. Se presenta un equilibrio en las respuestas de acuerdo o desacuerdo parcial, lo cual denota resistencia a separarse de la norma establecida. Dominando así el modelo de administración burocrática.
- **X.1.3** El manual de funciones y descripción de puestos permite un desempeño eficaz del personal de la institución. 100 % Totalmente de acuerdo, 0 % parcialmente de acuerdo, 0 % parcialmente en desacuerdo y 0 % totalmente en desacuerdo.
- **Y.1.3** El director se asegura de un ejercicio eficiente de los recursos de la institución si esto lo hace basado más en su experiencia que en la reglamentación existente. 0 % Totalmente de acuerdo, 60 % parcialmente de acuerdo, 20 % parcialmente en desacuerdo y 20 % totalmente en desacuerdo.
- **RESULTADO:** En este par de preguntas predomina la presencia del modelo de administración burocrática dado que el 100%

de los sujetos de investigación mostraron un total acuerdo en cuanto a la necesidad del manual de funciones y descripción de puestos para un desempeño eficaz del personal, además de solo mostrar un 60% de acuerdo parcial en relación a el uso de la experiencia en los manejos de los recursos, lo cual muestra persistencia en el apego al aspecto burocrático más que al humano.

- **X.1.4.** La normatividad en la administración de recursos garantiza un uso adecuado de los mismos. 100 % Totalmente de acuerdo, 0 % parcialmente de acuerdo, 0 % parcialmente en desacuerdo y 0 % totalmente en desacuerdo.
- **Y.1.4** En las instituciones educativas en donde el director basa sus decisiones en la imparcialidad, la objetividad y la norma existe orden y disciplina. 60 % Totalmente de acuerdo, 40 % parcialmente de acuerdo, 0 % parcialmente en desacuerdo y 0 % totalmente en desacuerdo.
- **RESULTADO:** En este par de preguntas también predominan los rasgos del modelo de administración burocrático, ya que el 100% de los sujetos de investigación piensan que la normatividad garantiza la eficiencia en el manejo de recursos, además de que el 60% están totalmente de acuerdo en que las decisiones imparciales y objetivas mantienen el orden y disciplina en la institución, esto último revela, en tanto se pondera el orden y la disciplina, un fondo de racionalidad burocrática.
- **X.2.1** El principio de autoridad es necesario para asegurar la existencia de un sistema de administración ordenado y disciplinado. 80% Totalmente de acuerdo, 20 % parcialmente de acuerdo, 0 % parcialmente en desacuerdo y 0 % totalmente en desacuerdo.
- **Y.2.1** En las instituciones educativas que se rigen en base a la norma, el director es solo un instrumento de supervisión y control. 0% Totalmente de acuerdo, 60% parcialmente de acuerdo, 20 % parcialmente en desacuerdo y 20 % totalmente en desacuerdo.
- **RESULTADO:** Los porcentajes mostrados anteriormente revelan ponderación del ejercicio de autoridad, orden y disciplina, todos ellos rasgos del modelo de administración burocrático,

además también está presente la idea de que el director solo es un eslabón más en la cadena de control y funcionamiento educativo.

- **X.2.2** De la precisión del límite de autoridad de cada puesto dentro de la estructura administrativa depende la eficiencia del funcionamiento institucional. 60 % Totalmente de acuerdo, 40 % parcialmente de acuerdo, 0 % parcialmente en desacuerdo y 0 % totalmente en desacuerdo.
- **Y.2.2** En el ejercicio del puesto de director la cotidianeidad y la urgencia del trabajo escolar obliga al directivo a asumir funciones no escritas en el manual correspondiente al puesto. 40 % Totalmente de acuerdo, 40 % parcialmente de acuerdo, 0 % parcialmente en desacuerdo y 20 % totalmente en desacuerdo.
- **RESULTADOS:** Las respuestas a este par de preguntas muestran variedad aunque predomina ligeramente la idea del orden 60% totalmente de acuerdo y en cuanto al apego a la normatividad para dirigir las instituciones, las respuestas aparecen interesantes pues aquí predomina la teoría contingente. 80% en acuerdo total o parcial en relación a asumir funciones no escritas por parte de los directores según las circunstancias institucionales
- **X.2.3** Solo a través de la supervisión permanente el personal cumple su función. 60 % Totalmente de acuerdo, 40 % parcialmente de acuerdo, 0 % parcialmente en desacuerdo y 0 % totalmente en desacuerdo.
- **Y.2.3** El director afirma su autoridad si mantiene un trato impersonal y apegado al reglamento con sus subordinados. 20% Totalmente de acuerdo, 40 % parcialmente de acuerdo, 20 % parcialmente en desacuerdo y 20 % totalmente en desacuerdo.
- **RESULTADOS:** En las respuestas de estas preguntas predominan rasgos que ponderan el control y la presencia de la autoridad ambos característicos del modelo de administración burocrático.
- **X.3.1.** La especificación de un plan de trabajo en las escuelas, hace factible la excelencia académica. 40% Totalmente de

acuerdo, 60 % parcialmente de acuerdo, 0 % parcialmente en desacuerdo y 0 % totalmente en desacuerdo.

- **Y.3.1.** Las instituciones que cuentan con un director que actúa independientemente de lo que señala la normatividad son instituciones creativas. 0% Totalmente de acuerdo, 60 % parcialmente de acuerdo, 20 % parcialmente en desacuerdo y 20 % totalmente en desacuerdo.
- **RESULTADOS:** En un mayor porcentaje se encuentran los directores que piensan que es necesario un plan de trabajo para el funcionamiento institucional, lo cual denota una perspectiva sistémica de su función, sin embargo esto contrasta con el porcentaje mayor (60%) de directores que piensan que actuar independientemente de las normas les permite ser creativos. Lo cual permite establecer que los sujetos de la investigación se mueven entre el modelo de administración sistémico y el modelo contingente.
- **X.3.2** Apegarse estrictamente a la descripción de las funciones que debe desarrollar cada integrante de la institución garantiza su eficiencia. 20% Totalmente de acuerdo, 60 % parcialmente de acuerdo, 20 % parcialmente en desacuerdo y 0 % totalmente en desacuerdo.
- **Y.3.2** Las labores de organización y planeación realizadas no siempre proporcionan al director un marco de referencia para la conducción de la escuela. 40% Totalmente de acuerdo, 40 % parcialmente de acuerdo, 20 % parcialmente en desacuerdo y 0 % totalmente en desacuerdo.
- **RESULTADOS:** El apego estricto a las funciones reglamentadas garantiza la eficiencia; pero la planeación y organización previa no siempre son referente para tomar decisiones; lo cual permite establecer que los directores encuestados ejercen la función de director preponderantemente ubicados en el modelo teórico contingente
- **X.3.3.** Las instituciones educativas adquieren su identidad en tanto cumplan con la función establecida en su planeación. 40% Totalmente de acuerdo, 40 % parcialmente de acuerdo, 20 % parcialmente en desacuerdo y 0 % totalmente en desacuerdo.

- **Y.3.3.** El director eficaz es aquel que trata de utilizar las variables o situaciones que se apartan de lo planeado, para beneficio de la escuela. 40% Totalmente de acuerdo, 80 % parcialmente de acuerdo, 0 % parcialmente en desacuerdo y 0 % totalmente en desacuerdo.
- **RESULTADOS:** Para los sujetos encuestados la identidad de la institución radica en el cumplimiento de su planeación, lo cual denota un enfoque sistémico; que se complementa con la presencia de rasgos del enfoque contingente
- **X.4.1.** Hacer cada quien lo que le corresponde de acuerdo a su función garantiza orden y disciplina. 80% Totalmente de acuerdo, 20 % parcialmente de acuerdo, 0 % parcialmente en desacuerdo y 0 % totalmente en desacuerdo.
- **Y.4.1.** La labor del director, en cuanto a la asignación de puestos y funciones implica mucho más que solo cumplir con lo establecido en el reglamento de la institución. 80% Totalmente de acuerdo, 20 % parcialmente de acuerdo, 0 % parcialmente en desacuerdo y 0 % totalmente en desacuerdo.
- **RESULTADOS:** Los directores encuestados consideran que el orden y la disciplina se garantizan haciendo cada quien lo que le corresponde, lo cual hace evidente un rasgo del modelo de administración burocrático, pero paradójicamente consideran que su labor implica mucho más que cumplir con lo establecido en la norma. Lo anterior denota que estos sujetos se mueven entre el modelo de administración burocrático y el contingente.
- **X.4.2** La duplicidad de funciones entre los empleados provoca caos y desorganización. 80% Totalmente de acuerdo, 20 % parcialmente de acuerdo, 0 % parcialmente en desacuerdo y 0 % totalmente en desacuerdo.
- **Y.4.2** El director que logra que cada empleado realice múltiples funciones en la institución escolar promueve la eficiencia en el manejo de los recursos humanos. 40% Totalmente de acuerdo, 60 % parcialmente de acuerdo, 0 % parcialmente en desacuerdo y 0 % totalmente en desacuerdo.
- **RESULTADOS:** La totalidad de los directores encuestados están de acuerdo con la idea de que la duplicidad de funciones

provoca caos y desorganización, y a su vez piensan que la realización de múltiples funciones (no duplicadas) por parte de los empleados ayuda a obtener más eficiencia en la utilización de los recursos humanos. Lo cual hace manifiesto rasgos del modelo de administración burocrático

- **X.4.3.** El respeto a la autoridad de cada puesto en la cadena de mando en la institución es condición para un mejor proceso de formación en los alumnos. 60% Totalmente de acuerdo, 40 % parcialmente de acuerdo, 0 % parcialmente en desacuerdo y 0 % totalmente en desacuerdo.
- **Y.4.3.** En las instituciones educativas en donde el director no rechaza la incertidumbre existe iniciativa e innovación por parte del personal. 60% Totalmente de acuerdo, 40 % parcialmente de acuerdo, 0 % parcialmente en desacuerdo y 0 % totalmente en desacuerdo.
- **RESULTADOS:** Los sujetos de la investigación consideran la necesidad del respeto a la autoridad de cada puesto en la cadena de mando y además piensan que la incertidumbre promueve la innovación, lo cual denota rasgos de la teoría de las relaciones humanas más específicamente el llamado Desarrollo Organizacional.
- **X.5.1** La presencia de aspectos emocionales en los empleados distorsiona la función de la institución. 20% Totalmente de acuerdo, 60 % parcialmente de acuerdo, 0 % parcialmente en desacuerdo y 20 % totalmente en desacuerdo.
- **Y.5.1.** Un director eficiente conduce la escuela tomando en consideración los aspectos personales de los trabajadores. 60% Totalmente de acuerdo, 40 % parcialmente de acuerdo, 0 % parcialmente en desacuerdo y 0 % totalmente en desacuerdo.
- **RESULTADOS:** La tabulación del par de preguntas hace evidente la presencia de rasgos tanto del modelo burocrático de administración como de la teoría de las relaciones humanas.
- **X.5.2.** Las instituciones que se rigen con objetividad operan de manera organizada y eficiente. 80% Totalmente de acuerdo, 20 % parcialmente de acuerdo, 0 % parcialmente en desacuerdo y 0 % totalmente en desacuerdo.

- **Y.5.2.** En las instituciones educativas en donde las decisiones del colectivo escolar prevalecen sobre las del director existe democracia y compromiso con la formación escolar. 0% Totalmente de acuerdo, 80 % parcialmente de acuerdo, 20 % parcialmente en desacuerdo y 0 % totalmente en desacuerdo.
- **RESULTADOS:** La respuestas a este par de preguntas hace evidente nuevamente la llamada teoría del Desarrollo Organizacional
- **X.5.3** El trato cordial y amistoso con el personal influye en la imparcialidad de las decisiones de la dirección. 60% Totalmente de acuerdo, 20 % parcialmente de acuerdo, 0 % parcialmente en desacuerdo y 20 % totalmente en desacuerdo.
- **Y.5.3.** El director que trata a sus trabajadores más como compañeros que como subordinados promueve el compromiso de estos con la misión de la institución. 20% Totalmente de acuerdo, 40 % parcialmente de acuerdo, 40 % parcialmente en desacuerdo y 0 % totalmente en desacuerdo.
- **RESULTADOS:** El análisis de los porcentajes obtenidos en la respuesta a la primera pregunta nos permite establecer que una mayoría de los directores encuestados (80%) consideran que el trato amistoso con el personal compromete la imparcialidad de las decisiones, en tanto en la respuesta a la segunda pregunta se establece que se necesita que el director trate a sus trabajadores como compañeros para comprometerlos con la misión de la institución, opinión en la cual subyace una idea que se ubica como rasgo de la teoría de las relaciones humanas que se comparte con la visión sistémica, rasgo de la respuesta a la primera pregunta.

Resumen de resultados

De dieciséis pares de preguntas analizadas se obtuvieron dieciséis resultados que son los siguientes:

En seis resultados predomina el modelo de administración burocrático, en tres este modelo aparece combinado con otros (con la teoría contingente, con la teoría de las relaciones humanas) en dos aparece la

teoría contingente y en dos más aparece la teoría contingente asociada al modelo sistémico y en dos más se hace presente la teoría del Desarrollo Organizacional, finalmente apareciendo con el último resultado una combinación de teoría de las relaciones humanas y el modelo sistémico. (ver gráfica anexo 2)

Aceptación o rechazo de la hipótesis

De acuerdo a los datos obtenidos en esta investigación, en donde nos encontramos con un 37.5 % de presencia del modelo de administración burocrático, podemos establecer que se aprueba la hipótesis planteada para este trabajo, aunque es necesario mencionar que la predominancia del modelo burocrático es débil.

Reflexiones generales

Como producto de este trabajo, que constituye una primera aproximación a este objeto de estudio, podemos establecer que en el ejercicio de la función directiva en las instituciones formadoras de docentes de carácter público del estado de Nuevo León existe presencia de diversos modelos de administración, los cuales la mayoría de las ocasiones se hacen presentes de manera combinada, percibiéndose la presencia de modelos como: el burocrático, el contingente, el de relaciones humanas, el modelo sistémico y el de desarrollo organizacional.

Dada la complejidad del ejercicio de la función directiva por lo general no se presentan modelos de administración puros, sin embargo si es evidente, de acuerdo a los datos de este trabajo que existe predominancia del modelo de administración burocrática, que según sea el caso se presenta en su forma más ortodoxa o en forma combinada.

Algo que se advierte en los datos recopilados de esta investigación es que en algunas opiniones se ponen en juego lógicas administrativas contradictorias que hacen difícil explicar el ejercicio de una función directiva coherente con su propia idea de dirigir una escuela, lo cual se percibe al combinar enfoques administrativos opuestos como son el burocrático y el

contingente; así como reconocer por un lado la necesidad de apegarse a la normatividad para el desarrollo de su función y por otro inclinarse por la utilización de la experiencia y la negociación para la conducción de las instituciones.

Bibliografía

Ackoff Russell L, (2010).

El paradigma de Ackoff. Una Administración Sistémica. Limusa. México.

Chiavenato Idalberto (1989).

Teoría Clásica de la Administración. Ed. Mc Graw Hill. México.

Dávila Carlos L. Guevara, (2001).

Teorías Organizacionales y Administración, Enfoque crítico. Mc Graw Hill. Colombia.

Fullan Michael, Hargreaves Andy (1999).

La Escuela que Queremos, Los objetivos por los que vale la pena luchar. S.E.P. México D.F.

Giroux Sylvain, Tremblay Ginette (2011).

Metodología de las ciencias humanas. México: Fondo de cultura económica.

Kaufman Roger A. (1986).

Planificación de Sistemas Educativos. Trillas. México

Kuznik Anna, Hurtado Albir Amparo, Espinal Berenguer Anna (2010).

El uso de la encuesta de tipo social en traductología. Características metodológicas en redalyc.org. Universidad Autónoma de Barcelona MonTI 2 (2010: 315-344). ISSN 1889-4178 recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2651/265119729015/>

Malave N. (2007).

Modelo para Enfoques de Investigación Acción. *Programas Nacionales de Formación.* Escala tipo Likert. Pp. 1-16. Recuperado de: <http://uptparia.edu.ve/documentos/F%C3%ADsico%20de%20Escala%20Likert.pdf>

Owens Robert. (1992).

Organizaciones complejas y burocráticas “ en la escuela como organización: tipos de conducta y prácticas organizativas. Santillana, México.

Rojas Soriano Raúl (1987).

Guía para realizar Investigaciones sociales. México: Plaza y Valdés.

Anexos

Anexo 1

CARACTERIZACIÓN DE PRACTICAS DIRECTIVAS

Marque con una cruz en el casillero de respuesta el número correspondiente a la opción elegida:

1. Totalmente de acuerdo 2. Parcialmente de acuerdo 3. Parcialmente en desacuerdo 4. totalmente en desacuerdo

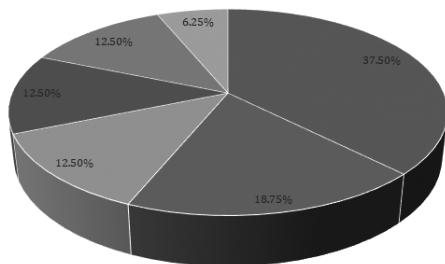
CÓDIGO	PREGUNTA				
X.1.1	Contar con una normatividad académica es imprescindible para el funcionamiento de toda institución escolar.				
X.1.2	Las relaciones entre el personal solo se pueden regular mediante la utilización de un reglamento interno.				
X.1.3	El manual de funciones y descripción de puestos permite un desempeño eficaz del personal de la institución.				
X.1.4	La normatividad en la administración de recursos garantiza un uso adecuado de los mismos.				
X.2.1	El principio de autoridad es necesario para asegurar la existencia de un sistema de administración ordenado y disciplinado.				
X.2.2	De la precisión del límite de autoridad de cada puesto dentro de la estructura administrativa depende la eficiencia del funcionamiento institucional.				
X.2.3	Solo a través de la supervisión permanente el personal cumple su función.				
X.3.1	La especificación de un plan de trabajo en las escuelas, hace factible la excelencia académica.				
X.3.2	Apegarse estrictamente a la descripción de las funciones que debe desarrollar cada integrante de la institución garantiza su eficiencia.				
X.3.3	Las instituciones educativas adquieren su identidad en tanto cumplan con la función establecida en su planeación.				
X.4.1	Hacer cada quien lo que le corresponde de acuerdo a su función garantiza orden y disciplina.				

X.4.2	La duplicidad de funciones entre los empleados provoca caos y desorganización.			
X.4.3	El respeto a la autoridad de cada puesto en la cadena de mando en la institución es condición para un mejor proceso de formación en los alumnos.			
X.5.1	La presencia de aspectos emocionales en los empleados distorsiona la función de la institución.			
X.5.2	Las instituciones que se rigen con objetividad operan de manera organizada y eficiente.			
X.5.3	El trato cordial y amistoso con el personal influye en la imparcialidad de las decisiones de la dirección.			
Y.1.1	Los directivos que efectúan la planeación académica desde el acuerdo y la negociación con los empleados son directivos eficaces.			
Y.1.2	Un director que supervisa el proceso de operación curricular para eliminar cualquier desviación de lo establecido en el plan de estudios inhibe la creatividad de los profesores			
Y.1.3	El director se asegura de un ejercicio eficiente de los recursos de la institución si esto lo hace basado más en su experiencia que en la reglamentación existente.			
Y.1.4	En las instituciones educativas en donde el director basa sus decisiones en la imparcialidad, la objetividad y la norma existe orden y disciplina.			
Y.2.1	En las instituciones educativas que se rigen en base a la norma, el director es solo un instrumento de supervisión y control.			
Y.2.2	En el ejercicio del puesto de director la cotidianeidad y la urgencia del trabajo escolar obliga al directivo a asumir funciones no escritas en el manual correspondiente al puesto.			
Y.2.3	El director afirma su autoridad si mantiene un trato impersonal y apegado al reglamento con sus subordinados.			
Y.3.1	Las instituciones que cuentan con un director que actúa independientemente de lo que señala la normatividad son instituciones creativas			
Y.3.2	Las labores de organización y planeación realizadas no siempre proporcionan al director un marco de referencia para la conducción de la escuela.			
Y.3.3	El director eficaz es aquel que trata de utilizar las variables o situaciones que se apartan de lo planeado, para beneficio de la escuela			
Y.4.1	La labor del director, en cuanto a la asignación de puestos y funciones implica mucho más que solo cumplir con lo establecido en el reglamento de la institución.			
Y.4.2	El director que logra que cada empleado realice múltiples funciones en la institución escolar promueve la eficiencia en el manejo de los recursos humanos.			

Y.4.3	En las instituciones educativas en donde el director no rechaza la incertidumbre existe iniciativa e innovación por parte del personal.				
Y.5.1	Un director eficiente conduce la escuela tomando en consideración los aspectos personales de los trabajadores				
Y.5.2	En las instituciones educativas en donde las decisiones del colectivo escolar prevalecen sobre las del director existe democracia y compromiso con la formación escolar.				
Y.5.3	El director que trata a sus trabajadores más como compañeros que como subordinados promueve el compromiso de estos con la misión de la institución.				

Anexo 2

Gráfica de modelos administrativos presentes en el ejercicio de la función de director



- Modelo de administración burocrático
- Modelo de administración burocrático y otros modelos
- Modelo de administración contingente
- Modelo contingente y otro modelo
- Modelo de desarrollo organizacional
- Modelo de relaciones humanas y modelo sistémico

PROCESOS DISRUPTIVOS Y PRÁCTICAS PROSPECTIVAS DE GESTIÓN EN LA CULTURA ESCOLAR DESDE LA FUNCIÓN DE DIRECCIÓN

MARÍA VERÓNICA NAVA AVILÉS

*A Jesús Farfán Hernández
Maestro entrañable*

LOS EFECTOS DE la aceleración global exige replantear la actividad económica, social, docente, pedagógica y de gestión escolar desde otras formas de comprensión de las prácticas profesionales, como lo es la complejidad; como estrategia alternativa de pensamiento y acción para acompañar a las generaciones que se forman en las aulas del Siglo XXI, donde las herramientas de aprendizaje cambian, el acceso a la información es de mayor facilidad, los jóvenes *Millennials* están sujetos a transformaciones; lo que implica que las escuelas también cambian y aprenden a enfrentar su desarrollo desde la incertidumbre y el caos con mayor sostenibilidad social, ambiental y familiar.

Uno de sus mayores retos del sistema educativo es que los profesionales de la función de dirección desarrollen una cultura escolar que brinde una educación de excelencia, en tanto los actores respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos e impulsen la participación e interacción de sus actores entre la organización de la escuela y la comunidad educativa; por lo que en el presente capítulo se recuperan algunos procesos disruptivos y prácticas prospectivas que impulsan transformaciones a partir del diseño de escenarios futuros posibles, vía la acción colectiva de reflexión.

Revisar la noción de la función de dirección en la educación básica desde una visión de complejidad nos permite considerar a la organización institucional como un espacio donde coexisten orden y desorden,

armonías y disonancias, tensiones, negociaciones, toma de decisiones y elementos poco visibles en los procesos de autonomía de gestión que se entretejen en relaciones e interrelaciones regularmente de fuerzas antagónicas que operan en un espacio, tiempo y lugar; motivo de interés que es la cultura escolar.

A la que consideramos se requiere situar para su análisis en varios elementos de apertura cognitiva y de riesgo para aproximarnos a los niveles de realidad socio-cultural y político-económica; mismos que nos proporcionan posibilidades de explicación desde otros tipos de racionalidad como los son la disrupción y la prospectiva; a fin de comprender con un nuevo pensamiento epistémico "*otras concepciones*" de la cultura escolar que ayuden a enfrentar los desafíos e incertidumbre que no solo dominan a los sujetos sino a los procesos de cambio y transformación social, al situarnos entre ambientes posmodernos de liquidez o de una modernidad inconclusa con la esperanza que sea la educación quien haga posible que los actores se desarrollen plenamente en escenarios de un futuro mejor.

Introducción

Los tiempos actuales exigen, como señala Godet (1993), de cambios, recuperar las experiencias exitosas del pasado, actuar críticamente en el presente y desarrollar escenarios de futuro para que los diferentes actores que como es el caso de los profesionales educativos con función de dirección, en procesos de formación y/o actualización reorganicen nuevas prácticas innovadoras que irrumpen en comunidades educativas y sociales como son las escuelas; ya que para hacer frente a los retos globales, no basta identificar las posibilidades de acciones estratégicas sino desarrollar acciones innovadoras y transformadoras como parte de las prácticas de gestión, al constituir las en dispositivos para la toma reflexiva de consciencia colectiva ante las dificultades que ponen en riesgo el trabajo de "*mejora continua escolar*" en atención a las especificidades de los problemas y a las condiciones institucionales, sobre todo cuando el movimiento de la disrupción permite a los actores desarrollar la capacidad de anticipación al cambio, más allá de la obtención de resultados.

Históricamente, la función de dirección en la educación obligatoria en México ha centrado a la figura de los directivos en un ejercicio de "li-

derazgo” desde el cual se orienta la organización y el funcionamiento de la institución escolar; actualmente, su valor se sitúa en relación con la riqueza del trabajo escolar colectivo y por la multiplicidad de acciones de corresponsabilidad profesional para potenciarla hacia nuevos escenarios en los que el “*colegiado*”, en ejercicio de su autonomía de gestión, se apoya colaborativa para organizar las actividades de la escuela y atienda las prioridades educativas del plantel a partir de la figura del Consejo Técnico Escolar (CTE) que es “[...]el órgano colegiado de mayor decisión técnica pedagógica de cada escuela... encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes del alumnado.” (SEP, 2018, p.3)

La escuela se legitima como el genuino espacio formal de las transmisiones pedagógicas y al mismo tiempo, como la esfera donde más aguda se torna la *responsabilidad educadora del mundo adulto*; la cara más visible de esta responsabilidad asumida es la autoridad que con actitud ética (Bárcena y Mélich, 2000) responde a un compromiso social.

Si la función de dirección en la educación básica se constituye desde una visión de complejidad ayuda a reconocer dos elementos: El primero, como un sistema de apropiación simbólica en el desarrollo de la cultura escolar, desde el cual se opera el funcionamiento y solución de problemas como parte de las prácticas de gestión que dan respuesta a la política educativa. Misma que Owens (2001) señala como una condición que influye muy poderosamente en las posibilidades para que se produzcan cambios en las instituciones educativas. Y, como un conjunto de elementos, que refiere Thompson (2002), a través de comportamientos, acciones, propuestas, experiencias, representaciones y creencias desde los cuales los diversos actores educativos participan en la toma de decisiones al establecer acuerdos o consensos con lo que dan sentido a sus acciones y expresiones significativas en los espacios, lugares y tiempos que comparten laboral y profesionalmente en un proyecto educativo.

La formación y el desarrollo de la calidad del personal con función de dirección en la educación básica constituye probablemente uno de los mayores retos del sistema educativo; para abordarlo es preciso contar con marcos interpretativos de la realidad que, apoyados en las ciencias de la complejidad, posibiliten más que una “*propiedad emergente*” (Solé, 2009) una nueva perspectiva de la práctica organizacional y al mismo tiempo

“otra dimensión” más acorde a los cambios, exigencias y retos de una nueva cultura escolar.

Procesos disruptivos

En la sociedad actual la información, el conocimiento y la cultura digital son elementos centrales en los procesos de formación del sistema educativo con los cuales se espera que sus profesionales afronten los desafíos futuros de la sociedad globalizada a pesar de que en la gran mayoría de las escuelas de educación básica en México sigue siendo un escenario alejado hacia el tránsito de una enseñanza con el soporte de medios digitales conectados a la Web, se están modificando los procesos de aprendizaje y de reconstrucción significativa de conocimiento; ya que para muchos profesores el conocimiento es la plataforma base de aprendizajes organizacionales, como ya lo ha planteado Senge (2010), al establecer la viabilidad de construir organizaciones y comunidades inteligentes capaces de aprender, al ser espacios donde los procesos de aprendizaje se constituyen a partir de comunidades abiertas que descubren cómo aprovechar con entusiasmo la capacidad de aprendizaje en todos los niveles de la organización de manera sustentable y sostenible en los bienes comunes, naturales y patrimoniales de la comunidad social a partir del ejercicio democrático y equitativo (Ontiveros, Vizcaíno y López, 2016), de modo que les posibilite una vida digna en igualdad de condiciones.

Como saber estratégico (Miklos y Arroyo, 2015) ayuda a las comunidades abiertas a revisar su arquitectura cognitiva y los posibles escenarios de futuro de la gestión escolar, orientada desde diversas escuelas de pensamiento como la escuela sajona, basada en el *forecasting* o desde la escuela europea/francesa, basada en la narrativa de los escenarios; procesos en que están presentes la organización, administración y política educativa que permiten reconocer la participación de los sujetos (Nava, Huerter-O y Carro, 2019) a través del trabajo desde la disciplina formativa que da direccionalidad al conjunto de acciones educativas, de investigación e intervención.

Las propuestas de los organismos internacionales se han desplazado al interior de las reformas educativas no sólo en México sino en otros países latinoamericanos, señalan que se requiere (OCDE, 2010) redefinir

y apoyar un liderazgo y una gestión escolar de excelencia a partir de consolidar el papel de los directores escolares fijando estándares claros de liderazgo y de gestión; así como desempeñar su trabajo congruentes con el tipo de conocimientos, competencias, habilidades y capacidades innovadoras que se requieren desde las definiciones en torno a la política educativa de acuerdo con las estrategias de emergencia que marca y define la incertidumbre y liquidez (Bauman, 2003) de la modernidad del siglo XXI.

La formación de personal con función de dirección ha incorporado una serie de competencias genéricas (Guir, 1996, p.61) y específicas para desempeñar un servicio público (Nava y Estrada, 2015) que constituye un valor social ahora “agregado” (OCDE, 2010 y 2011) como parte del perfil profesional que, de acuerdo con Sangrá (2001), guarda relación con el conocimiento, la actividad institucional, la práctica de intervención y los cambios que se producen en relación a los diferentes tipos de contenidos de saberes, las modalidades y estrategias con las propias condiciones socio laborales y profesionales en la redefinición de tiempos y espacios de actuación.

Las políticas educativas centran su interés en la calidad del desempeño eficiente del directivo para dar cuenta de los aprendizajes y rendimiento del alumnado donde la evaluación se constituye en la mejor vía para seleccionar a los profesionales que habían sido considerados como “idóneos”, que con su eficacia y eficiencia obtenían mejores resultados en el rendimiento de las escuelas y con ello impactaban en los resultados del servicio (OCDE, 2011); como es el caso de las recomendaciones emitidas por La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2010) en el Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas, donde se establecieron recomendaciones, de las cuales se resaltan:

“Redefinir y apoyar un liderazgo y una gestión escolar de excelencia; consolidar el papel de los directores escolares fijando estándares claros: proporcionando formación, selección y contratación profesionales, facilitando una autonomía escolar con estructuras de apoyo, y garantizando la participación social. Las escuelas también necesitan tener una fuente de financiamiento estable que responda a sus necesidades específicas.

Definir un liderazgo escolar eficaz: México necesita definir estándares claros de liderazgo y gestión para señalar a la profesión, y a la sociedad en general: el conocimiento esencial, las habilidades y los valores asociados a los directores de escuelas eficientes.

Profesionalizar la formación y el nombramiento de directores: Las habilidades que requiere un director son distintas a las habilidades que requiere un docente, por lo que el sistema necesita preparar a los líderes usando estándares como punto de partida.” (OCDE,2010, pp.4 y 8)

Que se corresponden con el documento: “Marco para la Evaluación e Incentivos docentes: Consideraciones para México”, emitido en 2011 por la OCDE; por tanto, la formación inicial de docentes se ha reportado con una débil presencia de estándares y evaluaciones de egreso, al ser una carrera acompañada de un conjunto de recompensas y dimensiones de profesionalización a partir de las trayectorias laborales, a la que se le exige ser periódicamente validada como lo ha señalado la UNESCO (2013, pp. 77, 101, 114)

Como se ha establecido a partir de la evaluación universal de docentes y directivos en servicio de educación básica bajo la perspectiva de una mayor rendición de cuentas, centrada en los resultados de aprendizaje de los alumnos, en las evaluaciones de los maestros y directores a partir del desarrollo de perfiles, parámetros e indicadores que definen a las buenas prácticas docentes y los criterios de evaluación y rúbricas que serán utilizados; es decir, establecer un marco de buenas prácticas que puedan guiar para mejorar el desempeño, y establecer el marco para la evaluación del desempeño como se describe en las recomendaciones de la OCDE (2011a)

Dicha profesionalización transita por una “*burocracia profesional*” donde los individuos altamente preparados ofrecen sus servicios a una “*burocracia meritocrática*” a través de reglas de ingreso y mecanismos de constante evaluación (Arellano, 2013) que posee una “*tecno-estructura*” profesional que garantiza la estandarización y eficacia de los servicios (Llinàs-Audet, 2019) más que la mejora de los aprendizajes o de los resultados organizacionales se fortalece una racionalidad instrumentalista donde opera el ejercicio de la gestión educativa en las instituciones escolares en la medida que orienta ciertas acciones individuales y colectivas

desde el cumplimiento de la normatividad para el funcionamiento eficaz de la escuela.

La transformación de las escuelas no puede partir solamente del establecimiento de normas para su “funcionamiento” (Ramírez, 2000) por parte de las autoridades educativas o de evaluaciones estandarizadas basadas en “[...]estándares —que— ...después de haber implementado y de haber socializado sus reglas, el sistema puede incluir variables formativas y sumativas; por ejemplo, recompensar a los docentes excelentes o dar apoyo a los docentes de menor desempeño. Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo.” (OCDE, 2010b, p.7)

La profesionalización de la función de dirección rumbo a la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible y sustentable en la formación inicial de profesionales en México requiere que los directivos participen con sentido transformador en las instituciones de educación básica, lo que implica una mayor construcción interdisciplinaria, multidisciplinaria y/o transdisciplinaria en dos elementos centrales; en su sentido de profesionalización al establecer un vínculo con los escenarios sociales desde la dinamicidad de los contextos laborales y la propia historicidad del ejercicio laboral como práctica social.

La relación profesión docente y política del Estado, ha permanecido ligada a un vínculo de dependencia y poca libertad, lo que exige establecer niveles de articulación entre los planes y programas curriculares no solo con las disposiciones normativas para el desempeño exitoso considerado como “buenas prácticas”, en tanto los “procesos de intervención”, en su gran mayoría de corte pedagógico desarrollados han logrado en algunos casos alto impacto y resultados favorables en los procesos de aprendizaje de los alumnos, es este caso en las escuelas de educación obligatoria.

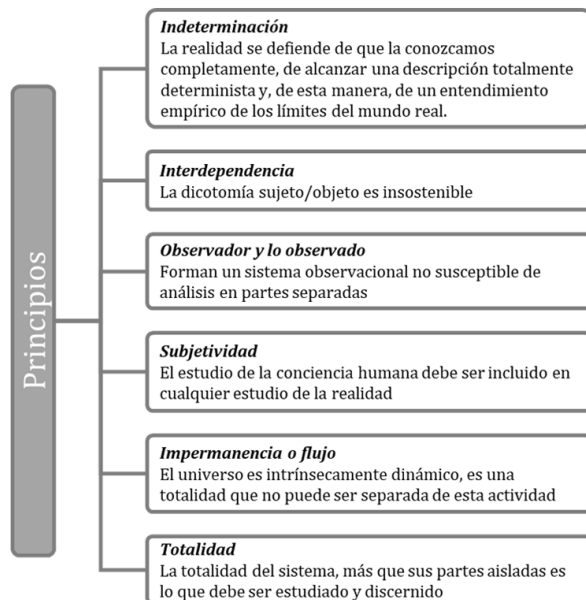
Se requiere que a través de los mismos escenarios laborales se incorporen competencias, habilidades y nuevos saberes como parte del contexto mundial actual a través de la cultura escolar, que abra una gama de posibilidades para la mediación y sea puente entre las buenas prácticas educativas logradas y diferentes formas de irrumpir sea en los mismos o nuevos escenarios; lo que sin duda generará desde el ejercicio de una nueva gestión institucional, considerada como el conjunto de procesos de disrupción, de nuevas oportunidades de aprendizajes, al reaprender ha-

bilidades cognitivas que resignifiquen el quehacer docente y de impacto en la comunidad educativa.

Enfoque, que si bien puede constituirse en experiencias de aprendizaje colectivo distinto, su objetivo es que se constituya en puente de aproximaciones teórico-metodológicas de proyectos que con una estructura holística aborden la realidad a través de la complementariedad para la obtención de alto impacto comunitario; si tomamos como base que la disrupción intenta establecer uniones entre teoría y práctica generando una asociación entre los fundamentos epistemológicos y la praxis educativa como señalan Christensen, Horn & Johnson (2008), la innovación se orienta a adquirir las habilidades y competencias necesarias para resolver problemas y desarrollar proyectos de manera creativa, apoyándose en las nuevas tecnologías con el fin de promover una actitud más activa entre los estudiantes y por tanto en la comunidad educativa.

Para ello se requiere de una educación holística que permita articular eventos desde el punto de vista de múltiples interacciones que caracterizan la gestión escolar y tal como se producen en el contexto de la cultura escolar, lo cual lleva a una actitud integradora a que ve las cosas en su totalidad, en su conjunto, en su complejidad; de forma que se pueda apreciar particularidades y procesos que por lo regular no logran percibirse al estudiarse por separado; como la apertura, flexibilidad, inclusión/democratización, formación permanente, motivación e iniciativa, interactividad e interacción, aprendizaje social a través de redes o aprendizajes adaptativos.

Misma que requiere incorporar como señala Gallegos (2018) algunos principios para su comprensión:



Fuente: Elaboración propia

Por tanto, la escuela desde una visión de complejidad requiere analizarse a través de sus interacciones entre ellas (Cilliers,1998) y los elementos simples que sólo responden a la limitada información que se le presenta a cada uno de ellos; y, de esta forma se podrá contar con mayor información de la estructura global de la cultura escolar.

Prácticas prospectivas de gestión en la cultura escolar

Ante el acelerado cambio en la sociedad del conocimiento y la tendencia a flexibilizar las prácticas curriculares, es necesario replantear los enfoques estratégicos del campo de la gestión escolar, basada hasta hoy en una visión unívoca y en la que es deseable para la organización de estrategias colectivas con planificaciones que incorporen los elementos emergentes en el ámbito educativo, basado en diferentes escenarios posibles y probables, que desde acciones prospectivas como señala Michel Godet (1997), ayude a realizar un adecuado manejo y control de la incertidumbre con la

finalidad de reducir el riesgo inherente a las diversas alternativas de escenarios que se pueden hacer viables al mismo tiempo que se constituye en la anticipación de lo que Medina y Ortegon (1997) ubican como construcción social del futuro; y, en el caso de la función de dirección como acción transformadora para enfrentar dos tipos de retos. Los propios de las acciones normativas que la política educativa nacional establece en la educación básica y los estratégicos para el desarrollo de los estudios de futuros en América Latina:

- *Acelerar y mejorar la armonización de la oferta y la demanda de prospectiva y pensamiento a largo plazo.* Hoy se tiene conciencia de la necesidad de integrar la oferta y la demanda de conocimiento prospectivo a nivel regional. Se ha comprendido que este es un proceso sistemático y colectivo de exploración, pero también de construcción de futuros. Se ha entendido que lo fundamental es construir alternativas futuras para la sociedad, en convergencia con la planeación estratégica y con otras disciplinas, tales como la gestión del conocimiento, la inteligencia competitiva y, en general, las ciencias sociales y las ciencias políticas. La prospectiva no es un fin en sí misma, sino un medio para la gestión del desarrollo.
- *Comprender y manejar las restricciones institucionales, políticas y culturales* inherentes al cambio de paradigmas de la planificación y la gestión estratégica del Estado.
- *Establecer un vínculo más estrecho entre la prospectiva,* por una parte, y las autoridades y el sistema de toma de decisiones, por otra.
Este vínculo es un elemento fundamental, aunque no el único, para incrementar la influencia del pensamiento prospectivo en los procesos de adopción de decisiones a los más diversos niveles.
Es uno de los mecanismos a través de los cuales la acción presente y la construcción de futuro pueden vincularse mejor.
- *Fortalecer la comunidad de especialistas en prospectiva*
- *Promover la profesionalización* y el mejoramiento de la calidad de los procesos prospectivos. Como se ha dicho, la existencia de estas comunidades es uno de los medios más eficaces para acelerar los procesos de difusión del conocimiento y genera-

ción de aprendizaje colectivo, la profesionalización es fundamental para la mejora sustancial y permanente de la calidad de los procesos prospectivos, así como del funcionamiento de las instituciones pertinentes.

- *Aprovechar el potencial pedagógico de la prospectiva para el desarrollo de la ciudadanía* y de una nueva generación de administradores públicos. Como es lógico, la construcción de futuros es una tarea colectiva que compete al conjunto de la sociedad. Requiere de la movilización de expertos, científicos y universidades, pero por ningún motivo debe limitarse a los estrechos círculos que estos integran; impone la necesidad de desarrollar mentalidades sociales acordes con la magnitud y las características de los desafíos de futuro y, en esa medida, debe constituirse también en un instrumento de pedagogía social que facilite el cambio. (Medina, Becerra y Castaño, 2014)

En dicho sentido uno de los elementos fundamentales que brinda la prospectiva (Máttar y Cuervo, 2016) a la función de dirección lo constituye la planificación, misma que se puede fortalecer a partir de la incorporación progresiva del pensamiento y la acción para el largo plazo, desde la elaboración de visiones de futuro articuladas con políticas públicas y la toma de decisiones estratégicas. Lo que permitirá el ejercicio de estos profesionales no solo para observar el entorno o reaccionar frente a coyunturas, sino liderar para anticipa, proponer, convocar y coordinar en colectivo; es decir, planificar con estrategia y visión.

La gestión en la cultura escolar se ha situado regularmente como una práctica de organización a partir del funcionamiento de la escuela, que se corresponde con su origen anglosajón “*management*” de dirección, organización y gerencia alejado de las formas de “*praxis*” orientadas a la participación dialógica (Nava, 2014) donde los procesos de gestión colocan al sujeto en acción participativa como actor colectivo transformador, ya que el sujeto que interviene se transforma y transforma diversas realidades, sean curriculares, académicas o de modelos educativos al convocar a los demás actores en acciones transformadoras o de cambio.

La gestión escolar transita por nuevas prácticas donde los saberes disciplinarios son la base, como señalan Frigerio, Poggi y Tiramonti, M.

(1992), para establecer puentes teóricos del campo administrativo con el ámbito Pedagógico-didáctico, Político-educativo, Socio-comunitario y Organizativo; lo que aumenta la complejidad de su intervención a través de las diversas dimensiones y ante un escrutinio social, los profesionales de la función de dirección actualmente enfrentan desafíos y retos en la educación básica, dos considerados de mayor impacto, a partir del Acuerdo 592 (SEP, 2011) que articula sus niveles educativos que impactan en la cultura institucional con prácticas de gestión escolar de mayor colaboración en problemáticas detectadas, vía diagnósticos e implementación de acciones de mejora consideradas herramientas fundamentales del trabajo colectivo en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) (SEP, 2013, 2017 y 2019b); y, de la institucionalización de su figura laboral, desde 2008 a través de un examen de promoción, en el Servicio Profesional Docente (ISPD), promoción, permanencia y reconocimiento, a fin de garantizar la **idoneidad** de sus conocimientos y capacidades con el documento de perfiles, parámetros e indicadores.

Con dicha normatividad, que pretende hacer de la función de dirección un actividad profesionalizante, que se suma a una realidad cada vez más líquida, que coloca a los equipos directivos en procesos de revisión epistemológica en los campos disciplinarios en formación para superar con nuevas visiones lo que llamamos fragmentación del conocimiento escolar al reconstituir saberes, aprendizajes y formas de gestión que promuevan críticamente una práctica educativa de mayor transformación a través de una nueva gestión escolar.

Una de ellas es el trabajo colaborativo como señalan Antúnez (1999), Elizondo (2001a y 2001b), Armengol (2002) y Ramírez (2000) ya que buena parte de los problemas de calidad y eficiencia de la educación básica se relacionan con cuestiones de organización de los planteles escolares, el exceso de mecanismos burocráticos y de control y con la inexistencia de sistemas de evaluación diagnóstica que permitan intervenir con certeza en el mejoramiento de las escuelas; mismo que puede ser el detonador que genere procesos distintos. Trabajo directivo que favorece el intercambio de experiencias, lo que probablemente ayude a mejorar las actividades pedagógicas de los docentes y permite que en colectivo se trabaje conjuntamente al analizar los problemas y tomar las mejores decisiones

Otro elemento que influye en las prácticas de gestión es la perspectiva del ejercicio docente de los profesores en la toma de decisiones al con-

siderársele como un ejercicio que solo puede ayudar a resolver problemas del presente y que también puede generar ciertas expectativas sobre el futuro; por ello es relevante que el sentido del evento futuro alienta la actitud del espíritu humano, quien confía en el futuro, cree en la esperanza humana como señala Bloch (2007) en el principio esperanza o Pieper (1996) cuando señala que donde hay esperanza hay horizonte de sentido y por tanto se vislumbra un futuro, nada fácil pero posible. Tarea difícil, porque los procesos de modernización conllevan algún grado el establecimiento de prácticas preestablecidas, organizadas, planificadas desde ciertos objetivos a los que hay que dar respuesta y en el mejor de los casos de nuevas hibridaciones que tienden a ser homogéneas.

También cuando se da la posibilidad de desarrollar una práctica con visión holística que recupere los aspectos cualitativos de las relaciones dinámicas de la cultura institucional, se logrará desplegar la creatividad con mayor construcción hacia el futuro; autores como Miklos y Tello (2007) señalan que se trabaja en prospectiva cuando se generan visiones alternativas de futuros deseados, hacer explícitos escenarios factibles permite establecer valores y reglas de decisión para seleccionar y alcanzar futuros más deseables para disminuir el nivel de incertidumbre, el error en el proceso de toma de decisiones a partir de la reflexión colectiva para una gestión participativa.

Esta nueva forma de la gestión escolar permite mirar el futuro con acciones del presente como parte de una nueva cultura escolar y ser la posibilidad de desarrollar un pensamiento de mayor creatividad intelectual, que dinamice e inquiete la búsqueda de lo no aprendido, lo no construido; ejercicio en que la curiosidad intelectual toma distancia de lo que ha sido delimitado por otro, de liberarlo por la posibilidad de asumir la acción transformadora. El presente es la esperanza a una nueva época de nuevos retos, de posibilidades y horizontes con fronteras que irrumpir; ejercicio que implica el desarrollo de la formación de un espíritu abierto de enlaces a lo incierto por construir; aprender a pensar desde lo diferente es abrir caminos en el conocimiento desde la complejidad; de anticipar, no solo por los pensamientos y fantasías sino por las acciones presentes en pro de las transformaciones que las instituciones requieren.

Cuando se considera el futuro como algo dado de antemano, dice Freire (2000), se vuelve una práctica repetitiva, mecánica del presente o simplemente, porque es lo que se tiene que hacer y no cabe la utopía ni,

en consecuencia el sueño, la elección, la decisión o la expectativa, que es el único modo de existencia de la esperanza. Ante ello, la capacidad de potenciar nuevas acciones y se recuperen como acto realizable en un proyecto que se concrete en una praxis educativa.

La fragmentación disciplinaria de las academias de las diversas ciencias que constituyen el currículum de la educación obligatoria alejada de la idea de “utopía” parece desaparecer y es en ellas donde el diagnóstico postmoderno se cumple: La fragmentación, no grandes discursos (no en el sentido de no existir sino en aras de la especialización), de seguir formando un individualismo exacerbado que orientan revisiones de causa-efecto; donde se buscan soluciones concretas a problemas abstractos; debido a que el pensamiento humano en cualquier ámbito de la realidad: familiar, profesional, político o en formación.

Una forma de recuperar a la gestión escolar desde la perspectiva es considerar a la cultura escolar como posibilidad del cambio desde los procesos de formulación de políticas públicas que permite su reconfiguración teórico-conceptual de las distintas áreas del conocimiento que la implican, cada vez más poli disciplinarias, transversales, multidimensionales; cuya complejidad está enriquecida por el ambiente y el estilo de vida de las personas que construyen el ecosistema cultura (Bocciolosi, 2016).

Si bien la gestión escolar en la educación básica se puede constituir como una práctica multideterminada, normada y articulada institucionalmente también se considera la posibilidad de participación democrática donde los actores pueden incidir en forma colegiada a fin de que los centros escolares no solo cumplan con los propósitos y finalidades para el logro de una educación de excelencia sino en el desarrollo de otro tipo de educación que brinde una real formación en el sentido pleno de la autonomía intelectual.

Desde 2016 a la fecha en México, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) enfatiza que el currículo se oriente con “[...]sentido democrático, nacional, humanista, equitativo, integral, inclusivo, intercultural y de excelencia que contribuya a la formación de personas técnicamente competentes y socialmente comprometidas en la solución de los grandes problemas nacionales y globales, lo que implica fortalecer la formación ciudadana” (SEP, 2019a, pp.4 y 6) desde acciones de mejora para el cambio con el ejercicio de un liderazgo académico, como señalan Bolman y Gallos (2011)

o Ramsden (2005), Katz y Khan, (1999), que se manifieste en un profesional creativo, capaz de acompañar los proyectos escolares y aprender nuevas formas de organización desde el diálogo y la apertura constante, además del desarrollo de competencias sociales para coparticipar de manera sostenible y sustentable con la comunidad educativa.

Las escuelas como centros que aprenden para favorecer el talento se basa en políticas y prácticas de gestión para que los actores desde su potencial de aprendizaje identifiquen a través de procesos de “*talent search*”, puedan enriquecer el currículo para todos y desarrollar acciones específicas que ayuden a aprender al propio ritmo y velocidad; nos referimos a una cultura escolar que implica aprender nuevas formas de organización y procesamiento del conocimiento más flexibles e interactivas; que reclaman, a su vez, nuevos modelos de enseñanza y de materiales didácticos, como señalan Burbules y Callister (2001). Lo que exige la renovación de una cultura escolar distinta que haga frente a los procesos de incertidumbre, malestar laboral con acciones transformadoras e innovadoras ante la fragmentación de la realidad que cotidianamente se vive en las escuelas. Y, por tanto, a colaborar con el conjunto de acciones institucionales que se asumen con compromiso y profesionalismo.

Lo anterior se logra quizá si el ejercicio de la gestión escolar, como parte de la totalidad institucional, se considere una unidad compleja desde el reconocimiento de incompletud y de incertidumbre, como refiere Morin (1990 y 1999a); es decir, se constituye en una unidad contradictoria, que simultáneamente organiza y desorganiza, que ordena y desordena, hay órdenes-normas que terminan desordenando y desórdenes que terminan ordenando. Por tanto, se requiere aprender a aprender, a separar uniendo lo analizado y sintetizando.

El ejercicio profesionalizante del personal con función de dirección requiere satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos a fin de formar futuros ciudadanos más comprometidos, críticos, éticos y es deseable felices para que participen sensiblemente en la sociedad; esta presencia lo pone tanto en contacto con las condiciones reales de trabajo para reconocer las necesidades de los adolescentes, profesores, padres de familia y personal que labora en las escuelas y al mismo tiempo estar acorde con sus intereses y formas de aprendizaje que despierten la imaginación institucional en lo que consideramos fundamental sea a través del “[...]desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica, la investigación y

la innovación científica, humanística y acceso a la información que derive de ellas.” (PLF, 2019, p.8).

Lo anterior, requiere de replantear la práctica de la gestión escolar como acción horizontal en la organización institucional a fin de que el colegio cuente con una serie de herramientas teóricas y metodológicas propias del campo; lo que requiere del ejercicio de liderazgos horizontales, de toma decisiones corresponsables y de trabajo en grupo para mejorar o innovar tanto sus procesos de aprendizaje como la de los alumnos al promover aprendizajes cooperativos para formar ciudadanos reflexivos que asuman los retos actuales de la sociedad del conocimiento, la información, incertidumbre así como los nuevos derechos y valores sociales más acordes para la democrática participativa.

La reflexión basada en la colaboración y el trabajo cooperativo analítico desde los procesos de interacción se reconoce como parte de la gestión escolar en tanto es una construcción compleja que se nutre y enriquece de una multiplicidad de cruces disciplinarios dotándola de una riqueza transdisciplinaria; en este sentido, “trans” implica no solo lo que está entre las disciplinas sino a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina cuya finalidad es la comprensión del mundo educativo; la cual impacta en nuevas prácticas y nuevos procesos de formación a través de la eco-formación; constituyendo otra posibilidad de aprendizaje desde la gestión escolar a partir de la comprensión de la realidad con emoción y determinación para enfrentar colectivamente las tensiones de los procesos institucionales.

La realidad educativa al igual que la social se constituye como un conjunto de sistemas interconectados en donde cada elemento influye en la totalidad de los otros elementos, lo que significa también que cada uno a su vez se desarrolla en forma independiente pero en procesos de interacción; lo que hace posible que en algunos momentos dependan de su desarrollo, ya que la realidad influye en cada elemento del propio sistema. Enfrentar el desafío de la complejidad que proviene de todos los dominios del conocimiento y de la acción y el modo de pensar desde la comprensión intelectual (Morin, 1999b), es aprehender en conjunto, comprender en conjunto los entornos institucionales; las partes y el todo, lo múltiple y lo individual.

Los nuevos procesos de interacciones o prácticas de la cultura escolar requiere tener claridad de la necesidad de desestructurar procesos

rígidos que se vuelven parte de un tipo de pensamiento estructurado en “regularidades”, como señala De la Garza (1992), que acaban por fortalecerse y en ocasiones a cristalizarse. Y que seguramente se reproducen en el momento del desarrollo del ejercicio profesional. Más grave aparecen los indicadores de aceptación ante los determinismos propios de la ritualización de la práctica docente o un aparente cansancio anticipado a la serie de acciones que simultáneamente se tienen que desarrollar en la práctica educativa.

Reflexiones Finales

Una de las implicaciones que ha tenido la constitución de la gestión como campo disciplinario son los contextos globales y su impacto local, que no solo se refleja en la actividad docente a través de la reconfiguración de su práctica con documentos normativos que determinan su actuación y actualización docente sino en las prácticas de los trabajos colectivos donde el trabajo colegiado se constituye en un lugar para el intercambio académico, en un espacio de resoluciones compartidas que benefician a la institución, sus acciones se centran en la toma de decisiones que potencien la mejora de la cultura escolar.

Si bien reconocemos que los cambios sociales, económicos del planeta implican el desarrollo de políticas que impactan la formación de formadores, también debemos realizar colectivamente un trabajo institucional tal que recupere el ejercicio de comprensión de la complejidad desde dichos procesos a fin de enfrentar sus retos con mayor conciencia para transformar las condiciones escolares para que se ofrezca un servicio educativo de mayor pertinencia.

Hablar de una nueva reconfiguración de la cultura institucional, vía la función de dirección, es pensar en otro tipo de participación de los actores educativos y por tanto la de la actividad colegiada; lo que implica revisar la realidad educativa en transformación, ya que no es solo poner en juego la estructura organizacional sino la acción colectiva de los actores, porque cuando entran en juego los procesos intersubjetivos no solo se quedan registrados en diversos niveles de construcción: macro, meso o micro sino que se pueden generar despliegues como resultado de las

objetivaciones que en algunos casos se logran a través de las actividades en redes interdisciplinarias.

La práctica educativa requiere impulsar una educación que favorezca las capacidades de los alumnos que les permiten actuar como futuros ciudadanos responsables, que vinculen el conocimiento, la comprensión de temas emergentes y tendencias mundiales específicos y el conocimiento y el respeto por los valores universales esenciales como la paz y los derechos humanos, la diversidad, la justicia, la democracia, la solidaridad, la no discriminación y la tolerancia a partir del desarrollo de habilidades cognitivas que induzcan el desarrollo de un pensamiento crítico, creativo e innovador para la resolución de problemas y la toma de decisiones.

De igual forma, habilidades no cognitivas como la empatía, la apertura hacia experiencias y perspectivas distintas, las habilidades interpersonales y de comunicación, y la aptitud para establecer redes e interactuar con personas de diferentes extracciones y orígenes y la capacidad de iniciar y participar en acciones de forma proactiva y colaborativa.

Las brechas generacionales actuales presentan un amplio reto para las prácticas de gestión escolar desde la cultura escolar, lo cual requiere de reestructuraciones en la formación de profesionales de la educación para generar herramientas de colaboración corresponsable desde un nuevo pensamiento de trabajo sinéctico a fin de que los cambios en la educación 4.0 sean viables en la educación básica y con ello, un cambio del tipo de liderazgo.

El conocimiento sobre la nueva cultura institucional de las escuelas, orientada desde las prácticas de una nueva gestión escolar constituye una oportunidad para analizar la viabilidad de ver a la escuela como parte de un sistema complejo en el que su evolución y co-evolución permita a sus actores educativos constituir parte de los sistemas organizacionales innovadores; por lo que es necesario continuar con investigaciones que visibilicen con evidencias objetivas la toma de decisiones, las prácticas, figuras, la dinamicidad organizacional de los Consejos Técnicos Escolares, Consejos de Participación Social o las Asociaciones de Alumnos y Padres de Familia y fundamentalmente las prácticas colegiadas de docentes y su impacto en los aprendizajes de los estudiantes y de la propia comunidad escolar.

Bibliografía

Antúñez, Serafín. (1999).

"El trabajo en equipo como factor de calidad: El papel de los directivos escolares", en: *Antología de Gestión Escolar*. México: SEP.

Arellano Gault, David. (2013).

"¿Burocracia profesional individualista o espíritu de cuerpo? Las contradicciones del servicio civil mexicano", en: *Andamios. Revista de Investigación Social*. Vol. 10. No. 21, enero-abril. México: UACM.

Armengol, C. (2002). (Comp.)

El trabajo en equipo en los centros educativos. España: Praxis

Bárcena, F. y Mélich, JC. (2000).

La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Madrid: Paidós.

Bauman, Z. (2003).

Modernidad. Líquida. Traducción de. Mirta Rosenberg en: Colaboración con. Jaime Arrambide Squirru. México: FCE.

Bloch. E. (2007).

El Principio Esperanza. Madrid: Trotta.

Bocciollesi, E. (2016).

"Capítulo 1. Desde el Learning by Doing (Aprender haciendo)", en: *Humanidad y Complejidad. Polifonía de la Educación*. España: UNED-Universitas.

Bolman, L. y Gallos, J. (2011).

Reframing Academic Leadership. San Francisco. USA: Jossey-Bass.

Burbules, N., Callister Th. (2001).

Educación: Riesgos y Promesas de las Nuevas tecnologías de la Información. España: Garnica.

Christensen, C.; Horn, M. & Johnson, C. (2008).

Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns. New York: McGraw-Hill.

Clayton, A. & Radcliffe. N. (1996).

Sustainability: A systems approach. Londres: Routledge.

Cilliers P. (1998).

Complexity and Postmodernism. New York: Routledge.

De la Garza, E. (1984). }

El Método del Concreto Abstracto Concreto. México: UAM.

Elizondo Huerta, A. (2001a).

La Nueva Escuela I, Dirección, Liderazgo y Gestión Escolar. México: Paidós.

_____. (2001b).

La Nueva Escuela II, Dirección, Liderazgo y Gestión Escolar. México: Paidós.

- Frigerio, G., Poggi, M. & Tiramonti, M. (1992).**
Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión. Serie FLACSO-Acción. Buenos Aires: Troquel.
- Gallegos, R. (2018).**
Ramón Gallegos y el paradigma educativo holista. Fundación Ramón Gallegos. España: Textos.info Biblioteca digital abierta.
- Guir, R. (1996).**
Nouvelles compétences des formateurs et nouvelles technologies. Education Permanente.
- Godet, M. (1993).**
De la Anticipación a la Acción. Manual de Prospectiva y Estrategia. España: Marcobombo.
- Katz, D. y Khan, R. L. (1999).**
Psicología Social de las Organizaciones. México: Trillas.
- Llinás-Audet, X. (2019).**
 "De la burocracia profesional a la tecnópolis: los desafíos estratégicos de la gestión universitaria", en: *Revista de Educación. No. 355. Barcelona.* Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria.
- Medina Vásquez, J y Ortegón, E, (Editores) (1997).**
"Prospectiva: Construcción social del futuro." Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES). Cali: Universidad del Valle.
- Jorge Máttar, J. y Cuervo, M. (Comp.) (2016).**
 Planificación y prospectiva para la construcción de futuro en América Latina y el Caribe. *Textos seleccionados 2013-2016. Páginas SELECTAS DE LA CEPAL.* Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- Medina Vázquez, J., Becerra, S & Castaño. P. (2014).**
Prospectiva y política pública para el cambio estructural en América Latina y el Caribe. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago de Chile: CEPAL.
- Morin, E. (1990).**
Introducción al Pensamiento Complejo. México: Gedisa.
- _____. (1999a).
Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____. (1999b).
Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. Francia: UNESCO.
- Nava Avilés, V. (2014).**
"La Gestión Escolar como Campo de Intervención en la Educación Secundaria". Documento de Trabajo. Azcapotzalco: ENSM.
- Nava y Estrada. (2015).**
"La Gestión Escolar en el Concurso de Ingreso al Servicio Profesional Docente", en: Congreso Internacional de Educación. Currículum. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Nava Avilés, V., Huertér'O Delgado, L. & Carro Martínez, N. (2019).**
"El liderazgo y la gestión escolar. Construcciones, perspectivas y reconfiguraciones desde su complejidad", en: Revista Práctica Docente. Vol. 1. No. 1. Primera Época. enero-junio. México: DGENAM/AEFCM.

OCDE. (2010).

Acuerdo de Cooperación México-OCDE para Mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas Mexicanas. Mejorar las Escuelas: Estrategias para la Acción en México. Establecimiento de un Marco para la Evaluación e Incentivos para Docentes: Consideraciones para México. Resúmenes Ejecutivos. México: OCDE.

_____. **(2011).**

Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México. México: OCDE.

_____. **(2011a).**

La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas. México: OCDE.

Ontiveros, E., Vizcaíno, D. & López, V. (2016).

Las ciudades del futuro: inteligentes, digitales y sostenibles. España: Telefónica Fundación Ariel.

Owens, R. G. (2001).

Organizational Behavior in Education: Instructional Leadership and School Reform. (7a Ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Pieper, J. (1996).

“Reflexiones sobre la Filosofía y el fin de la Historia”, en: *Estudios. Filosofía-Historia-Letras.*

PLF. (2019).

Ley General de Educación. México: PLF.

PLF. (2019a).

Reforma educativa. Objetivos Fundamentales. Junta de Coordinación Política en el Senado de la República. México: PLF.

Ramírez, R. (2000).

“La transformación de la gestión escolar: factor clave para mejorar la calidad de la educación”, en: *Memoria del quehacer educativo 1995-2000.* Tomo I. México: SEP.

Ramsden, P. (2005).

Learning to lead in higher education. Filey, North Yorkshire, Great Britain: Routledge-Falmer.

Sangrà, A. (2001).

Enseñar y aprender en la virtualidad. Educar. España: Universitat Oberta de Catalunya.

Senge, P.M. (2010).

La Quinta Disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente. Buenos Aires: Granica.

SEP. (2011).

Acuerdo 592. Por el que se Articula la Educación Básica. Secundaria. México: SEP.

_____. **(2013).**

Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. México: SEP.

_____. **(2017).**

Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. Nuevo Modelo Educativo. México: SEP- SEB- DGDGE.

_____. **(2018).**

Acuerdo No. 11/05/18. Por el que el Emiten los Lineamientos para el Desarrollo y el Ejercicio de la Autonomía Curricular en las Escuelas de Educación Básica del Sistema Educativo Nacional. México: SEP.

- _____. **(2019a).**
Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana. México: Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- _____. **(2019b).**
Organización de los Consejos Técnicos Escolares. Ciclo Escolar 2019-2020. México: SEB. DG-DGE-SEB-SEP.
- Thompson, J. (2002).**
Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas. México: UAM.
- UNESCO. (1990).**
Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Nueva York: UNESCO.
- _____. **(2013).**
Estrategia Regional sobre Docentes OREALC/UNESCO Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC/UNESCO.

CURRICULUM DE AUTORES

CONSTRUCCIÓN DEL LIDERAZGO EN LAS AULAS

MARÍA MEDINA DOMÍNGUEZ

Doctora con Mención Europea en Educación, 2011. Universidad de Jaén.

Profesora de la Universidad Nebrija (España)

Experiencia profesional: Consultoras a nivel mundial T.M.S., Ernst&Young, élogos y Overlap, en el área de Recursos Humanos, con foco especial en Formación y Desarrollo.

Publicaciones: Medina, M. (2016). *Formación de líderes e inteligencia emocional y gestión del talento*. Madrid: Universitas.

ROSA MARÍA GÓMEZ DÍAZ

Doctora cum laude en Pedagogía, 2015. Premio extraordinario por la UNED Profesora Asociada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Departamento de Didáctica y O. E. y DD. EE.

Tutora y profesora en E. Secundaria en el IES Príncipe Felipe. C. Madrid.

Experiencia profesional: Profesora en la UNED, en UAM (Madrid). Directora del IES Isaac Newton (Madrid). Tutora de alumnos de Master del profesorado de Educación Secundaria. Profesora de alumnos superdotados en la Comunidad de Madrid.

Publicaciones: Medina, A. y Gómez, R. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educativa*.

ANTONIO MEDINA RIVILLA

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, 1979. UCM (Madrid).

Profesor Emérito (desde 2016).

Publicaciones: Medina, A. (Coord.). (2015). Innovación de la Educación y de la Docencia 2da Ed. Madrid: Ramón Areces.

Catedrático e investigador de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y coordinador de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la Calidad de la Educación Superior (RIAI-CES)

Autor principal de más de 30 libros de pedagogía y educación, coautor de más de 70 artículos arbitrados e indexados.

LITERACIDAD CRÍTICA COMO CLAVE DE LECTURA DEL HOMBRE-MUNDO. CONCIENTIZACIÓN DE LA PERSONA

DR. ENRICO BOCCIOLESI

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Didáctica y Organización Escolar

Director Instituto Internacional de Alfabetización Educativa (IE-LIT) Italia, Calificación Académica Nacional como Profesor Asociado en Pedagogía General y Social ▪ Investigador educativo sobre temas relacionados con el aprendizaje permanente, estilos de aprendizaje, competencias de alfabetización, pedagogías críticas y complejas, aprendizaje electrónico, estrategias y metodologías de la UE, semiótico educación. ▪ Entrenador experimentado y coordinador de actividades educativas. ▪ Autor de numerosos artículos indexados científicos y capítulos de libros en colaboración con la Universidad del Valle de Utah, ANAYA, UNED, Pearson, IGI-USA, Editorial Síntesis, Marcial Pons, Universitas, Editorial Universitaria Guadalajara University, Giuffrè Editore, Armando Editore, FrancoAngeli, Aracne Roma, Anicia

UN BINOMIO CUADRADO PERFECTO: LIDERAZGO E INNOVACIÓN

DR. RAMÓN FERREIRO GRAVIÉ PhD

Pedagogo y psicólogo, especialista en el desarrollo profesional de maestros y en la integración didáctica de las TIC a los procesos de aprendizaje, 40 Años de experiencia en la formación de maestros. Posee 15 Investigaciones científicas aprobadas por comités de expertos de distintas universidades, entre sus investigaciones están: El Proyecto Meñique de estimulación del desarrollo infantil. El Programa Pígmalión para la atención desarrolladora de niños y adolescentes con dificultad en la adaptación y aprovechamiento escolar.

El Sistema Optimum para la valoración dinámica del desarrollo infantil por etapas. El Programa Magíster de capacitación de profesores mediante la aplicación del Sistema AIDA. El Método Constructivista ELI de Aprendizaje Cooperativo para cumplir en el aula las funciones didácticas “sensibles” que hacen posible aprendizajes para toda la vida, el Sistema de Competencia Profesionales Didácticas Actualmente es Program Professor de Fischler College of Education de Nova Southeastern University (NSU) en la Florida, USA. y Presidente de la Red Latinoamericana Talento y de la Red y del Movimiento y los Congresos Didáctica 3.0.

CONCEPTUALIZANDO EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DE LOS DIRECTORES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

RAÚL GONZÁLEZ FERNÁNDEZ

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (2011). Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación (UNED, España). Secretario de la Asociación Europea ‘Liderazgo y Calidad de la Educación’. Sus líneas de investigación se centran en la formación del

profesorado, tratamiento educativo de la diversidad, liderazgo y mejora de la calidad educativa.

ERNESTO LÓPEZ GÓMEZ

Doctor en Educación por la UNED (2015), con Premio Extraordinario. Diplomado en Magisterio y Licenciado en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Ayudante Doctor en el Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación de la UNED. Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado, la tutoría universitaria, la educación superior y el liderazgo educativo. Sobre estos temas dispone de diversas publicaciones, algunas accesibles en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2910628>

SAMUEL GENTO PALACIOS

Doctor Honoris Causa por la Universidad de Letonia (2014). Catedrático Emérito en la Facultad de Educación de la Universidad Camilo José Cela (España). Ha actuado como coordinador de la red europea sobre 'Educational Improvement and Quality Assurance'. Fundador y Presidente de Honor de la Asociación Europea 'Liderazgo y Calidad de la Educación' y miembro honorífico de la 'Asociación Europea de Investigación Educativa'.

LA FUNCIÓN DIRECTIVA HACIA EL SIGLO XXI

LETICIA MONTES RODRÍGUEZ

Egresada de la Escuela Normal Rural "Miguel Hidalgo". Atequiza, Jalisco.

Formación Inicial en Física y Química (Escuela Normal Superior de Nayarit).

Maestrante en Ciencias con Especialidad de Metodología de las Ciencias (PESTyC, IPN).

Maestra en Educación Normal. (Escuela Normal Superior de Nayarit y Escuela Normal Superior de México).

Maestría en Educación por la Universidad Privada de Irapuato.

Asesora Free lance de las Editoriales de McGraw Hill y Progreso.
Diplomado en Formación Docente para la Educación Normal por la Escuela Normal Superior de México.
Docente Investigadora de Tiempo completo en la Escuela Normal Superior de México.
Presidenta Honoraria de la Unión Nacional de Mujeres Mexicanas, A. C.

LEONOR YOLANDA ZEPEDA SÁNCHEZ

Conservatorio de las Rosas (Dominio de la lengua francesa). Morelia, Michoacán.
Diploma Superior de Lengua Francesa en la Alianza Francesa de Morelia, A. C.
Metodología para la Enseñanza del Francés, Literatura y Civilización Francesa (Alianza Francesa de París).
Diplome D Aptitude a l Enseignement du Fracais, Langue Etrangere (Universidad de París III Sorbona).
Profesora de francés FEST-Iztacala, UNAM.
Coordinadora de la Licenciatura en Francés, ENSM.

ENFOQUES DE LIDERAZGO QUE SE DESARROLLAN EN LA CULTURA INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

IRMA ESPINOSA ARANDA

Maestra en Educación Superior, Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM); docente e Investigadora de la Normal de Santiago Tianguistenco (Licenciatura); asesora de tesis (Licenciatura), integrante del Cuerpo Académico en Formación "Formación docente y evaluación" y coautora de artículos sobre formación docente y seguimiento a egresados.

MARÍA DE LA LUZ BANDERAS MAYA

Docente de Educación Superior de tiempo completo en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco, Estado de México, asesora de tesis y docente de la Licenciatura en Educación Primaria y Secundaria, optante al grado de doctorado por el Centro de Es-

tudios Superiores en Educación (CESE) de la CDMEX, maestría en Orientación Educativa y Asesoría Profesional, Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Ciencias Sociales por la Escuela Normal Superior del Estado México. Integrante de un CA “Formación Docente y Evaluación” coautora de capítulos y artículos de libros, sobre formación docente, liderazgo y evaluación. Cuenta con perfil deseable PRODEP.

MIGUEL ROBERTO LÓPEZ ARROYO

Doctor en Educación por el Centro de Estudios Superiores en Educación (CESE), en la Ciudad de México; docente responsable del Departamento de Promoción y Divulgación Cultural (DPDC) en la Escuela Normal de Santiago Tianguistenco en Licenciatura y posgrado en el Instituto Universitario del Altiplano en la ciudad Toluca, México; asesor de Tesis (Licenciatura y Posgrado) en la ENST; coautor del libro *El Cuerpo Académico y sus aportaciones a las competencias docentes; reflexiones epistemológicas* (2014); *Formación docente y evaluación* (2017). Integrante del Cuerpo Académico (en formación)

HISTORIA, PRESENCIA E IMPACTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

CATALINA AIDA GARCÍA ESPINOSA DE LOS MONTEROS

Doctora por: Universidad del País Vasco (UPV-EHU), Universidad Carlos III de Madrid y UNAM, Programa conjunto: Filosofía, Ciencia y Valores. Tesis: “El proceso de patrimonialización del Complejo Hidroeléctrico Necaxa. Su constitución como dispositivo sociotécnico”. Título del Estado Español No. 2017270681.

Doctora en Filosofía de la Ciencia, UNAM. Tesis: “El derecho ciudadano al acceso a la energía eléctrica. Tensiones y singularidades en el caso de México”. Cédula 6872279.

Master Oficial Interuniversitario en Filosofía, Ciencia y Valores UPV-EHU/UNAM, investigación: “La nacionalización del sistema eléctrico, condición del desarrollo de capacidades cognitivas de los trabajadores e ingenieros mexicanos”.

Maestría en Filosofía de la Ciencia. UNAM. Tesis: “El acceso a la energía como un derecho ciudadano. El caso de las empresas estatales de electricidad en México”. Cédula 4921721.

Diplomado en Divulgación de la Ciencia, DGDC-UNAM.

Especialización en Docencia Superior, CISE-UNAM por convenio con la ENSM.

Licenciatura en Pedagogía, ENSM. Tesis: “Algunas reflexiones sobre la necesidad de defender la instrucción pública, laica y gratuita”. Cédula 1205107.

Profesora de Capacitación para el Trabajo Industrial en Electricidad por la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial. Tesis: “Diseño de un tablero para la enseñanza de la electricidad básica”.

Pertenencia sociedades académicas.

Asociación Filosófica de México, A.C.

Seminario Sociedad del Conocimiento y Diversidad Cultural, UNAM.

Red Latinoamericana Política científica y tecnológica en América Latina.

Comité Académico Proyecto Ecoepisteme, Fundación para el Estudio del Pensamiento Argentino e Iberoamericano (Personería Jurídica No. 7964)

Comité Nacional de Estudios de la Energía A.C.

Miembro del Cuerpo Académico Gestión Escolar ENSM.

Adscripción laboral: Docente- investigadora Titular “C” de la Escuela Normal Superior de México.

LA GESTIÓN ESCOLAR QUE REALIZAN DIRECTORES DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y SU INCIDENCIA EN UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA, CIUDAD DE MÉXICO

MTRA. MARÍA DE LOURDES GÁLVEZ FLORES

38 Años de experiencia en docencia: 10 años en Educación Básica, 5 en Educación Especial y 28 años en Educación Normal.

Asesora técnica de Educación Especial

Especialista en Problemas de Aprendizaje en Centro Psicopedagógico.

Asesora de 7° y 8° semestre de la Escuela Normal de Especialización (ENE).

Integrante de la Comisión de titulación (ENE).

Coordinadora de Colegio de 7° y 8° semestre (ENE)

Coordinadora de Colegio de 1°(ENE)

Coordinadora de Colegio de 2°(ENE)

Enlace de Actualización ENE.

Responsable y diseñadora del Programa de Formación Continua ENE.

Diseñadora de cursos-taller para profesores de Educación Básica y Especial.

Actualmente

Directora de la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”

Responsable del Cuerpo académico en Formación: Gestión escolar e Inclusión Educativa, de la Escuela Normal de Especialización.

Delegada Nacional del Congreso Nacional para el Fortalecimiento y la Transformación de las Escuelas Normales Públicas.

Formación Académica

Profesora de Educación Primaria.

Licenciatura en Pedagogía.

Especialización en Docencia Superior.

Maestría en Ciencias de la Educación.

Comprensión de textos en inglés.

Formación psicoanalítica.

Perfil Prodep

Desarrollo Profesional

Ponente en diversos eventos académicos y de generación de conocimiento nacionales e internacionales y en red de Cuerpos Académicos.

Coautora de libros:

Gálvez Flores María de Lourdes (2011) *“La búsqueda del sentido en la reforma educativa de la inclusión: la construcción de la contraposición”*, en Juan Bello Domínguez (coordinador) Educación

Inclusiva. Una aproximación a la utopía. México: Castellanos editores. ISBN 968-5573-35-1

Gálvez Flores, María de Lourdes (2013). *Surgimiento y desarrollo de la Escuela Normal de Especialización, Un acercamiento histórico reflexivo desde algunos de sus protagonistas. (1943-1964)*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Gálvez Flores María de Lourdes (2016) “*La Historia Social y la Historia Oral: Andamiaje teórico/metodológico para comprender la complejidad actual de las escuelas Normales*”. pp 101-115, en Investigación en Docencia y Formación docente. Volumen I. Ciudad de México: Escuela Normal Superior de México. ISBN 978-0-9977571-9-4

Gálvez Flores María de Lourdes (2018) “*Ante la carencia de una visión prospectiva, la necesaria recuperación del sentido histórico de la Escuela Normal de Especialización*”, en José de Jesús Velásquez Navarro, Bases y voces para una educación de vanguardia. México: Editores Frovel Educación S.A. de C.V. (607-97699) ISBN 978-607-97699-1-8. pp. 471-477

Gálvez Flores María de Lourdes et al. (2018). “*Referentes identitarios de la Escuela Normal de Especialización para una configuración prospectiva de su identidad profesional*”, en Vigencia de la Educación Normal. Monterrey Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León, Escuela Normal Superior “Moisés Sáenz Garza”, Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”, Escuela Normal Superior de México. ISBN 978-607-27-0850-1

Investigaciones recientes:

Gálvez Flores María de Lourdes (2017). *Perfil profesiográfico de los docentes de la Escuela Normal de Especialización*. Ciudad de México: Escuela Normal de Especialización.

Gálvez Flores María de Lourdes (2017). *La Oficina de Formación Continua y actualización prospectiva de la Escuela Normal de Especialización: Una mirada desde la Gestión académica escolar*. Ciudad de México: Escuela Normal de Especialización.

HACIA UNA CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS EN LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES

GERARDO LUIS PALACIOS VALDÉS

Labora en la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza” desde 1984 y en la Unidad 19B de la UPN desde 1990. Es Licenciado en Educación Media con la especialidad en Ciencias Sociales, Maestro en Pedagogía por la UPN-CDMX y Doctor en Investigaciones Educativas por el IISH de cd. Oaxaca de Juárez, Oaxaca. Ha desarrollado actividades docentes y de gestión educativa a nivel estatal, actualmente es Director de la Escuela de Graduados ENSPMSG. Ha presentado ponencias en eventos académicos nacionales y participó en el 7º Congreso Ibero-Americano de Investigación Cualitativa en Fortaleza, Brasil en julio de 2018. Tiene perfil Prodep.

JAIME ZÁRATE GONZÁLEZ

Integrante del Cuerpo Académico “Sujetos de la Formación Docente Inicial” de la Escuela Normal Superior “Profesor Moisés Sáenz Garza”. Licenciado en Pedagogía egresado de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Maestro en Educación con Campo en Formación Docente por la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 19B, Guadalupe, N.L. Doctor en Investigación e Innovación Educativa por la Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior Profesor “Moisés Sáenz Garza”. Ejercicio profesional actual: Docente de la Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior “Profesor Moisés Sáenz Garza”. Tiene perfil Prodep

DAVID CASTILLO CAREAGA

Se licenció en Pedagogía y obtuvo la Maestría en Enseñanza Superior en la Facultad de Filosofía y Letras de la (UANL). Actualmente es profesor de tiempo completo en la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”. Entre sus publicaciones más recientes están el artículo Educación y Guerra entre los aztecas

(2017).Libros en coedición: Prácticas escolares: aproximaciones teóricas (2016), Tendencias de investigación en educación (2017). Vigencia de la educación Normal (2018).Capitulo en coautoría: Consejos Técnicos Escolares: Una visión compartida, en libro Gestión Escolar, Liderazgo y Gobernanza (2018).Tiene perfil Prodep y es integrante del CAEF: “Sujetos de la Formación Docente inicial,” de la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”.

PROCESOS DISRUPTIVOS Y PRÁCTICAS PROSPECTIVAS DE GESTIÓN EN LA CULTURA ESCOLAR DESDE LA FUNCIÓN DE DIRECCIÓN

MARÍA VERÓNICA NAVA AVILÉS

Doctorado Educación (UPN), Docente Investigadora de TC en Pedagogía de la Escuela Normal Superior de México (ENSM) y Asesora de tesis (Licenciatura y Posgrado), Coordinadora del Cuerpo Académico de Gestión Escolar de la ENSM CAEC-ENSMX-CA-5, Coordinadora principal de obras en Red Nacional e Internacional, autora principal, coautora y coordinadora de artículos y capítulos de libros sobre formación docente, gestión escolar, trabajo colaborativo; investigadora principal y coordinadora de temas sobre educación, Pedagogía, formación docente, diseño curricular y gestión escolar. Posee Perfil Deseable PRODEP. Realiza Estudios Posdoctorales en el Centro de Ciencias de la Complejidad C3 de la Universidad Nacional Autónoma de México.

*La función de dirección en la educación obligatoria.
Construcciones, liderazgos, gestión escolar y perspectivas*

Este archivo se editó en los talleres de pre-prensa
en el mes de agosto de 2020

en los talleres gráficos de
Castellanos editores, S.A. de C.V.

Martínez del Río 167-E
Col. Doctores, Alcaldía Cuauhtémoc
México, Distrito Federal, C.P. 06720

Tel.: 55 26 14 18 66

Tiro: 1,000 copias