



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO
SEDE REGIONAL IXMIQUILPAN



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**LA ACCIÓN DIRECTIVA EN PREESCOLAR: UNA MIRADA AL EJERCICIO DE
LIDERAZGO EN LA ZONA EDUCATIVA D**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA

YADIRA FABIOLA TAGLE MARTÍNEZ

DIRECTOR DE TESIS

DR. ALFONSO TORRES HERNÁNDEZ

IXMIQUILPAN, HGO.

SEPTIEMBRE 2018.

ÍNDICE

	pág.
INTRODUCCIÓN	1
REFLEXIÓN METODOLÓGICA	9
1. Interés investigativo	15
2. Proceso de investigación	17
3. La construcción de la tesis (análisis del dato)	29
CAPÍTULO 1 LAS REFORMAS EDUCATIVAS: ¿CONTINUIDAD, CAMBIO O RUPTURA?	
Introducción	32
1.1 La búsqueda por modernizar el sistema educativo mexicano, grandes expectativas de la Nación en 1989.	36
1.2 Los cambios en la política educativa, la necesidad de un marco de gestión para la escuela.	43
1.3 Calidad en educación preescolar, esquema de una política educativa pensada desde el Programa Escuelas de Calidad	47
1.4 El Modelo de Gestión Estratégica Escolar en el Programa Escuelas de Calidad, como un referente de transformación.	53
1.5 La autonomía de gestión en la reforma constitucional en materia educativa de 2013.	59
1.5.1 El Consejo Técnico Escolar (CTE) como dispositivo de legitimación de la política educativa actual	64
1.5.2 La Ruta de Mejora Escolar (RME)	76
1.6 Aproximación al análisis de las reformas educativas en el campo de la gestión.	78

CAPÍTULO 2 LAS DIRECTORAS DE LA ZONA ESCOLAR D DE EDUCACIÓN PREESCOLAR: LOS MARGENES DE ACCIÓN EN SU EJERCICIO COTIDIANO.

Introducción	80
2.1 El tránsito de la política educativa hacia el espacio escolar.	89
2.2 Un acercamiento a la micropolítica de los jardines de niños	91
2.3 La determinación de la cultura institucional	107
2.4 Las prácticas directivas cotidianas en el centro escolar	111
2.5 Las relaciones de poder y el ejercicio de autoridad en el ámbito escolar	118

CAPÍTULO 3 EL LIDERAZGO DIRECTIVO EN PREESCOLAR, UN EJERCICIO DE RELACIONES INTERPERSONALES

Introducción	124
3.1 Las relaciones interpersonales punto de partida para la construcción del liderazgo	129
3.2 El liderazgo entendido como un atributo de la dirección escolar	135
3.3 El ejercicio del liderazgo en la Zona Educativa D	149
<i>A) Se aprende a ser líder liderando, construyéndose en el tiempo.</i>	150
<i>B) Yo me integro con ellas y formo parte de ellas</i>	158
<i>C) No se nos orienta como ser un líder</i>	164
3.4 Hacia la articulación de la acción directiva y el ejercicio de liderazgo.	167
CONCLUSIONES	174
BIBLIOGRAFÍA	177

INTRODUCCIÓN

Diversos estudios educativos han puesto atención en la dirección escolar analizando la función directiva desde las políticas educativas Nacionales con la finalidad de estudiar lo acontecido después de cada implementación, así mismo se han editado textos sobre la acción directiva reconociendo grosso modo qué hace el director en la escuela, qué influencia tiene el estilo de dirección en el éxito escolar y si es que influye, qué incidencia hay en el colectivo escolar, focalizando en la práctica directiva para comprender los resultados alcanzados por la escuela.

Es por ello que el presente documento centra la atención en el sujeto que ocupa el puesto de la dirección escolar, la directora, mencionada en género femenino, puesto que el nivel educativo en donde se desarrolló la investigación fue el de Educación Preescolar, el cual se caracteriza (según la plantilla del ciclo escolar 2016 - 2017 del personal docente y directivo del sector 08 remitida a la Dirección de Educación Preescolar) por contar con un 90% de mujeres, ante el 10% de varones; en las aulas predominan educadoras atendiendo a infantes que van desde los 3 hasta los 6 años de edad, mujeres a cargo de la función directiva y personal de apoyo de ambos sexos. Ya que se menciona que la investigación se desarrolló en el sector 08 de educación preescolar, es importante señalar que éste se comprende los municipios de Ixmiquilpan, Cardonal y Alfajayucan; la zona escolar D (escenario de la investigación) se ubica en Ixmiquilpan, está conformada por catorce jardines de niños, de los cuales cinco son de organización completa, contando estos últimos con una directora efectiva, de los cuales tres participaron proporcionando información durante un ciclo escolar de escudriñamiento.

El interés investigativo surge a partir de las interacciones con dichas directoras, además del propio asombro que existe por la acción que desempeña la figura directiva. Haciendo una introspección reconocí en el propio imaginario algunas ideas que venían a mi mente cuando escuchaba la palabra director, entre ellas el de guía, autoridad, jefe, inspector, dirigente, mando, sabiduría, pero sin duda la que más ruido hacía en

mi mente: líder. Esta representación fue creciendo influenciada por diversos textos políticos en donde se ponderaba al director como líder, al liderazgo como una promesa que revolucionaría la escuela mexicana a través de las reformas educativas, así mismo por los diversos documentos proporcionados a inicio de ciclo escolar a los Asesores Técnicos Pedagógicos (función que desempeño) en donde se describía un modelo de director con liderazgo, el cual llevaría a la escuela al éxito.

Durante intercambios académicos la constante en el discurso de la jefa de sector, supervisoras, asesoras técnicas pedagógicas, en cuanto a la función directiva era justo el liderazgo, refiriendo a que “si la directora fuera buen líder, la escuela sería de calidad”, “es que el liderazgo se lo quitaron los padres de familia y por eso hay problemas en la escuela”, “es sin duda un mal líder porque no hay avances en el jardín de niños”. Del lado de las directoras se rumoraba “todas somos líderes porque estamos aquí”, “un buen líder es el que guía”, “el liderazgo me ha permitido establecer buenas relaciones con la comunidad escolar”, todo ello desencadenó un gran interés por saber, qué sucedía con el liderazgo directivo en preescolar, pero sobre todo qué significado tenía dicha palabra para estos sujetos educativos (las directoras).

En cuanto se tuvo la oportunidad de estudiar, investigar y escribir sobre éste elemento, no dudé para entrar al campo, conocer a la directora, escucharle, leer sobre liderazgo, y generar un análisis sobre el significado que le atribuyen a éste; así mismo, conocer los escenarios de práctica directiva. A raíz de ello, y después de interactuar varios meses con tres directoras en sus respectivos jardines de niños, entablar diálogo con educadoras, padres de familia y niños, apoyada de un proceso metodológico es que me permito enunciar que el modelo de gestión educativa vigente influye notablemente en la acción directiva de los jardines de niños de la zona educativa D de educación preescolar, generando en mi asombro la gran dicha influencia en la jerga de las directoras escolares, así como en la práctica educativa.

Las directoras a lo largo de la historia, como sujetos de un sistema educativo, han sido miradas como el personaje escolar que se encarga de hacer cumplir la norma, de

vigilar que se cumpla, y de representar a una institución ante diversas organizaciones; también como empleadas de un sistema educativo que indica cual es el perfil deseable para desempeñar la función, en donde se establecen rasgos que detallan cómo debe ser la directora, siendo uno de ellos el liderazgo, elemento que no es nuevo en la actual reforma educativa, pues desde 1985 en el caso de preescolar, se plantea en los manuales para la directora: *“un buen director debe ser líder en la escuela”*; pero... ¿cuál es el impacto de las reformas en la dirección escolar?, realmente ¿cómo se ha concebido tal elemento desde la acción directiva?, ¿qué significado le atribuyen las directoras al liderazgo?; derivado de ello es que se escribe sobre ésta figura, tomando en cuenta elementos que forman parte de su pensamiento y cotidianeidad.

Ahora si nos remitimos a documentos que orientan planteamientos del Sistema Educativo, se reconoce que en investigaciones realizadas por la OCDE (2009) se asegura que mejorar el liderazgo escolar es posible, sin embargo, se requiere de un proceso que favorezca el diálogo, el análisis y la reflexión, y por lo tanto la mejora educativa. En este sentido, se reconoce la importancia que se le asigna al liderazgo en el ámbito educativo, pues además la OCDE plantea cuatro pilares básicos que menciona como necesarios para generar un cambio significativo y con ello la transformación del centro escolar: 1) definir las funciones y responsabilidades del liderazgo escolar; 2) distribuir las tareas a todos los integrantes de la comunidad educativa, de tal manera que cada uno de ellos se sienta parte y contribuya a la mejora; 3) hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva, la cual sea dinámica y permita generar procesos de forma horizontal, no únicamente de manera vertical, y por último; 4) desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes para generar un liderazgo eficaz. Con este referente se comprende el lugar que se le ha asignado al liderazgo en educación.

Se apuesta a que el liderazgo directivo transformará la escuela mexicana, afirmando que influye considerablemente en todos los integrantes de la comunidad educativa y a su vez permea en toda la estructura escolar, se asevera que, si existe un liderazgo directivo, el docente está más motivado para impartir sus clases, y que por ende los

estudiantes tendrán mayor apertura para el aprendizaje, apostando a la creación de un ambiente generado por el líder, en donde los resultados se producen de forma satisfactoria. Con ello se reconoce la gran responsabilidad que se deja en manos de la directora al tomar posesión de la función en la escuela.

Por otra parte, se afirma en documentos oficiales que los procesos de gestión educativa se ven directamente influenciados de acuerdo al estilo de liderazgo que se ejerza, lo cual provoca un impacto significativo en la comunidad educativa, atribuyéndole el éxito o entorpecimiento de la participación de cada uno de sus integrantes, ya sean maestros, estudiantes o padres de familia.

La literatura sobre liderazgo plantea que la capacidad de cambio de una escuela depende del director de la institución. En este sentido, resulta interesante conocer y reflexionar sobre dicha afirmación, sobre la existencia del liderazgo, el estilo que se desarrolla en la institución educativa, y el tipo de acciones que se implementan para la generación de cambios que permiten la mejora para todos los miembros de la comunidad, identificando la realidad de los centros escolares, el trabajo de la directora dentro de la colectividad, así como los procesos que le implican el ejercicio de liderazgo; sin dejar de lado la influencia del contexto, la formación académica, la personalidad del sujeto, así como la historicidad para una mejor comprensión de la realidad educativa.

Para dar sustento a la investigación, es imprescindible señalar el proceso metodológico que dio orientación, el cual se inscribe en el paradigma cualitativo auxiliado de técnicas etnográficas que permitieron recabar información en el campo educativo, además se consideraron las cuatro fases de la investigación: 1) la preparatoria, 2) el trabajo de campo, 3) la analítica y 4) la informativa, como un modo de organización de la investigación educativa. Dentro del trabajo de campo se emplearon técnicas como la observación participante, la entrevista semi-estructurada, las pláticas informales, con apoyo de instrumentos como el diario de campo, libreta de notas y el guion de entrevista, esbozando todo un recorrido que fue desde la

transcripción, interpretación de la información, categorización, lectura, hasta la escritura del presente documento.

El informe se compone de tres capítulos, anteceditos por un apartado metodológico, donde se narrará el proceso seguido desde la construcción del proyecto de investigación, pasando por el trabajo de campo, análisis de la información, narrativa, hasta la fase informativa (Rodríguez, G., J. Gil y E. García; 1996); haciendo énfasis en la metodología empleada, tomando en cuenta las características de la investigación cualitativa con enfoque interpretativo. En el apartado se incluye la problematización, supuestos de la investigación, objetivo de la investigación y los objetivos específicos que delinearon la investigación.

En el capítulo uno, se hace un breve recorrido por las reformas educativas Nacionales, se contextualiza al objeto de estudio, resaltando lo que se planteó en cuanto a la gestión educativa y liderazgo directivo, prestando especial atención a los programas federales que formaron parte de una política educativa en busca de la calidad educativa como: los Programas de Apoyo a la Gestión Escolar y Escuelas de Calidad, sin dejar de prestar atención a la actual reforma educativa que plantea un modelo de gestión basado en el proyecto la escuela al centro, que otorga una supuesta autonomía a la escuela, la cual se planea a partir del proyecto denominado ruta de mejora escolar, estrategia global de mejora escolar y se revisa constantemente en los espacios académicos del Consejo Técnico Escolar. Se destina un espacio a la estrategia Nacional la escuela al centro enmarcada dentro del modelo educativo 2016, que considera como prioridad al liderazgo pedagógico, de la que derivan ejes que buscan reorganizar la dinámica escolar.

El capítulo dos, da pauta a la función directiva, desde lo planteado por la política educativa, la investigación y el acontecer en los espacios sociales donde convergen directivos con la comunidad escolar del preescolar; se destina un espacio para mostrar las relaciones que se dan entre los actores educativos, así como la micropolítica escolar entendida como el análisis de las dinámicas políticas que ocurren dentro de

las escuelas en el seno de la organización escolar, la micropolítica centra su atención en el estudio de organizaciones formadas en las escuelas por personas y grupos con intereses distintos que luchan por llegar a formar parte de la definición y propósitos de organización; se trata de dar cuenta de aspectos interactivos, dialecticos, conflictivos, estratégicos, ideológicos de la vida organizativa relativos al uso y manejo del poder en las escuelas. Bajo la expresión de micropolítica se expresan, múltiples temas relacionados con los conflictos, las luchas, las posturas enfrentadas o no, los bandos, las relaciones mediatizadas por interés, el uso estratégico del poder en la organización, las dinámicas de control y dominación, los acuerdos negociaciones, pactos, entre otros (Ball, 1987:75).

Desde la mirada de la micropolítica escolar la figura directiva es invariablemente decisiva a la iniciación del apoyo al cambio en la escuela, es comúnmente el director quien toma la iniciativa de introducir innovaciones en la escuela, y aun cuando esto no sea así, su apoyo es necesario para toda innovación propuesta por un miembro del personal. Esto responde al status que posee dentro de la jerarquía escolar, es él, en manos de quien se deposita la responsabilidad de la organización escolar, normativamente, es por ello que se escribe sobre cómo es que los actores educativos buscan a toda costa aliarse o convencer a la directora, y hasta luchar por el poder para imponer puntos de vista en la escuela, y así conservar la cultura institucional en la que se han desenvuelto, poniendo especial atención en cada acontecimiento en la acción directiva.

Finalmente el capítulo tres denominado “el liderazgo directivo en preescolar, un ejercicio de relaciones interpersonales” está dedicado al eje central del trabajo de campo, el liderazgo directivo, en donde se centra la atención a lo referido por las directoras, realizando una interpretación y análisis de los significados que atribuyen al liderazgo, explorando la influencia del modelo de gestión educativa vigente. Se inicia conceptualizando al liderazgo por diversos teóricos e investigadores como Gardner, Kouzes y Posner, Sergiovanni y Senge, Pozner entre otros y se culmina con el significado construido por las directoras, reconociendo la influencia de la política

educativa en éste (el cual está permeado por lo instituido). En este capítulo es donde se enuncia la tesis *“El modelo de gestión educativa vigente influye notablemente en la acción¹ directiva de los jardines de niños de la zona D de educación preescolar, el cual está asociado al discurso planteado desde la reforma educativa, en donde se enuncia que el papel demandado a los directores escolares es el de ser líderes; el significado que se atribuye a éste se ve afectado por elementos políticos, personales, culturales y de formación de cada directora”*.

Cada uno de los elementos expresados en el enunciado de la tesis, se desarrolla en los apartados que a continuación se presentan, en donde se explicita que el modelo de gestión vigente se enmarca en el eje “la escuela al centro”, el cual está fundado en una racionalidad técnica, donde supone que a partir de la capacidad de los sujetos con alguna responsabilidad en la gestión, resuelven las problemáticas educativas.

Se concluye el capítulo dejando al lector información que permite comprender los significados que han ido construyendo las directoras a lo largo de su trayectoria magisterial.

En el documento se incluye un apartado específico, en donde se plasman las conclusiones a las que se arribaron al finalizar la investigación; después de haber realizado un recorrido metodológico que permitió obtener información para su interpretación y análisis, es que se plantea un cierre en el que se consideran reflexiones personales, algunas retomadas de diversos investigadores del campo educativo, así mismo se hacen algunas propuestas para el campo de la gestión educativa en la educación.

En el espacio destinado a la bibliografía, se enuncian los textos consultados para la formulación del documento, aquellos que dan sustento a referencias textuales que

¹ Por “acción” debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La “acción social”, por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo (Weber; 1922:5)

permitieron el análisis de la información vertida; y que a su vez sirven de consulta para una mayor profundización sobre el tema.

REFLEXIÓN METODOLÓGICA

*Toda la experiencia del conocimiento del mundo humano es un ejercicio de sentido.
El camino de esa experiencia es el método; la reflexión sobre el camino, la metodología.
Cáceres, Galindo 1998*

Para hablar del camino recorrido, desde la génesis, el desarrollo e informe de la investigación, es necesario referir al enfoque metodológico que orientó y dio luz a la investigación; con la intención de situar al lector en el camino desarrollado para arribar al presente informe, se destina el presente apartado para explicitar una sencilla reflexión metodológica, que da cuenta de la investigación cualitativa realizada durante el periodo de maestría, la cual estuvo apoyada de técnicas etnográficas, ponderando a la observación participante, así como la entrevista semiestructurada, con la finalidad de conocer la cultura escolar lo más fielmente posible, para comprender y reflexionar sobre los procesos que se dan en la cotidianidad dentro de las instituciones, específicamente la dirección escolar.

La materia fundamental para el informe donde se desarrolla la tesis, son los materiales que derivan del trabajo de campo, el cual se realizó en el periodo que va de septiembre de 2015 a junio de 2016, en tres jardines de niños pertenecientes al nivel de educación preescolar general; dando mayor atención a la recopilación de información que proporcionara los elementos necesarios para conocer a la directora escolar de la zona D del municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo. Cabe resaltar que el trabajo de campo se realizó por nueve meses, aunque éste tiempo no fue exclusivo para rescatar la información; dado que se alternó con el análisis de la información, al año de iniciar el trabajo de campo se inició con la construcción de categorías analíticas, en donde se sistematizó y analizó la información recopilada, tanto de carácter empírico como conceptual; lo que derivó en la construcción de categorías que permitieron iniciar la conformación de los capítulos.

Posterior al trabajo de sistematización, inició uno de los más complejos, la interpretación del dato, así como el rescate de perspectivas teóricas para analizar la información empírica; siendo este momento el de mayor desestabilidad, pues el

proceso de interpretación se torna complicado cuando hay una implicación fuerte en el proceso educativo, pese al reconocimiento de la voz de los actores participantes en la investigación, fue hasta el final del trabajo que se lograron advertir mayores elementos que dieron lucidez para el proceso de escritura, con el cual se concluye el informe que se presenta.

Haciendo un recuento de lo que se vivió desde la etapa propedéutica de la maestría, así como dentro del primer semestre de formación académica, en donde se definió el objeto de estudio, en conjunto con los elementos que conformaron el anteproyecto, afinándolos posteriormente en un proyecto de investigación es que se problematizó sobre el interés investigativo con la intención de delimitar sobre lo que se indagaría, al hablar de problematizar, refiero al proceso cuyo producto es el planteamiento del problema, el cual dio pauta a la realización del escudriñamiento; se destinan las próximas líneas para recordar el proceso de problematización que desencadenó la experiencia de estudio.

Para situar el presente momento, es importante mencionar que el problema de investigación es lo que desencadena el proceso de generación de conocimientos, es la guía y el referente permanente durante la producción científica, y su respuesta, clausura, al menos temporalmente la investigación en cuestión. Sánchez Puentes (1993) "El problema de investigación, se dice; es lo que el investigador trata de resolver o de averiguar; es lo que se busca o explora, es una dificultad" (p.65), ya que este es el parte aguas de la investigación, iniciaré hablando sobre lo que atrajo mi atención para desencadenar todo lo que en este documento se escribe.

A partir de la experiencia vivida como sujeto activo en la educación, se tuvo la oportunidad de interactuar en actividades donde participan las directoras de educación preescolar, tales como: Consejos Técnicos Escolares de Directoras, talleres, conferencias, por mencionar algunas; así como visitarlas en su campo de trabajo, es decir en el jardín de niños en donde se desempeñan, pues estoy a cargo de la función de Asesoría Técnico Pedagógica de Zona. En estos espacios se aprecian discursos

de éstas figuras sobre lo que es el liderazgo, en donde mencionan que se reconocen como líderes de la escuela, argumentando que guían, coordinan, proponen al colectivo escolar diversas acciones que permiten el logro de los objetivos planteados en la Ruta de Mejora (anteriormente proyecto institucional); la ruta de mejora es el sistema de gestión que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora, es una herramienta de apoyo en la organización, la dirección y el control de las acciones que el colectivo escolar ha decidido llevar a cabo en favor de la escuela (SEP; 10: 2014).

Las acciones emprendidas en cada uno de los tres jardines de niños por la figura directiva se organiza en dos ámbitos: pedagógico, de gestión y administrativo, destinando mayor tiempo a las tareas administrativas puesto que cuando hay que elaborar documentación como informes de estadística, control escolar, actas informativas, plantillas, al tener una fecha asignada inmediatamente hacen entrega de la documentación, asignando el menor tiempo de la jornada a las actividades pedagógicas, que consisten en visitas a las aulas, asesorías, acompañamientos a las maestras que se encuentran frente a grupo (personal que atiende grupos de niños entre 3 y 6 años), así como la impartición de talleres diversos. Al dialogar con las directoras en un grupo focalizado, ellas se asumen como líderes de su centro de trabajo, argumentado que es así porque dicho elemento está dentro de su función, y que ello se respalda cuando convocan, presiden reuniones con padres de familia, coordinan la mayoría de acciones en la escuela, teniendo respuesta de la comunidad escolar, dan el visto bueno, dirigen las sesiones de consejos, aconsejan a las docentes cuando tienen inquietudes.

Durante las observaciones en los jardines de niños se extrajo información importante que permitió comprender la realidad educativa, así como las particularidades escolares, puesto que en cada uno de los jardines hay dinámicas específicas reguladas por las peticiones de los padres de familia, además se identificó la relación que existe entre directora y padres de familia, siendo estos últimos quienes intervienen constantemente en la toma de acuerdos de la dinámica escolar, respaldando las decisiones tomadas con actas elaboradas en asambleas escolares en donde han sido

participes los comités de Asociación de Padres de Familia (APF) y Consejo Escolar de Participación Social (CEPS); argumentando que con el acuerdo 716 se ha dado pauta a que la participación de padres de familia sea activa en las escuelas.

En los tres Jardines de Niños investigados se observaron diferentes indicadores que convergen en la práctica de la directora, los cuales van desde lo instituido por SEP (normativa) hasta lo instituyente (prácticas que se han convertido en rutinas escolares como horarios, actividades preestablecidas, materiales), las prácticas (desde lo planeado en el proyecto escolar) se organizan en cuatro prioridades de lo que se conoce como el sistema básico de mejora en educación básica: normalidad mínima, mejora de los aprendizajes, ausentismo escolar y convivencia escolar; las cuales se proponen a partir del 2014, al segundo año de implementación de la ruta de mejora como proyecto de organización de actividades escolares, “la cual se define como una herramienta para que el colectivo docente organice las acciones que fortalezcan las capacidades de la escuela para mejorar los aprendizajes de los alumnos y el desarrollo profesional de los docentes en lo individual y como equipo de trabajo, además de establecer una visión compartida de lo que hace falta o conviene modificar en las escuelas mediante la generación de compromisos y acciones concretas verificables” (SEP; 07:2014). Las acciones generadas en los centros escolares son propuestas por el directivo junto con las docentes, en su mayoría responden a las demandas de los padres de familia; pues se vislumbran procesos diversos en torno al desarrollo de los aprendizajes en los niños, considerando las creencias de los padres de familia respecto a preparar para la primaria, a la necesidad de que lean y escriban en la escuela; se tiende a dar mayor peso a la convivencia escolar vista desde las relaciones sociales, en donde se involucra a padres de familia en actividades como convivios, matrogimnasias, talleres, eventos sociales realizados en fechas conmemorativas, por mencionar algunas.

Después de algunos encuentros con las directoras, de pláticas informales sobre la función directiva y el liderazgo, así como de la revisión de estadísticas nacionales e internacionales sobre la función directiva y la necesidad de desarrollar el liderazgo en

los directores escolares desde la política educativa, surge la necesidad de saber cuál es el significado que tiene dicho sujeto sobre liderazgo ¿el porqué de ese significado?, ¿cómo lo construyeron?, ¿para ellas qué es ser líder?, ¿por qué se denominan a sí mismas líderes?, ¿en qué basan esa afirmación?, ¿qué influencia tiene la organización escolar en el constructo de los significados?, ¿el colectivo docente determina el estilo de liderazgo?

Con base a lo planteado, surge el interés por conocer el significado de la directora en cuanto al liderazgo y cómo se manifiesta dentro del jardín de niños, así mismo como éste impacta en la puesta en práctica de las acciones dentro de la institución.

Al mirar la realidad escolar siendo sujeto activo del sistema educativo, así como del gremio magisterial, se fue alimentando un imaginario sobre la educación y cada sujeto que forma parte de ésta, al grado de caracterizar a la directora de preescolar. Desde que integré filas como estudiante, hasta ahora que soy formador de infantes; en un principio, en la década de los 90's miraba en la directora una figura de autoridad, poder, mando, dirección, control, pensando que era ella quien tomaba las decisiones, y quien corregía a quien se portaba mal en la escuela o desobedecía al docente, en pocas palabras en la directora veía el mando de la institución, quizá fue así pues fue mientras cursaba mi educación primaria.

Con el transcurrir de los años, fui señalando en la directora más atributos como el status, además fui diferenciando a los buenos de malos directores basándome en el conocimiento poseído, en la manera de vestir y comportarse dentro de la escuela (si bien, era subjetiva la apreciación, correspondió a el periodo en que cursé bachillerato y licenciatura), tomando en cuenta el prestigio que esta poseía; al llegar a la etapa docente, con más elementos para valorar y comprender la función directiva, construí la idea de que la escuela hablaba del director que la dirigía, es decir, que si había un buen director, la escuela era excelente en resultados académicos (caracterizando al director como el que seguía paso a paso lineamientos, desde una perspectiva racionalista), caso contrario a un mal director que llegaba tarde, no aplicaba la norma,

no apoyaba a los docentes (debo aclarar que fue antes de cursar la maestría este referente que ahora concibo erróneo y que ha cambiado a la fecha).

Cuando ingreso como Asesor Técnico Pedagógico por primera vez, en el año 2010, auge del Programa Escuelas de Calidad (PEC), sonaba entre el discurso directivo la palabra liderazgo, entendido como uno de los estándares de la gestión educativa, básico para una educación de calidad, con ello el interés se acrecentó, pues dentro de la propia formación docente poco se había hablado de él, además al liderazgo se le hacía ver como una condición básica en el directivo.

Después de visitar escuelas, observando de cerca a la directora de la institución, dialogando en diversos espacios con la intención de obtener información sobre lo que desde hacía un tiempo se había vuelto una inquietud, un interés en mí, generé algunos supuestos sobre la directora y el liderazgo, pensando que la directora se denomina a sí misma líder porque las docentes atienden a las acciones propuestas por ella.

Por otro lado, creí que la directora en automático se convierte en líder al recibir su nombramiento como directivo, por el hecho de así mencionarlo la política educativa en diversos manuales relacionando a la dirección con el liderazgo. De la misma manera deduje que la directora refuerza el liderazgo conforme adquiere mayor experiencia en la función directiva.

Continué con la idea de que el liderazgo era importante para un buen funcionamiento del Jardín de Niños, pensando que, si la directora ejerce un liderazgo transformacional, la escuela mejoraría, logrando los objetivos establecidos y por ende habría reconocimiento de autoridades y sociedad en general. Es así como formulé algunos supuestos en torno al objeto de estudio que atrajo mi atención “los significados que construye la directora en relación al liderazgo directivo en preescolar”, nombre con el que se tituló al proyecto de investigación desde el punto de partida.

1. Interés investigativo

A partir de la problematización esbozada *la distinción el liderazgo descrito en los documentos oficiales y el que se ejerce en las escuelas*, advirtiendo en el discurso de la directora como una constante el liderazgo directivo, asumiéndolo como propio, así mismo después de reconocer que toda investigación parte del interés por descubrir, encontrar una respuesta a un acontecimiento, situada en el enfoque cualitativo es que se plantea la pregunta “¿Qué significados construyen las directoras en relación al liderazgo en educación preescolar?”, esto con la finalidad de indagar en tres directoras que forman parte de una zona escolar de educación preescolar, para ellas qué es el liderazgo, y así dar pie a una investigación con el objetivo de “Analizar los significados que se construyen sobre liderazgo en la función directiva en preescolar para entender cómo se asumen a partir del discurso oficial y la práctica directiva”.

Como objetivos específicos de la investigación se plantearon dos: 1) Identificar el significado de las directoras en torno a liderazgo, detectando elementos recurrentes en el discurso para conocer el imaginario construido. 2) Interpretar la influencia del contexto político, histórico y escolar en la construcción del significado de liderazgo de la directora, para comprender las relaciones entabladas con los sujetos institucionales.

El liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad en los programas de política educativa de los países que forman parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre ellos México; así mismo de los actores que desempeñan la función directiva, siendo este una demanda del perfil delineado para la promoción a funciones directivas, además, en México, se da por entendido que todas las directoras poseen las mismas características, por lo que la misma oferta formativa puede desarrollar en ellas procesos de liderazgo homogéneos, que en automático forjaran a un líder que se desempeñara en un espacio escolar.

Según lineamientos actuales, que rigen la función directiva, el liderazgo desempeña un papel clave en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y

capacidades de los maestros, así como en el entorno y situación en los cuales trabajan. Es considerado esencial para mejorar la eficacia y la equidad de la educación. La práctica del liderazgo escolar ha sido influenciada en gran medida por los cambios en gobernanza educativa y en los contextos escolares. Por un lado, hay avances hacia la descentralización y autonomía junto con una mayor rendición de cuentas; por otro lado, nuevos enfoques a los procesos de enseñanza – aprendizaje; poblaciones estudiantiles cada vez más variadas están cambiando las funciones y responsabilidades del liderazgo, lo que mantiene se traduce a un momento de incertidumbre en la dirección escolar, dado que no se sabe entonces, qué le corresponde ser a la directora.

Como resultado de estas tendencias y factores, el liderazgo escolar ha cambiado radicalmente en los países de la OCDE. Ahora se define cada vez más por un conjunto exigente de funciones, incluyendo las tareas administrativas y de gestión, los recursos financieros y humanos, las relaciones públicas, el aseguramiento de la calidad y el liderazgo para una enseñanza y aprendizaje mejorados. En muchos países la generación actual de directores se acerca a la edad de la jubilación y se vuelve más difícil remplazarlos. A los posibles candidatos les desalienta presentar su solicitud debido sobre todo a las cargas excesivas de trabajo, la falta de preparación y formación, la falta de perspectivas profesionales y las remuneraciones así como apoyos inadecuados. Estos acontecimientos han hecho que el liderazgo escolar sea una prioridad. Es por ello que diversos autores afirman que la calidad del liderazgo escolar necesita mejorarse y hacerse sostenible.

Si bien el liderazgo es una preocupación en la educación, a través de diversos documentos se ha establecido la necesidad de reorientar las prácticas de los directores para lograr la calidad educativa (planteada así desde los modelos educativos), se apuesta a que el director sea quien mediante este ejercicio de liderazgo promueva los fines de la educación en los espacios escolares.

Sin embargo el liderazgo en los espacios escolares ha sido un elemento controversial, pues, a raíz de escuchar a las directoras del nivel educativo de preescolar, se advierte en su discurso que se denominan a sí mismas líderes por organizar al colectivo, coordinar, es decir por dirigir las acciones de la escuela; es por ello que surgió el interés por realizar una investigación en donde se logre conocer para ellas qué significa ser líder directivo, que significa liderazgo y porque se denominan líderes.

2. Proceso de Investigación

Las ciencias sociales pretenden comprender hechos particulares, la comprensión es el método característico de dichas ciencias, cuyos objetos presentan una relación de valor, que hace que dichos objetos se nos presenten relevantes, con una significatividad que no poseen los objetos de las ciencias naturales. Esta significatividad permite identificar y seleccionar tales objetos (Mardones, J. y Ursua N., 1982:23).

La presente investigación social se organizó en 4 fases: 1) la preparatoria, 2) el trabajo de campo, 3) la analítica y 4) la informativa; las cuales estuvieron distribuidas a lo largo del periodo de maestría (dos ciclos escolares) correspondiendo a cada fase, un semestre. Es importante tener presente que las ciencias sociales tienen como objetivo primario “lograr un conocimiento organizado de la realidad social, entendiendo a la realidad social como la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural” (Schutz; 1974:74), es por ello que se requiere de una metodología clara que permita descubrir elementos sustanciales.

En la fase “preparatoria” se arribó a la reflexión y diseño del proyecto de investigación; durante la fase “trabajo de campo” se visitaron tres jardines de niños, se recolectó información, recogiendo todos los datos posibles con el apoyo de instrumentos, y el empleo de herramientas como la observación y la entrevista semi-estructurada; posteriormente en la fase “analítica” se tomaron en cuenta las consideraciones de Taylor y Bogdan para el análisis de los datos, desarrollando las tres etapas: fase de

descubrimiento; codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio; relativización de los descubrimientos, es decir, comprender los datos en el contexto que fueron recogidos.

En la fase de descubrimiento se llevaron a cabo las siguientes acciones; lectura repetida de los datos; se siguieron pistas de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas; se buscaron los temas emergentes procurando encontrar significados más profundos. En la fase de codificación se catalogaron datos, se separaron, se releeron. Finalmente en la fase de relativización de datos se interpretó cada dato tomando como referente el contexto del cual fueron extraídos.

Para realizar la categorización se recuperó la propuesta de María Bertely, se identificaron recurrencias, patrones para pasar a posibles categorías; esto con la finalidad de generar una aproximación de construcción categorial.

Seguido de dicha aproximación categorial, se procedió a la elaboración de un índice tentativo, para así comenzar con la escritura del capitulado; en resumidas palabras de ésta manera se desarrollaron las fases de la investigación que dieron elementos para el informe que se presenta.

En las líneas siguientes se narra el proceso metodológico que sustenta la presente tesis. Tomando en cuenta que el fenómeno educativo se enmarca en hechos sociales, y las investigaciones pertenecientes a las ciencias sociales se realizan en su mayoría con metodologías de carácter cualitativas; es por ello que el presente informe se basó en una investigación cualitativa, debido a que se el interés se centra en la forma en que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y los procesos, por la perspectiva de los participantes, sus sentidos, sus significados.

Son informantes clave en la investigación, la supervisora, el asesor técnico pedagógico y tres directoras de la zona escolar D del Municipio de Ixmiquilpan, cabe mencionar que el nombre que se le asigna a la zona escolar, fue definido por que cronológicamente hablando, fue la cuarta zona creada en el sector escolar 08. Las directoras se identifican con nombres que dan cuenta de su personalidad con la

finalidad de mantener en el anonimato sus nombres, cada designación se hizo pensada en las características particulares de cada una de ellas, dejando el nombre de Esther a la directora que posee el arquetipo de la mujer triunfadora, pues a la luz de lo establecido normativamente cumple en tiempo y forma, es una directora que mantiene a la escuela que dirige a la vanguardia, ha obtenido reconocimientos al mérito académico, por participación, proyección a la comunidad, reconocimientos municipales, y de distintas instituciones, a sus 42 años de edad tiene 7 años en la función directiva y 20 de servicio, tiene la Maestría en Educación en el Área de Docencia e Investigación.

Esther es directora del jardín de niños “El Barrio”, ubicado en un barrio al este del centro de Ixmiquilpan, su fundación data al 21 de octubre de 1981. A partir de 1997 fue prestado el terreno para iniciar las labores de Jardín de Niños pero 3 años antes ya estaba en función la Educación Preescolar que era sostenida por el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital, inicialmente llevo el nombre de Rosaura Zapata.

La escuela está delimitada por barda perimetral de concreto en la parte trasera, izquierda y derecha, en la parte de enfrente tiene barrotes de hierro pintados de colores, y un portón que se abre para dar acceso a los infantes; cuenta con 5 aulas, 3 para atención infantil, una biblioteca y la dirección, una nave para sanitarios y lavabos, la cancha, que se caracteriza por tener un mural de la caricatura “Winnie Pooh”.

En la institución laboran tres educadoras, una directora y personal de apoyo y asistencia a la educación. El organigrama oficial se encuentra conformado de la siguiente manera como se presenta en la figura 1:

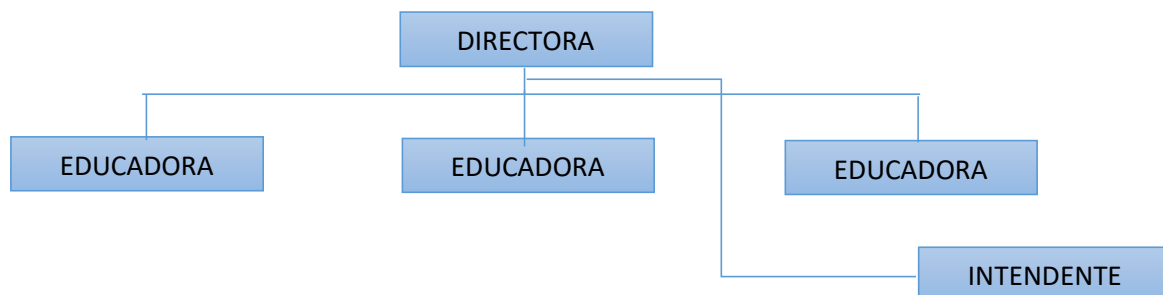


Figura 1. Organigrama del jardín de niños “El Barrio”.

En este jardín de niños la directora suele desempeñar el rol directivo, de asesor, acompañante y administrativo; es la directora a quien se le reconoce como autoridad, al ostentar el cargo de dirección; Esther es activa, busca siempre información para las docentes, procura mantenerse y mantenerlas actualizadas, es de las que están al pendiente de lo solicitado por la Secretaria de Educación Pública, por autoridades inmediatas y normativa vigente. En la escuela que dirige ha implementado una modalidad de trabajo áulico específica; hecho que se ha instituido, así como prácticas de proyección a la comunidad, el uso de una batita extra al uniforme, el uniforme de las educadoras por día (lunes es de color blanco con azul marino, martes amarillo, miércoles pants del jardín de niños, jueves anaranjado y viernes pants gris) y días exclusivos para determinadas actividades; como estas prácticas, se han instituido otras más que tienen que ver con las demostraciones de los niños en eventos culturales.

La segunda directora partícipe de la investigación responde al sobre nombre de Mónica, se caracteriza por ser independiente, feminista y preocupada por las mujeres, a sus 50 años de edad cuenta con 32 años de servicio de los cuales 20 ha fungido como directora sin grupo en jardines de niños de organización completa, suele ser empática con sus compañeras y estar al pendiente de su escuela, la cual denomina una familia más. Su perfil es Licenciatura en Educación Preescolar.

Mónica es directora del jardín de niños “Sol del Valle” fundado el 20 de septiembre de 1981 en una población rural a 20 minutos del centro de Ixmiquilpan; está conformado por tres aulas para clases, una para dirección, otra aula más para la biblioteca escolar, dos sanitarios para hombres y dos para mujeres, un patio cívico con diferentes juegos pintados en el piso; todo esto construido por padres de familia, pues CAPECE nunca ha dado algún resolutivo a pesar de las diferentes solicitudes que se le han enviado.

El Jardín de Niños empieza siendo unitario, para el año 1986 se hace binario por la matrícula de los niños y para el año 2001 se hace tridocente, teniendo así una directora

con grupo y dos docentes; para el año 2006 ya se cuenta con 4 elementos, 3 docentes y la directora efectiva.

Actualmente el organigrama oficial se encuentra conformado como se muestra en la figura 2.

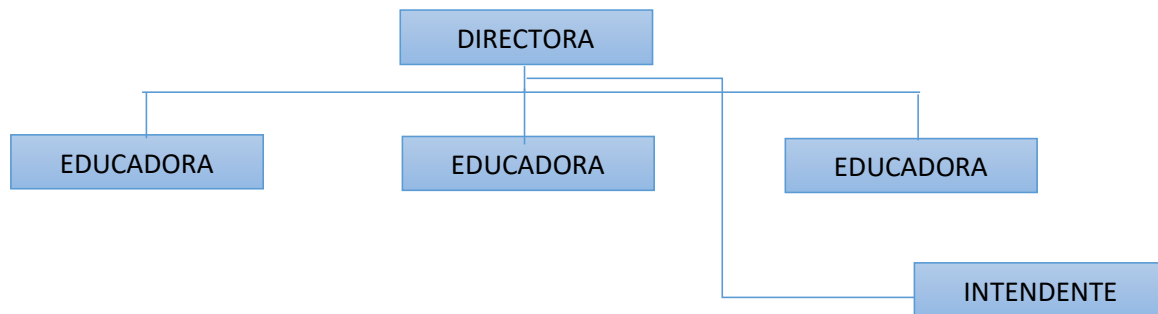


Figura 2. Organigrama del jardín de niños “Sol del Valle”

La directora (actor de la investigación) es una persona interesada por mantener el orden en la escuela, busca que sus compañeras se sientan comprendidas, escuchadas, reconocidas; ella es Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, manifiesta estar interesada por profesionalizarse, continuó sus estudios de licenciatura después de haber cursado la educación Normal Básica y la Normal Superior. Es una persona entusiasta, que busca la mejora constante para su escuela; pero a partir de que fue diagnosticada con una enfermedad degenerativa, argumenta que su ritmo de trabajo ha bajado (en términos de gestión de recursos para la escuela a diversas instituciones), puesto que se cansa constantemente, en ocasiones tiene que asistir a tratamiento médico, y regresa agotada; afirma que últimamente se solicita demasiada documentación administrativa, generándole estrés, malestar y disminución de tiempo para actividades que se realizan en la escuela; lamenta que exista esta carga excesiva, pues hay ocasiones que por estar requisando documentación deja menos tiempo al aspecto técnico pedagógico. La directora es una representante institucional de la escuela, y cuando se trata de relaciones interpersonales con el equipo docente, tiende a llevar la situación al plano sentimental, molestándose con ellas y solicitando apoyo para resolver situaciones problemáticas que se viven en el espacio escolar.

Finalmente Rosita, nombre con el que se identifica a la tercer directora; este nombre se asignó a la maestra quien se caracteriza por ser maternalista, regularmente está al pendiente de lo que pasa a las educadoras, cuidando de ellas, generando un ambiente de respeto, atención y cariño, es detallista, cuida de la salud del personal con el que labora, ponderando la felicidad. Posee 28 años de servicio, de los cuales 25 estuvo frente a grupo, a principios de su carrera como educadora tuvo la comisión de dirección, hasta el año 2013 se le asigna (por escalafón) la clave de directora efectiva.

El jardín de niños “el manantial”, se encuentra ubicado en una comunidad a 20 minutos al norte de Ixmiquilpan, fue construido por el Instituto Hidalguense de la Infraestructura Física Educativa (INHIFE), estando como Juez de primera instancia el Lic. Lisandro Salinas Baños. El terreno fue adquirido el 24 de junio de 1972, contando con una extensión de 80 mts por 73 mts. Actualmente el preescolar se encuentra delimitado con una barda perimetral, la cual encierra siete aulas, de las cuales tres son usadas por docentes, una para biblioteca, otra para cocina (puesto que el preescolar cuenta con una cocina caliente, en donde se les da desayuno a los infantes), una para la dirección y una más creada en el 2016 para sala de usos múltiples; así como de una nave para baños, áreas verdes y área de juegos infantiles; una cancha con sus respectivas gradas. Esta escuela, es un espacio dedicado a brindar educación (institucional) a infantes de 3, 4 y 5 años de edad; se encuentra integrado por una directora; tres docentes y un administrativo.

El organigrama oficial se encuentra conformado como se representa en la figura 3.

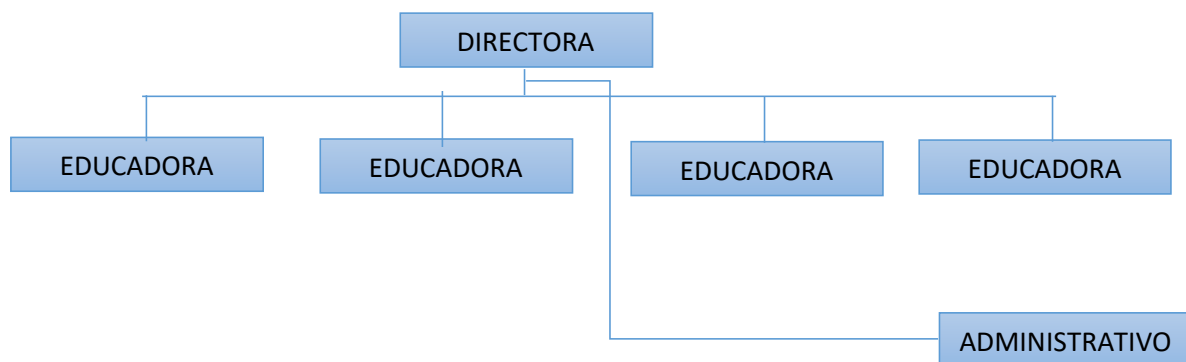


Figura 3. Organigrama del jardín de niños “El manantial”

Cada uno de los elementos desempeña diversas funciones; jerárquicamente (como lo establece el organigrama instituido) la directora, es quien representa a la escuela, participa presidiendo juntas, presidiendo reuniones académicas, llenado documentos, atención a padres de familia; las docentes son quienes se encargan del proceso de enseñanza-aprendizaje (desde lo institucionalizado), pero no por ello dejan de participar en otros espacios y jugar diferentes roles en la escuela, como amigas de madres de familia, ser parte de alianzas para conservar su estatus así como gozar de reconocimiento en la escuela; la secretaria, es quien apoya e influencia a la directora, y se desempeña en el área administrativa.

El proyecto que rige a la institución, combina elementos del currículum vigente, la política educativa, pero le da mayor importancia a las demandas de la comunidad y padres de familia, es decir los contenidos se adaptan a las preocupaciones de los padres de familia, puesto que hay tutores que argumentan que la escuela ha crecido gracias a ellos; además ésta escuela para tomar decisiones, tiene que recurrir al líder comunal, quien aprueba o desaprueba las propuestas del colectivo escolar (así se ha sugerido de directora en directora) basado en lo que conviene a la comunidad; es el representante del pueblo quien tiene la última palabra; además de ser quien realiza la mayoría de gestiones en la comunidad.

En el espacio escolar, la directora se encarga de legitimar usos y costumbres. Un ejemplo de ello es, en el mes de febrero cuando se demanda (por parte de la comunidad) la suspensión de labores para utilizar los espacios de la institución para la tradicional feria, ante ello, tanto autoridades educativas, personal y padres de familia saben que las clases se detienen para otorgar los espacios al comité de feria; cuando bien les va, hay ganancias que pueden ser invertidas para el edificio escolar.

La participación de los padres de familia (en especial de las madres de familia) es constante, y en el caso de las que son esposas de personajes con cargos políticos, suelen tener injerencia en el trabajo de las maestras, puesto que piden qué quieren que aprendan sus hijos, además estas personas son quienes ocupan cargos en la

Asociación de Padres de Familia de los ciclos escolares (2014-2015 y 2015-2016), ejerciendo un poder coercitivo en sus actos. Por otro lado, están las madres de familia (un 40%), que tienen pareja laborando en EUA, quienes presentan diversas situaciones como: pobreza, problemas de alcoholismo, violencia intrafamiliar, quienes son dominadas por aquellas que tienen poder en la comunidad; pero también hay quienes (40%) laboran en diversos espacios y asisten con menos frecuencia a las actividades de la escuela, manteniéndose al margen de los acontecimientos escolares.

Respecto a los niños y las niñas suelen reproducir las prácticas de los padres de familia en las aulas, se percibe la separación de clases sociales, diferenciándose quienes llevan el uniforme limpio, sin parches, con un peinado diferente al día, utensilios para el estudio diferentes; a quienes carecen de atención y van despeinados, con el uniforme roto, sucio. Aunado a ello en el espacio escolar se reproducen algunas prácticas de violencia entre varones, ello se trae de lo que acontece en la comunidad, pues ésta se ha caracterizado por aparecer en las noticias de los diarios locales por tomar justicia por su propia mano.

Respecto al personal de la institución, coinciden en querer estar bien con la comunidad para asegurar su trabajo, con cumplir con el horario establecido, y hasta dar más de éste, con atender las demandas de los padres de familia, hacer que los niños lean y escriban (a costa de cualquier método), cuenten, sumen, resten.

Las directoras y las instituciones caracterizadas anteriormente forman parte de la zona escolar D, situada en la región del Valle del Mezquital, las escuelas en donde laboran se encuentran en comunidades distintas, lo que comparten es ser directoras efectivas² así como ingresar a la función por el escalafón estatal.

Para desarrollar la investigación, las técnicas que se emplearon en el trabajo de campo consistieron en entrevistas semiestructuradas, observación participante, pláticas

² En el nivel de Educación Preescolar, se les atribuye esa denominación a las directoras que cuentan con clave E0 121, específicamente para desempeñar funciones de dirección escolar.

informales; acompañadas de revisión documental. Los instrumentos usados; diario del investigador, guion de entrevista, libreta de registros, expedientes de las directoras.

Tomando en cuenta que la investigación se desarrolló con base a en las orientaciones que diversos autores hacen sobre hacer investigación cualitativa en educación, se adscribe en el enfoque interpretativo, basado en la hermenéutica; es importante resaltar que “se caracteriza por ser un recurso lógico, una filosofía, una epistemología y un método que al mismo tiempo se traslada a la red de las acciones sociales y a la comunicación; proceso integral, que se consolida a través de una estrategia interpretativa, para aclarar el sentido y significado de la evidencia empírica en el desarrollo de una investigación en educación” (Zamora y García; 98:2013).

Teniendo presente que la hermenéutica tiene como propósito la comprensión, la interpretación de sucesos; se partió de la observación directa; tomando en cuenta los momentos que a continuación se enlistan:

- 1.- Se observaron y registraron las formas de relacionarse e interactuar de la directora con los docentes, y autoridades; tomando en cuenta el ámbito administrativo y pedagógico.
- 2.- Se observaron y registraron las interacciones con los alumnos. Y en un segundo momento con padres de familia.
- 3.- Teniendo un borrador de registros, se capturaron de manera formal en cuadros (para su fácil manejo) las entrevistas y observaciones.
- 4.- Se revisó constantemente el registro.
- 5.- Se interpretó del texto (cuestionamiento, interpretación del dato empírico)
- 6.- Se inició con un proceso de categorización (recurrencias, patrones y posibles categorías)
- 7.- Se elaboró el índice tentativo
- 8.- Se inició en el proceso de escritura con una narrativa propia (capítulo 2)
- 7.- Se asistió a la revisión de un experto (el tutor y lector)

Es importante mencionar que se vivió un trato intensivo con los sujetos de investigación (directoras, personal docente, personal administrativo, comunidad escolar y padres de familia), particularmente con la directora, para obtener la información que permitiera dar respuesta a la investigación. Ese trato intensivo dio pauta a un proceso dialéctico, el cual permitió ir de la teoría al campo, plantear y replantear instrumentos y categorías analíticas, haciendo uso de la teoría (triangulación).

El trabajo de campo que guio al proceso de investigación, fue una vivencia constante, entre el ir y venir entre el espacio físico, los sujetos, las charlas, entrevistas, observaciones versus la revisión de la información recabada generaron en mí ganas de indagar cada día más sobre el objeto de estudio; pues en ocasiones se recogieron hallazgos sorprendentes, que detonaron averiguar con otros sujetos involucrados, en espacios la búsqueda de indicios que permitieron obtener información para analizar y escribir sobre los significados que construyen las directoras sobre la acción directiva, sobre el liderazgo, sobre el trabajo en colectivo, como viven las reformas educativas y que impacto tienen en su cotidianeidad escolar. Al hablar de campo, se hace referencia al espacio físico escolar donde desempeña su práctica la directora, es decir, al jardín de niños como edificio escolar, pero también reconociendo en ese espacio un lugar en donde convergen relaciones interpersonales de educadoras, alumnos, personal de apoyo y asistencia a la educación, padres de familia, autoridades comunales, autoridades educativas entre sí y con la directora.

De acuerdo con algunos autores, la palabra campo designa un lugar y un objeto de investigación, se ha convertido en un término clave del medio antropológico: uno “establece su campo”, “regresa al campo”, “establece un primer campo”, “mantiene una relación con el campo, etc. (Augé; 2005:87) Este nos informa y brinda conocimiento sobre lo que acontece en la realidad social del espacio delimitado como espacio de investigación, para efectos de esta investigación fue el campo educativo, específicamente en el área de educación preescolar general, siendo los jardines de niños el campo de recolección de información; sin embargo, una investigación no se

reduce a la descripción de lo que sucede en el lugar donde se desarrolla; una investigación no puede dejar de abordar las determinaciones exteriores, que permean en el objeto de estudio, no podemos fijar límites al estudiar sobre el campo de las ciencias sociales.

El campo de una investigación es el referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen. Es por ello que resulta importante identificar como es considerado como un recorte de lo real que queda circunscripto por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y los informantes. Este recorte es construido activamente en la relación entre el investigador y los informantes; “el campo no es un espacio geográfico, sino una decisión del investigador que abarca ámbitos y actores, es la información que el investigador transforma en material utilizable para la investigación. Lo real se compone de fenómenos observables y de la significación que los actores le asignan a su entorno y a la trama de acciones que los involucra; en él se integran prácticas y nociones, conductas y representaciones” (Guber; 2004:83).

El objetivo del trabajo de campo, consistió en recabar información y material empírico que permitiera especificar problemáticas teóricas; reconstruir la organización y la lógica propia de los grupos sociales; reformular el propio modelo teórico, a partir de la lógica reconstruida de lo social. El ingreso al campo no fue complicado, puesto que a las escuelas participantes en la investigación ya se había accedido anteriormente con diferentes finalidades, una de ellas asistir a sesiones de Consejo Técnico Escolar, así como participar en acciones emprendidas por el colectivo, al invitárseles a formar parte de la investigación autorizaron brindar información; en un principio se estableció el rapport, en futuras visitas fui recibida con facilidades, a las directoras les pareció importante participar en una investigación sobre liderazgo, así lo hicieron saber, mencionando que les interesaría aprender más sobre ello.

Después de haber realizado un total de 16 entrevistas, de las cuales 9 fueron a directoras; 5 a personal docente, 1 a asesor técnico pedagógico y 1 a supervisora; 10 observaciones en diferentes espacios en donde participaban las directoras (Consejos Técnicos de Zona, cursos, talleres, conferencias, Consejos Técnicos Escolares, reuniones con comités y padres de familia) 4 pláticas informales con personal de apoyo y asistencia a la educación; se logró obtener información relevante para la investigación, fue así que empezó el trabajo de captura, para sistematizar toda la información registrada en el diario de campo, libreta de notas y grabadora de audio; el trabajo fue complejo, demandante; las transcripciones fueron las más tardadas, pues en puerta se encontraba ya el trabajo de análisis. La codificación del dato empírico está constituida inicialmente por la letra R, que refiere a registro, seguida de las iniciales de la técnica O es igual a observación, E a Entrevista, PI= platica de pasillo, RD= reunión de directoras, se continua con JN= Jardín de Niños, o CDM= Centro de Maestros, 151015= fecha. YFTM= iniciales del nombre y apellido del observador y 10= la página de registro.

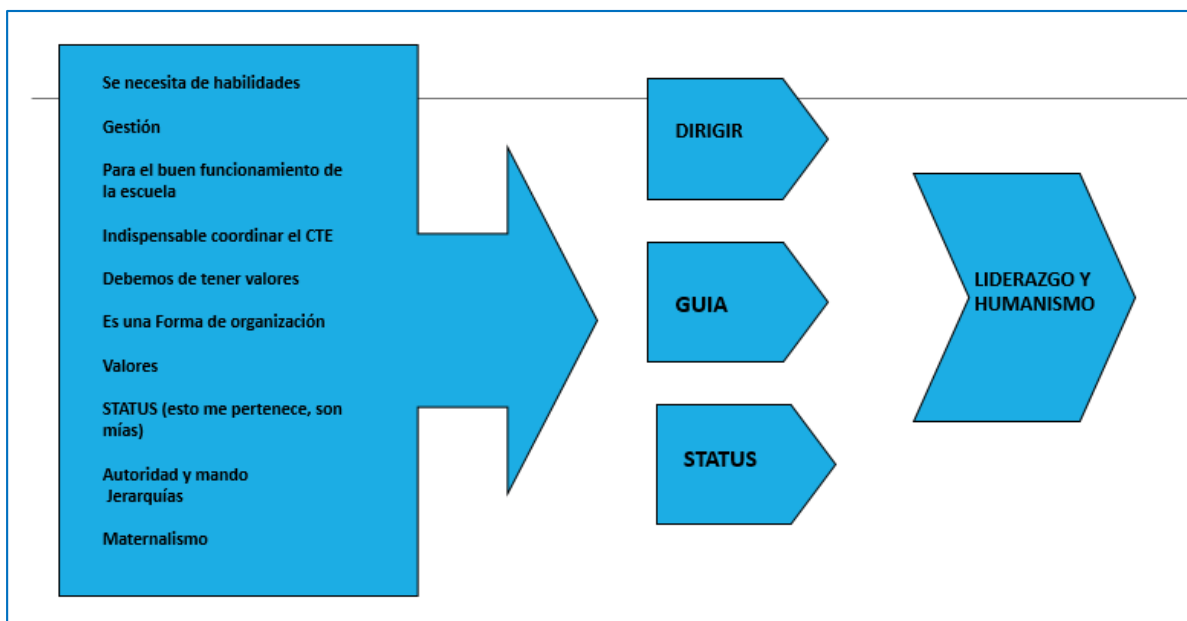
Previo al análisis se organizó la información en sábanas, a cada actor se le asignó una sábana específica, allí se colocó la información recabada de entrevistas, observaciones, platicas; se hicieron tablas en las sábanas para cada técnica, a manera de contar con información organizada, a cada sujeto se le asignó un código específico que se conforma de la letra inicia de la técnica con la que se obtuvo la información, correspondiendo O a observaciones, al espacio en donde se recabo la información, continuando con la letra inicial de la función, es decir la letra D corresponde a directora, la A al asesor técnico pedagógico, S a supervisora; además se agregó la letra inicial de su nombre seguida de la fecha en que se consiguió la información.

3. La construcción de la tesis (análisis del dato)

Estando en la fase de análisis se tomaron en cuenta las consideraciones de Taylor y Bogdan (1992) para el análisis de los datos, desarrollando las tres etapas: fase de Descubrimiento, se leyó y relejó el dato empírico a manera de identificar recurrencias, así como elementos que atrajeran la atención por algún motivo, se marcaron con un color específico para lograr una identificación pronta. En la fase de codificación de los datos, se asignaron códigos a lo subrayado, retomando la codificación de las entrevistas, los códigos están conformados por la función del sujeto, nombre y fecha en que se obtuvo la información; finalmente para el refinamiento de la comprensión del tema de estudio; se relativizaron los descubrimientos es decir se vislumbraron los datos en el contexto que fueron recogidos con la finalidad de tener una mayor interpretación.

Para continuar con el tratamiento metodológico de la información, con el apoyo de lo planteado por María Bertely (1994), se buscaron recurrencias, las cuales dieron pauta a la formulación de patrones, para pasar a posibles categorías; y así elaborar una aproximación de construcción categorial. En las figuras siguientes se muestra la construcción categorial que sustenta la presente tesis.

Figura 4. Construcción de categoría "Liderazgo"



Se seleccionan datos, se analizan, triangulan y obtiene resultados y verificaciones de conclusiones; por ultimo en la fase “informativa” se elabora el informe de investigación, del cual se desprende la tesis (Rodríguez, Gil y García; 1996:63-64).

Figura 5. Construcción categorial “Formación directiva”

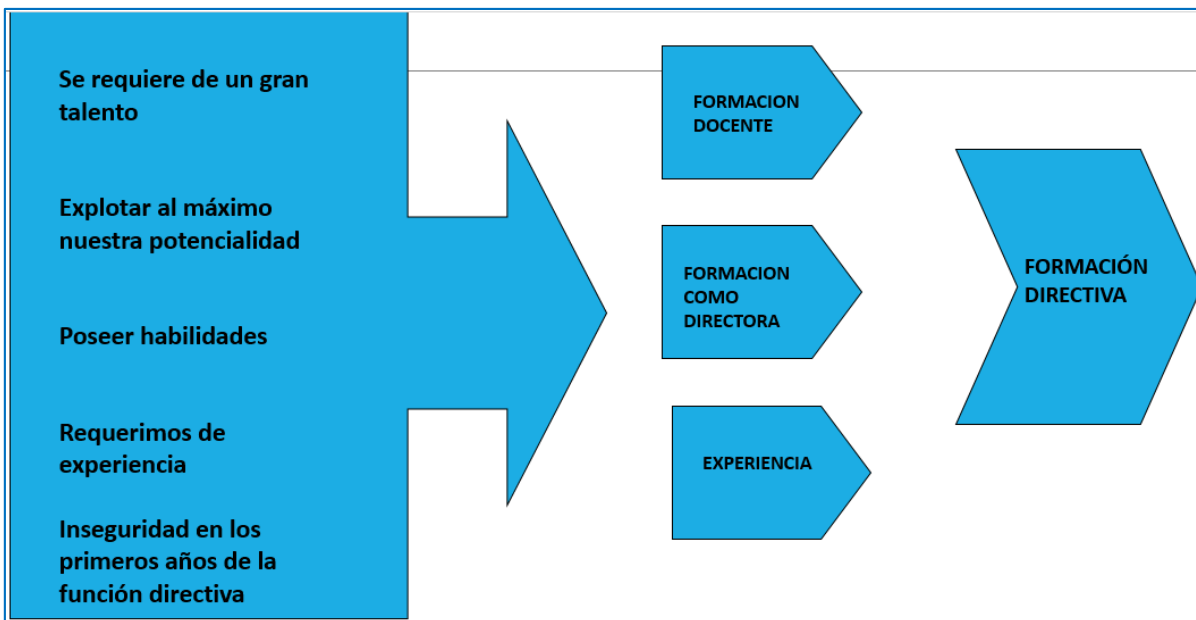
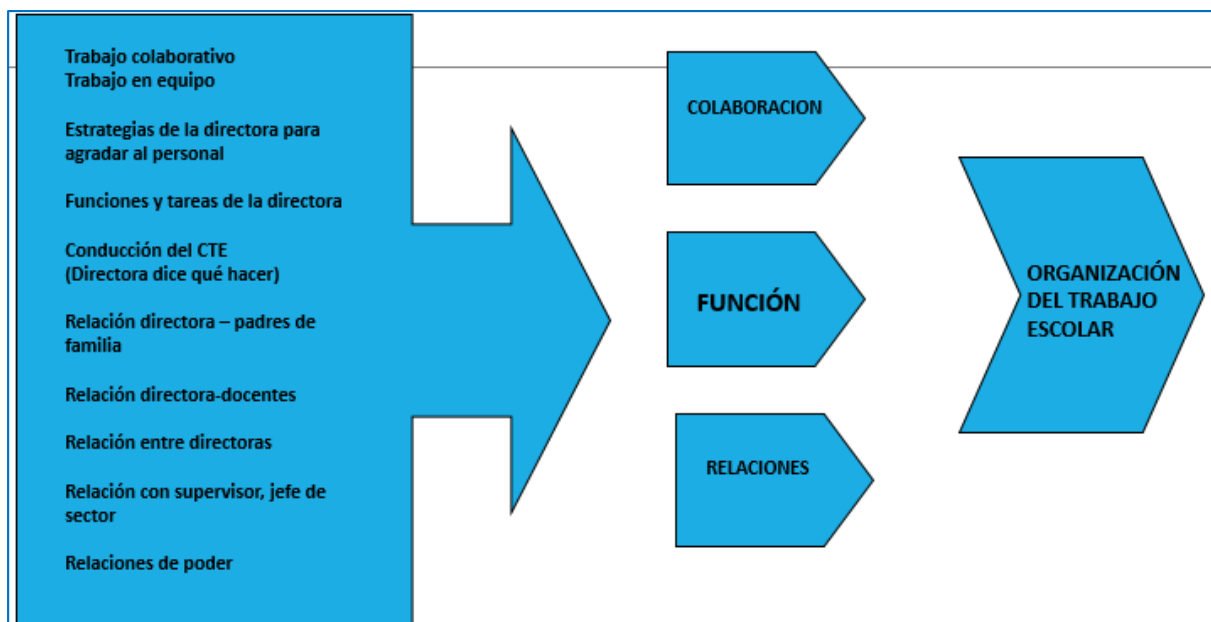


Figura 6. Construcción de categoría “organización del trabajo escolar”



Después de esta aproximación categorial, se procedió a la elaboración de un índice tentativo, para así comenzar con la escritura del capítulo tres, el primer capítulo escrito. Finalmente se tomó la decisión de la estructura del documento para sustentar la tesis; la cual está organizada en tres capítulos, en cada uno se expresa información recabada durante la investigación, tomando en cuenta elementos que sustentan el enunciado afirmativo de la tesis, los cuales van desde la raíz, historicidad, de la dirección en preescolar, así como la práctica educativa e información recabada en la zona D de preescolar de Ixmiquilpan.

El proceso de escritura fue complejo, dado que encontrar las palabras idóneas para expresar los hallazgos, es un proceso que va de escribir borradores, hacer reestructuraciones, leer y releer, ser leído, hasta contar con un informe que permita dar al lector claridad sobre lo que se investigó y encontró; en lo personal, definiría dicho procedimiento como el de mayor complejidad, en relación con la investigación para la presente tesis.

CAPÍTULO I

LAS REFORMAS EDUCATIVAS: ¿CONTINUIDAD, CAMBIO O RUPTURA?

La educación básica en México a través de los tiempos ha pasado por diversas reformas, las cuales a su vez son consecuencia de políticas educativas gubernamentales mediante las cuales se establecen lineamientos así como marcos de acción de la educación, ello desde lo instituido, es decir, lo planteado normativamente; si bien “la política es entendida como un proceso, un curso de acción que involucra todo un conjunto complejo de decisiones y operadores, más que una decisión singular, suprema e instantánea. Una política no es solo una decisión; sino un conjunto de acciones; en un sistema y tiempo dado” (Villanueva; 1992:25), un cúmulo de acciones que re direccionan para el logro de los fines educativos establecidos por la clase política del país. Es importante reconocer que las reformas educativas, vienen en un conjunto de reformas estructurales que generan movilidad en la organización social del país; si se tiene presente que la organización social está dada por estructuras, se advierte cómo es que cada una de ellas incide en las demás, el ámbito económico, en lo político, a su vez en lo social, e impacta en lo educativo, generando acontecimientos diversos al interior de los espacios educativos.

Las políticas introducen procesos causales en la sociedad, que no siempre pueden desarrollarse en la dirección y con la eficacia esperada, desatando en cambio otros nexos de causa-efecto, que generan nuevos e inesperados problemas o agudizan los viejos. Sabemos que muchas políticas se deciden para poner remedio a los problemas ocasionados por decisiones políticas previas; políticas que causan otras políticas (Villanueva, 1993:57), de acuerdo a lo anterior, reconociendo que la implementación de una política educativa toma rumbos diferentes a los fines con los que fue creada; en el presente capítulo se hace un recorrido por la historia política de la educación en México, desde una mirada reflexiva que evidencia lo dictaminado desde 1988 hasta 29 años después.

Para hablar de reformas educativas en México, es menester hacer un reconocimiento de lo expresado en cada sexenio presidencial respecto a la educación; partiendo de que una reforma es una idea de dar reestructuración, una búsqueda de transformación, de enmendar, modificar un sistema con el objetivo de mejorarlo. Al respecto Zaccagnini (2004) menciona que en educación se habla de reformas cuando se pretende realizar grandes cambios estructurales u organizacionales en el sistema educativo, en uno o más de sus niveles “cuando se cambia el diseño curricular y los consecuentes planes de estudio; cuando se pretende modernizar al sistema en su conjunto, imprimiéndole una dinámica más ágil y efectiva al funcionamiento institucional, al descentralizar la burocracia central; cuando se pretende elevar la calidad general de la enseñanza, en aras de mejorar el rendimiento académico de los alumnos y disminuir el fracaso escolar; cuando se pretende adecuar y ajustar la formación educativa a las demandas del mercado laboral; cuando se quiere introducir cambios en los estilos pedagógicos de los docentes; cuando se busca transformar las culturas institucionales de las escuelas (cuando se busca mejora) los criterios de organización y gestión institucional de las escuelas, etc.”

Bajo un discurso optimista, pareciera que la sola enunciación de los principios transformadores y sus lógicas consecuencias benéficas para el funcionamiento del sistema, bastará para crear por sí solo, las condiciones transformadoras. “En efecto, se suelen agitar con cierto fervor declaraciones de principios con las que es fácil estar de acuerdo, estimulando el consenso de los actores educativos a partir de «poner en el tapete» ciertos ideales universales” (Gimeno Sacristán, 1999).

Las reformas gubernamentales en educación, han buscado atender a intereses de grupos minoritarios, específicamente a los de quienes se encuentran en el poder, quienes después de plantear a través de políticas acciones que generan cambios (y no precisamente benéficos para la sociedad) desestabilizan a los actores educativos. Las reformas educativas se asientan en aspectos estratégicos que influyen en la formación de los nuevos docentes, su capacitación, actualización y el trabajo de los mismos. Coorbett y Wilson, (1990) plantea que: “la implantación de las reformas

plantea la batalla entre estandarización y la reestructuración, además de que se puede pensar hoy que una reforma puede tener consecuencias involuntarias que contradigan o tengan más fuerza que los resultados deseados”.

Desde la óptica de la sociología crítica, la reforma, de acuerdo con Popkewitz (2000), “implica un proceso de cambio orientado sobre las reglas y normas que subyacen a la producción y legitimación del saber”. En este sentido, el cambio es un asunto de quiebre en la epistemología social, la cual es responsable de la producción de los saberes que delimitan los objetos y, a su vez, orientan las relaciones que operan como estructura para la vida cotidiana. En otras palabras, la reforma es un cambio sobre la estructura de la vida cotidiana, a través de los ajustes en la formalización de los saberes.

Después de conceptualizar a la reforma, entendida como cambio, transformación y modificación sobre esquemas establecidos en diferentes ámbitos, delimitando para el presente documento al educativo, es que se da paso a presentar los elementos educativos característicos de cada periodo presidencial enfatizando en el ámbito de la gestión educativa así como del liderazgo, con la intención de reconocer si ha existido continuidad, cambio o de lo contrario una ruptura entre las acciones implementadas en cada sexenio presidencial, haciendo un recorte histórico entre 1988 al 2017.

Para entrar en materia, centrando la atención en lo que representa la gestión educativa. Schmelkes (2000) considera importante reconocer que:

La gestión requiere siempre un responsable y para que ésta gestión sea adecuada, dicho responsable ha de tener la capacidad de liderazgo, el cual debe estar vinculado con el quehacer central de la escuela, que es formar a los alumnos. Pero la gestión escolar no se reduce a la función del director, sino que pone a dicha función en relación con el trabajo colegiado del personal y la hace participar en las relaciones que a su vez, se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa – incluyendo - a la externa. Por otra parte,

gestión es sustantivo que denota acción, una acción de carácter creativo, y como tal supone cierta intencionalidad y dirección de los sujetos implicados. Por eso la gestión escolar está asociada con la planeación escolar, así como con el quehacer cotidiano en el que dicha planeación se va ejecutando.” (p. 125).

Respecto a la categoría gestión; Tedesco (1999) la define como “un proceso que va más allá de simples cambios administrativos, abarca todo lo que concierne a los procesos educativos, tanto administrativo, social como laboral y pedagógico”

El Programa Escuelas de Calidad (2009) la define como “conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo, es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetos concretos que se pretenden alcanzar”.

Pozner (2008) refiere a que “la gestión por su propia naturaleza, supone el desarrollo de procesos de innovación para articular la organización con la administración, promover el aprendizaje organizacional y adaptar a las instituciones educativas al cambio de paradigmas”

Álvarez (2011) plantea que “la gestión constituye un proceso dinámico que vincula los ámbitos del proceso administrativo con la organización como estructura bajo la conducción de un liderazgo eficaz, que se ejerce en un contexto de liderazgos múltiples y se orienta hacia el cumplimiento de la misión institucional”.

Con lo anterior, se puede concluir que la *gestión* supone el ejercicio del *mando* de acuerdo con un tipo específico de *pensamiento directivo*, que guía las decisiones del personal directivo, así como el ejercicio de *liderazgo* orientado hacia la articulación de los ámbitos convencionales de la *administración* con los elementos de la *organización* como estructura, dirigiéndolos hacia el cumplimiento de una misión establecida, en este caso, la misión establecida por la educación y escuela.

Teniendo en cuenta a lo que refiere la gestión en el contexto educativo, se puntualizan las acciones más representativas de cada periodo histórico, para identificar si ha existido continuidad, entre los planteamientos políticos gubernamentales, cambios o rupturas entre sí; para ello se determinan las categorías de la siguiente manera: de acuerdo con la definición proporcionada por el diccionario de Filosofía de Ferrater Mora, *cambio* constituye un sustantivo al igual que movimiento, los dos hacen referencia al devenir de la cosa o del objeto en estado de “llegar a ser” o “ir siendo”, en el sentido de cambiar o moverse. En los procesos de cambio, algo está haciéndose continuamente, o moviéndose para devenir en otra o transformarse en otra, es decir, pasa de un estado actual a uno futuro de manera constante. Por el contrario, *ruptura* refiere a la apertura de una brecha, el despliegue de una fisura en la aparente consistencia de una identidad. Una ruptura es indicativa de cierto límite que revela la finitud y fragilidad de los marcos (institucionales y normativos) en los que se desenvuelven las relaciones humanas, un límite que pone de manifiesto su no-ser y que incita una apertura a cierta alteridad. En este sentido, cuando hablamos de ruptura no nos referimos simplemente a un quiebre, sino que a un hiato o pasaje, un momento con un “aura de alteridad” que fuerza un extrañamiento con el presente, una suerte de encuentro contingente “lo otro de lo social dentro de lo social”.

La *continuidad* se manifiesta en la integridad de los sistemas compuestos de algunos elementos discretos, en la infinitud de sus conexiones, el carácter gradual del cambio de los estados, la transición suave de un estado a otro.

1.1 la búsqueda por modernizar el Sistema Educativo Mexicano, grandes expectativas de la Nación en 1989.

Pensar en las reformas educativas, lleva a situarse en un periodo específico, demanda contextualizar en tiempo y espacio los acontecimientos a citar, tener presente el periodo presidencial de donde emergieron, así como el impacto en la educación. En México, durante el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se promulgaron diversas reformas estructurales, que trajeron consigo programas sociales

traducidos en dadas a la sociedad; la educación no fue la excepción, se plantearon propuestas que buscaban políticamente dar soluciones prontas a la situación por la que atravesaba el país.

Octubre de 1898 marcó el inicio de un pensamiento político sobre la educación la entonces propuesta surgió como parte de la modernización que el gobierno buscaba darle al país; para lograrlo se necesitaba mejorar la educación básica; ya que el rezago educativo era preocupante para esos momentos, sobre todo en las zonas rurales; se advertía la necesidad de un cambio en educación; para ello se apostó directamente a la profesionalización a través de cursos a docentes y directivos los cuales formaban parte de un proceso que culminaría en la aplicación de un examen.

Para concretar ello, se generó el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, que se hizo público en el 19 de mayo de 1992; el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), firmado en 1992 por el gobierno federal, los estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), se centraba en la educación básica comprendida aquí a la educación preescolar, se incluía a la educación Normal, puesto que es ella la que forma al personal docente de los ciclos de educación básica. En los ejes se planteaba como demanda extender la cobertura de los servicios educativos, pensando que de esa manera se elevaría la calidad de la educación, a través de la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial.

Salinas de Gortari dispuso impulsar entonces la reforma basada en tres ejes:

- 1.- Impulsar una reforma constitucional; en la que el Estado otorgaba consentimiento a las escuelas particulares para que pudieran incluir explícitamente contenidos religiosos en sus actividades educativas. Más tarde también se reformó la obligatoriedad de la educación básica que en adelante se extendió a la educación secundaria.

2.-Hacer más eficiente la labor educativa existente a través de distintas medidas de orden académico aceptadas en el ANMEB: actualizar los programas de estudio, modificar algunos contenidos, reformar la enseñanza normalista, procurar el mejoramiento del magisterio a través de diversas formas de actualización y adoptar nueva tecnología educativa.

3.-Descentralizar el sistema educativo de la educación básica, trasladando buena parte de sus funciones de dirección, control y administración a los gobiernos de las entidades federativas.

El ANMEB dentro de los apartados consideró una reorganización del sistema educativo, en donde se planteó en términos de gestión, una nueva participación, entendida como la integración de padres de familia a las acciones de las escuelas; se refirió a que coadyuvando la participación social con el federalismo educativo se generaría un nuevo sistema que impulsaría decisivamente la calidad de la educación; en donde estarían involucrados maestros, alumnos, padres de familia, directivos escolares y las autoridades de las distintas esferas de gobierno. Se planteó como necesidad, el fortalecer la capacidad de organización y la participación en la escuela, en donde estarían involucrados maestros, padres de familia y alumnos. Se proyectó la necesidad de articular una vinculación más estrecha entre el sistema educativo y la comunidad; estimular la participación individual y colectiva de los padres de familia; aludiendo a que una amplia participación social en la educación generaría niveles más altos de información acerca del quehacer educativo. La propuesta fue establecer consejos escolares municipales y estatales, resaltando que en ningún caso, dichos cuerpos colegiados duplicarán o invadirán las atribuciones que correspondan a los consejos técnicos que por Ley deben existir en las escuelas.

Además durante este periodo se priorizó la formación de los docentes, la actualización y profesionalización, dentro del apartado “revaloración de la función magisterial”, se dejó al docente como el protagonista de la transformación educativa en México, argumentando que el maestro es quien transmite los conocimientos, fomenta la

curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación profesional; la revaloración de la función magisterial, comprendió seis aspectos: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo.

Anclado a la cuestión magisterial, se plantea la necesidad de actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio, teniendo presente la necesidad de motivar al directivo a lograr una actualización permanente y dotarlo de las condiciones adecuadas. En virtud de que apremia la actualización de conocimientos del magisterio nacional, se conviene el establecimiento de un Programa Emergente de Actualización del Maestro con miras a fortalecer, en el corto plazo, los conocimientos de los maestros y buscar un mejor desempeño desde su función. El objetivo fue que antes del ciclo escolar siguiente, se desplegara un esfuerzo extraordinario para fortalecer su formación. El Gobierno Federal formuló lineamientos, materiales, así como apoyo presupuestal y logístico, para que los gobiernos de los estados emprendieran programas emergentes de actualización en sus entidades federativas.

Para consolidar las políticas, se diseñaron cursos para el magisterio, con la finalidad de transmitir conocimiento sobre la reformulación de contenidos y materiales para la educación básica, estos en el nivel de preescolar se dieron en cascada, es decir, capacitando a las funciones directivas para impartirlos a las docentes. A partir de ello, se proseguiría la actualización a través de actividades de concentración, pero en especial, mediante actividades en los propios planteles y zonas escolares. El núcleo de la actualización emergente se ubicó en los consejos técnicos de cada escuela e involucró a los jefes de sector, los inspectores, los directores de las escuelas, los Consejos Técnicos Estatales de la Educación y los Consejos Técnicos de Sector y de Zona.

Respecto a la función directiva en educación preescolar, los documentos que regían el cargo fueron los manuales editados en 1985; “Manual de la directora del plantel de educación preescolar” y “Manual técnico – pedagógico de la directora del plantel de

educación preescolar”. En el primero se citaba que “en la directora del plantel descansa una parte considerable de la responsabilidad inmediata que tiene el Estado para impartir educación, dentro de las funciones asignadas es la de administrar y supervisar los recursos; así como orientar a los docentes a su cargo” (SEP; 1985:09); ambos manuales están planteados en términos de acciones; se presentó un perfil del puesto y características requeridas para el desempeño del mismo. Así mismo por norma se asignó a la directora el termino liderazgo, refiriendo a éste sujeto como líder de la comunidad educativa, en donde se destinó una parte para el ejercicio del liderazgo, la cual centraba su atención en el logro de armonía, coordinación y estabilidad en las relaciones así como las acciones de los elementos que integran la comunidad escolar.

“Por lo tanto, un liderazgo deseado es aquel que supone en su ejercicio la participación sentida, espontánea y entusiasta, que propicia el interés y cooperación del personal a su cargo. Estos rasgos siempre estimulan el trabajo y obtienen el consenso de aquellos a quienes va dirigido” (SEP manual de la directora, 1985:42), se percibe como un liderazgo motivacional; sin embargo en el manual se reconoció que el desarrollo del trabajo, no siempre se realiza bajo las orientaciones anteriores, puesto que la figura directiva asume otros tipos de liderazgo, los cuales propician un ambiente poco favorable para el logro de los objetivos educativos; entre ellos el liderazgo autocrático o dictatorial; el liderazgo pusilánime. Finalmente el liderazgo democrático planteado como aquel que concentra toda la atención en las actividades e intereses de su grupo de trabajo, sin perder de vista objetivos comunes, a fin de lograr la armonía y participación activa entre el personal.

Además de estos manuales; en septiembre de 1993, se editó en el estado una “guía para asesorar la práctica docente, orientada al personal directivo y de supervisión de jardines de niños”, en la cual se establecen indicadores, un segundo apartado para la aplicación de la asesoría en las acciones de supervisión y dirección en los jardines de niños; dejando en claro que al director le corresponde:

- Conocer a cada miembro del personal del plantel, sus estudios, formación profesional y desempeño laboral en los diversos ámbitos de trabajo, por ejemplo: en el aula, en la escuela de padres, al intervenir en actividades de desarrollo comunitario, servicios sociales, etc.
- Acercarse a cada grupo del plantel a su cargo para observar su desenvolvimiento en el desarrollo de las actividades.
- Interesarse por las necesidades, expectativas, dudas e intereses profesionales de los miembros del plantel.
- Conciliar los intereses individuales para organizar grupos de estudio a favor del mejoramiento profesional del personal docente.
- Coordinar la discusión; reflexión y confrontación de propuestas, a fin de establecer objetivos, acciones y formas de seguimiento de los propósitos comunes.
- Involucrarse en las acciones comunes a través de la indagación sobre fuentes de información, y apoyo de especialistas y profesionales, etc.
- Permanecer en contacto con el personal de supervisión.
- Participar en sesiones de estudio, organizados por los supervisores.

En los indicadores anteriores se advierte el modelo de dirección planteado en éste sexenio, más enfocado a la fiscalización, inspección enfocada a la actualización docente; además en el documento se reconoció la necesidad de desarrollar conocimientos, habilidades, experiencias del directivo, dejando plasmado que la educación permanente enmarca la perspectiva de la educación del adulto, en donde las necesidades de actualización profesional se ven determinadas por los continuos procesos de transformación.

En el sexenio de Gortari, como parte de la política para la mejora, se presentó e implementó el programa de carrera magisterial, el cual oferto una oportunidad a los profesores para mejorar los ingresos quincenales, pero bajo condiciones específicas, reunir un total de puntos, los cuales eran obtenidos mediante un examen, posteriormente se fueron incrementando rubros nuevos, como cursos para la

actualización docente, los cuales aportaban más puntos para acceder a dicho programa, se consideró el grado académico ostentado por los profesores; se convirtió en un programa de estímulos que con el paso de los años se maleó, pues hubo quienes se dedicaron a la venta de exámenes, así como quienes más que dedicar tiempo para la enseñanza en el aula, se dedicaron a acudir a cursos con la finalidad de obtener puntos, dejando en segundo plano la enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

El programa se organizó en tres vertientes; la primera estableció los indicadores para la participación de los docentes frente a grupo, la segunda especificaba los indicadores de evaluación para los directivos, la tercera para apoyos técnico pedagógicos, cada una consideraba elementos de la función a evaluar.

Al respecto Maximiliano Valle Cruz (1999), expone que el sexenio en términos de educación, se caracterizó por el nacimiento del Programa para la Modernización Educativa; que buscaba mirar al maestro como agente de la sociedad, agente del estado encargado de difundir las razones de obediencia al orden económico y político. Los propósitos planteados se centraron en elevar la calidad de la educación, con la revisión de contenidos, la renovación de métodos, formación de maestros, articulación de los diversos niveles educativos, y vinculación de los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y tecnología. El papel del maestro se centró en poner al alumno en situación de aprendizaje.

Sin embargo, estas acciones no resolvieron los viejos problemas educativos, ni defectos estructurales del sistema, la imbricación del sindicato y las autoridades en la toma de decisiones influyó en la manera en que se aplicaron las políticas.

A grandes rasgos se reconoce que a partir del sexenio se introduce la palabra calidad al sistema educativo, desde una visión más administrativa; de acuerdo con Pineda (2013) “en México, algunas políticas ligadas a la consecución de la calidad educativa han fracasado porque no han generado un compromiso moral con la manera de problematizar y resolver este asunto. Particularmente, las políticas de profesionalización del magisterio en educación básica no han registrado los efectos esperados, entre otros factores, porque se han asumido a la profesionalización (en

todos los niveles) como vehículo para acceder a un mejor ingreso salarial, y no como un signo que representa el riesgo-oportunidad de la efectividad social” (pág. 41) Con ello se puede advertir lo acontecido con la reforma educativa de 1993, la cual quedó en un conjunto de intenciones pensadas para la mejora, y no fue más que parte de un discurso político que no logró el impacto esperado.

1.2 Los cambios en la política educativa, la necesidad de un marco de gestión para la escuela.

Cuando Ernesto Zedillo llega a la presidencia de México (1994-2000), se anunciaron una serie de cambios en el proyecto de modernización educativa; entre ellos insertar al nivel secundaria en educación básica y obligatoria; formando un conjunto de ahora tres niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria); así mismo promover una reformulación de los contenidos y materiales educativos, en donde se dio mayor peso a la alfabetización, aritmética, la comunicación y resolución de problemas.

A las supervisiones escolares del Estado de Hidalgo, en 1995 se les dotó de un documento denominado “Programa de desarrollo educativo 1995-2000”, brindado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el que se dio a conocer el diagnóstico y retos de la educación, objetivos y metas; estrategias y acciones para la educación básica, en donde se centró atención a la organización y el funcionamiento; los métodos, contenidos y recursos de enseñanza; la formación, actualización y superación de maestros y directores; la equidad educativa y los medios electrónicos como apoyo a la educación. Se destinó un apartado específico para políticas generales, así como a estrategias y acciones enfocadas a la cobertura, calidad, desarrollo del personal académico, pertinencia; organización y coordinación.

En lo que se centrara la atención de dicho documento es en la parte de la función directiva, en éste sexenio se miró desde la organización y el funcionamiento del sistema educativo; así mismo puso especial atención en la participación social y el

funcionamiento de la escuela. Desde el Plan de Desarrollo Educativo 1995-2005, se planteaba que:

“La unidad básica del sistema educativo es la escuela: el espacio donde profesores, directores y alumnos comparten la responsabilidad cotidiana de la enseñanza y el aprendizaje. En cada plantel los padres de familia y otros miembros de la comunidad se unen en el objetivo común de participar en la formación de alumnos. Para elevar la calidad de la educación pública es necesario que las escuelas tengan un marco de gestión que permita un adecuado equilibrio de márgenes de autonomía, participación de la comunidad, apoyo institucional y regulación normativa. Por ello es, indispensable articular las estructuras y procesos mediante los cuales se realizan las funciones de gestión dentro y fuera de la escuela”.

Con base a lo anterior se identifica que se involucra a los padres de familia en la parte de la gestión, ahora habría que ver, cuál es el papel que se le asignó a la gestión educativa, pues en el mismo documento, se hacía mención de la importancia de contar con un inventario mínimo de recursos apropiados al nivel educativo, que fueran suficientes, así mismo se contara con auxiliares didácticos variados, medios para el aula; pues dentro de lo que se conoció como el nuevo marco de gestión escolar, se buscaba poner en práctica fórmulas que aseguraran el debido mantenimiento y operación del inventario de recursos en la escuela; si bien si se reconoció la importancia del aprovechamiento de los alumnos; se ponderaba el funcionamiento y equipamiento de las escuelas; tomando en cuenta la dotación de recursos e infraestructura para las escuelas, como elemento fundamental de la gestión.

La SEP buscó dejar en claro que el buen funcionamiento de la escuela se basaba en la disciplina y el trabajo en equipo, considerando dentro de éste a los maestros, directivos y supervisores; es por ello que en el marco de una normatividad más flexible se buscó ampliar el margen de decisión de los directores, para que en coordinación con el Consejo Técnico Consultivo se revisaran las prácticas que obstaculizaban la

marcha de la educación. Se reconoció al proyecto escolar como una herramienta organizativo – formativa mediante la cual la escuela definía sus objetivos, establecía metas y se generaban compromisos compartidos; aunque en la práctica se gestaran otro tipo de prácticas, en donde la directora elaboraba el proyecto, y era quien buscaba darle cumplimiento, con o sin la comunidad escolar.

En la identificación que se hacía de la importancia de la función directiva, se trazaron líneas para su formación; “en virtud de que su desempeño implica destrezas y habilidades especiales, además de los requisitos propios del escalafón, deberán perfeccionarse los mecanismos de selección e impartirse capacitación para que los directores respondan mejor a la alta responsabilidad que su trabajo exige” (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000; 44), para la formación se generaron documentos, espacios para la interacción de directivos, recursos de actualización con la intención de orientar y apoyar desde la función directiva, delegando una importante responsabilidad a este sujeto del sistema educativo; mirándole como inspector de las practicas docentes, que ejercía a través de la fiscalización.

En el caso de preescolar, se brindó una guía para asesorar la práctica docente a las directoras de jardines de niños, la cual tenía que presentarse para fines de auditoria; dicha guía, editada por la Dirección General de Educación Preescolar, planteaba al inicio un concepto de asesoría; los propósitos que iban encaminados a orientar y apoyar la experiencia docente; guiar al personal de los planteles hacia la construcción de aprendizajes significativos; atender las necesidades reales de niños – docente – sociedad, para resolverlas y construir foros de análisis, expresión y comunicación de impresiones, juicios, inquietudes, propósitos, dudas y cultura. En la guía se planteaba un apartado escueto sobre educación permanente; otro sobre las características del adulto y estrategias para el trabajo con ellos; otro a la práctica docente y finalmente la organización de actividades (en el proyecto). Cabe resaltar que la guía se caracterizó por ser instructiva (maneja conceptos y elementos para organizar el proceso de asesoría de la práctica docente paso por paso).

Se editaron materiales de apoyo para los consejos escolares de participación social en 1994, con fundamento en el ANMEB y la Ley General de Educación; dejando una parte de la gestión en manos de los padres de familia, como participantes de la tarea educativa. Se editaron materiales para la participación de los padres de familia en la gestión escolar, en donde se brindaba desde una fundamentación corta sobre la tarea de los padres de familia, hasta formatos para requisitar, valorando el desempeño docente, para identificar las necesidades de mejoramiento (infraestructura), para elaborar el plan de mejora de la escuela.

De la misma forma, en este periodo se implementaron algunos programas dirigidos a impulsar la actividad docente, por ejemplo el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), que fue creado en 1995, y el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, creado en 1997, a fin de impulsar la modernización de la formación inicial de los profesores de educación básica. Otro de los programas de apoyo al docente que tuvo un notable impulso fue el Programa Nacional de Carrera Magisterial, que estableció un sistema de estímulos económicos independiente de los que se otorgan por antigüedad o por cambio de función administrativa de promoción horizontal, en el que los docentes participaban en forma individual y voluntaria. El propósito del programa era fomentar la profesionalización y actualización de los maestros, así como el aprovechamiento escolar de sus alumnos.

A finales del sexenio se diseñó e implementó el programa “La Gestión en la Escuela Primaria”, que inició con carácter experimental en 1997 en 183 planteles escolares de cinco entidades federativas. El objetivo del proyecto fue generar estrategias y materiales que permitieran avanzar hacia la transformación de cada escuela en una organización articulada internamente, en la cual directivos, supervisores, maestros, estudiantes y padres de familia trabajaran en favor del mejoramiento de la calidad de la educación en cada plantel. Al nivel de preescolar se le invitó a participar en el “primer curso nacional para directivos de educación primaria”, coordinado por Rodolfo Ramírez

Raymundo; en donde se incluyeron textos sobre la función directiva y gestión escolar de diversos investigadores educativos.

Se vislumbra que en este periodo se buscó una calidad educativa, la cual fue vista en su mayoría, desde la dotación de recursos e infraestructura a las escuelas, sí consideró la parte de la actualización docente, pues en las entidades equipos académicos editaron bibliografía para cursos y talleres en apoyo a las funciones de docencia, dirección y supervisión; buscando un impacto en el aprovechamiento escolar, sin embargo, las condiciones fueron diversas, lo que llevo a que no se obtuvieran resultados positivos en todas las regiones del estado.

1.3 Calidad en educación preescolar, esquema de una política educativa pensada desde el Programa Escuelas de Calidad

Después de un periodo presidencial en donde se priorizó la profesionalización docente ofreciendo diversos programas propuestos por las Secretarías de cada Estado para el crecimiento académico de las educadoras, la formación de las directoras no lograba consolidarse, el papel de la gestión escolar seguía en el mero discurso y en cada centro escolar se concretaba según las concepciones del personal, lo cual dejaba ver la necesidad de formación de éstos sujetos.

Entrando el nuevo milenio de nuestra era, el año 2000, gana las elecciones presidenciales Vicente Fox Quesada, presidente de México que por primera vez en la historia, no representaba al partido político que gobernaba desde los inicios de la Republica; dado lo anterior, se hicieron promesas al pueblo y a la educación de un cambio que no se dio como se tenía pensado, siendo Secretario de Educación Pública Reyes Tamez se presentó el programa educativo a ejecutar, el cual se estructuró en tres partes:

-La Primera comprende seis puntos, en los que se hace la relación del documento con el Plan Nacional de Desarrollo; se proponen elementos para lo que se denomina un

pensamiento educativo para México; se presenta un diagnóstico sintético de la situación del sistema educativo mexicano en 2001; se propone una visión de la situación deseable del sistema a largo plazo, para el año 2025, a la que se designa con la expresión un enfoque educativo para el siglo XXI; se precisan objetivos en el horizonte de mediano plazo de 2006; y se definen mecanismos de evaluación, seguimiento y rendición de cuentas.

-La Segunda Parte del Programa, denominada Reforma de la gestión del sistema educativo, se refiere a puntos comunes a todos los tipos, niveles y modalidades educativos que tienen que ver con aspectos de naturaleza estructural, en particular los relativos a la organización del sistema educativo; su financiamiento; los mecanismos de coordinación, consulta de especialistas y participación social; el marco jurídico, y varios asuntos relativos al conocimiento del sistema educativo, su evaluación y su gestión integral.

-La Tercera Parte del documento, titulada Subprogramas sectoriales, comprende cuatro capítulos que contienen cada uno los subprogramas de educación básica, media superior, superior y para la vida y el trabajo. Tras una breve Conclusión General, un anexo abarca el Programa de Servicios Educativos para el Distrito Federal 2001-2006.

El programa referente a educación básica, fue el más extenso en relación a los planteados al inicio del sexenio, fue conformado por varias propuestas, algunas de reciente creación, otras pensadas en lo que ya se había retomado con anterioridad. Desde los documentos elaborados, se advierte que el énfasis fue poner a la escuela en el centro de la política educativa con las instancias superiores a su servicio, desde la zona escolar a la SEP, pasando por el nivel estatal; para ello se propuso el Programa Escuelas de Calidad (PEC), en el cual se le dio mayor peso a la gestión (pues los manuales establecían indicadores que llevaban a ella), pero desde el punto de vista gerencial, en donde se aprobó la utilización de recursos económicos, con la intención de “mejorar las escuelas”, dicha mejora priorizaba la parte de la infraestructura. El

programa se caracterizó por el monto económico que se brindaba a escuelas de educación básica, las cuales para participar en el esquema elaboraban un Proyecto de Trabajo que se enviaba a la oficina responsable del PEC, para validarlo, así mismo la comunidad escolar se hacía cargo de recolectar un monto elevado para reportarlo a esa administración y se le pudiera dar un porcentaje con base a lo aportado primeramente, todo con la finalidad de mejorar o incrementar la construcción del espacio ocupado por la escuela, dejando en segundo plano el ámbito pedagógico.

Posteriormente, re direccionando la génesis del programa, se planteó como una de las propuestas del PEC al interior de los documentos oficiales que el Programa buscaba transformaciones en la práctica educativa, la estrategia citaba "... consiste en apoyar acciones para mejorar tanto la calidad del servicio educativo, como los resultados de aprendizaje, mediante una reorientación de la gestión institucional – federal y estatal- para ampliar los márgenes de decisión escolar; ofrecer capacitación y acompañamiento técnico para enriquecer el proceso de transformación escolar; abrir espacios significativos para la participación social responsable y proveer recursos financieros adicionales administrados directamente por la escuela" (Manual de Operaciones del PEC, 2006:3). Sin embargo, fue esta última parte, en la que se hace alusión a los recursos financiero con los que se dotaría a las escuelas para mejorar la infraestructura, lo que continuó cobrando mayor importancia para el PEC.

Para el Programa Escuelas de Calidad, una escuela de calidad, era concebida como el espacio donde la comunidad escolar fomenta la corresponsabilidad sobre el aprovechamiento escolar de sus alumnos; la participación social en el desarrollo de un proyecto escolar; la transparencia y la rendición de cuentas. Respecto a lo anterior, en los documentos emitidos por gobierno federal se planteó que "Una Escuela de Calidad es aquella que asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar. Es una escuela que procura la operación basada en normas, compartiendo sus experiencias e impulsando procesos de autoformación de sus actores. Una escuela de calidad es una comunidad educativa integrada y

comprometida que promueve la equidad y garantiza que los educandos adquieran los conocimientos y desarrollen competencias, habilidades y valores necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida” (Reglas de Operación, 2006 : 3).

Todo ello desde lo instituido en los documentos normativos, habrá que reconocer que en la implementación acontecieron otro tipo de prácticas que se instituyeron poco a poco en las instituciones educativas, las cuales se centraban en rehabilitar espacios, incrementar la infraestructura, contar con recursos financieros para comprar materiales didácticos, los cuales en la mayoría de los casos, por desconocimiento del uso, y poco interés por incrementar el estrategias de enseñanza innovadoras, terminaban guardados en las bodegas escolares, desgastándose sin ser empleados.

El PEC desde sus inicios trato de subsanar diversos problemas manifestados en las escuelas dotando de recursos financieros a las escuelas para que puedan realizar un proyecto escolar compartido por la comunidad escolar, en un marco de gestión educativa estratégica. Para éste sistema, en términos conceptuales, la gestión educativa estratégica, “consistía en las acciones que despliega la escuela para orientar su proyecto educativo, planear su desarrollo y desempeñarse, de acuerdo a una clara misión y visión, construidas y asumidas de manera compartida por la comunidad escolar. Reconoce la capacidad de la institución escolar para definir sus bases filosóficas, valores y objetivos que impulsen sus acciones orientadas al logro de sus propósitos de mediano o largo plazo y sustenten los mecanismos que promueven la alineación del trabajo de los actores involucrados y la optimización de los recursos disponibles” (Reglas de Operación del PEC, 2006:3).

En el discurso político se hizo alusión a la importancia del liderazgo directivo, reconociendo que para lograr una gestión estratégica educativa, se requeriría de un buen liderazgo por parte del director escolar. Se planteaba que el director debía ser capaz de tener una visión clara del proyecto escolar y conducir a la comunidad escolar

a la concretización de los objetivos y metas propuestas. Afirmación que no se da en el 100% de los planteles de educación preescolar.

Es sorprendente como en este programa puesto en marcha en el 2001 se planteó una serie de indicadores dentro del Modelo de Gestión estratégica, que conducían a una escuela de calidad, reconociendo estándares de gestión que al ser cumplidos permitían denominar a una escuela con un servicio eficaz y eficiente; haciendo parecer a los centros escolares, como empresas en donde lo importante era cumplir con lo requerido por la autoridad educativa y estándares de calidad.

Además del PEC, en el caso preescolar, en el 2002, se incluye dentro del catálogo de escuelas beneficiadas para el Programa de Apoyo a la Gestión Escolar (AGE), el cual destinó un monto económico para escuelas marginadas o de contextos rurales, con la finalidad de dotarlas de equipamiento físico y recursos para mantenimiento, así como materiales didácticos en apoyo a la práctica; dicho programa compensatorio consistía en notificar a la escuela beneficiada, de la cual asistía directora encargada (denominada así a la educadora que funge el papel de directora siendo educadora), presidente y tesorero de Asociación de Padres de Familia (APF) a recibir un cheque con la cantidad asignada al centro escolar, de allí iniciaba el proceso de adquisición, con base en un catálogo proporcionado por AGE, se revisaba qué se podía adquirir en cada rubro; y que características debería tener la compra para poder respaldar la adquisición, además del recurso brindado, se obsequiaba un manual para realizar actividades extraescolares con los padres de familia, que iban desde la enseñanza para la administración de recursos, hasta el apoyo que requiere la escuela. AGE tuvo mayor interés por que las escuelas contaran con materiales de limpieza, materiales didácticos, remodelación de espacios escolares, por mencionar algunos. Para efectos del programa, siempre fue necesaria la validación de los padres de familia, una rendición de cuentas respaldada por comités escolares con firma y sellos que dieran fe y legalidad a las facturas proporcionadas a la dirección de AGE; siempre fue una serie de documentación administrativa excesiva la demandada por el sistema a las directoras para justificar gastos por cantidades que iban desde \$2000 hasta \$ 4000.

En esta serie de cambios que se vivían en el nivel de educación preescolar, en el 2004 arriba la reforma curricular, que dio paso a un programa de educación basado en el desarrollo de competencias en los alumnos, que tenía tres finalidades definidas: el mejoramiento de la calidad de experiencias formativas, la articulación de la educación básica y la transformación de las prácticas. Permeado del discurso de calidad. El documento se organizó en siete apartados: en donde se especificaba la función social de la educación preescolar; los propósitos fundamentales, la atención a la población de tres a cinco años, características y potencialidades; principios pedagógicos; las competencias a potencializar organizadas en seis campos formativos; finalmente las formas de trabajo y evaluación; el programa fue coordinado por la maestra Eva Moreno, quien participó en el diseño de materiales alternos al programa.

La educación preescolar vivía una serie de transformaciones, las demandas administrativas y pedagógicas se intensificaban, la exigencia de visitas pedagógicas de la directora al aula, entregando un reporte por grupo cobraba mayor formalidad, cursos, talleres; en la jerga magisterial se escuchaban palabras como planes, proyectos, planeación, diagnósticos, registros cualitativos, expedientes, diarios de trabajo, enfoques por competencia, cada día fueron siendo más comunes en el lenguaje de los actores educativos del nivel preescolar.

La directora de preescolar en su mayoría, era quien llevaba la responsabilidad directa de las acciones en la escuela, asumiendo así la gestión escolar, siendo quien elaboraba proyectos y vigilaba el cumplimiento, delegando algunas responsabilidades a las educadoras. Con ello se advierte que la gestión escolar era vista como administración escolar.

Se reconoce que las líneas de acción ejecutadas respondían más a lo administrativo, dejando de lado el trabajo coordinado entre la comunidad escolar, bajo el ejercicio de un liderazgo directivo en las escuelas, en la transición que se vivía, las directoras fueron conceptualizando sus prácticas, apropiándose de un nuevo discurso en donde

la calidad educativa se encontraba presente, la relevancia, eficacia, equidad y eficiencia fueron aprendidas como una oración a recitar en los consejos técnicos y reuniones de estas figuras.

1.4 El Modelo de Gestión Estratégica Escolar en el Programa Escuelas de Calidad, como un referente de transformación.

Felipe Calderón Hinojosa (2006 – 2010) arribó a la presidencia de México el 1 de diciembre de 2006, como presidente de México formalizó la propuesta general de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en México firmada por el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en Mayo del 2008, con el propósito de impulsar una transformación en la Calidad Educativa; se citó que para lograr esto se convocaría a participar en el cometido a otros actores considerados indispensables para dicha transformación como son: Gobiernos Estatales y municipales, legisladores, autoridades educativas estatales, padres de familia, estudiantes de todos los niveles, sociedad civil, empresarios y academia, para construir una política de Estado.

El Gobierno Federal, bajo la premisa de que la educación es un derecho del pueblo y con la prioridad de hacer de la Educación Pública un factor de Justicia y Equidad, necesario para una vida digna, de desarrollo integral, y de oportunidades, se firmó la alianza, discursando a la sociedad que esta mancomunidad era necesaria para dar respuesta a las demandas y necesidades de los planteles escolares y la sociedad en general mediante un compromiso de trabajo corresponsable, que busca articular estrategias claras e incluyentes para hacer de la educación una Política de Estado efectiva.

En los manuales proporcionados a las zonas escolares se indicaron cinco ejes y diez procesos propuestos por los organismos firmantes, en donde se plantearon una serie de acciones a realizar para la consecución:

Eje 1. Modernización de los centros escolares

Garantizar que los centros escolares sean lugares dignos, libres de riesgos, que sirvan a su comunidad, que cuenten con la infraestructura, los equipamientos necesarios y la tecnología de vanguardia apropiados para enseñar y aprender.

1. Infraestructura y equipamiento
2. Tecnologías de la información y la comunicación
3. Gestión y participación social

Eje 2. Profesionalización de los maestros y las autoridades educativas

Garantizar que quienes dirigen el sistema educativo, los centros escolares y quienes enseñan a nuestros hijos sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes.

4. Ingreso y promoción
5. Profesionalización
6. Incentivos y estímulos

Eje 3. Bienestar y desarrollo integral de los alumnos.

La transformación de nuestro sistema educativo descansa en el mejoramiento del bienestar y desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes, condición esencial para el logro educativo.

7. Salud, alimentación y nutrición
8. Condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno

Eje 4. Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo.

La escuela debe asegurar una formación basada en valores y una educación de calidad, que propicie la construcción de ciudadanía, el impulso a la productividad y la promoción de la competitividad para que las personas puedan desarrollar todo su potencial.

9. Reforma curricular

Eje 5. Evaluar para mejorar

La evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas.

10. Evaluación

(Alianza por la Calidad de la Educación, 2008)

¿Pero qué sucedió realmente?, desde una perspectiva analítica, se señala que dentro de esta alianza hubo intereses políticos de por medio, que limitaron el logro de los objetivos e hicieron que la implementación de las acciones variaran de contexto a contexto. Si se hace una revisión a manera de evaluación en los centros escolares participantes en la investigación, se tiene la certeza de que ninguno de estos ejes ha sido llevado a cabo, o no ha cumplido los fines con los que fue planeado, por el contrario; ha tenido resultados contraproducentes, como es el caso de la participación social, con la cual se abrieron las puertas a la sociedad civil, para proponer y ganar espacios en donde ahora a través de una asociación denominada “Mexicanos Primero” están indicando el rumbo de la educación, proponiendo la manera en que los docentes ingresen al servicio, se promuevan y permanezcan a través de una evaluación que a mi parecer encierra cierto grado de subjetividad.

Además las exigencias administrativas de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH), son uno de los trabajos, de los cuales se quejan los directivos y docentes encargados de escuelas unitarias o binarias, quienes además de desempeñar su práctica docente, tienen que realizar mucha documentación. Participación social, es un buen ejemplo de ello, como lo dice Ornelas (2008) en su texto “el modelo educativo mexicano: los juegos del poder” es un “cascaron hueco”, da la impresión estadísticamente de ser una propuesta que atiende a un modelo internacional (propuesto por la OCDE) y que brinda a las escuelas suficiente autonomía, pero en realidad en muchas de las escuelas solo se queda el discurso se instalan ficticios consejos de participación social, que existen solamente en informes escritos; he logrado percibir en las escuelas investigadas; que las directoras dan mayor

peso a la entrega de documentación, al ámbito administrativo (porque además es muy demandante), que al técnico pedagógico.

Durante el ciclo escolar 2011-2012 las directoras de educación preescolar, quienes participaban en el PEC, (el caso de Esther) formaron parte del grupo que curso el diplomado impartido por el PEC, el cual fue de carácter obligatorio, para la acreditación era fundamental conocer el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, así como los Estándares de Gestión para la Educación Básica, estos últimos se enumeraron de la siguiente manera:

1. Fomento al perfeccionamiento pedagógico
2. Planeación pedagógica compartida
3. Centralidad del aprendizaje
4. Compromiso de aprender
5. Equidad en las oportunidades de aprendizaje
6. Liderazgo efectivo
7. Clima de confianza
8. Compromiso de enseñar
9. Decisiones compartidas
10. Planeación institucional
11. Autoevaluación
12. Comunicación del desempeño
13. Redes escolares
14. Funcionamiento efectivo del Consejo Técnico Escolar (CTE)
15. Funcionamiento efectivo del Consejo Escolar de Participación Social (CEPS)
16. Participación de los padres en la escuela
17. Apoyo al aprendizaje en el hogar
18. Optimización de recursos
19. Control escolar

20. Infraestructura

En el sexto estándar se hace énfasis en el liderazgo efectivo “El director organiza a los maestros, para orientarlos hacia la buena enseñanza, a fin de que los alumnos aprendan. El director genera acuerdos entre quienes conforman la comunidad escolar, asegurándose de que éstos se lleven a cabo y, por lo tanto, ganen terreno en el logro de los objetivos establecidos en la planeación realizada en tiempo y forma. Concreta las estrategias para alcanzar los objetivos, al ser incluyente con el equipo y la comunidad escolar. Estimula el desarrollo de las convicciones del equipo y de la comunidad escolar, a través de la reflexión colectiva sobre la importancia del aprendizaje. Estas convicciones se traducen en proyectos colectivos que reflejan un alto compromiso de los diversos actores para llevar a cabo las estrategias decididas. El director convoca a obtener mayores logros académicos, se asegura de que se lleven a cabo, ofrece los apoyos necesarios para cumplirlos y los liga con los objetivos planeados, directa o indirectamente al aprendizaje” (SEP; 2010:22)

Bajo este Liderazgo efectivo, se planteó que los directores de las escuelas deberían organizar, orientar, generar, concertar, estimular, convocar al personal perteneciente al centro de trabajo; ello con la finalidad de mejorar los aprendizajes, discurso que permanece en la actual política educativa. Se percibe desde estos documentos la necesidad de contar con directores que desarrollaran el liderazgo, aunque a diferencia de los manuales editados 25 años atrás, se agregan nuevos adjetivos a la acción directiva en relación con el liderazgo; en el diplomado cursado, se planteaban a los directivos Criterios operativos de los Estándares; para el sexto estándar se delinearon once criterios, los cuales servían de guía para poner en marcha el liderazgo efectivo.

Por lo que el director debía:

- Promover que los docentes formen un solo equipo de trabajo.
- Impulsar la participación de profesores y padres en decisiones y acciones relevantes para mejorar el nivel de aprendizaje.

- Desarrollar una visión compartida entre la comunidad escolar sobre la mejora académica continua.
- Lograr los compromisos necesarios de la comunidad escolar para mejorar los niveles de aprendizaje.
- Manejar adecuadamente los conflictos suscitados en la escuela.
- Gestionar permanentemente recursos para que la escuela funcione de la forma más adecuada posible.
- Llevar a cabo intercambios de experiencias directivas con otras escuelas.
- Dedicar el tiempo necesario y suficiente a las tareas académicas que respaldan más el aprendizaje de los alumnos.
- Lograr el apoyo de la comunidad para alcanzar los objetivos planeados.
- Satisfacer a la comunidad por su forma de conducir la escuela.
- Satisfacer a los profesores con la conducción que hace de la escuela.

Estos indicadores dejan ver la responsabilidad adjudicada al director, dándole el papel protagónico dentro de la gestión educativa, considerando lo anterior, se plantearon en términos de acciones que se citan como receta a seguir para lograr el liderazgo, cabe mencionar que el diplomado del que forman parte fue impartido en línea, dejando en el plano conceptual lo expuesto sobre liderazgo.

Sin embargo, se reconoce que no existió cambio alguno en las escuelas, la implementación de la política fue diferente a lo esperado; pese al diplomado con una duración extensa de horas de trabajo, a la dotación de acervo bibliográfico en el que se especificaba el modelo y los estándares de calidad, a capacitaciones permanentes; en las escuelas continuaron prevaleciendo las prácticas de gestión directiva como en el sexenio anterior.

En el imaginario de la directora, la gestión y el liderazgo guardan relación, ellas indican que el liderazgo se ejerce a través de la gestión, y esta última es entendida desde distintos ámbitos, en donde prevalece la idea de solicitar para infraestructura del edificio escolar, ya han considerado también la gestión de ambientes de aprendizaje

en donde plantean la necesidad de trabajar en equipo para obtener mejores resultados como institución; a partir del planteamiento de una Estrategia Global de Mejora Escolar (EGME) tomando en cuenta los cinco ámbitos de gestión, la directora ha buscado involucrar a todo el personal con la finalidad de lograr las metas planteadas desde la Ruta de Mejora (RM).

1.5 La Autonomía de Gestión en la Reforma Constitucional en materia educativa de 2013.

Después de transitar por sexenios en donde las políticas educativas aparentemente cambiaban, en la práctica se advertían procesos similares en el transcurrir de los años, dando como consecuencia que no siempre existiera un cambio o avance en el proceso educativo; o al menos no como se esperaba, puesto que en las escuelas las practicas directivas predominaban las tradicionalistas en la mayoría de escuelas, se continuaba viendo al director como administrador, proveedor y encargado directo de hacer valer la norma únicamente. A principios de diciembre del 2012, se presentó formalmente una propuesta de reforma educativa que causo controversia en el gremio magisterial a nivel nacional desde que se gestó, pues presidencia nacional dentro del discurso manejaba un cambio radical en cuanto a la situación laboral magisterial, mencionando fuertemente como condición una evaluación que determinaría la permanencia dentro del que llamarían Servicio Profesional Docente (SPD).

En febrero de 2013 se declaró constitucional la reforma educativa por el Poder Legislativo Federal, siendo promulgada el 25 de febrero del mismo año y publicada al día siguiente en el Diario Oficial de la Federación; dicha reforma ha traído consigo mucha incertidumbre en cuanto a los planteamientos; sobre todo para los docentes, sujetos activos dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN) de quienes se están viendo afectados los derechos laborales en este marco socio político en el que se encuentra el país.

La reforma educativa enmarcó seis objetivos, denominados fundamentales en el documento “la reforma educativa, resumen ejecutivo”; citados de la siguiente manera: responder a una exigencia social para fortalecer a la educación pública, laica y gratuita; asegurar una mayor equidad en el acceso a una educación de calidad; fortalecer las capacidades de gestión de la escuela; establecer un servicio profesional docente con reglas que respetan los derechos laborales de los maestros; propiciar nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos; sentar las bases para que los elementos del Sistema Educativo sean evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente. (Reforma Educativa; 2012:04).

Dentro de los planteamientos fuertes, se citaron cinco ejes de los cuales de manera gradual se desprenderían poco a poco leyes enfocadas (en su mayoría) a la situación laboral docente; I.- Escuela al centro (desde donde se plantea la autonomía de gestión, Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, la participación de los padres de familia, sistema educativo responsable y eficiente, Sistema de Información y Gestión Escolar); II.- Desarrollo profesional de los maestros (el cual cobija un nuevo sistema al que todos los docentes deben ser integrados al Servicio Profesional Docente (SPD) dentro del cual se dará el ingreso, la promoción, el reconocimiento, la permanencia, la formación continua y el desarrollo profesional); III.- Evaluación (El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), El Sistema Nacional de Evaluación Educativa, Evaluaciones del magisterio transparentes, objetivas y justas) como encargados de regular ese ingreso, promociones, permanencia dentro del SPD, así mismo, el INEE encargado de los procesos evaluativos en la educación; IV.- Estrategias para el fortalecimiento de la equidad e inclusión (programas estratégicos); V.- Financiamiento de la Educación Básica (El Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE), Centralización del pago de nómina, presupuesto de las escuelas). (Reforma Educativa; 2012:05)

Tomando como ejes rectores de la Reforma estos cinco apartados, se comprende cómo es que de ahí derivan las Leyes Secundarias, es decir la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación

Educativa (LINEE) y la reforma a la Ley General de Educación (LGE), las cuales tienen objetivos específicos para regir la educación, el ingreso, promoción y permanencia dentro del Servicio Profesional Docente y dentro de la LGSPD la cual fue publicada el 11 de septiembre de 2013, en la cual se establecen disposiciones generales (título I), del servicio profesional docente (título II), De los perfiles, parámetros e indicadores (título III), de las condiciones institucionales (título IV) y de los derechos, obligaciones y sanciones de los trabajadores (título V).

Haciendo este breve recuento de la Reforma Educativa, se percibe como es que a través del discurso escrito se plasman las demandas de sistemas internacionales como el Banco Mundial, La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y Banco Interamericano de Desarrollo a los que está inscrito México, y que muchas veces se realizan propuestas que no coinciden con el diagnóstico actual del país, y mucho menos con la infraestructura; quiero dejar en claro que se retoman los elementos de la reforma para identificar como es que a través de estos documentos se están planteando ejes que rijan al Sistema Educativo Nacional; al realizar un análisis más detallado de cada una de las leyes, se identifica como es que los derechos laborales de los trabajadores están quedando enterrados, como es que para permanecer dentro del sistema educativo o servicio profesional es necesario “acreditar” (y lo menciono entrecomillado porque implica cierta subjetividad) cuatro etapas de una evaluación docente, en donde se demanda que dentro de la primera se realice un informe de cumplimiento del docente, por parte del director, la segunda un expediente de evidencias de enseñanza, la tercera la evaluación de conocimientos actualizados y de las competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes y finalmente la cuarta etapa que hace referencia a la planeación didáctica argumentada; si bien los planteamientos no son malos, si lo es la manera en que se están llevando a cabo, puesto que la estructura no es la adecuada para tal evaluación, además de los efectos que esta tendrá; pues si el docente resulta *no idóneo* será acreedor a un acompañamiento, y al término de tres evaluaciones si continua con este estatus será removido de la función; esta es una de las partes más agresivas de los docentes, directivos y personal involucrado en la educación.

Dentro de la ley del Servicio Profesional Docente, se establece que la manera de *promoción* dentro del sistema educativo, será mediante concursos de oposición que constan de dos momentos, un examen de conocimientos y uno sobre gestión, ética y normatividad, los cuales no aseguran un liderazgo en la persona que los acredite, o en palabras del SPD una persona con resultado *idóneo*.

Para comprender la situación actual por la que transita el gremio magisterial es necesario revisar algunas categorías teóricas que apoyen a la comprensión del momento coyuntural por el que está transitando la educación y los docentes, directivos, asesores técnico pedagógicos, supervisores, jefes de sector y toda la comunidad escolar involucrada en el ámbito educativo.

Como categorías analíticas de lo que dará paso al análisis del discurso de las leyes secundarias también se retoman la estructura y coyuntura; entendiendo desde Osorio (1987) a la coyuntura para estudiar la naturaleza política, social, cultural de los problemas actuales del Sistema Educativo Nacional (SEN); la idea de coyuntura social es asumida como un momento de ruptura que emerge en los espacios políticos o institucionales donde los grupos y actores sociales concentran sus fuerzas, expresadas socialmente a través de acciones y proyectos.

Me permitió identificar que dentro de la Reforma Educativa hay apartados en donde se establecen lineamientos para la función directiva, sobre el perfil y evaluación a ésta figura; así mismo a cuestionar las demandas a ésta función, verlas desde una postura crítica, pues acertadamente se estipula, que al director se le dará la función de gestor (ya la ha tenido anteriormente) pero en este momento con mayor peso, pues se enuncia que es quien gestionara los recursos para el sostenimiento de la escuela, ahora, si le dará mayor tiempo a ello, ¿Qué sucederá con sus funciones técnico pedagógicas?; además al respecto, se cuestiona el examen de permanencia, así como el de promoción (mediante el cual se obtienen las promociones al cargo directivo) hay que tener presente que un examen no da cuenta de que una persona posea liderazgo;

así mismo se cuestionan varios elementos en torno a la figura directiva y el liderazgo; en éste momento reafirmo que al momento de escribir en mi proyecto de investigación, tuve una tendencia a lo oficialista, y a dar por hecho que lo propuesto por la Secretaria de Educación Pública y Gobierno Federal, es sobre lo que se tenía que trabajar. Empiezo a cuestionar el discurso escrito de los que están en el poder en este momento, pues manipulan la información a manera de seguir teniendo control sobre los acontecimientos, para preservar su posición.

Los medios de comunicación, como instrumentos controladores de gobierno, y manipulados por éste, ponen al secretario de educación, como un sujeto que hará las cosas de manera correcta, como un agente de cambio, evidentemente, si analizamos la Reforma desde una perspectiva analítica, se deja ver que los medios de comunicación están manipulando la información para hacer creer a la sociedad mexicana que la reforma educativa hará que los maestros se desempeñen en las aulas de acuerdo a las promesas estelares planteadas en el discurso popular de los dirigentes; resaltando que en manos de ellos está el hacer cumplir las políticas que harán bien al país.

Revisando la situación a la luz de la teoría de los campos (Bourdieu 1989; 37), en donde se entiende por campos, que son espacios regidos bajo una estructura y cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes, mismos que en parte están determinados por ellas; son controlados de acuerdo a la época en que se desarrollan y de acuerdo a las conveniencias que están presentes para unos cuantos, disfrazados de universalidad. De ello, deriva que entre los campos habrá luchas constantes cuando uno nuevo intente suprimir o evidenciar al de antaño, de tal forma que se buscará que el primero no represente un peligro o una competencia para el segundo y, que por lo tanto, no atente contra intereses específicos.

Quienes defiendan un campo u otro, es porque son afines, porque tienen conocimientos en común que permiten que se avalen unos a otros y con ello, se cree

una barrera para quienes no se suscriban a dicho campo: los otros serán vistos como algo absurdo, irracional. Los “afines” son los que comparten y conocen de antemano las reglas del juego.

En el caso de la Reforma, el campo es la política, y quienes están inmersos en el sistema son quienes tienen la verdad, son “los afines” pues tienen el mismo fin, someter y continuar con el poder; los irracionales “los herejes” (denominados así porque no comparten la misma ideología y de cierta manera ocasionan una ruptura a los fines por el grupo dominante) son los grupos de oposición, denominados como “un problema severo”

Esta situación se dio dentro de un momento coyuntural del país, en donde, se estaba pasando por una crisis social, política y económica, sobre todo económica, en donde se identificaron necesidades de formación de capital humano, y organismos internacionales como la OCDE, la cúpula empresarial (mexicanos primero) y los tres partidos principales (pacto por México), gobierno federal y gran parte del congreso dieron paso a esta reforma, de donde se han suscitado diversos acontecimientos, por la finalidad que guarda para con el sector social y sobre todo por los fines que tiene esta mal llamada reforma educativa, que lleva a la privatización de la educación quedando en manos del sector empresarial.

1.5.1 El Consejo Técnico Escolar (CTE) como dispositivo de legitimación de la política educativa actual

Retomando lo escrito en líneas anteriores, en México el concepto de gestión escolar cobra auge a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en donde se reconoció la importancia de centrar la atención en la escuela. La función directiva que hasta entonces era un puesto destinado a la administración escolar (desde lo que se plantea en la política educativa) busca una transformación, el modelo de gestión escolar con el trascender de los años, ha ubicado a la gestión pedagógica sobre la gestión administrativa (SEP-SNTE, 1992), lo que trae

consigo el planteamiento de nuevas políticas educativas enfocadas a que el director destine mayor tiempo al acompañamiento a docentes, a centrar la atención en el aprendizaje de los alumnos, en los procesos de enseñanza – aprendizaje, acompañe, asesore académicamente al personal adscrito al jardín de niños.

Desde el acuerdo 717 se plantea fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas ante los órdenes de gobierno que corresponda con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación, además se plantea un modelo de gestión basado en un sistema, denominado “sistema básico de mejora” que comprende el trabajo en equipo, a través del cual se pretende dar solución a las problemáticas en cuanto a aprendizaje a las que se enfrenta la escuela, a través del Consejo Técnico Escolar es que se pretende hacer patente la autonomía de gestión, apoyado en cuatro líneas, las cuales sirven de eje para establecer y organizar el proyecto escolar denominado ruta de mejora, que mes con mes se evalúa en las sesiones de consejo técnico escolar; esta situación ha llevado a una mecanización docente, pues las sesiones son llevadas a cabo con base a lo que se plantea desde la guía que rige la reunión, tomando como partida los avances en lo individual, pasar a los avances como colectivo, para finalmente crear una estrategia global de mejora escolar (denominado de esta manera el documento en donde se organizan acciones por ámbitos para atender a la problemática planteada) que se implementa en un mes o bimestre. La gestión sigue siendo arbitraria, dirigida, la autonomía no se advierte, pues, pese a que en el modelo educativo presentado en 2016 se habla de una autonomía de gestión, las escuelas aún no están preparadas organizativamente hablando, para ejercerla, es más fácil ejecutar que crear.

Dentro del sistema de gestión educativa se plantea el trabajo en el Consejo Técnico Escolar, como un espacio de concentración, en donde se congrega el personal docente 15 días diferidos durante el ciclo escolar, destinando cinco días hábiles al inicio del ciclo escolar y los ocho restantes, se sesiona una vez al mes durante los meses establecidos por la secretaria de educación; en los espacios de CTE se trabaja

bajo un sistema preestablecido que se ha convertido en una rutina dentro de los centros escolares, el cual gira en torno a un proyecto escolar denominado ruta de mejora escolar, vivido en un proceso de cinco pasos; planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas. Durante las sesiones de trabajo se planea y evalúa el trabajo realizado en la escuela, todo bajo la presidencia del director escolar quien determina y aprueba las propuestas de las educadoras. En esta reforma se plantea que el director debe ser un líder pedagógico, sobre quien recae la responsabilidad pedagógica de la escuela, se le atribuye la asesoría pedagógica al personal docente, y el acompañamiento a las prácticas educativas. Se distingue como en esta última reforma educativa se mira al director como un sujeto que vigila el cumplimiento de la norma, del modelo educativo; encargado de la práctica docente y ámbito administrativo de la escuela; ponderando a la primera dentro del sistema básico de mejora; la intensificación del trabajo directivo deja verse en estos ciclos escolares, a partir de la aprobación de la actual ley, generando sobre carga de trabajo que muchas veces se realiza por mero cumplimiento.

Profundizando mayormente en el CTE, cabe mencionar que desde lo enmarcado en el documento denominado lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares, se define al CTE como “el órgano colegiado, de mayor decisión técnico-pedagógica de cada escuela, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes de todos los alumnos de la escuela” (SEP; 2017: 04), es el espacio formalizado en donde se propician discusiones pedagógicas sobre aconteceres del jardín de niños, que regularmente desembocan en la propuesta de acciones a realizar durante determinado periodo; antes de entrar directamente a lo que se aborda en este espacio, se rescatan algunos antecedentes con la intención de reconocer como ha evolucionado la organización del trabajo en cuanto a la gestión:

- Consejo Nacional Técnico de la Educación (1992-1993). Énfasis en el trabajo comunitario como prioridad de la gestión del plantel. Esboza al proyecto escolar como un elemento que permite construir una nueva relación entre la escuela y

la sociedad sustentada en la mejora material y organizativa de la escuela. Esta iniciativa se concretó en la producción de materiales para la reflexión dirigidos a directores y maestros. Cabe señalar que uno de sus componentes esenciales -por lo inédito- fue el “Perfil de desempeño” como el referente al que debía aspirar una escuela en la formación de sus estudiantes. Estos materiales se difundieron a través de la mayoría de los Consejos Técnicos Estatales de la Educación, espacios desde los que también se pugnó por un cambio curricular llamado “Modelo Educativo” que se quedó en una etapa incipiente de pilotaje conocida como “Prueba Operativa”.

- Guanajuato (1995 - 98). En esta entidad se impulsó un proceso para establecer la cultura de la planeación y la evaluación en las escuelas acogido por un cambio de administración que con base en el modelo de la calidad total promovió la elaboración del Proyecto Escolar, sustentado en las nociones de calidad planteadas por Sylvia Schmelkes. Círculos de estudio, diagnóstico, liderazgo directivo, trabajo en equipo, evaluación y participación de la comunidad educativa, así como la centralidad del aprendizaje y la enseñanza fueron algunos de los elementos que destacó en la publicación que constituyó la base de éste y posteriores trabajos en otras entidades: “Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas”. Su implementación inicia con una muestra controlada, que fue rápidamente extendida, al establecer por decreto que todas las escuelas reactivaran los consejos técnicos encabezados por una presidencia que no siempre recaía en la dirección del plantel, haciendo prescriptiva y obligatoria la elaboración de su Proyecto escolar. El control de las actividades de proyectos de manera generalizada derivó en llenado de formatos y burocratización de las iniciativas de mejora escolar. Por otro lado, debido a que en su última etapa los “mejores” proyectos escolares recibían un estímulo económico para su desarrollo, los directores y profesores se concentraban en el trabajo para la mejora material del plantel.
- Chihuahua, primera etapa (1996). En su etapa inicial enfatizó en la identificación de los elementos que hacían a las escuelas diferentes y únicas, por lo que gran parte del esfuerzo de los maestros y directivos se aglutinó en la descripción de

la historia y el contexto del plantel al elaborar el proyecto escolar. Otros elementos presentes fueron la construcción de la misión y visión de la escuela que por inéditos dificultaron la concreción de proyectos, además de la falta de distinción entre la misión del plantel en particular o como parte de un sistema educativo que tiene una misión común. Proyectos como el de “Nueva Esperanza” (conocido por su enfoque de la escuela como misionera) surgieron en esta entidad. La capacitación para el diseño del proyecto fue atendida inicialmente, pero se carecía de orientaciones durante su desarrollo práctico.

- Chihuahua, segunda etapa (1998-99). Más adelante, con la colaboración de la UNESCO, en la entidad se diseñó un software que incorporó la planeación estratégica para que los colectivos escolares establecieran rápidamente (en dos o tres sesiones de 2 horas) los principales problemas del plantel, así como sus causas y consecuencias para luego diseñar el proyecto escolar con una serie de actividades autoadministrables un tanto rígidas porque estaban preestablecidas. Con la ayuda de esta herramienta se esperaba detonar la discusión del colectivo docente encabezado por el directivo escolar; la escasa cultura en el manejo de la informática, así como procesos de capacitación breves y contradictorios en las diferentes instancias que promovían esta iniciativa ayudó poco a instalar la cultura de la evaluación y la planeación para la mejor gestión de los planteles. En general, se dispone de poca información sobre el uso de esta herramienta en las escuelas; pero hay evidencias de publicaciones en los diarios locales de ofrecimientos para “maquilar” proyectos a “medida” cuando el plantel requería presentarlo en un breve tiempo ante las instancias correspondientes. Más adelante, en algunos sectores de la entidad interesados en profundizar sobre la transformación de la gestión escolar, se retoma la publicación y sustento del trabajo de Schmelkes antes citado.
- Coahuila (1995-97). Esta iniciativa, también sustentada en las nociones de calidad Schmelkes se desarrolla en una muestra reducida recuperando los aprendizajes obtenidos en entidades que ya habían cursado una experiencia similar. La cercanía de especialistas en gestión escolar y el diseño de una interesante y sostenida capacitación dirigida a directivos y docentes de los

planteles participantes constituyó un aporte para la elaboración del proyecto escolar. Sin embargo, antes de consolidar en su primera etapa, se generalizó a otras escuelas, por lo que la iniciativa se fue debilitando a la par de un cambio de administración educativa que señaló nuevas políticas para apoyar a las escuelas en la mejora de la calidad educativa.

- Estado de México (1996). Elaboración de materiales para la reflexión (con apoyo de CONACYT) para promover el trabajo colegiado y la reflexión sobre el sentido de la escuela y de la educación primaria. Estos cuadernillos contenían orientaciones para elaborar un diagnóstico a partir de una lluvia de ideas y proponían una ruta para la elaboración del proyecto educativo de centro. En ellos se planteó el protagonismo del director escolar. La experiencia muy pronto fue dejada de lado, debido a que sus impulsores formaron parte del equipo técnico estatal por un corto tiempo en el marco de un proceso político coyuntural.
- Colima (1996-97). Iniciativa que fue impulsada desde la administración como una acción estratégica de la política educativa, situación que junto con la conformación de un equipo de académicos y el diálogo con especialistas favoreció el diseño del “Proyecto Escolar Colima”, con planteamientos sobre la necesidad de instalar la cultura de trabajo colegiado, la planeación y la evaluación, por lo que mediante el apoyo de folletos, sus autores capacitaron por periodos sostenidos a docentes de poco más de 20 escuelas de manera conjunta. Una experiencia interesante que favoreció la integración y formación en la acción de un equipo de trabajo que más adelante se incorpora a un proyecto federal. Las escuelas recibieron recursos financieros para desarrollar sus proyectos escolares, cuando además de someterlo a concurso obtenían los mejores resultados de aprendizaje en los exámenes de la Olimpiada del Conocimiento aplicados a todos los estudiantes de 6º GRADO.
- Programas compensatorios, PAREIB (Programas para Abatir el Rezago Educativo en la Educación Básica) (1995-2008). Inicialmente promovió la asignación de recursos financieros a través del componente AGE (apoyo a la gestión escolar) controlados y asignados por los padres de familia para

estimular el desempeño de los profesores y la mejora de las instalaciones educativas. Más adelante, mediante procesos de capacitación de parte de la supervisión se promovió el diseño de un proyecto escolar. La iniciativa se concentró en los procesos de capacitación que generalmente fueron masivos, en periodos de tiempo muy breves y con el manejo de formatos de control en los que se reportaban los avances numéricamente. El llenado de formatos se tradujo en el cumplimiento formal de las tareas e informes. En esta iniciativa se esperaba un protagonismo relevante del personal de apoyo técnico que fungió como capacitador, informador y transmisor de la información de datos estadísticos acerca del número de escuelas, número de cursos, de proyectos escolares y temáticas que abordaban. Cabe señalar que tanto el personal de apoyo técnico, como los supervisores, directores y profesores recibían un recurso económico adicional a su salario para la capacitación, lo cual paulatinamente se transformó en “pagos por recibir capacitación” tanto para asuntos relacionados con la elaboración del proyecto escolar como para otros temas. Más adelante, los Programas Compensatorios adoptan los materiales del proyecto federal de investigación e innovación “La gestión en la escuela primaria” para la elaboración del diagnóstico y proyecto escolar para luego, en algunas entidades trabajar con las orientaciones emitidas por el Programa “Escuelas de Calidad”, de los que se hablará en párrafos subsecuentes.

- La gestión en la escuela primaria (1996-2001). Proyecto de innovación e investigación diseñado y desarrollado por la DGIE (La entonces llamada Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP) con dos propósitos: a) identificar los factores asociados a la gestión escolar que obstaculizaban el logro de los propósitos educativos después de varios años de haber iniciado la reforma curricular, y b) promover una estrategia de capacitación, con base en la reflexión colectiva y sistemática de los profesores sobre los problemas educativos y sus causas, así como el diseño de alternativas para superarlos aprovechando los espacios de Consejo Técnico Escolar. Este proyecto se llevó a cabo en veinte entidades mediante el establecimiento de un convenio de colaboración con sus

autoridades educativas y a asignación de presupuesto federal adicional a los recursos regulares de la entidad. Contó con investigadores educativos como asesores externos. Desarrolló capacitación por periodos sostenidos y de manera diferenciada por funciones, dirigida a los equipos técnicos estatales y a directivos y docentes de las escuelas participantes. Tanto la capacitación y sus contenidos como el diseño de materiales autoadministrables para la elaboración del diagnóstico educativo de la escuela y el diseño del proyecto escolar se difundieron masivamente. Un aporte de esta iniciativa fue la asesoría a equipos técnicos de parte de la federación en sus entidades y la asesoría al directivo escolar sobre la coordinación de actividades en el plantel y al colectivo docente durante los Consejos Técnicos Escolares. Otro punto importante fue que promovió a la enseñanza y el aprendizaje en el centro de la gestión escolar. Contó con dos evaluaciones externas y Reglas de Operación para regular las relaciones y responsabilidades entre federación-estados y el ejercicio de los recursos federales adicionales al presupuesto estatal, en su última etapa. Sus materiales de apoyo, los encuentros entre escuelas y la edición de un periódico, además del respaldo institucional, fueron elementos que favorecieron su desarrollo. Su rápida expansión en algunas entidades así como los cambios en la administración federal y las estatales limitaron su desarrollo.

- Tabasco (1998-2001). Promueve la elaboración de un Proyecto Educativo de Centro, basado en la innovación en el trabajo con la comunidad en la que se ubica el plantel. Se focalizó principalmente en las escuelas rurales e indígenas y procuraba conseguir el apoyo externo mediante el involucramiento de las familias de la comunidad y la participación social en general. Esta experiencia, junto con la desarrollada en una muestra de escuelas de Programas Compensatorios se sostuvo durante tres años y se modificó en su esencia en el siguiente cambio de administración debido a su rápida expansión. Contó con materiales diseñados ex profeso.
- Nuevo León (1997-1999). Esta iniciativa se desarrolló con apoyo y adaptación de los primeros materiales elaborados para Guanajuato (Schmelkes), mediante la asesoría e intervención de agentes externos al sistema educativo (Silvia

Conde, investigadora independiente), así como la asesoría de la DGIE de la SEP. En su implementación incorporó a los supervisores y al personal de apoyo técnico de las zonas escolares (ATP's) para encabezar el trabajo colegiado con los directores y maestros. Las juntas de Consejo Técnico constituyeron el espacio para la planeación y evaluación de la escuela. Al cambio de administración se extendió rápidamente, disminuyeron los apoyos y los recursos financieros para las visitas a las escuelas de parte de la supervisión. Las nuevas condiciones institucionales limitaron la continuidad y periodicidad de las reuniones de consejo técnico de zona y de escuela. De esta iniciativa surge otra, llamada Escuelas de Calidad a nivel estatal, que otorga recursos financieros extraordinarios a las escuelas que participaron en un proceso de selección por la elaboración de un Proyecto Escolar que también tomaba en cuenta los resultados de aprendizaje (Bonilla; 2004:05).

El Consejo Técnico Escolar resurge en el 2013 como órgano colegiado facultado para la toma de decisiones escolares, desde lo planteado en la política educativa, lo que es un hecho es que en la realidad se vivió este momento de diferentes maneras, en el caso del nivel educativo preescolar, siempre fue de manera institucionalista, apegándose a lo demandado por la Dirección de Educación Preescolar a Nivel estado, eso sí, durante las capacitaciones cada participante interpreto según sus referentes el trabajo en este espacio, lo que fue un hecho es que se designó un día específico de cada mes, cinco al inicio del ciclo escolar, para sesionar, sin olvidar que se trabajó siguiendo una guía metodológica preestablecida, sobre los aspectos que habrían de abordarse, con la finalidad de enmarcar a la escuela en actividades prediseñadas para el ejercicio de toma de decisiones; aunque esto no dio certeza para que los CTE sesionaran de acuerdo a los propósitos citados al inicio de cada guía.

En un principio, se dio a conocer la normativa para la aplicación y operación del CTE, bajo la coordinación de supervisor de zona escolar a directivos, y directivos a docentes; cabe mencionar que las ideas de quien coordina son las que prevalecen durante estas actividades, pues la capacitación se da en cascada en educación básica.

Estando como subsecretaria de Educación Básica a nivel nacional la maestra Alba Martínez Olivé se expidieron en el 2013 los lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares, documento en donde se establecieron elementos para la elaboración del plan de mejora, que constaba de tres fases: planeación, seguimiento y evaluación. En el 2014 se renombro al documento en donde se establecía la planeación del ciclo escolar, se le denominó ruta de mejora escolar, en el documento proporcionado por SEP "orientaciones para establecer la ruta de mejora escolar" se iniciaba mostrando un esquema que contemplaba las cinco fases de la ruta de mejora escolar: planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas; con los cuales se orientaría el trabajo durante el ciclo escolar; para el ciclo escolar 2015 – 2016 se incluyó un nuevo esquema de organización del trabajo, derivado de la ruta de mejora, nombrado estrategia global de mejora escolar. Para el ciclo escolar 2016 – 2017 ambos términos (ruta de mejora escolar y estrategia global de mejora escolar) formaban parte del léxico y la cotidianeidad escolar; pero al interior de las escuelas se advertían diferentes procesos en las fases de aplicación, pues hubo escuelas en donde la directora se encargaba de la planeación, implementación y evaluación para dar cumplimiento a la normativa; al dialogar con docentes, la constante se centraba en que la ruta de mejora era más carga para el trabajo docente.

En las observaciones realizadas durante el ciclo escolar 2016-2017 a las tres escuelas se observó el trabajo al interior del CTE, desde la fase intensiva, en donde se daba revisión a los resultados del ciclo anterior e iniciaba un diagnóstico que daba pie a la planeación, este proceso se realizaba con un sentido administrativo mayor al pedagógico, con preocupación en la entrega a supervisión escolar.

Cada sesión de CTE se volvió rutinaria, pues siempre se iniciaba leyendo la introducción, haciendo las actividades del apartado 1, denominado avances en lo individual, se proseguía al apartado 2, avances como colectivo, para cerrar con la elaboración de la estrategia global de mejora escolar. Esto hizo de los CTE espacios con intenciones preestablecidas que limitan la creatividad docente, la autonomía del directivo e imponen lo que se pretende desde los fines de la educación, dando vital

importancia, sin alguna opción distinta al desarrollo de la ruta de mejora, tomando en cuenta las prioridades educativas enmarcadas desde el discurso de la política educativa actual; si bien, el CTE tiene buenas intenciones, no siempre se logran los objetivos pensados, pues la conducción a cargo del director define por mucho lo que se mueve en el grupo de docentes; muchas veces este se ve influenciado por la manera en que el supervisor abordó en el CTZ (Consejo Técnico de Zona) la guía con el directivo; lo que se ha convertido en una tradición, es seguir paso a paso los apartados de la guía, siendo el docente depositario de todo lo que se plantea en términos educativos.

En la fase intensiva del CTE del ciclo escolar 2016 – 2017 se revisó el denominado “nuevo modelo educativo (NME)” en donde, desde una tendencia racionalista se realizaron ejercicios que obligaron al docente a ver con buenos ojos al NME, pues se vendió la idea del enfoque humanista como un redentor de la sociedad mexicana, dando al docente el papel de consumista de lo nuevo. Poco a poco a través del CTE se van planteando más cuestiones, que hacen del consejo, un espacio de legitimación de la reforma, y menos tiempo para la reflexión y el análisis, aunque es importante resaltar que, según la experiencia vivida con el trabajo de campo, esta perspectiva del CTE depende mucho del apoyo del supervisor escolar, pues durante las observaciones se pudieron observar a dos supervisoras distintas, quienes diferenciaron mucho en la conducción que dieron al CTE, por un lado la supervisora lineal que leía punto por punto las actividades de la guía, dando por hecho todo lo que en ella se planteaba, versus la supervisora reflexiva, que cuestiona, construye con directoras y retoma elementos necesarios para las escuelas de la zona escolar.

En la actualidad se plantea que cada escuela cuenta con un propio Sistema de gestión, consensado por el CTE en el ejercicio de su autonomía de gestión e incluye los procesos centrados en las 4 prioridades del sistema educativo: normalidad mínima de operación escolar; mejora del aprendizaje: lectura, escritura y matemáticas; alto al abandono para abatir el rezago educativo y convivencia escolar.

Desde lo planteado en los lineamientos normativos, se reconoce que la autonomía de Gestión exige como autoridad estar más cerca de las escuelas. La reforma educativa fijó el sistema de Asesoría Técnica a la Escuela (SATE) que tiene como centro a la supervisión escolar, como un servicio que se dirige a fortalecer el trabajo que realiza la supervisión, tiene al supervisor y lo capacita para estar cerca de la escuela, acompañar al supervisor que le permita apoyar. La fuente de identificación de necesidades de la escuela y el aprendizaje

Es imprescindible reconocer que al hablar de autonomía de gestión escolar, se necesita revertir la lógica donde la escuela era receptora, a que la escuela sea el centro de la formulación de propuestas específicas.

El SATE debe ser un equipo que sirva a la escuela, se ponga a la orden de las necesidades. Se necesita una supervisión fortalecida, un equipo profesional para brindar el apoyo que las escuelas. Un módulo de trabajo integrado mínimamente por supervisor, equipo de Asesores Técnicos Pedagógicos.

El SATE concibe 3 ámbitos fundamentales desde la LSPD, y que si son llevados a cabo de manera reflexiva posiblemente tendrían exitosos resultados:

- 1.- Práctica docente (acompañamiento) énfasis en el fortalecimiento de la lectura, escritura y pensamiento matemático; comprensión y manejo del modelo educativo; atención a la diversidad cultural y lingüística; desarrollo de habilidades señaladas en el perfil docente y técnico docente; fortalecimiento de la inclusión educativa.
- 2.- Funcionamiento y organización de la escuela: normalidad mínima de operación escolar, Convivencia sana, pacífica y respetuosa, atención al rezago educativo o riesgo de abandono escolar, capacidades para la autonomía de gestión escolar, impulso a la participación social.
- 3.- Evaluaciones interna y externa: impulso a la evaluación interna de carácter formativo, intercambio de experiencias en la zona escolar, obtención, análisis y valoración de información sobre los procesos y resultados educativos de las escuelas,

interpretación y uso de los resultados de estas evaluaciones, establecimiento de compromisos verificables de mejora, toma de decisiones informada

No hay que olvidar que en la cultura escolar, en la cultura institucional, el concepto de autonomía se concibe de 2 tipos; la idea instrumental, en donde se piensa que se está dando autonomía a las escuelas para mejorar logros, a través de instrumentos preestablecidos, líneas prediseñadas para el trabajo escolar y la idea de autonomía como gobierno, en donde la toma de decisiones responde a las necesidades de la escuela no al formato y requisito de la autoridad inmediata.

1.5.2 La Ruta de Mejora Escolar (RME)

Como se mencionó en apartados anteriores la ruta de mejora, desde lo planteado en los documentos normativos, se define como “el sistema de gestión que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora, es una herramienta de apoyo en la organización, la dirección y el control de las acciones que el colectivo escolar ha decidido llevar a cabo en favor de la escuela” (SEP; 10: 2014).

Este documento que actualmente se realiza para cumplir con las demandas oficialistas, regularmente se realiza y detalla por la directora, pese a que en las sesiones de CTE se reúnan las docentes y aporten valoraciones, sugerencias y propongan acciones para consolidar el documento, la RME sigue siendo responsabilidad de las directoras, puesto que son quienes se registran como responsables en las actividades planteadas dentro de los cuadros en donde se plantean las acciones, así como en la estrategia global de mejora escolar; después de hacer una revisión documental a los proyectos de cada escuela, se encuentra que se plantean propuestas que llegan a quedarse en la carpeta algunas veces, que la directora es quien tiene principalmente mayor preocupación porque se desarrollen las actividades planteadas; los objetivos no son compartidos, pues en ocasiones se formularon para dar atención a una sugerencia realizada por la autoridad educativa; algunas metas carecen de sustento; y cuando se va a realizar la evaluación del

desempeño, se termina elaborando una nueva ruta que responda a las demandas oficiales del proceso evaluativo, dejando ver que el documento se realiza más por demanda, trámite, que por la necesidad que tiene la escuela.

El trabajo con la ruta de mejora ha representado dificultades para las directoras, pues como Esther mencionó durante una entrevista, en una ocasión para una actividad para conmemorar una fecha histórica, ella dejó la RME en manos de sus compañeras docentes, cuando regresó, éstas últimas habían realizado algo distinto a lo planteado desde el documento, lo que concluyó en un conflicto entre la plantilla docente; esto deja ver que en ocasiones la participación del docente al realizar la ruta de mejora, no es la esperada, pues durante los espacios destinados para este trabajo, lo que apremia son actividades en el aula próximas, y se hacen sugerencias al plan de trabajo, en ocasiones, sin proyectarlas o revisarlas detenidamente, la preocupación en el momento, es la entrega a la supervisión escolar.

LA RME se ha convertido en un documento que forma parte crucial de la rutina del CTE, pues es en torno a este que se dialoga, valora, evalúa y revisa el trabajo que se realiza en los jardines de niños, limitando en ocasiones a las educadoras, hasta a la misma directora en su actuar.

Resulta importante reconocer que la RME se ha conceptualizado de diferentes maneras en las escuelas, según los referentes propios de cada actor educativo, que hay quienes la ven como el mejor formato para organizar sus actividades con base a las prioridades del sistema básico de mejora; pero también hay quien la ve como un mero requisito administrativo que hay que requisitar para no hacerse acreedor a una amonestación, quedándose en el cajón del escritorio de la dirección sin mucha importancia.

1.6 Aproximación al análisis de las reformas educativas en el campo de la gestión.

Se reconoce con este breve recorrido que en el país no se ha logrado una continuidad en las reformas educativas, pues con cada periodo sexenal, viene una propuesta educativa que se implementa de diferentes maneras y a interpretación de cada actor encargado de la enseñanza y movilidad en una escuela; cuando las docentes y directivos empiezan a consolidar una propuesta curricular, viene otra, generando rupturas en el progreso que se daba paulatinamente. En el caso del modelo educativo 2016, se identifican elementos de programas anteriores con otros nombres, o cambios radicales que no surgen de una valoración de la reforma educativa anterior; que en su mayoría son imitaciones de modelos implementados en otros países. La continuidad se advierte en que aun la política internacional continua determinando procesos nacionales; las relaciones SEP – SNTE siguen dándose de la misma manera, la profesionalización docente continua en cascada, la carga administrativa a las funciones docente y directiva, las escuelas multigrado con docentes que fungen como directoras comisionadas; continua la falta de recursos para la totalidad de escuelas de contextos rurales y semiurbanos, persisten algunas prácticas de promoción a la función directiva que no responden a lo que se demanda en la política educativa. Hay cambio en programas de actualización, pues ahora la formación continua se da mediante portales electrónicos; cambios en programas de estímulos como lo fue carrera magisterial, por el programa de incentivos en la función; se han modificado las dinámicas de toma de decisión, cuestiones como la de elección del calendario escolar; se ha transitado de un modelo de administración escolar a intentos de gestión educativa estratégica. Rupturas en la forma de ingreso al sistema, en la promoción, la permanencia está sujeta a la aprobación de una evaluación en donde se realiza un examen de oposición.

Se reconoce como la educación ha pasado por diferentes momentos, los cuales han generado diversos resultado en la educación, permitiendo comprender lo que acontece ahora, se toma en cuenta que la educación en México no ha tenido el impacto deseado,

pues las reformas no han surgido de necesidades reales, de diagnósticos aplicados en las aulas de los diferentes contextos escolares, poco se ha escuchado la voz de los actores educativo y difícilmente se usa la investigación educativa para la formulación de nuevos modelos, el reto se encuentra allí, en el reconocimiento de la realidad circundante para responder a necesidades que permitan crecer como sector educativo.

Las reformas educativas se proponen generalmente mejorar el contenido y las formas de trabajo con nuestros alumnos en las aulas y en las escuelas, “el qué” y “el cómo” de la enseñanza y el aprendizaje. Como casi todo mundo sabe, para lograr esos objetivos no basta con la publicación, distribución de un nuevo programa de estudios y, menos aún, con la elaboración de nuevas instrucciones y formatos para planificar o evaluar. Esto último, por lo contrario, suele ser contraproducente porque cambia totalmente –o pervierte- el sentido de las reformas: en lugar de preocuparse por cambiar el trabajo real en el aula, se invierten muchas horas en satisfacer los requisitos de los nuevos formatos... y cuando eso se logra se piensa que “uno ya trabaja como lo pide el programa”, aunque lo que se haga diariamente en el aula no haya variado un ápice.

CAPÍTULO 2

LAS DIRECTORAS DE LA ZONA ESCOLAR D DE EDUCACIÓN PREESCOLAR: LOS MARGENES DE ACCIÓN EN SU EJERCICIO COTIDIANO.

La función de la directora en educación preescolar, sufre constantemente cambios desde lo planteado en la normativa vigente, los cuales han derivado en una fuerte carga administrativa, pues el número de documentos a tener presentes a la hora de planear, implementar, evaluar y tomar decisiones cada día son más, se les ha inducido a la organización del trabajo escolar mediante un sistema de gestión el cual se percibe como parte de una demanda administrativa que culmina en la entrega de documentos impresos con resultados muchas veces alterados o registrados desde los propios referentes que regularmente tienen que ver con prácticas tradicionalistas. La cada vez mayor demanda de acciones por parte de la autoridad educativa convierte a la dirección en un puesto de ejecución; más que de acción - reflexión.

Para comprender lo que acontece en el campo educativo, y en las prácticas de la directora, es importante conocer como se le concibe a la función directiva desde lo instituido; en la biblioteca del maestro, se encuentra un documento que aún es considerado por las directoras al momento de su práctica, el cual cita que “en la directora del plantel descansa una parte considerable de la responsabilidad inmediata que tiene el Estado para impartir educación, dentro de las funciones asignadas está la de administrar y supervisar los recursos; así como orientar a los docentes a su cargo” (SEP; 1985:09); por lo tanto, ellas se sitúan como las responsables de lo que acontece en el centro de trabajo, interpretando que al ser un representante del Estado, se tienen que llevar a cabo las instrucciones tal cual se plantean desde la autoridad inmediata, sin cuestionar el contenido de éstas; una de las características del nivel educativo, es la lealtad que se guarda a las supervisoras y jefa de sector, por parte de las directoras; generado desestabilidad cuando no se da de esta manera la relación.

Se reconoce que la práctica de la directora se mueve en torno a lo que le plantea el personal que se encuentra jerárquicamente en un puesto arriba, regularmente se implementa según la interpretación de la autoridad inmediata.

Para conceptualizar a este sujeto y a la función que desempeña, es importante tener presente que la función directiva manifiesta cambios sustanciales que guardan estrecha relación con las transformaciones sociales, políticas y económicas, día a día la demanda a esta función se acrecienta, las políticas educativas plantean modelos de gestión que articulan procesos de administración, dirección y liderazgo, que tienden a confundir al personal, y ponerlo en la disyuntiva de actuación; si ser líder, ser directora, ser gestora, ser administradora, por mencionar algunos de los adjetivos implantados. La función directiva es definida por Veciana (2002) como “un proceso dinámico de una persona sobre otra u otras personas que orientan su acción hacia el logro de metas y objetivos compartidos, de acuerdo con la toma de decisiones que le confiere su poder” (p. 279); en el caso del sector educativo, esto significa que el directivo es quien orienta, guía, lidera en la institución, el direccionamiento estratégico, el clima organizacional; el manejo adecuado de conflictos desde diversos procesos de evaluación y mejoramiento con la intención de alcanzar los fines educativos, tomando como base los requerimientos de la autoridad educativa que le representa.

Desde lo instituido se espera del directivo escolar, que sea quien lidere procesos de toma de decisiones de manera participativa, sea quien involucre a los miembros en la construcción de metas y una visión compartida, quien conjunte los objetivos individuales con los de la organización, desde el ideal, haciendo que la acción de dirigir cada día cobre diversas connotaciones.

Kotter (1997) plantea que un directivo “es quien dirige la planificación de todos los procesos en una organización. Es un buen gestor del tiempo y las acciones que conducen a la consecución de los objetivos, es capaz de elaborar y generar presupuestos” (p. 16).

Desde lo institucionalmente establecido en la Ley del Servicio Profesional Docente, se menciona que la persona que funge como director “es aquella que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable, y tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; organizar, apoyar y motivar a los docentes; realizar las actividades administrativas de manera efectiva; dirigir los procesos de mejora continua del plantel; propiciar la comunicación fluida de la escuela con los padres de familia, tutores u otros agentes de participación comunitaria y desarrollar las demás tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados”. (SEP; 2013:03), se advierte como desde lo normativamente planteado se enuncia que la directora encabece todos los procesos en la institución, en busca del logro de los fines educativos establecidos por los órganos gubernamentales; en manos de éste sujeto se deja el funcionamiento de la escuela buscando se realice con base al marco jurídico y administrativo vigente, convirtiendo así a la directora en un actor vigilante de los acontecimientos escolares cotidianos, que van desde el cumplimiento de la normalidad mínima de operación escolar (asistir los 200 días establecidos por el calendario escolar a impartir clases, asistir puntualmente, cubrir el horario establecido por la jornada escolar, realizar procesos de planeación y evaluación, etc.) hasta la aplicación del currículo vigente; este es un referente de la práctica directiva, pues durante el periodo de implementación de la actual reforma educativa, se dio una fase de información en cascada, en donde a través de reuniones se revisaron los apartados de la Ley General del Servicio Profesional Docente, como parte del deber ser, sin análisis ni cuestionamiento; pues como las autoridades educativas mencionan “una ley o indicación primero se acta y después se cuestiona”.

Respecto a la acción directiva, en el actual periodo, se ha dejado una amplia responsabilidad pedagógica a la directora, puesto que en ella recae la profesionalización docente, los aprendizajes de los alumnos y el trabajo con diversos agentes comunitarios que en ocasiones generan conflictos en las escuelas, puesto que se mezclan cuestiones de índole política (como solicitar a directora y padres de familia,

acuda una comitiva a manifestarse a oficinas gubernamentales para solicitar recursos para la infraestructura de la escuela) con la situación escolar, acción que desemboca en fricciones entre padres de familia, y en ocasiones hasta con la directora del preescolar; generando disminución en la matrícula escolar.

En los tres jardines de niños sujetos a la investigación, se logró observar a la directora en su espacio de trabajo, desde la mirada investigativa encuentro que:

“La directora ingresa al jardín de niños a las 8:00 (es la primera en llegar), a su arribo ingresa a la dirección escolar, en donde revisa documentos (actas, citatorios, permisos, documentación a entregar a la supervisión escolar) en orden de atención; una vez identificada como prioridad el acta de la asamblea de participación social, se ocupa en revisar qué ésta contemple datos necesarios, procede a registrar en una hoja bond que requiere del comité de participación social, enlista los nombres y pega la hoja en el portón del preescolar, citando a los padres de familia que integran dicho comité con la finalidad de recabar firmas; después de ello regresa a la oficina, toma su libreta e ingresa a un aula, en donde se ubica en el escritorio de la educadora y empieza a tomar nota”

O8JNYFTM290116042

Con base en los hallazgos, se encuentra que la directora en la zona D de educación preescolar, es la representante de la escuela, quien dirige, coordina, autoriza y provee a la escuela de información, es la responsable de los procesos pedagógicos que acontecen en la institución, así mismo, es quien requisita, avala y da visto bueno a documentos administrativos.

Desde la mirada de la supervisión escolar, se espera de la directora la aplicación de la normatividad educativa; es importante mencionar que las directoras de la zona D en preescolar se caracterizan por demostrar disciplina con la estructura oficial, entendiendo por disciplina obediencia, lo cual hace que en los espacios escolares se realice lo demandado por las autoridades sin tanto cuestionamiento; es común escuchar en gran parte del discurso de las directoras lo planteado en los modelos políticos, pedagógicos vigentes, haciéndolo propio y valer en cada escuela, de acuerdo a la interpretación que dan; esto tiene que ver con las características del nivel

educativo, con lo que se transmite desde la formación, es decir, la educación normal, con la historia de la educación preescolar, así como con algunos mitos que giran en torno al nivel educativo como el de que la educadora es como una madre (en los primeros jardines de niños), en los conceptos que se introdujeron se refleja una visión romántica, religiosa y humanista de la educación, mezclada con un fuerte amor por la naturaleza: “como en un jardín, con el favor de Dios y bajo los cuidados de un hábil e inteligente jardinero...las plantas en crecimiento se cultivan conforme a las leyes de la naturaleza, de la misma manera en nuestro jardín de niños, nuestro kindergarten, lo hará la más noble de todas las criaturas en crecimiento: los hombres (decir los niños, gérmenes y retoños de la humanidad) serán cultivados de acuerdo a las leyes de su propio ser, de Dios y de la Naturaleza” (cit. en Moreno, 2005: 13); esto permite comprender la visión romántica asignada desde los inicios al nivel educativo de educación preescolar, esto trasciende la parte formativa de la educadora al niño, hasta la de las educadoras con la directora, la directora con la supervisora y jefa de sector, mostrando una obediencia hacia quienes tienen la norma bajo la mano; pues esto atribuye poder a quien la posee; hay un dicho compartido entre las autoridades educativas del nivel, al realizar visitas tanto pedagógicas como administrativas que dice “con la sonrisa en los labios y la norma en las manos”, el cual es citado por la autoridad, pero también a algunas directoras cuando hay problemas en los jardines de niños o algo se sale del control preestablecido; con ello la autoridad recuerda el poder asignado a estas figuras por parte del estado, quien ejerce la norma en el momento que considera necesario para mantener un orden dentro del sector escolar.

Tomando en cuenta, como parte del contexto político – laboral, lo planteado en la actual política educativa, es que se menciona lo que representa y significa la función directiva desde el Modelo Educativo 2016, el cual parte de la idea de que el director posee un liderazgo que debe ser desarrollado en la acción directiva, y a su vez potencializado por el supervisor de zona escolar, “en la Educación Básica, las supervisiones escolares deben apoyar el fortalecimiento del liderazgo de los directores, orientar el desarrollo adecuado de los Consejos Técnicos Escolares, promover el mejoramiento del ambiente escolar y la participación activa de las familias”

(SEP; 2016:28). Ello evidencia que desde los documentos normativos actuales se señala al director como un líder por naturaleza, basando estas afirmaciones en los resultados de una evaluación parcializada a la que se someten los aspirantes a puestos directivos; olvidando a quienes se encuentran ya en la función, así como las maneras de acceso a ésta; cabe destacar que la formación continua y el desarrollo profesional han estado a cargo de Centro de Maestros y de una plataforma electrónica diseñada por la SEP a la cual se le conoce como portal de formación continua, en donde el directivo tiene que realizar un registro personal, elegir tres cursos de 40 horas cada uno o un diplomado de 120 horas que forma parte de su trayecto formativo a cursar durante un ciclo escolar; en el ciclo escolar 2016 – 2017 las tres directoras de la zona escolar realizaron su registro, la única opción (en ese momento) para la función en el nivel educativo fue un curso de Excel (programa del sistema operativo Windows) impartido por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP); el cual concluyó y a la fecha no se han enviado constancias. Al poco avance de las acciones de la reforma educativa, se puede decir que en cuanto a la función directiva y el desarrollo del liderazgo hay poco. A finales del ciclo escolar 2016 – 2017, se ofertó un diplomado en línea de liderazgo educativo impartido por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) el cual fue de carácter opcional. La oferta formativa ha sido escasa; lo que ha obligado a algunos directivos a inscribirse en asesorías especializadas para la función, y ello, por demanda de la evaluación del desempeño directivo, pues en el ciclo escolar 2017 – 2018 los directivos notificados fueron más.

De acuerdo al planteamiento de que el director es líder por naturaleza, varias investigaciones realizadas por organismos internacionales como en el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) reconocen que el liderazgo no ha logrado concretarse en la práctica de las directoras, o no al menos en la mayoría de escuelas, lo que significa que los referentes que se tienen en cuanto a liderazgo por cada sujeto, son diferentes; el reconocer que este ejercicio no ha tenido mayor impacto ha llevado a la política gubernamental a plantear nuevos ejes que demandan la participación activa del director, y en el entendido de que “se aprende a

ser director sobre la función” según refieren las directoras participes de la investigación, es que en la actual reforma educativa, dentro del modelo de autonomía de gestión escolar, se establecen dispositivos que demandan la intervención permanente del director, como el Consejo Técnico Escolar (CTE); en donde la responsabilidad recae sobre esta figura, como se cita en el capítulo 1 del presente documento.

La normatividad señala que el director debe definir metas, estrategias y políticas de operación de la escuela; estudiar y resolver problemas pedagógicos que se presenten, así como revisar y aprobar el plan de trabajo elaborado por el personal docente. Sin embargo, Ornelas (2008) anota que esas funciones se derivan de normas imprecisas que conducen a rutinas excesivas; además, en las escuelas el CTE participa en la gestión pedagógica, que dicho sea de paso, en su mayoría son acciones impuestas las que se manejan al interior de estos espacios, preestablecidas de manera homogénea en el país, llevan a la legitimación la reforma educativa y modelos pedagógicos nacientes de la misma; los Consejos Escolares de Participación Social para la Educación (CEPSE) definidos como un órgano de consulta, colaboración, apoyo, gestión e información que impulsan la colaboración de las comunidades en las tareas educativas con la corresponsabilidad de las madres, padres de familia y sus asociaciones, maestros y representantes de su organización sindical, directivos de la escuela, exalumnos y miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de las escuelas, se han convertido en una carga para la directora a inicio de ciclo escolar, pues en la conformación del comité cada día más se escuchan un sin número de comentarios de los padres de familia en donde mencionan no querer participar en las comisiones, indicando tener menos tiempo para participar en las acciones de la escuela, ello se evidencia cada inicio de ciclo escolar en las reuniones de conformación de comités, pues el ser candidato a una comisión o función, pareciera ser un castigo; y los pretextos por parte de los candidatos son interminables; pero para la directora, si es un hecho y realidad subir información a la plataforma del CEPSE en los periodos establecidos, además, imprimir cuatro tantos de las actas o minutas requisitadas para dar conocimiento del seguimiento a las autoridades educativas; que se podría decir

que más que dar un seguimiento, es evidencia de un cumplimiento, una manera de controlar a las escuelas, para verificar que se hacen las cosas y de la manera en que se llevan a cabo, lo importante sería realmente visitar los establecimientos desde la conformación de dichos comités, escuchar a los padres de familia y ser un apoyo para las directoras, brindando un acompañamiento a los CEPSE.

En lo planteado en el apartado de la Escuela al Centro dentro del Modelo Educativo 2016, el cual fue revisado parcial y superficialmente en los CTE y Consejos Técnicos de Zona se cita que “bajo el liderazgo del director, se logra la participación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones de organización interna y de contextualización curricular, así como en el uso de los recursos financieros conforme a las necesidades específicas de cada plantel y con efectos verificables en la mejora del servicio educativo”. (SEP; 2016:22), se advierte la visión homogeneizada que se tiene del director, sin tener un diagnóstico claro de la situación actual del directivo; los estilos de dirección o liderazgo; además la gran importancia que se le atribuye al liderazgo sobre la dirección, en donde se da por sentado que este atributo es la llave maestra para lograr éxito en la escuela; siendo parte de las características de directivos en educación, cuestión que dista de la realidad, sin embargo es más fácil dar por hecho las cosas, sin permitirse a sí mismo una investigación que aporte elementos reales.

Se asume la acción directiva como aquella encaminada a “lograr de forma creativa, sistémica y humanista la aplicación del proceso administrativo: planificar, organizar, dirigir y controlar, en la intención de lograr una combinación armónica de los recursos técnicos, económicos, financieros y el talento humano de los cuales dispone una organización, lo cual puede ser posible mediante el desarrollo de competencias” (Zambrano; 2003: 39). Esto coincide con las ideas de Chiavenato (2002) quien afirma “los más recientes enfoques administrativos destacan que las personas hacen las diferencias en las organizaciones” (p. 494)

Con este panorama breve de lo que representa la acción y función directiva desde la legislación vigente, se resalta cómo es que a éste sujeto se le atribuye automáticamente el ejercicio de liderazgo, sin reconocer la formación previa adquirida, ni el perfil con el que ingresa a la función, mucho menos el contexto en que lo hace; dejando a la directora durante los primeros años de ejercicio vivir la función desde los referentes personales, así como la experiencia laboral al ser educadora frente a grupo; las tres directoras participantes en la investigación, coinciden en la gran influencia que tuvieron figuras educativas, como las directoras que les antecedieron, en su práctica educativa, así mismo, para definirse como directoras, siendo la más admirada la de mayor influencia en su carácter de dirección.

A continuación se rescatan elementos que dan cuenta de las implicaciones de la función en las prácticas directivas al interior de los colectivos escolares, tomando en cuenta elementos como la organización escolar, la cultura, las relaciones establecidas, así como la cotidianeidad en los preescolares de la zona escolar.

2.1 El tránsito de la política educativa hacia el espacio escolar.

La política educativa dentro de sus manuales, lineamientos y reglas de operación plantea textualmente cual es la función de la directora en el jardín de niños, por lo que al promoverse a dicha función directiva, la supervisora se encarga de hacer saber a la directora cuáles serán sus facultades a partir de su toma de posesión, al realizar la entrega del inventario bibliográfico se brindan los manuales específicos para la función, así mismo durante reuniones administrativas se presentan circulares en donde a través de ellas, la autoridad educativa local, hace saber a la directora, qué es lo que tiene que hacer para dar atención a las demandas educativas; al asistir a reuniones de carácter técnico – pedagógico, se hace entrega de otro paquete de documentos, que tiene que revisar la directora en soledad, para saber más de lo que le corresponde hacer.

Dichos documentos enriquecen el léxico de la directora, le posibilitan hablar de lo mismo con sus colegas, así como contar con elementos que den sustento y respaldo a su actuar dentro de la institución; esto desde la organización formal de la escuela, esta política “determina qué es lo que se espera de una persona en la organización qué funciones debe desempeñar, que nivel jerárquico (status) debe tener, bajo qué normas se debe desempeñar, así como que debe recibir a cambio” (Elizondo; 2001:17), gran parte del desempeño esperado de cada uno de los miembros de la escuela se define en programas, manuales de organización, reglamentos, organigramas, entre otros. Esta afirmación se plantea con base en lo observado en la cotidianeidad escolar, en el presente ciclo escolar, la directora es quien coordina el CTE, quien dirige los procesos de gestión escolar, se encarga de asesorar pedagógicamente al personal que integra la plantilla del centro escolar, coordina los trabajos para la planeación, implementación, evaluación y rendición de cuentas de la ruta de mejora escolar durante los momentos establecidos por federación, orientados por una guía mensualmente.

Sin embargo, se reconoce que en toda organización se dan relaciones entre los actores, relaciones que no están previstas por el sistema formal, pero que influyen en

la dinámica escolar y en los resultados educativos; es decir, grupos y procesos informales que surgen de la interacción diaria entre los miembros y que están orientados a la satisfacción de las necesidades sociales e individuales; es decir la organización informal; la cual tiene que ver con la conformación de grupos afines, la comunicación informal, los valores y normas del grupo, así como la redefinición de roles.

Dicha organización informal, influye en la puesta en práctica de la política educativa, puesto que al existir grupos sociales en donde se lucha por mantener intereses, la cultura institucional, es que se van modificando elementos de la política educativa en el espacio escolar; aunado a ello, las características de la directora, influyen para la interpretación de lo demandado desde su función, el cumulo de saberes, competencia, experiencias, la misma personalidad, la influencia del contexto y la organización informal, permean en la acción directiva; y es así como cada escuela va consolidando la política educativa, de manera paulatina, de acuerdo a sus características, es que consolida los procesos que han de dar paso a el logro de los fines educativos.

La política educativa, no se implementa de la misma manera en los preescolares, hay ocasiones en que esta llega a ser sesgada, retomando solo aquello que resulta conveniente trabajar; como es el caso del jardín de niños “El barrio” en donde, pese a 11 años de implementación del programa educativo de Educación preescolar, basado en el desarrollo de competencias a través de situaciones de aprendizaje, la metodología de trabajo a nivel escuela continuó perteneciendo al programa educativo de 1993; mencionando que es lo que les ha funcionado; este es solo un ejemplo de como en cada escuela se retoma lo que ha funcionado de políticas educativas anteriores y continua siendo en las escuelas; puesto que en ocasiones lo nuevo no es claramente visto como funcional.

En el caso de las directoras, van tomando algunos elementos de la política educativa que consideran prácticos para su función; sin olvidar aquellos que les han servido a través de los años; pero, no por ello dejan de lado las demandas de la autoridad

educativa, pues cuando de cumplir se trata, se buscan los medios necesarios para hacer llegar la información, documentación, formatos que requeridos; tal es el caso de la ruta de mejora, que es elaborada por todas las escuelas, con diferencias de contenido, pero todas las escuelas cuentan con este esquema de organización del trabajo escolar.

En la puesta en práctica de las políticas educativas; influyen factores como la micropolítica escolar, la cultura institucional, las características de la directora; lo que define la implementación y comprensión de lo establecido desde la esfera gubernamental en los jardines de niños.

En los apartados que comprenden el capítulo dos, se retoman los elementos que influyen la implementación de la política educativa, a manera de documentar lo que acontece en la realidad educativa dentro de los tres jardines de niños sujetos a la investigación.

2.2 Un acercamiento a la micropolítica de los jardines de niños.

La organización actual da un alto valor a la racionalidad, la efectividad y la eficiencia; combinando recursos con personas y evaluando constantemente su desempeño, la organización persigue objetivos que benefician a la sociedad; ésta no es un invento moderno, sin embargo, la sociedad moderna tiene más organizaciones, que satisfacen una mayor cantidad de necesidades, de una mayor cantidad de personas y afectan a una mayor proporción de la población. La organización moderna es, también, más eficiente que la antigua por los cambios así como las transformaciones que le impactan; el costo social del desarrollo de la organización se verifica en que muchas veces la organización se ha convertido en amo de la sociedad, en vez de ser su servidor.

Las organizaciones son unidades sociales construidas para conseguir objetivos específicos, se caracterizan por la división del trabajo; la presencia de uno o más

centros de poder que controlan los esfuerzos y dirigen hacia los fines y la sustitución de personal, en caso de que no sea adecuado en la tareas que realiza.

El término “organización se refiere a un tipo de unidad social característica que lo distingue de otras como pueden ser familias, grupos de pares, tribus, comunidades y estados nacionales” (Hoyle, 1996:25). “Al describir las organizaciones de un modo tradicional (técnico-racional), se dice de ellas que tienen objetivos relativamente específicos, tareas diferenciadas, clara división del trabajo, estructura para coordinar actividades diversas, autoridad legítima que inviste a ciertos miembros y un conjunto de procedimientos de gestión, todo lo cual permitirá su funcionamiento eficaz” (Hoyle, 1986:1). Pero habría que conocer a las organizaciones en su fondo para saber si esta es la realidad de ellas en el caso educativo.

No se cuenta con un conocimiento único y comprensivo de la organización escolar, sino más bien de diversos enfoques teóricos desde los que plantear el análisis sobre la escuela. «Cada enfoque construye una teoría desde un punto de vista que es normativo más que descriptivo» (Glatter, 1986:162), posición que entraña una visión cultural homogénea desde la que todos los problemas educativos pueden resolverse, sea cual sea su origen e independientemente del contexto en el que se presentan.

“La sociología de la organización escolar es un campo en el que se ha hecho poco o ningún progreso. Las teorías y los conceptos apenas han cambiado desde los años sesenta” (Ball, 1989:19). Los teóricos de la sociología de las organizaciones, encerrados sobre todo en la teoría de sistemas (perspectiva que se desarrolla de forma paralela al aumento del control y a la petición de cuentas de la Administración educativa), se han centrado más en la prescripción que en la descripción y explicación de los conflictos o contradicciones intraorganizativos que acontecen en las escuelas, por considerar que tales conflictos son patológicos.

No obstante, la teoría de la organización ha mejorado la comprensión de ciertos aspectos de las escuelas, principalmente aquellos que se centran en la autoridad, la autonomía, la profesionalidad y la toma de decisiones.

El campo de la organización escolar ha despertado un interés creciente en contextos académicos, sobre todo anglosajones, por el cambio en las perspectivas epistemológicas que sirven de apoyo a los análisis teóricos con los que llegar a comprender a las escuelas como organizaciones. Pero este cambio no se ha generalizado y se insiste en describir las dificultades que existen para aplicar las teorías de la organización al contexto escolar. Las teorías actuales en opinión de Ball (1989) “son ideologías, legitimaciones de ciertas formas de organización. Exponen argumentos en términos de racionalidad y eficiencia para lograr el control. Los límites que imponen a la concepción de las organizaciones realmente descartan la posibilidad de considerar formas alternativas de organización” (p. 23).

Se reconoce que en la escuela se produce la diversidad ideológica y el conflicto, como consecuencia, las coaliciones y las alianzas.

Hablar de organizaciones escolares, deja entender una amplia gama de escuelas, en el presente se hace énfasis en el jardín de niños, el cual es un espacio educativo, que se caracteriza por ser una estructura en donde convergen diferentes actores educativos con una función específica enfocada al logro de los fines de la educación; se conforma por una directora, quien en su mayoría es del género femenino, docentes a quienes se les denomina educadoras, docente de educación física, música así como personal de apoyo y asistencia a la educación (personal administrativo e intendente); las escuelas que cuentan con determinada matrícula tienen acceso a una plantilla como la mencionada anteriormente, en el caso de los jardines de niños participantes en la investigación, los tres cuentan con directora, y educadoras; solo uno cuenta con personal administrativo, siendo otro jardín de niños beneficiado con personal de intendencia; en los dos restantes el personal de limpieza tiene que ser pagado por los padres de familia.

A lo largo del capítulo, el término “jardín de niños” representa la escolaridad que tiene lugar antes de los seis años. Esta escolaridad, por lo regular, es para niños de cuatro o cinco años y tiene lugar en una escuela inicial pública o privada; “dicho nombre deriva de las primeras escuelas para niños de cuatro y cinco años que tuvieron sus inicios en

Alemania, bajo la influencia de Friedrich Froebel (1782-1852) quien las concebía literalmente como un jardín en que los niños podrían crecer como las flores y los árboles crecen, echan brotes y florecen en un jardín” (Seefeldt y Wasik; 2005:25).

Los jardines de niños crean su propia cultura a través de las relaciones que se establecen entre los sujetos participantes, las relaciones son diferentes al interior de cada uno, y no pueden ser predecibles, puesto que se tratan de convergencias entre seres humanos, en este apartado se enfatizara en las interacciones ideológicas, intereses, alianzas, estrategias, luchas de poder y control que tienden a estar presentes en la organización escolar.

El presente apartado inicia con la descripción de lo observado en una de las sesiones del Consejo Técnico Escolar del jardín de niños “El Manantial”, en donde se advierten las relaciones que se dan entre los sujetos durante el espacio académico, la extracción de la observación corresponde a la primera sesión ordinaria, llevada a cabo en el mes de septiembre del 2015; se notan elementos de la micropolítica escolar que emergen en el espacio.

El Consejo Técnico Escolar (CTE) está por comenzar, son cinco minutos antes de las nueve, se escucha bullicio en la sala que ocupa la biblioteca escolar, han llegado dos educadoras con sus bolsas al hombro, otra ya está sentada en una de las sillas que se encuentran tras la mesa rectangular sobre la que se ha colocado un plato con galletas, hay una docente de pie platicando con el especialista de lenguaje (quien se presenta cada ocho días en el centro escolar y en las sesiones de CTE). La directora y la secretaria en la dirección hablan con rapidez, están imprimiendo hojas en donde aparece la frase “orden del día” seguida de indicadores que señalan una serie de actividades a desarrollar entre maestras, la secretaria con tono de voz alto constantemente pregunta a la directora –“¿qué más?”, seguido de indicativos –“hay que apurarle maestra Rosita que ya casi es hora”, “ahora si dígale a la maestra Ana que le toca presentar su tarea” ... la directora mientras escucha ordena las hojas recién salidas de la impresora, toma entre libretas, un encuadernado y un libro (con una expresión facial de angustia) para salir de la dirección a la sala de biblioteca, en donde están ya cuatro educadoras, dos especialistas, quienes responden inmediatamente a los “buenos días” tras su llegada...
(RO01JNCTEYFTM250913)

En los espacios escolares se desarrollan interacciones entre los actores; estas relaciones suelen estar mediadas por intereses, preocupaciones, simpatía, afinidad, deseos, luchas, conflictos, ideologías de la vida organizativa de la escuela que llevan a los integrantes a tomar decisiones sobre la participación que desarrollaran dentro del campo social en el que se encuentran. Desde una perspectiva sociológica, es posible revisar estas interacciones, analizando como impactan en la estructura escolar, así como en lo que acontece en ella, esto permite entender la vida dentro de la organización, en el caso de nivel educativo de educación preescolar, hay escuelas en donde los intereses de algunos grupos, mueven y delinear las metas de la escuela, en donde se desarrollan acciones en beneficio de dichos grupos para preservar privilegios o luchar para que estén presentes; pese a la existencia de un organigrama preestablecido por la autoridad educativa estatal, se hacen visibles realidades sociales en donde resaltan intereses y lucha de poderes, así como del reconocimiento social.

La escuela es el espacio social en el que se centra la mirada, especialmente en las relaciones que se establecen para lograr los fines propuestos por los grupos de personas. A través de la micropolítica es que se analiza la dinámica que ocurre dentro de la escuela, centrando la atención en el estudio de la organización formada al interior de ella, en la cual los grupos con intereses distintos luchan por formar parte de la definición y propósitos de la institución.

Continuando con la descripción de la sesión de CTE en el jardín de niños:

La secretaria está en la dirección con la computadora encendida, imprimiendo archivos, la directora revisa los que ya están impresos. Hay un diálogo entre ellas en torno al orden del día del CTE, la agenda y materiales a utilizar.

Secretaria: - Maestra, aquí hay que corregir (señalando el encabezado) porque falta poner los datos de la zona, yo creo que se le paso porque lo hizo muy rápido.

(R001JNCTEYFTM25091519)

La secretaria Amalia encuentra en su función, fundamentos para estar cerca de la directora y a través del diálogo decirle que sí y que no se hace en la escuela; Amalia

es parte del personal de apoyo y asistencia a la educación, cuenta con dos carreras, la primera; una carrera técnica como Profesional Técnico en Secretario Ejecutivo; la segunda Licenciada en Docencia, por una universidad particular del estado; ella ostenta 16 años de servicio en funciones administrativas, se ha desempeñado en puestos de apoyo a la supervisión, jardines de niños céntricos y actualmente en el Jardín de Niños “El Manantial”, en donde apoya a la directora Rosita (quien actualmente tiene dos años en la función directiva). Amalia se ha caracterizado por ser una mujer de carácter fuerte, decir lo que piensa y poseer una personalidad extrovertida, además de mencionar que ella es secretaria porque le ha gustado la función, comenta que en una ocasión, le ofrecieron una clave docente, la cual rechazó por la lejanía del centro de adscripción que se le ofrecía. Amalia, justifica las acciones de la directora, busca tener la aprobación de ésta, para continuar ostentando el lugar social que ocupa en la institución, pues varias decisiones son tomadas por ella, lo cual le beneficia cuando de recibir se trata.

En los días de Consejo Técnico Escolar, Amalia participa de manera activa, es decir, forma parte de las participaciones durante los comentarios en torno al aspecto técnico-pedagógico.

Docente 1: -Maestra todos hicimos nuestro concentrado, pero ya registramos, nos adelantamos un poquito (c.o concentrado de avances en los aprendizajes por campo formativo)

Directora Rosita: -Sí, no importa, está bien, ahora vamos a identificar cuantos niños están en cada rubro, cuantos en nivel esperado y así...

*Docente 1 (rápidamente contesta): - yo tengo 11 maestra...
(Pasan las docentes con sus libretas a concentrar la información en un cuadro que lleva ya hecho la directora en papel rotafolio). La directora pide la participación de las docentes, e indica: - pase usted maestra 4, por que no ha pasado, para que saquen una evidencia (refiere a que le tomen una foto que dé cuenta de que la educadora asistió hoy al CTE).
(Docente 4 pasa a explicar el concentrado)*

Docente 1: - Es que yo decía que fuéramos por campo formativo mejor

Directora Rosita. - Es que yo quería que pasaran a poner por campo Docentes. Si ya lo tenemos (se escucha bullicio, entre los comentarios, se advierten comentarios en los que afirman traer la información registrada en la libreta)

Docente 1: - Dire es que afuera tiene que poner los seis campos formativos, si quiere yo le ayudo porque... (c.o. la docente mueve la cabeza en señal de negación, de un lado a otro)

...

La secretaria empieza a dar lectura, se escucha bullicio entre las docentes.

Secretaria Amalia: - A ver, estoy leyendo en el apartado “avances en lo colectivo” (con tono de voz alto) pero dice... (El texto) en qué coincide la ficha con el diagnóstico, pongan atención.

Docente 2: en identificar quién requiere apoyo (c.o. con tono de voz sarcástico)

Directora y Secretaria (hablan al mismo tiempo cuestionado a docente 3)

Secretaria: - ... Siiii pero en qué coincide, díganme para anotar (con tono de voz alto)

(RO01JNCTEYFTM30101522)

Al observar lo que acontece, especialmente en las relaciones entre docentes, directivo, especialistas y personal de apoyo, se identifica el liderazgo de la secretaria Amalia, un liderazgo oculto que manifiesta a través de la directora, pues es Amalia quien toma decisiones e incide en el pensamiento de las educadoras, además de buscar mecanismos que permitan el logro de sus objetivos; así mismo, se identifican dos grupos en la escuela (posteriormente con pláticas informales, este supuesto se confirma), los grupos pueden diferenciarse en dos bandos, retomando los planteamientos de Ball (1987) donde bajo la “expresión de micropolítica” se recogen pues, múltiples temas relacionados con los conflictos, las luchas, las posturas enfrentadas o no, los bandos, las relaciones mediatizadas por interés, el uso estratégico del poder en la organización, las dinámicas de control y dominación, los acuerdos negociaciones, pactos, etc. Tomando en cuenta que a su vez la micropolítica trata de dar cuenta de aspectos interactivos, dialecticos, conflictivos, estratégicos, ideológicos de la vida organizativa relativos al uso y manejo del poder en las escuelas. Teniendo ello presente es que volvemos al análisis de la dinámica organizativa de la escuela, donde se nombran a los grupos de la siguiente manera: los de la vieja guardia y los docentes jóvenes. El primer bando integrado por la directora, la secretaria, y una docente; el segundo por dos docentes (nuevos ingresos al servicio docente), lo que llama la atención, es que hay una docente que juega en ambos bandos. Irma (docente de nuevo ingreso) en una plática comenta:

“esa maestra va para donde le conviene, a veces esta con nosotras, a veces con las otras”.

(PIJNYFTM03061607)

La docente de nuevo ingreso, agrega:

“Esa directora, hace lo que le dice Amalia, y es que Amalia es bien mandona, pero ya así es su personalidad... Amalia nos dice qué hacer, hasta a la misma dire (refiriéndose a la directora) le dice qué está bien o qué está mal, le indica cuándo llamar la atención, y cuando felicitar a las personas, se queja que por que los salones están desacomodados... ella a veces es quien enfrenta a los padres de familia”.

(PIJNYFTM03061608)

De acuerdo con Ball (1987) “El profesorado joven, tiene la preparación más reciente, probablemente conoce de las investigaciones más modernas sobre los procedimientos de enseñanza, está familiarizado con las últimas innovaciones curriculares y habrá tenido la ocasión de experimentar con métodos de enseñanza no ortodoxos. En contraste con ello, las escuelas donde trabaje, pueden parecerle anticuadas, mal informadas y reacias a adaptarse a las circunstancias cambiantes” (p. 74). Con ello permito comprender qué sucede cuando alguien nuevo llega a la escuela, en esa dinámica cotidiana en jardines de niños numerosos, donde se conforman grupos de acuerdo a intereses, y se lucha por imponer algún ideal, de ésta manera advierto por qué es que Irma cuestiona la organización de la escuela, pues es quien constantemente comenta que no está de acuerdo con tradiciones que se tienen dentro del centro escolar, Irma ha propuesto ideas que surgen de su pensamiento, difícilmente tienen eco en la escuela, reconoce que jerárquicamente tiene una “jefa” pero en las pláticas en las que participa, deja ver que no simpatiza con el actuar de su autoridad, pues menciona *“esa dire no se pone las pilas”*; Irma en el campo de lucha, ha buscado alternativas para el cambio, esta se reconoce dentro de la expresión pues recurre a todo intento de modificar, no eludir, un estado de casos, mediante una petición individual a la dirección, mediante acciones y protestas. “Las reivindicaciones de los jóvenes pueden ser invalidadas, las innovaciones rechazadas por considerarlas poco realistas o poco meditadas, ya que los “viejos” profesores han estado en sus

puestos durante años, y se identifican fuertemente con su profesión. Sin embargo, vale aclarar que sería un error suponer que todos los profesores jóvenes se adhieren automáticamente a las ideas educativas opuestas a las de sus mayores” (Ball, 1987:80).

Esto regularmente genera conflictos entre las docentes, al que se une Amalia, en la lucha por el poder, se distingue la posición de Irma y Amalia, quienes con frecuencia discuten, sobre la interpretación que dan a lo que indica la directora, así como respecto a situaciones educativas.

Rosita, la directora de la escuela, cuenta con dos años en la función directiva, 25 en la ocupación docente; con cierta frecuencia refería a su recién promoción a la función directiva:

“yo soy nueva en esto, ténganme paciencia” cuando en las sesiones de CTE las docentes le cuestionaban sobre normatividad; ella es de personalidad introvertida, suele hablar en diminutivo en la mayoría de ocasiones, menciona que un director debe ser humanista, pues trabaja con personas, quienes son como su familia, no sus empleados “yo creo que más es esta cuestión de saber que estamos trabajando con seres humanos de que puede haber un entendimiento pues cualquier maestra no es mi empleada es mi compañera...”

(E08JNYFTM13041620)

El ejercicio del cargo de director conlleva cumplir una serie de tareas específicas que se relacionan, en primer lugar, con la normativa que regula el funcionamiento de la escuela; pero también con el propio modo de ser de la persona que ocupa el cargo, dado que la normativa no cambia personalidad del sujeto (en este caso la directora). Sin embargo, parte de la actividad directiva se dedica a estas cuestiones que podemos identificar con la actividad micropolítica de la que habla Ball (1987). El desempeño de las tareas directivas se relaciona con un modelo de director ideal que ejerce su influencia en el individuo mediante los supuestos que se adoptan en torno a la idea de educación y centro escolar. Algunos investigadores afirman que la dirección escolar no se agota en la gestión administrativa de los establecimientos escolares, sino que

afecta a las personas vinculadas a la institución, puesto que la dirección –por acción o por omisión– determina las condiciones del ejercicio de sus competencias profesionales. Pero es que al mismo tiempo la dirección es responsable última de lo que ocurre en el centro, además de ser un interlocutor reconocido por todos los sectores con incidencia en el mismo.

Gimeno J. explica tres perspectivas desde las cuales se pueden definir las tareas que son propias de la dirección escolar:

- Podríamos describir las funciones que actualmente desarrollan, definidas por una serie de regulaciones legales, tradiciones y modos de pensar la dirección de centros. Dicha tradición expresa una fórmula de dirigir los centros así como un modo de socialización profesional. Llega a formar parte de la cultura de los centros en cuanto que, con el paso del tiempo, se traduce en mitos, supuestos y maneras de hacer que se realizan en la práctica. Esto puede explicar que, cuando describimos las funciones que actualmente vienen definidas en la normativa legal y cuando se observa el ejercicio de las mismas, nos encontramos con una realidad muy diversa en cada director y en cada centro.
- En una segunda perspectiva nos situamos en el plano del «deber ser», declarando lo que creemos o deseamos que los directores deberían hacer. Desde esta óptica se asume que la realidad puede modificarse una vez que se opta por modelos ideales. El cómo entendemos que debería ser la realidad de las tareas de los directores se determina desde un modelo ideal que adopta supuestos filosóficos, políticos, empresariales... esta perspectiva de considerar modelos alternativos de centros escolares y de comportamientos directivos suele ir asociada a menudo con procesos de reforma educativa que pretenden modificar los roles de los distintos agentes educativos, en especial de profesores y directivos.

- Finalmente, cabe una tercera aproximación práctica que combina supuestos de las dos anteriores. Es decir, nos podemos plantear analizar las funciones desde el marco vigente pero considerando los patrones ideales de referencia sustentados por modelos, ideas y valores que, en alguna medida, pueden estar introducidos en los esquemas de percepción de los mismos directores. Las funciones que realmente se desempeñan pueden ser reales, por lo tanto posibles, pero pueden no ejercerse del modo y en la medida más adecuada, o repercutir negativamente en otras tareas posibles y deseables. Esta tercera perspectiva parte de una concepción tridimensional del director escolar. Una de las tres facetas de dicha concepción son las competencias asignadas al puesto directivo, la segunda es el esquema de actuación del directivo en un contexto social determinado y, la tercera, el desempeño de la función por la persona concreta en unas condiciones específicas (Gimeno, 1995: 134).

Lo anterior permite comprender, cómo es que la función directiva, pese a que tenga que ver con un mismo perfil, sufre alteraciones al momento de ponerse en práctica, las cuales permiten la actuación del director basada en lo instituido (delineado por la política educativa, en este caso, los perfiles, parámetros e indicadores de la función directiva), la personalidad, el contexto socio cultural, así como las mismas creencias, no siempre se desempeñara de la misma manera un sujeto, pues cada agente educativo lleva a la práctica ese deber ser de diferentes maneras, de acuerdo con Gimeno, J. el contexto influye; y en el caso de la directora Rosita, es el contexto, quien ha permeado en su quehacer directivo; pues en la comunidad existen usos y costumbres determinantes en la escuela, así mismo como se concreta la política en la escuela, en pláticas de pasillo con diversos informantes, se comenta que *la presidenta de la Asociación de Padres de Familia (APF)* fue impuesta por un elemento del equipo del líder de la comunidad, se comenta que cada año se realiza de esta manera y que la escuela se tiene que sumar a los proyectos de su líder comunal o de lo contrario no habrá beneficios para ella. Tomando esto en cuenta, conjugándolo con la poca formación directiva de la autoridad escolar, es que se abre la puerta para que en la

escuela el poder se encuentre en diferentes personas, ya sea por el capital económico poseído o el simbólico.

Informante 1: - Esa directora, a veces me desespera, es muy tranquila, (toma asiento a un lado de mí y continua), a veces espera mucho, y déjese conmigo... Es así también con los papás, los escucha mucho; bueno, es que los papás tienen un consejo, en el cual están integrados los dos comités de la escuela (refiriéndose al de Asociación de Padres de Familia y al Consejo Escolar de Participación Social)

Investigador: ¿y ahí participa la directora?

Informante 1: - sí, ella está ahí, pero solo escucha, y aprueba lo que dicen.

Más cuando estaba don Rodrigo (nombre utilizado para referir al ex presidente de la Asociación de Padres de Familia) él decía qué hacer ahí en la escuela, fíjese, se volaron las reglas de los comités, pues él fue presidente por cuatro años (en preescolar, los estatutos señalan un año de gestión)

Investigador: pero ¿cómo? Si solo están dos años los niños en el preescolar

Informante 1: - si pero, él tuvo una niña antes y fue presidente. Se reeligió; pasó un año, e ingresó la otra, entonces lo eligieron y otra vez... fue dos años. Y es que yo con él tuve problemas, porque él me dijo, cuando llegue, que yo iba a hacer todos los oficios que él me pidiera, yo le respondí que no, que yo haría lo que me dijera la supervisora, él molesto dio la media vuela, mientras salió renegando. Ya después me entere que dos elementos anteriores, por indicaciones de él, recibían dinero de la escuela para administrarlo, hacían los oficios que él requería, etc. que la directora anterior tenía buena relación con él.

Informante 2: - Sí, a la directora actual, le toco estar en la escuela donde menos tenía que estar.

Informante 1: si, es que ella no le dice nada, yo creo que este señor cuando ella lleo, le dijo algo... " (PIJNYFTM18111628)

En este momento entra un nuevo grupo en la lucha por el poder en la escuela, por la definición de objetivos dentro de ésta, el grupo de los padres de familia quienes buscan tener el mando de los acontecimientos de la escuela, indicar qué hacer y qué dejar de hacer allí; es un padre de familia, quien a través de un equipo busca imperar en la escuela, la directora lo escucha, tomando en cuenta sus propuestas, dando un lugar preferencial que permita la participación de éste grupo en las acciones emprendidas dentro del espacio escolar; ésta persona tuvo injerencia para que en la representación de la APF, se colocara a una madre de familia de su bando; a menudo, don Rodrigo

se presenta a las actividades de la escuela, buscando se hagan de la manera que más le convengan a él, omitiendo en variadas ocasiones a la opinión de la directora; el carácter del señor es reacio, busca se realice lo que él demanda, de manera punitiva, a la escuela asistía cuando le venía en gana, y a las maestras buscaba ganarlas, brindándoles apoyo cuando percibía que lo necesitaban, lo cual lo posiciono en un lugar privilegiado, que ostentó por el tiempo que decidió; ello lo llevo a tener puestos públicos a nivel localidad y municipal, así como tener la simpatía de los actores escolares; quienes tendían a solicitar su aprobación para cualquier movimiento en la escuela, la directora siempre indicó estar de acuerdo, para que las cosas fluyeran en la escuela y se lograra lo que se demanda en el ámbito educativo; las alianzas se hicieron presentes, para lograr mantener la autoridad que le encomienda el estado a la directora escolar.

Ball (1987) propone un esquema para el análisis de la escuela basado en datos y establece para ello las siguientes categorías: *control*, lo que se encuentra en el jardín de niños “El Manantial”, es que las relaciones, lo que acontece allí, así como las decisiones, se encuentran controladas e interferidas por la micropolítica, es decir grupos políticos. Estos campos de control están sujetos a negociaciones y disputas, sus límites se modifican continuamente. Estos modelos variables de control no surgen del sistema organizativo abstracto sino que resultan del enfrentamiento de los individuos y grupos que conviven en la organización escolar. Tratar de describir una organización escolar usando solo una categoría de control conducirá a una deformación de la realidad; se reconoce la importancia de considerar la diversidad de metas que existen en la escuela, es decir, el uso de la teoría del sistema en el análisis de instituciones sociales, lleva una muy común deformación, que es la de imponer una excesiva importancia a las metas organizativas y a su logro. La estructura de la escuela permite, reproduce todo lo contrario, es decir permite la disensión y diversidad de metas. Esto se da por la relativa autonomía de los sub-grupos hacia el interior de la organización y por la falta de control y supervisión directos sobre la labor de enseñanza, para la obtención de resultados. Todo esto hace que la actividad esté desconectada de sus efectos. Ball (1987) indica que por esta falta de coordinación

entre las metas propuestas a sus miembros y sus logros reales, la escuela se puede considerar una organización anárquica, ya que la relación entre las partes (miembros de la comunidad educativa, metas y tecnología utilizada) no es funcional a los objetivos planteados.

Hay que tener en cuenta que el contenido de la elaboración de políticas educativas, la elaboración del currículum y la toma de decisiones en la escuela es en gran parte ideológica. En la práctica en el aula, en la clasificación de los alumnos y en su relación con ellos y con sus colegas, las educadoras, actúan de formas diferentes. Esas diferencias ideológicas muestran divisiones que evidencian un pensamiento de la enseñanza la incluye aspectos cognitivos y valorativos, ideas sobre la naturaleza del conocimiento y de la naturaleza humana, creencias sobre la motivación, el aprendizaje y la educación; contiene además una caracterización de la sociedad y el papel que cumple la educación en un contexto social amplio. La escuela es donde se da la confrontación y convivencia de ideologías. En ninguna otra institución las ideas de jerarquía e igualdad, de democracia y coerción se ven obligadas a coexistir con tanta proximidad como en la escuela.

Ball (1987) refiere a que los intereses de los profesores se clasifican en:

- Intereses creados: relacionado a las condiciones de trabajo, (remuneración, carrera profesional, promoción, etc.) estos intereses causan disputas entre individuos y grupos.
- Intereses ideológicos: conciernen a cuestiones valorativas y adhesión filosófica y políticas sobre las prácticas y la organización de la escuela.
- Intereses personales: se refieren a la identidad del profesor, a la clase de persona o de profesional que el profesor cree o quiere llegar a ser.

Estos intereses entran en juego y disputa en la toma de decisiones organizativa de la escuela. De hecho para algunos profesores poder influir en la vida organizativa de la institución escolar se convierte en parte de su identidad profesional e incluso, hasta en su carrera.

En el preescolar se perciben intereses creados, pues cada docente tiene un propósito planteado, la de nuevo ingreso busca legitimación de su plaza docente, la docente con mayor tiempo de servicio lucha por el reconocimiento social de los padres de familia, la última educadora busca reconocimiento de sus autoridades para obtener promoción o incremento económico. Cada una ha establecido un interés por el que lucha constantemente y se coloca del lado del juego que más le dé; la directora tiende más a un interés personal, en donde se reconozca su papel, donde la acepte la comunidad escolar, pero sobre todo a través del humanismo las docentes cumplan con lo establecido en la norma, quitándole problemas con supervisión escolar y padres de familia a la directora.

Directora Rosita: - Me ha ayudado más que nada hablarles de la responsabilidad que mis compañeras tienen; como personal; como docente, dentro de su grupo como compañeras de colectivo como maestras de escuela porque somos como una familia se podría decir, y allí vamos, yo he tratado de ser más humana entendiendo sus problemáticas de las compañeras poniéndome en empatía con ellas por que todos somos humanos otra cosas pues somos compañeras de trabajo son licenciadas yo las tengo que tratar con respeto en todos los aspectos.

(E08JNYFTM13041625)

La directora ha optado por una estrategia que permita ganarse a las educadoras y comprometerlas para obtener atiendan a sus llamados e indicaciones hacer que en la escuela impere el humanismo y de esta manera las relaciones que se establecen entre compañeras se den de manera sana y pacífica; en donde se comprenda por lo que pasa la otra, y a través de esta relación, se logren las metas establecidas por la escuela; la directora busca legitimar su autoridad, ganar el reconocimiento social de sus compañeras, para que se reconozca la organización del jardín de niños que actualmente dirige.

La escuela es un campo de lucha, donde se libran conflictos entre sus miembros, aunque hay que tener en cuenta también que no todos ellos tienen intereses políticos o ideológicos, y en algunos casos su interés por participar no es tan fuerte o incluso

puede ser nulo. Es un contexto poco coordinado, e ideológicamente diverso, para comprender la naturaleza de la escuela es necesario comprender los conflictos que en ella se dan, ya que son dichos conflictos los que hacen que la organización crezca y se desarrolle, el conflicto no es algo negativo, sino todo lo contrario. Pero no todo es conflicto en la escuela, existe un orden negociado, donde se dan las conversaciones y acuerdos cotidianos, reglas de convivencia, que si son perturbadas son re-negociadas.

Para cerrar el breve análisis realizado, de la micropolítica en el jardín de niños “El Manantial”, es importante objetivar los acontecimientos entre los actores educativos, resaltando aquellas relaciones interactivas, dialécticas, conflictivos, estratégicas, de la vida organizativa, relativos al uso y manejo del poder en las escuelas. Se advierte como en el colectivo escolar (similar a los otros dos jardines de niños) existen conflictos, luchas, posturas enfrentadas, bandos, relaciones mediatizadas por intereses, el uso estratégico del poder en la organización, y que el liderazgo no siempre se encuentra depositado en la directora, sino en otros agentes que poseen elementos atractivos para la colectividad haciendo que le sigan, como en el caso de Amalia, a quien los padres seguían, atendiendo a sus llamados e ideas. Además el reconocimiento de estos acontecimientos en la escuela, permite analizar la dinámica escolar desde una perspectiva crítica, en donde se advierte que la realidad escolar no es como se señala en la norma, que los seres humanos al tener propias historias de vida e intereses, buscan el bienestar a costa de lo que sea necesario, y para ello diseñan todo tipo de estrategias para alcanzar su cometido.

El contar con la categoría micropolítica permite comprender los fenómenos organizativos que se mueven en las escuelas, las dinámicas de control y dominación que permean en el espacio escolar e impactan en la dirección.

2.3 La determinación de la cultura institucional

La corriente del análisis institucional representa un modelo teórico preponderante para la explicación del fenómeno escolar; entre quienes abordan a la institución desde este enfoque se encuentran Lappasade y René Lorau. El modelo de estudio se basa en la designación de los tres niveles del análisis institucional: instituyente, instituido e institucionalización.

Lo instituyente es el potencial del grupo informal que encarna la negatividad a lo instituido, es el momento en que se funda una institución, es decir, el germen del cambio, pretendiendo superar las instituciones ya existentes, por lo que es una negación y significa la anarquía para el orden establecido. Aparece como desviación social para los sociólogos funcionalistas, mientras que para las teorías críticas es la posibilidad del cambio y desarrollo social. Se caracteriza por ser informal, espontáneo y explosivo.

Lo instituido es sinónimo de orden establecido y de la ley social, contrapuesto a lo instituyente, es decir, es la antítesis, puesto que representa el “deber ser” el orden legitimado, regulador de conductas.

La institucionalización se da cuando ya están las normas y reglas en el inconsciente del individuo, así como del colectivo, pues ya se asimilan en un proceso de introyección.

Para entender cómo es que en la escuela se perciben estos niveles de análisis, se recurre a lo vivido en los espacios de reunión, por ejemplo lo instituido por la Secretaría de Educación Pública: el sistema básico de mejora y la normalidad mínima en donde se establecen horarios para ingresar a la escuela e ingresar al aula después de receso, que en cada escuela se adapta de acuerdo a lo que se va realizando de generación en generación (lo instituyente) respecto a horarios, dejar que los niños ingresen después de receso pues tienen que reposar la comida primero; ello se ha ido

institucionalizando; a la fecha se dan minutos (5) antes para salir a lavarse las manos y minutos (5) después de comer para ingresar en condiciones de tomar clase.

De la misma manera, en los jardines de niños se han institucionalizado prácticas, que se han convertido en reglas de la escuela, como el que los alumnos porten un uniforme específico para la jornada escolar, los horarios para receso que se dan de 11:00 a 11:30, el participar en actividades sociales de proyección a la comunidad, por mencionar algunas.

Dentro de las practicas institucionalizadas, se da que los padres de familia decidan sobre cuestiones de la escuela, que si bien poco a poco se ha normado, en preescolar la implicación de los padres es mayor; esto tiene una historia, que surge a partir de la fundación de las escuelas, pues fueron los padres de familia quienes construyeron los edificios escolares en un primer momento, además de que es el nivel educativo en el que la participación de estos sujetos es más requerida.

Otras prácticas que se han instituido son las convivencias con la comunidad escolar, al término de proyectos, eventos cívicos, culturales, artísticos; creo que es algo que caracteriza la cultura de preescolar, el tener constantemente a los padres de familia en las escuelas.

Si hablamos de la cultura escolar de las tres instituciones, es posible generalizar, pues comparten paradigmas sobre la educación preescolar, lo que puede y no hacer el infante por la edad cronológica por la que transita. Los jardines de niños, físicamente son espacios delimitados por bardas, con candados puestos (para que no se salgan los niños) todos cuentan con áreas de juego, son coloridos, se encargan de inculcar hábitos y valores a los niños; esto lo concibo desde la parte histórica del preescolar, cuando la prioridad era la preservación de la salud en este nivel educativo; las instituciones de educación preescolar tienen un imaginario alienante que gira en torno al tipo de participación esperada de los padres de familia; pues las educadoras tienden

a responsabilizar a estos sujetos de los desaciertos de la escuela, del comportamiento de los niños, así como del aprendizaje.

Para continuar con el reconocimiento de la cultura, se identifican rutinas que se comparten en los grupos de los jardines de niños, tales como recibir a los niños en la puerta, estando en el aula iniciar con un canto de saludo, registrar la fecha, se han implementado durante el ciclo escolar presente actividades para iniciar bien el día o actividades para una convivencia sana y pacífica; pase de lista, trabajo con campos formativos (entre 3 y 4 al día), receso y despedida con un canto; dejando la tarea escrita en una hoja o pizarrón al alcance de los padres de familia.

En cuanto a las educadoras, suelen reunirse en las actividades de Consejo Técnico, realizar reuniones extraescolares, realizar juntas con padres de familia; ser quienes dirigen a los grupos y la directora quien dirige en asambleas escolares. En los jardines se comparten creencias, tradiciones, estilos, y la búsqueda del reconocimiento social, por enseñar a leer y escribir, así como tener la mejor infraestructura escolar.

Además las docentes de preescolar se caracterizan por portar una casaca, a la cual se le denomina bata, la cual inicio con la necesidad de no manchar la ropa con pinturas de colores utilizadas durante las actividades con los infantes; las docentes de preescolar en su mayoría tienden a usar prendas y objetos coloridos, que aluden al nivel educativo en el que se desempeñan; la mayoría de educadoras son respetuosas de los horarios, llegando hasta antes del establecido a la escuela; al ingreso a la escuela dedican tiempo a preparar materiales mientras escuchan música, buscando generar un ambiente de tranquilidad para los preescolares.

En el jardín de niños hay vigilancia y supervisión, tanto de la supervisión a la dirección como de la dirección a las educadoras y de las educadoras a los niños; hay un control en el acceso, hay autoridad, a la dirección se le ve como espacio de castigo cuando un niño se porta mal, pues es llevado a este espacio.

Los que caracteriza al jardín de niños son los eventos de proyección a la comunidad; los hábitos y rutinas de la vida cotidiana (saludos, intercambio, higiene, alimentación, descanso); el ambiente y los materiales de desecho; las sorpresas; el mito de la infancia feliz, el mito del método perfecto; el de responder a las necesidades e intereses de los niños; el mito del autocontrol del grupo; el mito de la educadora de preescolar, la representación que se ha creado de la educadora como segunda madre; la imagen sociocultural de una persona joven, linda, alegre, dulce y feliz; sobreprotectora; que despierta el interés de los niños por aprender.

El caracterizar una institución es tarea compleja, ya que se requiere internarse en lo que acontece día a día, investigar como surgen esos acontecimientos, desde cuándo, con qué finalidad y sus resultados; es necesario contar con la información suficiente que permita comprender lo que visible e invisible.

Cada una de las instituciones tiene su particularidad, lo que las hace únicas y diferentes a las otras, esto es desde la organización, los sujetos que participan en ella, la cultura institucional, lo que se ha instituido con el paso del tiempo.

En cada una de las instituciones existen subgrupos que dan cuenta de las relaciones ejercidas al interior de las escuelas.

En la institución existen problemas educativos en el contexto escolar. Se tomó como referente a las relaciones que existen en la escuela ello, lo que permitió comprender las relaciones, prácticas, procesos y productos; además del poder, el control, los conflictos, y las redes de significaciones que construyen y encarnan los sujetos tanto en lo individual como en lo colectivo.

Las prácticas directivas se ven determinadas por la cultura institucional, por la micropolítica de la escuela y alianzas que se establecen, cuando se habla de escuelas con integrantes que tienen más de diez años en la misma escuela, tienden a formarse vicios que obstaculizan un trabajo reflexivo, sustentado y eficaz, puesto que lo instituido cobra más sentido que cualquier propuesta para el centro de trabajo; por ello

es importante que la figura directiva cuente con un liderazgo pedagógico y transformacional que permita llevar al colectivo a la mejora educativa.

2.4 Las prácticas directivas cotidianas en el centro escolar.

La directora dentro del imaginario social representa la autoridad de la institución, tanto como para docentes, padres de familia y alumnos; asociado a ello se encuentra presente la categoría del poder; de acuerdo con Torres “reflexionar sobre los ámbitos directivos en educación implica tener presente la categoría de poder, toda vez que cruza las dimensiones de lo social, lo institucional y lo escolar” (Torres; 2016:14), el poder se encuentra presente en los diversos procesos de la cultura organizacional de las escuelas.

Desde la voz de los actores de la investigación, la directora Rosita menciona:

“ya una directora efectiva tiene más responsabilidades con todas las compañeras con las que se convive a diario en el trabajo, apoyarlas en su quehacer docente, entonces para mí en este año y medio que llevo pues he tenido experiencias muy positivas casi más positivas que negativas con ellas”

(E09JNYFTM04031630)

La función directiva representa para ella un status profesional mayor en comparación al que ostentaba cuando fungía como educadora, se reconoce a sí misma como un sujeto que jerárquicamente se encuentra en una posición de mayor ventaja; es importante tomar en cuenta que las divisiones sociales no tienen que ver únicamente con diferencias económicas, de posición en los mercados de bienes y de trabajo, sino que aluden a diferencias sociales, esto es, de prestigio, status, u honor. La distribución del poder social o prestigio en una comunidad configura su orden estamental. “Se llama situación estamental a una pretensión, típicamente efectiva, de privilegios positivos o negativos en la consideración social, fundada: a) en el modo de vida y, en consecuencia, b) en maneras formales de educación (...) c) en un prestigio hereditario o profesional” (Weber, 1969: 245).

El status que supone tener, le otorga privilegios, pero también responsabilidades mayores que enlista la maestra Rosita, tales como el cuidado de la escuela, de los actores que en ella participan, así como de atender a las necesidades de las educadoras, principalmente la parte emocional, para que se desempeñen de la mejor manera, añade como función principal la de dirigir al centro de trabajo, bajo las estrategias que a través de la práctica va aprendiendo, pues menciona que el trabajo con un grupo de educadoras de la región norte del municipio, se diferencia del demandado por un equipo de educadoras de la región sur.

Las directoras Rosita, Esther y Mónica, enuncian dentro de las principales tareas de la directora, la de dirigir, argumentando que ello demanda llevar a la comunidad escolar a una misma dirección, a la misión y visión de la escuela, refieren que el dirigir una institución no es una actividad fácil, pues el personal no siempre está de acuerdo con las propuestas a implementar, las actitudes, las personalidades son distintas y no siempre se puede convencer a las maestras de hacer las cosas.

De acuerdo con Antúnez (1996:14); “dirigir supone influir en la conducta de otras personas para que hagan unas determinadas acciones que, sin esa influencia, seguramente no harían. Para influir en la conducta de otros se necesita un poder en el que apoyarse” las directoras para poder influir en las docentes hacen uso de diferentes estrategias, que van desde proporcionar obsequios, recompensas, negociaciones que convienen a las docentes, para que de esa manera contribuyan positivamente al trabajo propuesto por la directora.

Las directoras refieren en el discurso a que su función demanda habilidades sociales y cognitivas, capacidades, dominio de la norma, planes y programas de estudio, que al ser conjugadas con el liderazgo permiten el logro de los propósitos de la dirección escolar, cuando se dificulta el incidir en el pensamiento del equipo docente, es que se recurren a opciones diversas para conseguir los fines establecidos desde la autoridad educativa como negociaciones con el personal, obsequios, uso de la norma, empleo

de la relación con la supervisora, mencionando que son indicaciones que deben llevarse a cabo, pues serán supervisadas por alguna autoridad educativa más.

Adentrándonos a la acción directiva en el campo de trabajo, se identifican como constante en el nivel educativo actividades que se agrupan en tres grupos: 1) pedagógicas, 2) administrativas y 3) culturales.

El ámbito pedagógico está relacionado con aspectos educativos que son centrales para la escuela; por ejemplo, las decisiones metodológicas sobre la implementación de los enfoques didácticos, la planeación, el seguimiento y la evaluación de los alumnos, así como las estrategias para favorecer el desarrollo profesional de los docentes. Dentro de las actividades que realiza la directora se encuentran las visitas al aula, las cuales realizan con cierta periodicidad, es decir, al mes realizan cinco, a manera de visitar las aulas para observar la intervención y hacer sugerencias a la educadora, según los propios referentes. Realizar reuniones para dialogar con el personal sobre las demandas curriculares planteadas desde supervisión, dichas reuniones académicas se realizan después de las 12:30 hrs., variando la duración; dentro de este ámbito, se ubica al trabajo que se busca realizar en el consejo técnico escolar, dentro del cual como se mencionó en el capítulo 1, se trabaja con una guía preestablecida que indica qué realizar por sesión, limitando así la autonomía intelectual del personal, dentro de estos espacios planean el plan de trabajo anual, el cual se dosificará de manera mensual o bimestral, dentro del documento denominado estrategia global de mejora escolar. Al observar el plan de trabajo (ruta de mejora escolar) se observa cómo es que cada directora tiene su propia manera de establecer acciones, así mismo, se observa como es ella quien lo organiza, planteando sugerencias que serán posteriormente validadas por el personal docente.

En la ruta de mejora plantean por lo regular tres objetivos diferentes, a cada uno le corresponde meta, y acciones definidas, las cuales se van trabajando en diferentes días, de acuerdo a la disponibilidad de materiales, del personal docente, así como a las fechas conmemorativas; pues en el mes de diciembre, las actividades se enfocaron

a cuestiones navideñas, en noviembre a la conmemoración de la revolución mexicana, por mencionar algunas fechas.

Las directoras argumentan que el trabajo que realizan responde a prioridades educativas nacionales, siendo así, es que las rutas de mejora están permeadas de actividades de escritura, expresión oral, conteo, resolución de problema numéricos, un aspecto que llama mi atención, es que en todas las actividades está el nombre de la directora registrado en el apartado de responsable, así esté el nombre de alguna educadora, siempre antecede el de la directora, excepto en el apartado de asesoría técnica a la escuela, en éste, aparecen registradas figuras como la supervisora, el asesor técnico pedagógico de zona, o en ocasiones personal de instancias como centro de maestros, centro de Atención psicopedagógica a la Educación Preescolar. De las actividades que se responsabilizan son de talleres, exposiciones, juegos, proyectos didácticos como la feria matemática, la biblioteca escolar, en donde cada educadora tiene una comisión específica, y en ocasiones hasta los padres de familia.

Cada mes es la directora quien coordina las sesiones de consejo técnico escolar, para escuchar los resultados en términos cuantitativos de los alumnos, regularmente en estas sesiones cuando son entre el personal de la misma institución, se da de manera ritualista, en orden van compartiendo la información las educadoras, es registrada en una libreta o en pliegos de papel rotafolio, como una evidencia de trabajo; al termino plantean nuevas actividades, que cada educadora se lleva a su salón para trabajar en lo individual.

En algunas ocasiones las directoras destinan tiempo para leer planeaciones docentes y hacer registros; regularmente las hacen en las visitas, en donde siempre aparecen felicitaciones a la educadora visitada en el aula, acompañadas de invitaciones a continuar trabajando así, de sugerencias de materiales, u algunas actividades para trabajar con el grupo.

Las directoras se caracterizan por acudir constantemente a las oficinas de supervisión para pedir apoyo técnico pedagógico para el trabajo que desarrollan, solicitar

asesorías para los jardines de niños que representan, y de esta manera respaldarse para las peticiones pedagógicas – curriculares que hacen a las educadoras.

La directora de preescolar organiza, dirige, propone actividades para que se desarrollen en el jardín de niños, las cuales tienen diferentes resultados, pues el personal docente en ocasiones tiende a manifestar diferentes actitudes que obstaculizan el logro de las metas propuestas por la directora (de ello se hablara en el siguiente apartado). Las directoras tienden a unificar en la medida de sus posibilidades las acciones en las escuelas, para no tener conflictos con sus compañeras, puesto que tienden a comunicarse entre educadoras a manera de cuidar se les pague para lo que trabajan, es decir, sin realizar actividades de más.

En cuanto al ámbito administrativo, éste es el que atiende aspectos relacionados con la obtención, distribución y optimización de los recursos humanos, materiales y económicos, para crear las condiciones básicas en la escuela. Después de observar jornadas de trabajo en los jardines de niños, me pude percatar de que es a lo que le destinan mayor tiempo las directoras, pues a lo largo del ciclo escolar, cada mes hay una petición para requisitar documentos en plataformas electrónicas, inicia el ciclo escolar y con ello el recabar información de los alumnos, organizarla y sistematizarla para subirla a la plataforma de control escolar estatal, esto les demora tiempo, pues suben datos de cada alumno que van desde nombre con apellidos, dirección, distancia de la casa a la escuela, peso, talla, clave única de registro de población, por mencionar solo algunos rubros; esta información les lleva semanas, pues ellas son quienes lo tienen que hacer, o en el caso de la directora que cuenta con personal administrativo (una) apoyar constantemente; tienen que llenar el formulario de estadística 911, realizar toda la documentación pertinente para dar de alta a los comités que representaran a la escuela: Asociación de Padres de Familia y Consejo Escolar de Participación Social para la Educación, los cuales se oficializan con actas; la del primer grupo, una demanda en la precisión de firmas, tinta de lapicero, numero de conformación muy específica; la segunda en una plataforma a la que refieren como deficiente, para subir información. Ya que cuentan con estos documentos, tienen que

elaborar plantilla de personal en formatos de compleja utilidad, hacer concentrados de estadística de alumnos; registrar junto con padres de familia datos para el recibo de libros de texto, así como materiales para los alumnos proporcionados por el estado. Además cuando son beneficiadas con el programa de desayunos fríos del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia hay que hacer una serie de documentación para validar al número de alumnos que recibirán su caja de leche y galleta.

Con el transcurrir del ciclo escolar, se van requiriendo nuevos documentos, llenados de formatos, las escuelas se encuentran en diferentes programas, los cuales vienen acompañados de llenado de hojas como lo son Escuela Segura, Escuelas al CIEN (Certificados de Infraestructura Educativa Nacional), para los que las directoras tiene que destinar tiempo.

Otra de las tareas que se encomienda a la directora es la de estar al pendiente de la estadística para completarla durante tres veces en el ciclo escolar. A la directora le corresponde hacer las solicitudes de materiales, mobiliario e infraestructura a la escuela, regularmente se hacen a la Secretaria de Educación Pública o a Presidencia Municipal; a las cuales dan seguimiento, así como a los formatos que se llenan en las diferentes plataformas estatales. El realizar ellas cédulas censales, inventarios, demanda de su tiempo, así mismo el hacer trámites para que el agua, luz se encuentren como servicios básicos en las escuelas; estar al pendiente de documentos del espacio geográfico en donde se encuentra el jardín de niños.

Aunque los comités representen a los padres de familia, la es directora quien explica, ilustra e informa a los padres de familia sobre sus funciones al interior de dichas representaciones, mencionando qué tienen que hacer, pues cabe mencionar que los padres de familia, cada día muestran menos interés en la participación escolar, argumentando no tener tiempo para acudir a reuniones o instancias a las que se les han hecho solicitudes de recursos; por lo que la directora absorbe un rol más; aunado a ello, realiza tramites de atención especial cuando es requerida por los alumnos, sin

dejar de lado que cuando se jubila, renuncia, o tiene cambio de zona una educadora, y el lugar no es cubierto inmediatamente con otra docente, es la directora quien atiende el grupo, siendo después de la jornada escolar que acude a diferentes instancias a solicitar la reposición del elemento. Las directoras se encargan de hacer todos los trámites y documentación de personal pagado por padres de familia, fichas informativas, levantar actas, cuidar que se dé el seguimiento a los documentos elaborados, hasta obtener algún beneficio para la institución (según lo observado durante el trabajo de campo).

El ámbito cultural alude a la vinculación que debe establecer la escuela con la comunidad donde se inserta. Por tanto, a la función directiva le corresponde articular la vida institucional alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes, lo cual implica que, en su intervención, el directivo debe considerar la totalidad de las dimensiones para dar sentido al quehacer de la escuela (Pozner, 1997).

Al respecto, las directoras cuentan con una planeación anual, en donde se registran las fechas cívicas y conmemorativas a efectuarse durante el periodo escolar, se inicia con una actividad en donde organizan la recreación del grito de independencia en septiembre, acompañado en ocasiones de mañanitas mexicanas o desfiles; en octubre – noviembre el día de muertos, para el que organizan altares de la tradición mexicana, concursos de disfraces, actividades literarias; en diciembre el evento de navidad y fin de año nunca falta en un jardín de niños, la directora con el personal organizan programas a donde están invitados los padres de familia, se entonan villancicos, se hacen presentes las pastorelas, los convivios en donde la mayoría de personas de la comunidad escolar participan; en Enero se realiza el día de reyes con la tradicional rosca de reyes; en febrero los espacios escolares están decorados con corazones y cupidos; en marzo el tradicional desfile de primavera, para el cual el municipio invita a las escuelas del nivel preescolar a participar para dar la bienvenida a la primavera, conmemorar el natalicio del Lic. Benito Juárez García, la expropiación petrolera, aquí la negociación se hace presente, pues si la escuela ha sido beneficiada con algún recurso de presidencia, es momento de que retribuyan el apoyo; en abril, juegos,

payasos, dulces para festejar el día del niño; mayo, la directora prevé todo para realizar una actividad en honor a las mamás; junio, se busca el apoyo de un maestro de educación física para festejar el día del papá con ejercicio físico; julio termina siendo el mes de las clausuras, pues pese a las circulares en donde se ha prohibido hacer fiestas y derrochar recurso económico, los padres de familia levantan actas para festejar con recursos que solicitan a diferentes actores comunales.

Regularmente es la directora quien organiza todas las actividades, es a ella a quien acuden para solicitar campañas en donde participen los niños, padres de familia, así como docentes para proyectar a la comunidad.

Aunque idealmente se espera que la acción directiva atienda las distintas dimensiones de la vida escolar, diversas investigaciones han encontrado que en la actuación de los directores existe predominio de las tareas administrativas con respecto a las pedagógicas

2.5 Las relaciones de poder y el ejercicio de autoridad en el ámbito escolar

Abordar al poder en este apartado, responde a la necesidad de trascender la problemática organizacional, que liga la noción de poder con las jerarquías en educación. Refiriendo a los jardines de niños participantes en la investigación empírica, se advierten diferentes tipos de relaciones de poder al interior de cada escuela las cuales influyen fuertemente en la dinámica escolar, no obstante, la directora al contar con un poder simbólico asignado por la autoridad educativa del Estado, se encuentra en constante lucha para que se lleve a cabo lo que plantea desde la dirección, ello se acompaña de vigilancia, algunos mecanismos de control como: el utilitario, el coercitivo y el de cargo, así como estrategias que le permiten alcanzar su objetivo.

En la búsqueda por lograr los objetivos propios de la dirección, se conjugan elementos como la vigilancia en las acciones emprendidas en los jardines de niños, de acuerdo con Foucault (1993) "El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona

por el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y de rechazo, donde los medios de coerción hacen claramente visibles a aquellos sobre quienes se aplican” (p.175). A partir de la historiografía Foucault explica que en el transcurso de la época clásica vemos construirse esos observatorios de la multiplicidad humana, observatorio que tiene casi modelo ideal. Así, la escuela (como edificio) debe ser un aparato para vigilar; el aula que funge como dirección, en las escuelas se encuentra en un lugar que permite la visibilidad a los salones, a la entrada, a las canchas y demás espacios escolares para un eficaz control y vigilancia de los individuos que convergen en el espacio escolar, con la intención de mantener disciplina, en términos de lo que indica el estado, esta entendida como aplicación de reglas de comportamiento para mantener el orden y la subordinación entre los miembros del colectivo escolar.

El poder disciplinario para Foucault se organiza como un poder múltiple, automático y anónimo; porque si es cierto que la vigilancia reposa sobre individuos, su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba abajo, pero también hasta cierto punto de abajo arriba y lateralmente. Este sistema hace que resista el conjunto, y lo atraviesa íntegramente por efectos de poder que se apoyan unos sobre otros: vigilantes perpetuamente vigilados. La vigilancia jerarquizada de las disciplinas no se tiene como una cosa, no se transfiere como una propiedad; funciona como una maquinaria. Y si es cierto que su organización piramidal le da un jefe, es el aparato entero el que produce el poder y distribuye los individuos en ese campo permanente y continuo. Esto permite al poder disciplinario ser a la vez absolutamente indiscreto, ya que está por doquier y siempre alerta, no deja en principio ninguna zona de sombra y controla sin cesar aquellos mismos que están encargados de controlarlo; y absolutamente “discreto”, ya que funciona permanentemente y en buena parte en silencio.

Una mirada desde la categoría del poder a los procesos institucionales y escolares que tienen que ver con la función directiva, permite comprender que en las prácticas cotidianas, el ejercicio de autoridad y control tienen un sentido y significación para

quien los realiza, y no son asuntos aislados, sino que guardan relación con los mandatos institucionales, con la historia institucional, con las políticas educativas con la trayectoria, la formación y con las condiciones contextuales del trabajo cotidiano; en cada una de las tres instituciones el poder se manifiesta en las relaciones que se dan al interior de los equipos de trabajo, es importante reconocer que este en ocasiones esta detentado por personal docente o administrativo.

En el jardín de niños “El Manantial” el poder no está en manos de quien ocupa el cargo jerárquico mayor, sino de un subordinado (según la estructura jerárquica), pues es quien incluye directamente en las decisiones de la escuela, quien decide que hacer o dejar de hacer, sustentándose en referentes que denomina normativos; la relación que tiene con la autoridad educativa y jefe inmediato, así como el grado de estudios que posee; la secretaria del jardín de niños se caracteriza por manejar un discurso estructurado que le ha permitido colocarse en un lugar privilegiado de la institución; pues a ella recurren los padres de familia cuando tienen alguna duda, así mismo la directora escolar, quien la consulta para tomar algunas decisiones.

Los actores en su totalidad, son quienes dentro de las restricciones, a veces muy pesadas que les impone el “sistema” disponen de un margen de libertad que emplean de manera estratégica en sus interacciones con los otros. La persistencia de esta libertad deshace las reglas más sabias y hace del poder, en tanto mediación común de estrategias divergentes, el mecanismo central e ineludible de regulación del conjunto. “El poder no es el simple reflejo y producto de una estructura de autoridad, organizativa o social, como tampoco es un atributo o una propiedad de cuyos medios uno pudiera apropiarse, como antaño se creía. En el fondo no es otra cosa que el resultado, siempre contingente de la movilización, por los actores, de las fuentes de incertidumbre pertinentes que ellos controlan en una estructura de determinado juego, por sus relaciones y transacciones con los otros participantes en ese juego” (Crozier, M y Friedberg E.; 1990:25).

En el jardín de niños “Sol del Valle” los padres de familia suelen mantenerse atentos al llamado de la dirección escolar, y atender a las peticiones que se realicen; la directora menciona que ha buscado estrategias para llevar a cabo un trabajo en equipo con los padres de familia, involucrándose directamente en las actividades cotidianas de la Asociación de Padres de Familia, por ejemplo si hay faina ella acude así sea fin de semana; procura acompañar a los comités de padres a todas las reuniones y espacios a donde acuden; la directora Mónica refiere que lo complicado son las relaciones entre el personal docente; pues las educadoras poseen personalidades diferentes

Miriam la educadora que atiende tercero de preescolar es impositiva, enérgica y si no se hacen las cosas como ella quiere, sabotea el trabajo”

(E04JNYFTM27011644)

La influencia que Miriam tiene en el fracaso o logro de las actividades tiene que ver con el influjo que tiene sobre sus dos compañeras educadoras, pues Miriam les proporciona materiales, tiene certeza al trabajar con el programa de educación vigente y se ha autodenominado la mejor educadora. Ante ello sus compañeras docentes le han asignado un poder que Miriam aprovecha para decir que hacer y qué no hacer en la escuela; la directora Mónica concluye señalando que está en busca de una negociación que dé pie a un trabajo colaborativo en donde se involucren todas para el logro de lo establecido en su proyecto institucional; recordando que ella es la autoridad en la escuela.

Max Weber, menciona que existe una diferencia entre los conceptos de autoridad y poder. Dicha diferencia es “la probabilidad de que una orden de un contenido determinado sea obedecida por un grupo concreto de personas”. Definió tres tipos de autoridad:

- La autoridad tradicional está basada en la creencia en que lo que siempre se ha hecho de una determinada manera debe seguir haciéndose así. La comunidad doméstica ejemplifica la autoridad tradicional, en la que las relaciones de dominación

son relaciones de piedad hacia la persona que ejerce la autoridad.

- La autoridad carismática se asocia a la creencia en dones y atributos extraordinarios que poseen algunas personas singulares a ojos de los que obedecen. La ejemplaridad de los líderes y la disposición de entrega de los seguidores son elementos que caracterizan la autoridad carismática.

- La autoridad legal-racional está basada en la creencia en la legalidad de las órdenes que se justifican a través de la razón y la interpretación. La existencia de principios formulados explícita y abstractamente, que puedan ser interpretados de acuerdo a una ley fundamental, es una condición inherente a la autoridad legal-racional. (Weber; 1994:224)

La dominación legal se funda, según Weber, en las siguientes ideas: que todo derecho es estatuido de modo racional y es, en su esencia, un conjunto de reglas abstractas cuya aplicación al caso concreto corresponde a los jueces; que el soberano o la persona que ejerce la autoridad también está sometido a la autoridad en tanto obedece, por su parte, al mismo orden impersonal; que todos quienes obedecen lo hacen al “derecho” y no por atención a la persona del funcionario y que, cuando obedecen a éste, lo hacen dentro de la competencia limitada, racional y objetiva que le fue otorgada por el derecho. A estas ideas corresponde una forma de administración burocrática caracterizada, entonces, por las competencias atribuidas por ley, lo que significa “un ámbito de deberes y servicios objetivamente limitados en virtud de una distribución de funciones” (Weber; 1994:227), con atribución de los poderes necesarios para su realización y determinación estricta y acotada de los medios coactivos admisibles para el ejercicio de la función.

Desde la mirada como investigador, se identifica que el tipo de autoridad es legal, puesto que por el nombramiento que otorga la SEP jerárquicamente es quien está al frente de la institución; quien se encarga de vigilar que se cumpla la normalidad mínima, las leyes, acuerdos, lineamientos y reformas educativas, que a su vez son

indicadas por la autoridad estatal y nacional. Las escuelas operan bajo normas, las cuales a su vez la supervisión escolar vigila que se cumplan, realizando visitas a los centros escolares, a la figura de supervisión es a quien rinde cuentas la directora.

Rosita, Esther y Mónica son reconocidas como autoridad educativa por las docentes y el personal a su cargo; el poder es ostentado por diversos sujetos en la institución, sin embargo, en sus palabras, es necesario e importante contar con poder para ejercer un liderazgo, enfatizando en el poder por pericia (conocimiento) que permita sustentar la toma de decisiones y solicitudes a la comunidad escolar que integran el personal, comunidad escolar.

A lo largo del capítulo dos, se logró reconocer la realidad educativa de los centros escolares, desde la categoría de organización escolar, la cual permito reconocer los elementos que se mueven al interior de las instituciones de educación preescolar de una zona escolar de la región; el mirar la realidad desde una perspectiva analítica da acceso al reconocimiento de que la realidad escolar es diversa, y que en ella convergen elementos del contexto escolar, los cuales definen la cultura, que a su vez es cambiante, en función de los actores que participan en el campo escolar, quienes luchan por un reconocimiento y status dentro de la organización.

CAPÍTULO 3

EL LIDERAZGO DIRECTIVO EN PREESCOLAR, UN EJERCICIO DE RELACIONES INTERPERSONALES

Después de hacer un reconocimiento de las reformas educativas dentro de un periodo histórico en el país en términos de gestión escolar así como de la función directiva; de recordar en el capítulo dos la práctica de la directora de preescolar, los procesos sociales que emergen en dicho espacio escolar; es que se da paso a escribir sobre los significados que ha construido dicho sujeto en torno al liderazgo, esto, derivado de la importancia que le atribuye dicho actor educativo en los procesos escolares en la actualidad.

En el capítulo se escribe acerca de los significados que las directoras de los tres jardines de niños de la zona escolar D de educación preescolar, han construido sobre liderazgo; con la finalidad de presentar esos constructos que han formado a través de la experiencia vivida, durante su formación docente, las relaciones con los otros y la influencia de los modelos de gestión política vigente.

Pueden pensarse muchas cosas sobre liderazgo, que llevarían a realizar acciones diversas que están en estrecha relación con las ideas de los sujetos, con los esquemas mentales, las representaciones sociales, los conceptos, los prejuicios y tantos pensamientos que se entrecruzan en la mente; pero que se concretizan por medio la palabra escrita u oral, los gestos, movimientos, es decir el lenguaje. Que además nos proyecta ante el mundo exterior, ante los sujetos; dejando evidente lo que el individuo ha construido respecto a un concepto.

“Significado quiere decir coherencia, orden, unidad de diversos acontecimientos y fenómenos, tal como los percibe una mente que comprende. Cuando decimos que algo tiene significado queremos indicar que tiene forma de algo mayor o superior a ello mismo, que es un eslabón, o una función dentro de un todo comprensivo, que apunta

a algo que está más allá. O que este algo representa en sí mismo un todo consiente, un orden coherente en el que las partes están relacionadas entre sí con el todo. Semejante totalidad coordinada, tal como la ve la mente, semejante elucidación de un grupo de fenómenos como un orden coherente eleva dichos fenómenos desde el nivel del mero ser – de la perceptibilidad puramente sensorial, incoherentemente fáctica – hasta el nivel de la comprensibilidad clara; con lo cual queda establecido el orden, la existencia de orden en el mundo, y otra vez significado es sinónimo de apuntar a algo que está más allá” (Kahler; 1966:16). Es decir, con base a las experiencias vividas, los referentes propiamente adquiridos, es que el ser humano va formando significados, va asignando a cada elemento que le rodea, un concepto que le permitirá entender la realidad, relacionarse con esta, y actuar.

Desde la perspectiva de los sociólogos Berger y Luckman “La realidad se construye socialmente” (Berger y Luckman, 1986:82), tomando como referente dicho planteamiento, es importante recapitular que el hombre no solo se interrelaciona con su medio natural si no también con el social para poder ser parte de una colectividad que le permite continuar con la construcción de la identidad a la luz del rol que juega dentro del espacio geográfico. La cultura de cierta forma se encarga de asignar la manera de ser del individuo que se encuentra inmerso en ella; y dentro de esta cultura surge la institucionalización, proceso mediante el cual se regulan y orientan los comportamientos humanos, los cuales influyen en las concepciones mentales.

A lo largo de la experiencia vivida dentro del sistema educativo, las directoras han experimentado con diversos modelos de gestión el trabajo con la calidad educativa, se han apropiado en el discurso de conceptos impuestos por literatura magisterial que les indica que deben saber, ser y hacer, el liderazgo no ha sido la excepción, dentro de los espacios académicos de convergencia entre pares, se denominan a si mismo líderes, hablan de las experiencias que éste ejercicio les ha traído, de la importancia de su existencia, así como de los referentes que poseen.

El liderazgo en los últimos años ha formado parte del discurso de las autoridades educativas, adjudicándole a él, un gran poder de cambio; dándole un lugar privilegiado en la educación e integrándolo en los planes y programas educativos; se ha apostado mucho a la formación continua, en donde se ofertan diplomados a la dirección escolar para que posea elementos relativos al liderazgo. En las escuelas, se tiene el referente de que el liderazgo es benéfico para el funcionamiento de ésta, además de que la directora es quien debe poseerlo, para llevar al jardín de niños al logro de los fines establecidos.

Pero para adentrarnos al liderazgo, se presentan algunos planteamientos avanzados formulados por expertos (Gardner, Kouzes y Posner, Sergiovanni y Senge, entre otros) sobre diferentes corrientes del liderazgo que son fácilmente aplicables al liderazgo de gestión en las instituciones educativas. Los principales planteamientos sobre los desafíos de liderazgo en educación son manejados por expertos como Gardner, Sergiovanni y Senge, entre otros, quienes describen al liderazgo como una dimensión en la conducción de las organizaciones que genera transformaciones que debe asumir un director ante situaciones de crisis o incertidumbre en un centro educativo y para generar espacios que permitan el desarrollo de innovaciones.

Para Howard Garden (1995) un líder es quien crea una historia que afecta significativamente los pensamientos, conductas y sentimientos de un número significativo de personas (llamadas seguidoras), un líder solo puede ser efectivo si su historia es poderosa. Las historias más poderosas resultan ser las de identidad; historias que ayudan a los individuos a descubrir quiénes son, de donde vienen, donde están o deberían estar. Un elemento crucial de la efectividad de la historia depende de si el líder encarna la historia.

Gardner (1995), aborda los desafíos del liderazgo en educación a partir de su teoría de las inteligencias múltiples. Analiza en su obra la dimensión del liderazgo cognoscitivo. Para Gardner, un líder debe enfrentar los desafíos de su gestión a partir de la inteligencia, que implica la capacidad de que un directivo ordene sus

pensamientos y los coordine a su vez con acciones. Señala que son inteligencias múltiples debido a que no existe como tal una inteligencia única. Las inteligencias conllevan fortalezas y debilidades en los individuos. Gardner apunta que hay nueve tipos de inteligencia o habilidades cognitivas para los líderes, las cuales son: la inteligencia lógico – matemática, la inteligencia naturalista, la inteligencia corporal y cinética, la inteligencia interpersonal, la inteligencia visual y espacial, la inteligencia lingüística, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia musical.

En cambio Jim Kouzes y Barry Posner (2010) argumentan que lo que han descubierto a través de las investigaciones sobre el tema de liderazgo es que el liderazgo no es la reserva privada de unos pocos hombres y mujeres carismáticos. Las personas hacen que sucedan cosas extraordinarias cuando liberan al líder que tienen dentro, es decir, que el liderazgo no es exclusividad de algunos. Kouzes y Posner son dos teóricos que han realizado investigaciones referentes a líderes de instituciones públicas y privadas (entre ellas, las educativas), en países de Europa y América Latina. Sus trabajos han revelado que el liderazgo que ejerce un líder debe estar presente en toda institución. Estos autores hablan de la visión cognitiva del liderazgo, que se plantea desde lo que conoce el director, lo que ha vivido, lo que comunica y lo que saben otros de él.

El desafío del liderazgo es un punto crítico y medular de las organizaciones humanas, Kouzes y Posner (2010) destacan cinco desafíos del liderazgo (ofrecer un modelo, inspirar una visión compartida, desafiar a realizar el proceso, animar a otros a actuar y apuntar al corazón), además destacan tres rasgos que un líder debe compartir: visión de futuro, inspiración y competencia.

Thomas J. Sergiovanni (1984) aporta información sobre estilos de liderazgo; considera cinco estilos: líder humanista (es aquel que otorga más relevancia a las relaciones humanas, competencias interpersonales, técnicas de motivación instrumental, se enfoca a brindar seguimiento, apoyo y oportunidades de desarrollo profesional de sus miembros y promueve la participación de todos en la toma de decisiones); líder educativo (se orienta a solucionar problemas relacionados con lo educativo:

orientación de profesores y promoción de la supervisión, evaluación, desarrollo profesional de sus docentes y desarrollo del currículum); líder simbólico (ocupa el rol de jefe y centra su atención en el cumplimiento de metas y comportamientos dentro de la institución); líder cultural (es aquel que se caracteriza por identificar aquellos valores, creencias y cultura que proporcionan a la institución su identidad); líder técnico (es aquel que se orienta hacia la planificación y distribución del tiempo. Además sustenta su labor en teorías relacionadas con el liderazgo de contingencia y la organización. También es el que se encarga de coordinar, planificar y organizar las actividades al interior de su cetro escolar de forma óptima.

Por otra parte, Peter Senge (1995) es otro teórico del liderazgo y lo conceptualiza como el conjunto de procesos que orientan a las personas e instituciones hacia una determinada dirección para alcanzar la excelencia y el aprendizaje organizacional, por medios no coercitivos. Además generan procesos de colaboración con otros para el logro de la misión institucional. Identifica tres aspectos en el liderazgo: el pensamiento sistémico – estratégico, el aprendizaje organizacional y el liderazgo pedagógico.

Pilar Pozner (2000) El liderazgo puede definirse como el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional, primordialmente por medios no coercitivos. Se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria a trabajar en colaboración con otros, en el logro de los fines y los valores generalmente sepultados en el farrago de las rutinas cotidianas. Desde el papel de líder, el gestor convoca a promover la comunicación y el sentido de los objetivos que se pretenden lograr en el futuro inmediato, en el mediano y en el largo plazo. Así, el liderazgo se relaciona con motivar e inspirar esa transformación y hacer interactuar las acciones personales y las de los equipos.

Desde la construcción personal, el liderazgo es la capacidad de influir o incidir en el pensamiento de los demás para el logro de una meta establecida; comprende procesos que orientan a un equipo hacia una meta a través de la propia decisión, es

decir, por medios no coercitivos, permitiendo un aprendizaje organizacional, es en la colectividad en donde se advierte el liderazgo, pues, son los grupos quienes lo definen por las características que éste posee.

En el campo educativo, el liderazgo ha cobrado gran relevancia, le atribuyen al director esta capacidad, haciéndola ver como la solución a las dificultades de dicha función; dentro del modelo educativo 2017, se cita en diferentes apartados; en donde se asegura que el director como líder logrará subsanar deficiencias de la escuela; implementará las políticas educativas de manera racionalista, y fomentará la autonomía de gestión; está planteado como una condición para gestionar el nuevo currículo en la escuela.

Según la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 “se impulsará la formación y actualización de los directores como líderes de la implementación del currículo que retomará la dimensión estratégica del liderazgo directivo para asignar un papel más activo a los directores de los planteles, como líderes no sólo de la gestión escolar sino también como líderes académicos de las comunidades educativas de los planteles e impulsores del trabajo colegiado” (SEP; 2016:341), se advierte como es que además de las funciones netamente asignadas, se les atribuye una más, la de ser líderes, ello ¿qué conlleva?, ¿Cómo ha sido entendido esto por las directoras?, ¿qué significa ser líder en este tiempo para la directora de educación preescolar?, de ello se relatara en las siguientes líneas, con la intención de conocer que es lo que sucede en el campo de trabajo, en la realidad y cotidianeidad de éstos sujetos.

3.1 Las relaciones interpersonales, punto de partida para la construcción del liderazgo

Desde la perspectiva de Kahler se percibe como el sujeto a través de las vivencias acumuladas es que forma los significados que ha de poseer para manifestarlos en su actuar, estos van formándose paulatinamente y se ven influidos por agentes externos que tienden a estructurar y reestructurar en un proceso dialectico. Tomando en cuenta

la influencia de agentes en la construcción social de significados; es que se reconoce la importancia de las relaciones interpersonales, las cuales hacen referencia al desarrollo de relaciones con los compañeros de trabajo, o relaciones con otros colaboradores o seguidores, a partir del intercambio de emociones, afectos, necesidades, intereses y hasta formas de hacer y entender las cosas para el desarrollo de una tarea o actividad (Hunsaker y Cook, 1986), a través de estas relaciones, es que la directora desempeña su trabajo, dando gran importancia a lo que acontece respecto a ello dentro del jardín de niños, busca constantemente contar con el equipo de trabajo para facilitar el logro de los fines educativos.

Con base en lo anterior se destaca el extracto de una entrevista realizada a la Directora Mónica, durante una mañana de trabajo; en donde ella evoca a la primera y única directora que tuvo, dejando en manos de dicha persona la responsabilidad de su actuar, así como de lo que para ella significa ser directora.

*“Sí, Mariana fue mi directora... mi primera y única directora; de aquí, le digo lo que soy... lo bueno, o lo malo que hago, es gracias a ella.
Así luego nos volvemos a encontrar en convivios o reencuentros de generación y le digo: - lo bueno y lo feo que hago es gracias a ti Mariana (risas), aunque Mariana siempre me dice que solo siga lo que indica la reforma educativa”.*

(E09JNYFTM04031627)

La directora refiere a que en la función directiva hay acciones buenas y malas, ha creado un significado de lo que es ser buena directora, refiriendo a que ello se evidencia en el crecimiento de la escuela, las buenas relaciones al interior de la institución, el cumplir con las expectativas de los padres de familia, tener un edificio escolar con nuevas y sofisticadas instalaciones en donde los logros son gracias a la directora, a la acción que realiza como líder escolar; el modelo que tiene Mónica, se ha consolidado cada vez más, puesto que Mariana ha logrado promoverse verticalmente en las funciones del sistema educativo, actualmente ella se desempeña como jefe de sector escolar, lo que ha llevado a Mónica a concebir como buen profesionalista a su ejemplo a seguir. Dentro de la clave del éxito que le comparte

Mariana, está la política educativa, vista como un referente que permite lograr que la escuela cumpla con lo institucionalmente deseable, aunque muchas veces la toma de decisiones encierre cierta subjetividad, pues la interpretación de lo que establece lo instituido depende de los referentes del sujeto, haciendo que cada elemento implemente a su manera la política educativa a manera que resulte benéfica para sí misma.

Se logra percibir la influencia de actores con los cuales la directora ha estado en contacto; y han sido trascendentales en la formación de significados, esos acontecimientos diversos que forman parte de su experiencia, y la manera en que han sido aprehendidos al interactuar con los otros son los que cobran sentido cuando a través de la práctica se manifiestan la conceptualización que se ha edificado paulatinamente.

Cuando no hay un modelo idealizado por la directora, es que ésta tiende a fluctuar en su hacer durante los primeros años en la función directiva, buscando formar una nueva identidad desde la nueva función; para esto apela Rosita al recuerdo de su última directora a quien define como una persona autoritaria, alguien como “quien no le gustaría ser” desde entonces en el discurso Rosita refiere constantemente al humanismo, reconociéndolo como un elemento fundamental para desempeñarse en un puesto de dirección.

Rosita: bueno yo diría que en algunas situaciones tuve directora, era muy autoritaria... era de lo vas a hacer porque me lo vas hacer... o sea no tomaban esa parte humana. Y siempre dije; si algún día yo llegara a ser, o pudiera tener una función como esa no sería así...

(E07JNYFTM11021619)

Representa al autoritarismo como un elemento negativo dentro de la función directiva, pensándolo como una acción que daña las relaciones interpersonales entre el colectivo docente, lo cual trae consigo el fracaso de la escuela, es por ello que la maestra ha tomado la decisión de ser permisiva y buscar un liderazgo en donde las cosas no se hagan por imposición, sino por conveniencia grupal, esto ha traído consigo diversas

situaciones que no concluyen precisamente en un ejercicio de liderazgo, sino en dejar hacer, justificando que de esa manera se trabaja mejor.

Rosita: Bueno he observado durante mis 27 años de servicio, podría decirle como educadora... yo diría que en algún momento tuve una directora que era mandona... donde era de lo vas a hacer porque me lo vas a hacer... y ¿por qué estas platicando con los padres de familia? Y (yo) - maestra con todo respeto soy su compañera de trabajo, yo estoy trabajando con los padres de familia de mi grupo, me están haciendo unas preguntas; no puedo ser déspota y contestarles así, me están preguntando... y bueno yo he venido observando qué no se debe de hacer; siempre dije que, si algún día yo llegara a ser directora, o pudiera tener una función como esa, pondría esa parte humana...

(E07JNYFTM11021622)

Rosita ha calificado a la función directiva entre buena o mala, refiriendo a que lo bueno en el puesto es recurrir al humanismo, el establecer un ambiente de convivencia en la escuela, que permita las buenas relaciones, pues de esta manera se logra lo que denomina un liderazgo directivo, que permite el logro de los objetivos planteados por la escuela; la directora afirma no querer ser como su autoridad anterior, reconociendo en ella condiciones que no favorecen al momento de liderar a un colectivo docente; Rosita va construyendo con base a lo que no le gustó, lo que a su juicio si debe hacer la directora. Adaptando a su práctica elementos que le permitan generar un ambiente de trabajo humanista, entendido como el espacio en donde se reconocen las cualidades de las personas, se respetan, sin obligar a hacer algo que este fuera de sus posibilidades, cuidando la salud y emociones de quienes forman parte del equipo de trabajo. El entender al otro, se ha convertido en una prioridad, anteponiendo las emociones al trabajo; apostando por una amistad entre directivo y personal, que de pauta al hacer, por amistad, y no por convencimiento.

La construcción de significados se da dentro de un entorno social, en donde el sujeto juega un papel activo importante, pues a través de las interacciones es que se van adoptando modelos que con el paso del tiempo se van internalizando, hasta instituirse en el actor; dichos modelos se van enriqueciendo con las experiencias hasta construir significados que están en constante movimiento, es decir, se modifican de acuerdo a

las experiencias adquiridas; es por ello que se reconoce que el significado construido no quedara de manera permanente como lo evidencian en este momento, sino que el paso de los ciclos escolares dejara nuevas experiencias que movilizaran esquemas mentales.

Para el establecimiento de las buenas relaciones entre el personal, las directoras tienden a recurrir a diversas estrategias; Esther cuando requiere la participación del colectivo escolar y éste no está de acuerdo, recalca que son indicaciones de la autoridad superior, que cada quien es libre de hacer lo que considere pertinente, pero a través del discurso insiste en la importancia de la obediencia que debe haber para que la escuela no se vea envuelta en un conflicto, ni pierda los beneficios con los que cuenta, cuando sus compañeras se niegan a hacer las cosas, pide se acerquen directamente a la supervisión escolar, mencionando que la consigna no viene de ella, sino de la supervisora; en ocasiones se generan conflictos, pero la mayoría de veces terminan cediendo las educadoras a la petición hecha, pues la directora deja en claro que ella lo que busca es no perjudicar a sus compañeras, simplemente busca que las cosas para que todo marche bien.

El bien, en las representaciones de las directoras, hace alusión a realizar la función en apego a los documentos normativos, a las demandas de la autoridad educativa y al establecimiento de un orden deseable por el estado, en donde todo marcha según la normalidad mínima (los rasgos normativos planteados en el sistema de gestión de la actual reforma educativa), la directora en preescolar es reconocida por la autoridad inmediata, según la capacidad que tenga para resolver conflictos, para llevar a cabo procesos pedagógicos en la institución, así como cuando posee la virtud de la responsabilidad para entregar de manera oportuna (según las fechas indicadas por supervisoras) la documentación que le es requerida; regularmente las directoras buscan la aprobación de estos agentes para legitimar un lugar en la zona escolar.

En el caso de Mónica, ella busca prever al personal, dar todo lo que le solicitan las educadoras a cambio de una respuesta favorable ante las peticiones que hace.

Últimamente es en la escuela en donde se han generado más conflictos por las incapacidades médicas de la directora, pues hay ocasiones en que se ausenta por problemas de salud de la escuela, cuando se incorpora nuevamente, las educadoras ya han establecido acuerdos, cuestión que le genera molestia a la encargada escolar, desembocando en conflictos a nivel equipo de trabajo; según la directora ha tenido que recurrir al empleo de la norma escolar para hacer cumplir a las educadoras, aunque ellas manifiestan mayor inconformidad ante tal hecho, lo que ha generado algunos conflictos. La directora menciona que a la llegada de una docente al centro de trabajo, todo ha sido complicado, dado que es difícil convenir acuerdos con ella, establecer una comunicación efectiva que permita trabajar en conjunto.

La jerarca, pone en marcha la negociación para poder llegar a un fin esperado como escuela, la negociación entendida como “un proceso de interacción en el que las partes involucradas conjugando mecanismos de influencia y persuasión, persiguen alcanzar un acuerdo adecuado que satisfaga de forma equitativa sus respectivos intereses” (Costa García; 2004:13), de la misma manera “la negociación busca un acuerdo, para establecer lo que cada una de las partes debe dar, recibir, llevar a cabo o tolerar en una transacción” (Sanner, R; 2003:10); para que de esta manera se conserve la estabilidad deseable por jurisdicciones en el jardín de niños, así mismo las relaciones interpersonales no se alteren y el personal docente pueda atender a las demandas de la dirección escolar; y a su vez la directora asegure que existe un liderazgo en la escuela, lo que permite un funcionamiento deseable según los principios de la organización escolar en los jardines de niños; además se hace alusión a la acción comunicativa, como elemento fundamental para el logro de las metas, ponderando ésta en los espacios de reunión en donde la escucha al personal cobra gran importancia, pues se le atribuyen un lugar importante al momento de negociar, en donde las educadoras son escuchadas y apoyadas por la directora, quienes posteriormente retribuirán el apoyo a su autoridad.

Rosita tiene presente que para mantener al personal atento, comprometido y con disposición, es importante hacerles llegar presentes, los cuales sirvan como estímulo

para obtener una buena respuesta, ya sea que brinde el desayuno durante un receso en la jornada de CTE, comparta algún alimento con compañeras, otorgue algún presente en determinado día; en repetidas ocasiones; Rosita menciona la importancia de un ambiente de convivencia entre las personas que integran la platilla escolar, ello con la finalidad de que todos se sientan a gusto y trabajen conforme a lo demandado por la autoridad inmediata.

Las directoras dan mayor peso a tener a tener la aprobación del personal con el que laboran, apostando a que a través de esto se lograra obtener lo que se demanda por las autoridades en cuanto sea requerido, la política es puntual cuando se trata de acciones u objetivos esperados, así que para la directora es mejor contar con un equipo que sabe dirá sí a lo demandado en el momento. El papel de la directora cada vez se vuelve más demandante, es importante reconocer que día con día se le asignan nuevas responsabilidades, y que la exigencia es mayor; el desempeñar el rol pedagógico y administrativo, hace de la función, un espacio cada vez más pesado, evadido y estresante; pues las actividades que realiza, muchas veces no son remuneradas de manera justa; pero lo que sí es un hecho, es el esfuerzo por lograr cumplir con lo que le demanda la autoridad; es por ello que contar con el apoyo y aprobación del personal resulta benéfico, para poder desarrollar el trabajo que denominan complejo y complicado.

3.2 El liderazgo entendido como un atributo de la dirección escolar

El liderazgo ha sido un elemento relevante dentro de los documentos oficiales que norman la organización escolar; ha estado presente en los manuales editados para los directores, demandando de éstos sujetos un liderazgo que permita llevar al colectivo al logro de los fines educativos; es por ello que en ocasiones se interpreta como sinónimo de dirección, o mejor dicho, las directoras piensan que al adquirir un status jerárquico mayor, por ende el liderazgo se incorpora a ellas y el colectivo docente asigna de manera automática esta capacidad a quienes están al frente de las instituciones escolares.

Es importante tener presente que el término dirección y liderazgo, no son sinónimos, si bien pueden estar interrelacionados, pero no comparten el mismo significado, como se aborda en los apartados anteriores, la dirección refiere a una función asignada por la autoridad local, que como su nombre lo dice, se encarga de dirigir, hacer cumplir lo establecido y rendir cuentas a la autoridad inmediata; mientras que el liderazgo es la capacidad de influir o incidir en el pensamiento de los demás para el logro de una meta establecida, siendo este asignado por la colectividad.

Para arribar a lo que se presenta en el apartado, se inicia retomando aportes teóricos sobre liderazgo con la finalidad de contar con un referente que permita analizar de manera propositiva a la función directiva desde el ejercicio del liderazgo, concluyendo con un concepto formado desde la perspectiva personal.

Haciendo un recuento de los planteamientos en torno a liderazgo, es imprescindible mencionar que desde filósofos de la antigua Grecia ya se hablaba de liderazgo; Platón planteaba que no todas las personas poseen el “don” del liderazgo; pues advierte que, “el gobierno, no se confiará a ciegos conductores de ciegos, sino solamente a los que posean ideales claros; aunque se ha de procurar también que no les falte experiencia”. Así mismo se consideraba necesario incorporar una formación académica sólida complementada con experiencia, con el objeto de desarrollar confianza y maduración en el ejercicio de la gestión, lo cual se creía garantizaría una toma de decisiones correctas.

Desde este enfoque se percibe la importancia que se le da a la gestión para la toma de decisiones “correctas”, reconociendo al líder como una persona con un don, es decir con características que lo hacen resaltar del grueso de la población, y que a su vez permiten a la persona llevar a los individuos a una dirección correcta, a través de la decisión tomada.

Para el siglo XX, la corriente seguidora del alemán Max Weber, considerado el fundador de la sociología moderna, distingue tres tipos de liderazgo que se refieren a otras tantas formas de autoridad: El líder carismático, al que sus seguidores le atribuyen condiciones y poderes superiores a los de otros dirigentes; el líder tradicional, que hereda el poder, ya sea por la costumbre de que ocupe un cargo destacado o porque pertenece a un grupo familiar que ha ostentado el poder desde hace mucho tiempo, y el líder legal, que asciende al poder por los métodos oficiales, ya sean las elecciones o votaciones, o porque demuestra su calidad de experto sobre los demás. Esta figura se reconoce comúnmente en el campo de la política y de la empresa privada.

“El liderazgo que descansa sobre una dedicación excepcional a la santidad, el heroísmo o sobre el carácter ejemplar de una persona individual, y sobre patrones normativos o sobre ordenes reveladas u ordenados por él” Weber (1964) “el carisma se ha convertido en una manera instrumental para lo transformante de culturas y las organizaciones. La creencia de que el carisma influye determinadamente en una persona para ser líder se hizo patente, pues la idea de que ello hacía que le siguieran y lo adoptaran como guía se hizo fuerte”.

Por otra parte Jim Kouzes y Barry Posner revelan que el liderazgo es hoy, un asunto de todos “Lo que hemos descubierto y re-descubierto –aseguran–, es que el liderazgo no es la reserva privada de unos pocos hombres y mujeres carismáticos”. Las personas “hacen que sucedan cosas extraordinarias cuando liberan al líder que tienen adentro”. Además definen el liderazgo ejemplar: "como el arte de movilizar a otros para que deseen luchar en pos de aspiraciones comunes" (Kouzes y Posner; 1997:73).

El liderazgo puede definirse como el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional, primordialmente por medios no coercitivos. Se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria a trabajar en colaboración con otros, en el logro de los fines y los valores generalmente sepultados

en el farrago de las rutinas cotidianas. Desde el papel de líder, el gestor convoca a promover la comunicación y el sentido de los objetivos que se pretenden lograr en el futuro inmediato, en el mediano y en el largo plazo. Así, el liderazgo se relaciona con motivar e inspirar esa transformación y hacer interactuar las acciones personales y las de los equipos (Pozner, P; 2000:09)

Tomado en cuenta los planteamientos anteriores, para efectos del presente, conceptualizo al liderazgo como el proceso de incidir en el pensamiento y conducir a un grupo de individuos al desarrollo y logro de sus objetivos, mediante la dirección de una persona que crea condiciones de motivación siendo altamente potenciador de confianza. Es el acto de "influir en la conducta de los demás" para incrementar el valor o la importancia de la propia organización.

Para conocer los significados de liderazgo de las directoras Mónica, Esther y Rosita, trabajadoras del nivel preescolar general, se recuperan extractos de las entrevistas realizadas en donde permiten ver el pensamiento directivo.

Directora Mónica: - Yo pienso que liderazgo en preescolar, es una forma de organización que se requiere para el buen funcionamiento de la institución; es necesario.

(RE09JNYFTM04031635)

Directora Esther: - Es la forma en que el directivo dirige la institución; son formas de transmitir la autonomía pedagógica en coordinación con su equipo de trabajo tomando en cuenta a cada uno con sus capacidades, actitudes pero sobre todo con respeto. Es fundamental.

(RE12JNYFTM12951652)

Directora Rosita: - Todos somos líderes en cualquier ámbito, ya que es el líder quien guía y gestiona, orienta, impulsa, motiva, dirige, convoca a trabajar en equipo para lograr una educación de calidad en las niñas y los niños.

(E07JNYFTM11021623)

Desde la perspectiva de las directoras se aprecia como asocian el significado de liderazgo con verbos como organización, dirección, guía, impulso, motivación, así mismo lo relacionan con la gestión escolar, externando que la finalidad de ésta es la calidad, la cual según el dato empírico se concibe como *el que la escuela cuente con todos los recursos necesarios para brindar servicio educativo*; las directoras coinciden en que se requiere formación académica específica para ser líderes escolares, sin embargo consideran que la experiencia en la función brinda elementos para sobrevivir en el cargo directivo.

Es imprescindible reconocer que las directoras ven el liderazgo como algo necesario para el buen funcionamiento de la institución, además, éste cobra sentido en la acción directiva, después de revisar el dato empírico se enuncia que *“El modelo de gestión educativa vigente influye notablemente en la acción directiva de los jardines de niños de la zona D de educación preescolar, el cual está asociado al discurso planteado desde de la reforma educativa, en donde se enuncia que el papel demandado a los directores escolares es el de ser líderes; el significado que se atribuye a éste se ve afectado por elementos políticos, personales, culturales y de formación de cada directora”*; buscando a toda costa lograr responder a las demandas que se les hacen desde las autoridades educativas locales, hasta responder a las expectativas de los padres de familia.

Se advierten dos puntos notorios en lo que citan las tres directoras; por un lado los verbos con los que asocian al liderazgo: organizar, dirigir, transmitir, coordinar, guiar, gestionar, orientar, impulsar, motivar y convocar; por el otro lado la finalidad de éste (según la directora) para lograr una educación de calidad.

En el ámbito educativo organizar es una acción frecuente dentro del ámbito de gestión, en los diversos documentos emitidos por la Secretaria de Educación Pública se encuentra presente como un verbo adherido al gestor; desde ésta organizar consiste en ordenar y coordinar los recursos humanos, financieros, físicos y otros que son

necesarios para alcanzar los objetivos de la escuela creando las condiciones para que las personas y las cosas trabajen de forma armoniosa y orientada a alcanzar los mejores resultados posibles. Entonces para el funcionamiento de la escuela y el logro de los objetivos delineados dentro de la ruta de mejora se entiende que se logran cuando la estructura escolar está organizada, y desde lo instituido en manuales para la directora, esta función recae sobre la dirección escolar.

Al entablar un diálogo con cada una de las directoras, en donde la intención fue conocer el significado de cada elemento mencionado, fue necesario esperar unos minutos mientras nos tomábamos una taza de café en un negocio sencillo de la cabecera Municipal; Mónica (después de mirar hacia arriba) inicio el dialogo comentando:

“la organización es sentarte con las educadoras y plasmar de manera sistemática lo que se hará, ya sea durante el ciclo escolar o para determinado evento, es esa habilidad que se debe poseer para que las cosas funcionen correctamente” (al escucharla hablar, las dos directoras se animaron a conversar).

Esther mencionó: “para hablar de organización es relevante conocer la normativa, para no regarla, y saber con precisión como hacer las cosas, porque si salen mal, van contra ti, como directora generalmente eres la responsable de todo lo que pasa en tu escuela”, Rosita asentó con la cabeza (a manera de afirmación) “aunque a veces la organización va desde lo mínimo hasta cuestiones mayores, pues se necesita organizarse hasta para hacer una visita... pero si estamos hablando de liderazgo, se aplica a organizar la escuela”.

(E10JNYFTM11031645)

Se identifica que las directoras significan al liderazgo como una habilidad para la organización, refiriendo a que si se realiza una organización que da como resultado el aplauso de la comunidad escolar, el liderazgo ha rendido frutos, de lo contrario hace falta liderazgo en la directora; suelen medir en función de resultados la capacidad de cada una, buscando la aprobación y el reconocimiento de las educadoras, alumnos, personal de apoyo, pero sobre todo de los padres de familia, pues en la plática que se tuvo se aprecia que son ellos quienes tienen fuerte influencia en lo que acontece dentro de las escuelas.

Directora Esther: el liderazgo no solo queda en la organización y ya; por ejemplo, no puedes decir ya organice la “feria matemática” y hasta allí dejo todo, no, no, no, debemos participar en el desarrollo de las actividades, ser modelo para las educadoras y demostrarles que se pueden hacer las cosas, sino ya no creen en ti... es un compromiso bien fuerte porque tienes que dirigir a toda una escuela.

(E10JNYFTM11031645)

Respecto al término dirigir, no ha sido unívoco a lo largo de la historia. El concepto ha dependido del momento en que se haya realizado, en consonancia con el desarrollo de la Teoría de la Organización y con los interrogantes y problemas con los que se enfrentaban las organizaciones humanas, especialmente de carácter económico.

A manera de simplificar, se puede decir que desde principios del siglo se han dado tres enfoques fundamentales, sin duda acordes con otros tantos modelos de organización.

Así un grupo de autores como Taylor (Weber, en otra perspectiva) mantienen desde comienzos de siglo una visión mecanicista de la organización que será continuada por Fayol hasta bien entrados los años treinta. Se trata de la “teoría clásica”, que se ha dado en llamar de la “gerencia científica”, cuando se refiere a los aspectos de dirección y que podría corresponderse con el modelo “maquina” de la organización.

Los conceptos organizativos fundamentales de esta visión de la organización son: la división del trabajo, autoridad/responsabilidad/delegación, cadena jerárquica, organigrama, estructuras lineales y funcionales, control, etc. En definitiva, el conjunto de variables que hacen referencia a la estructura de la organización, en la que la actividad directiva queda expresada en clave de funciones.

Se puede mostrar esta primera dimensión reducida a las tres funciones “derivadas” básicas (elaborar, ejecutar, evaluar), concebidas como un continuo en que cada una de ellas exige la presencia (anterior y posterior) de las otras dos. Son las funciones

propias de lo que se llama “proceso directivo”. Las actividades que comprende el desarrollo de este conjunto de funciones es lo que podríamos denominar, con Khan, como “oficio” de la Dirección, siempre que se entienda correctamente el sentido del término: la dimensión formal de la actividad directiva.

A partir de los años veinte comienzan a abrirse camino nuevas perspectivas en el estudio de las organizaciones. Estas tendencias se afianzan desde 1935 con autores como Elton Mayo, Chester Barnard, que ponen de manifiesto la importancia que para el desarrollo de las organizaciones y la consecución de sus objetivos tienen conceptos como las relaciones personales, los grupos y su dinámica, la motivación, la moral o clima de la organización, el juego de roles, etc. Aspectos organizativos que pueden tener un denominador común “la cultura organizacional”, la dimensión humana de la organización, y que develan, entre otros problemas, las discrepancias que surgen en el seno de los grupos humanos y los choques de intereses existentes entre los objetivos de la organización y las necesidades propias de los individuos que en ella desarrollan su labor (PRONAP; 2003:76).

Dentro de la nueva visión subyacente podemos observar como las funciones directivas “clásicas” adquieren una nueva dimensión, una especie de halo, representado por los roles propios del trabajo con las personas y los grupos (comunicación/información, motivación e integración). Es este hecho el que permite enfocar la nueva dimensión de la actividad directiva (lo “nuevo” es el punto de vista conductual) como un compromiso en el “juego” de las conductas de los miembros de la organización; dando pie a hablar del “rol” de la dirección.

Desde los años cincuenta se abre paso la concepción de la organización como sistema social. La concepción de las organizaciones como sistemas complejos, conformados por subsistemas independientes, necesitados de reciprocidad, equilibrio, etc., y sobre todo abiertos al entorno, es adecuada para sintetizar, integrar y dar una nueva dimensión a las perspectivas anteriores. Cobra importancia la dirección, entendida como “conductor de cambio organizacional”. (PRONAP; 2003:77)

Entonces al hablar del “oficio directivo”, se entiende como el desarrollo de un proceso sistemático de actuación (diagnostico, planificación, organización) sobre los objetivos y estructuras de la institución; “Rol directivo” en tanto que el papel es fundamental dentro del sistema relacional.

En pocas palabras; la dirección es la autoridad institucional, los atributos propios del cargo, haciendo énfasis en recursos físicos, materiales, orientándose a la administración y gestión (Bennis y Naus; 1985). La dirección trata de afrontar la complejidad de una organización. Como tarea de gestión hace frente a la complejidad planificando, creando una organización dotada de personal, así como controlando y resolviendo los problemas. En este sentido reseñan las directoras la acción de dirigir; como un elemento del liderazgo, un componente fuerte que se presenta constantemente en los significados que le atribuyen al liderazgo.

Al respecto Mónica plantea dos cuestiones:

“dirigir a un colectivo docente no es fácil, pues siempre te encontrarás con diversidad de pensamientos, y decirles que van a hacer, de manera impositiva, no siempre es la mejor opción, pues en mi caso ha resultado más, reunir a las chicas (refiriéndose a las educadoras) y con una tacita de café comentarles o mejor dicho recordarles que es lo que se tiene que hacer, entregar y lograr en determinado periodo; y así involucrarlas en la dinámica. Yo creo que dirigir va más allá de mostrarles el caminito, de coordinar una sesión de Consejo Técnico Escolar, de dirigir una reunión... dirigir simboliza tomar las riendas de la carreta y avanzar juntas. En otro sentido (y el más difícil -advierde la directora) es con los padres de familia, a veces con ello si hay que imponerse, porque eso de estarle tomando parecer, nada más no resulta, aunque si es necesario saber venderles la idea, porque con un grupo que no esté de acuerdo, ya se vino abajo lo planeado, con los papás si hay que andarse con cuidado (asentando con la cabeza), eso de dirigir a padres de familia es difícil, yo siempre he dicho, no hay como trabajar con los chiquitos, porque son sinceros, honestos y participativos; pero con los papás hay que lidiar con actitudes...”

(RE10JNYFTM11031646)

La directora menciona como un elemento fuerte la acción de dirigir, y no en vano, pues el término directora se deriva de este, como una de las acciones fuertes de la función directiva, y de las finalidades con las que nace la dirección escolar. Reconoce la complejidad que encierra, y las dificultades a las que está expuesta al trabajar con adultos; sin embargo considera que sin dirección no hay liderazgo, y al igual que en la organización, basándose en los resultados es que se puede hablar de una buena o mala dirección. En parte esta visión de dirección y parte de los referentes que se tienen al respecto, lo atribuyo a la serie de documentos que han sido surgidos por parte de la Secretaría de Educación Pública, a través de las diferentes instancias encargadas de la Formación Continua de docentes en servicio, pues a partir del nacimiento de la dirección, siempre se buscó tener un control sobre quienes se encontraban “al frente de las escuelas”, esto con la intención de que las escuelas funcionaran conforme a lo previsto por las autoridades educativas.

Como estos dos elementos que atribuyen a liderazgo se encuentra la cuestión de las demandas actuales; contextualizando y situándonos en el año 2016, a 15 años de apropiarse de la palabra gestión después de haber participado en Programas como Escuelas de Calidad, a 2 años del surgimiento del acuerdo 717 “Por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar” y a casi 4 años del trabajo con los Consejos Técnicos Escolares, en donde se empezó a manejar el término “autonomía de gestión” es que las directoras han apropiado este elemento en la jerga docente.

Adjudican al significado de liderazgo, que es una forma de transmitir la autonomía pedagógica; Esther menciona:

“el director debe ser asesor pedagógico, conocer el programa, nos corresponde apoyar a las docentes en ese proceso de planificación; aunque a veces es difícil, porque si uno les hace comentarios de su planeación, se llegan a molestar, bueno yo al menos si tengo una maestra que se enoja y me dice que ya no me proporcionara sus planes si le comento que son de internet... es de plano llegarles con mucho tacto.

(R05RDYFTM24111528)

Desde lo institucional la directora reconoce que “en la actual reforma educativa se plantea que los directores de la escuela asuman el rol que supere la sedimentación de prácticas del pasado. La construcción de proyectos institucionales (ruta de mejora), el cumplimiento de la normalidad mínima, el trabajo en el consejo técnico escolar, la evaluación de docentes, la actualización en su función; se plantea que los directores puedan ejercer sus funciones de manera novedosa además de tener como centralidad de su función, lo pedagógico” (Torres Hernández; 2015); tomando como sustento este referente sobre lo planteado actualmente en la política educativa, es que la directora ha apropiado el discurso instituido sobre la responsabilidad educativa que recae en ella, pero deja en claro que es en el deber ser, pues en la realidad se enfrenta a actitudes diversas de las educadoras que tienden a rechazar las sugerencias u observaciones que se hacen.

Ante esto Esther concluye:

“pues sí, solo que si hay que llevarlas a la reflexión sobre la importancia de planificar en función a las competencias...”

(R05RDYFTM24111529)

Las tres directoras reconocen la importancia del trabajo colaborativo y delegación de funciones en éste, ello se advierte cuando Mónica en la entrevista número tres refiere a que:

“es necesaria la delegación en algunos momentos de comisión, de actividades para los docentes, comités; porque no solamente en lo pedagógico, también en la parte organizativa de la escuela es importante estar al pendiente y nombrar responsabilidades a cada integrante del equipo docente”.

(E03JNYFTM27011609)

Mónica agrega en una sesión de Consejo Técnico Escolar:

Reconociendo las características de los integrantes de la comunidad escolar para la asignación de encargos en la estrategia global (como parte de la organización de las acciones

puestas en práctica en la escuela) es que se asigna un responsable por cada una de las acciones en los ámbitos de gestión (en la escuela, entre maestros, en el salón de clases, con padres de familia, para medir avances, asesoría técnica y materiales e insumos educativos) que serán los que organicen las actividades a desarrollar.

(01JNYFTM25091503)

Buscando el potencial que cada uno posee; en este sentido permea en la concepción de liderazgo la perspectiva administrativa, que consiste en delegar funciones tomando en cuenta cualidades de quienes participan en el equipo de trabajo; sin embargo las directoras lo han denominado “liderazgo compartido” puesto que atribuyen que en la escuela este compromiso y responsabilidad tiene que ser vivido por todos los que están a la delantera de un grupo, ya sea de alumnos o padres de familia.

“los que estamos al frente de niños, adultos siempre buscamos las estrategias para lograr nuestros objetivos o los fines que tenemos nosotros pero yo creo que eso, eso a veces lo respaldamos con lo que ya viene dado a nuestra función; en este caso han sido los perfiles, los parámetros indicadores que nos hablan de liderazgo que nos hablan de liderazgo compartido de una autonomía de gestión; es algo que está en el aire como que a veces se da, pero también hace falta mejor un acompañamiento porque a veces si falta que también nos orienten”.

(RE09JNYFTM04031642)

Al respecto se visualiza como la directora insiste en la necesidad de una formación para el liderazgo, un acompañamiento que permita desarrollar en ella habilidades que forman parte del liderazgo, y sobre todo para lograr lo enmarcado dentro de las demandas institucionales.

Finalmente las directoras refieren al liderazgo como sinónimo de impulso, convencimiento y capacidad para convocar; ello hace alusión a la puesta en práctica de un dispositivo, el cual es reconocido como “una formación social que surge en un momento histórico determinado, para responder a una urgencia estratégica de dominación” (Foucault, 1983) Todo dispositivo aparece ante una demanda social de dominación. Para hacerle frente, la sociedad produce una serie de elementos heterogéneos (discursos, instituciones, normas, reglamentos, sujetos, objetos, etc.)

que utiliza para satisfacer esta demanda y enfrentar las contradicciones que aparezcan en el proceso.

Un dispositivo es un complejo haz de relaciones entre instituciones, sistemas de normas, formas de comportamiento, procesos económicos, sociales, técnicos y tipos de clasificación de sujetos, objetos y relaciones entre estos, un juego de relaciones discursivas y no discursivas, de regularidades que rigen una dispersión cuyo soporte son las prácticas. Los dispositivos producen sujetos que como tales quedan sujetos a determinados efectos de saber – poder.

Desde este enfoque se descubren los elementos de poder implícitos en el significado que tiene la directora sobre liderazgo; considerando que este permitirá establecer cierto poder para convencer, convocar e influir en la toma de decisiones de las docentes pertenecientes al centro escolar.

Aunado a lo anterior, las voces de las directoras reafirman que el liderazgo debe ser compartido, insistiendo en la necesidad de que exista para así poder hablar de un trabajo efectivo (en termino del logro de los objetivos planteados desde su plan de trabajo) dentro de la escuela.

Ello lo atribuyo a la serie de lineamientos definidos en los diversos cursos, talleres y diplomados que se les han brindado por parte oficial y sindical; donde se les convoca para recibir información que deben llevar a la práctica; alienando el pensamiento de quienes se encuentran al frente de las escuelas; este pensamiento alienador es transmitido desde la supervisión y ello a su vez del estado, haciendo de la escuela como un dispositivo pedagógico.

La idea que se construye por parte de las directoras respecto a liderazgo, describe las características que debe poseer el líder; en las últimas entrevistas realizadas en los espacios escolares se identifican los siguientes planteamientos:

Mónica: - O sea un líder debe compartir, debe de saber que se es líder, ya sea dentro de su grupo, un líder en cualquier contexto, son líderes hasta en su hogares; entonces es de compartir, compartir ese liderazgo entre nosotros para llegar a una idea común, no tener la idea de yo soy la jefa yo tengo el liderazgo y tu obedeces y tu rol es este...

(E07JNYFTM11021619)

En lo planteado por Mónica se vislumbra al final de su comentario la relación que establece entre liderazgo y jefe con mando, cuando expresa “tu obedeces” esta relación entre liderazgo y mando tiene que ver con concepciones personales, estereotipos y con la misma formación académica; con la concepción tradicionalista de que la dirección implica ordenar y controlar; la idea marcada de jefe como jerarca; que inspecciona y controla.

Al respecto, en relación al control y la vigilancia Foucault menciona que dentro de las instituciones se encierra a los individuos. En este caso, específicamente en la escuela; Los sujetos educativos una vez dentro la escuela, y por tanto en jornada de clases, no pueden salir, salvo cuando termina la jornada académica del día, y de hecho, cuando se encuentran en clases, es decir, dentro del aula de clases, con el docente, tampoco pueden salir, y de hacerlo son sancionados. Además los directivos se desempeñan como fiscalizadores, ya que en los recreos vigilan a los alumnos, y en horario de clase vigilan todo el establecimiento para verificar que todo esté en orden de acuerdo con las normas de la institución.

De manera general todas las instancias de control individual, funcionan de un doble modo: el de la división binaria y la marcación (loco-no loco; peligroso-inofensivo; normal-anormal); y el de la asignación coercitiva, de la distribución diferencial (quién es; dónde debe estar; porqué caracterizarlo, cómo reconocerlo; cómo ejercer sobre él, de manera individual, una vigilancia constante, etc.). Los mecanismos de poder, todavía en la actualidad, se disponen en torno de lo anormal, tanto para marcarlo como para modificarlo (Foucault, 1992:201-203).

En relación a estas características, y aludiendo a la formación escolar, podemos decir que dentro de un centro escolar, se toman decisiones y algunos sujetos, generalmente con altos cargos (director, supervisor), se atribuyen el derecho a dar órdenes, establecer nuevas normas, expulsar o aceptar a alumnos, como también, para el caso de los profesores, de vigilar lo que acontece en el espacio escolar para ejercer la autoridad.

Esta relación establecida por Mónica entre liderazgo y obediencia está estrechamente relacionado con la noción de vigilar y castigar, que pese a que lo ve como algo que no debe hacerse pues refiere a que no debe tenerse la idea de “yo soy la jefa yo tengo el liderazgo y tu obedeces y tu rol es este...” tiene presente que ello existe.

Pese a que las directoras refieren al liderazgo desde la perspectiva administrativa, y le atribuyen elementos como organizar, delegar, guiar y orientar, posicionándose a frente de la escuela, ellas consideran un componente fundamental (desde su experiencia)... el humanismo.

3.3 El ejercicio de liderazgo en la Zona Educativa D

El liderazgo ha ocupado un lugar preponderante en los discursos de las integrantes de la zona D de educación preescolar, en la región de Ixmiquilpan, sobre todo en las directoras, quienes aluden a que un director sin liderazgo, no es un buen director, sin embargo, a quien posee liderazgo se le concibe como la mejor directora, aquella que logra se realicen las actividades propuestas por ella, quien tiene la aprobación de la comunidad escolar, así como el reconocimiento de quienes le rodean, y sobre todo logra que la escuela que está bajo su cargo se distinga por ser la mejor según los parámetros establecidos por la autoridad educativa; considerando la normatividad vigente.

Las directoras refieren a que el liderazgo es una capacidad que se aprende con la experiencia, que se construye paulatinamente, es decir que el líder se forma a través

de los tiempos, cuando ya cuenta con mayores elementos, referentes y dominios sobre el campo educativo, los que le permitirán ejercer un liderazgo en todas sus dimensiones.

Además que el establecer relaciones interpersonales positivas, genera un clima propicio para el ejercicio del liderazgo, poniendo a la empatía en un lugar sobresaliente para dichas relaciones: Sin embargo también las directoras refieren a que es difícil desempeñar la función que ostentan, dado que las demandas de la política educativa son cada vez mayores, y dejan de lado su formación académica, es decir, no se les orienta sobre cómo ser directoras, y mucho menos líderes.

En los apartados siguientes, se desarrollan ideas sobre la citas de las directoras, que dan cuenta de las vivencias en las escuelas, siendo así también de lo que consideran como el ejercicio de liderazgo en los jardines de niños.

A) *Se aprende a ser líder liderando, construyéndose en el tiempo*

Como recuerdo a la maestra Mónica (suspiro) siempre me decía, tú quisiste ganar un poquito más, tú quisiste hacer esto, ahora échale ganas por lo que te compete, porque es tu función... ¡A echarle ganas!, has esto y has aquello, te falta esto y observa esto. Yo le agradezco mucho a ésta persona por que de manera positiva me hizo dar cuenta de la implicación de la función.

Yo solo le pedí tiempo, tiempo para acostumbrarme, para no dejar que los padres de familia me “brincaran” y estuvieran insistiendo en hacer su santa voluntad... ahorita no me van a decir que hacer porque ya ahorita sé que tengo que entrarle... uno va aprendiendo a través del tiempo de las cosas buenas, de las experiencias buenas y de las experiencias malas... se trata de ir entonces ir aprendiendo.

(E08JNYFTM13041621)

Rosita en la entrevista recuperada en el mes de abril, a dos años de fungir como directora, afirma que es necesaria la experiencia, “que se aprende haciendo las cosas”,

es decir en la práctica, en el campo educativo, puesto que en sus inicios como directora, reconoce se enfrentó a diversas situaciones que limitaban el buen funcionamiento de la escuela, carecía de esa identificación con el rol que le había sido asignado. Además, requería un tiempo para apropiarse del cargo, para asimilar la nueva función y con ello presentarse como la autoridad ante la comunidad escolar, si bien, se identifica como es que en los primeros días de tomar el puesto directivo, se vive un proceso de experimentación, en donde se ponen en práctica habilidades con la finalidad de identificar qué es lo que más y mejor resulta para proyectarse como directivo ante determinado grupo social.

La socialización siempre se efectúa en el contexto de una estructura social específica. No solo su contenido, sino también su grado de "éxito" tienen condiciones y consecuencias socioestructurales. En otras palabras, el análisis micro-sociológico o socio-psicológico de los fenómenos de internalización debe siempre tener como trasfondo una comprensión macro sociológica de sus aspectos estructurales.

La identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad. Por otra parte, los tipos de identidad son productos sociales, elementos relativamente estables de la realidad social objetiva (el grado de estabilidad, a su vez, se determina socialmente, por supuesto). En cuanto tales, constituyen el tópico de cierta forma de teorización en cualquier sociedad, aun cuando sean estables y la formación de las identidades individuales resulte relativamente no problemática. Las teorías sobre la identidad siempre se hallan insertas en una interpretación más general de la realidad; están "empotradas" dentro del universo simbólico y sus legitimaciones teóricas, y varían su carácter de acuerdo con esto último. La identidad permanece ininteligible a menos que se la ubique en un mundo. Cualquier teorización sobre la identidad -o sobre tipos específicos de identidad- debe por tanto producirse dentro del marco de referencia de las interpretaciones teóricas en que aquella y éstos se ubican. (Berger y Luckman, 1986: 207)

La realidad de la vida cotidiana se comparte con otros, siendo la situación “cara a cara” la más importante de las experiencias de interacción social y del que derivan todas las demás situaciones de interacción. En esta situación el otro es completamente real. Esta presencia puede ser próxima o remota y varía de acuerdo a la “distancia” que se vaya tomando de él. En uno y otros casos, el otro es perfectamente real aunque llegue a constituir algo tan lejano y anónimo como lo que se denomina “opinión pública”.

Entonces, la realidad social de la vida cotidiana es aprehendida en un continuum de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del “aquí” y “ahora” de la situación “cara a cara”. En un polo están los otros con los que se interactúa intensamente y en el otro polo hay abstracciones intensamente anónimas que por su misma naturaleza nunca pueden ser accesibles a un “cara a cara”.

Las instituciones se encarnan en la experiencia individual por medio de los roles. Al desempeñar roles, los individuos participan en un mundo social y al internalizar dichos roles, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente.

El origen de los roles reside en el mismo proceso fundamental de habituación y objetivación que el origen de las instituciones. Los roles aparecen tan pronto como se inicia el proceso de formación de un acopio común de conocimiento que contenga tipificaciones recíprocas de comportamiento. Todo comportamiento institucionalizado involucra roles.

Los roles representan el orden institucional. Ni la institución ni la obra existen empíricamente fuera de esta realización recurrente. Los roles representan instituciones ya que posibilitan que ellas existan, una y otra vez, como presencia real en la experiencia real de individuos concretos.

Los roles tienen gran importancia estratégica en una sociedad ya que representan no solo tal o cual institución, sino la integración de todas en un mundo significativo.

Cada rol brinda acceso a un sector específico del acopio total de conocimiento que posee la sociedad. Esto implica una distribución social del conocimiento.

Las directoras luchan por mostrar lo mejor de la escuela a padres de familia y autoridades, buscan posicionar al jardín de niños en los primeros lugares la zona escolar, es decir prestigio dentro de la región, para tener posibilidades de incremento en la matrícula, mayores oportunidades en asignación de recursos y el reconocimiento tanto de padres de familia como de las autoridades. La directora de preescolar conserva creencias de reformas pasadas respecto al rol que desempeña; influyendo éstas en el imaginario que han creado; puesto que a partir del 2001, con la puesta en marcha del Programa Escuelas de Calidad, la política educativa implementada (con la intención de transformar la gestión escolar en México, y que al paso del tiempo han sido pocos los cambios en la educación); desde entonces las escuelas apropiaron un modelo de gestión escolar centrado en la figura directiva, es decir, en el fortalecimiento de los directores, de maestros y padres de familia, para tomar decisiones en colectivo, a través de una planeación. A esta toma de decisiones compartidas y la interpretación que cada directora le ha dado, es que se atribuye que las directoras justifiquen sus acciones.

Estos antecedentes traídos a la mente de manera personal, llevan al reconocimiento de cómo es que la experiencia influye en la construcción de significados, cómo ese cúmulo de vivencias dan como resultado lo que se es en el presente.

Mónica: - Fíjese maestra el liderazgo responde a las demandas del contexto... en un jardín tiene que ser así... en otro jardín tiene que ser así y al que llegue quizá llegue a ver otro cambio; si llega a ver otro personal; va a tener que ser también diferente... y el concepto de liderazgo no puede ser uno solo en el momento de ponerlo en práctica... de que siempre voy a ser una líder que manda o que apapacha o que comparta o que comunica... no hay algo como que te resulta...

(RE09JNYFTM04031639)

La directora además de reconocer que la experiencia influye en los significados, refiere a que el liderazgo es adaptativo, así mismo responde a las demandas de los contextos; además de reconocer que existen diferentes tipos de liderazgo; Ball (1989) identifica cuatro estilos: interpersonal, administrativo y político: antagónico y autoritario. El estilo interpersonal se identifica en el director activo que pone énfasis en la interacción

personal, por el tipo de actuar se considera inestable, también por la falta de formalidad. El administrativo es el jefe que administra la escuela, más por posición que por la persona misma; se relaciona y actúa con los demás a través de su equipo. Político antagónico: se basa en la conversación, la dirección pone énfasis en la persuasión y el compromiso. Político autoritario: se preocupa de imponerse, no oportunidades para la elaboración de ideas alternativas o intereses alternativos, fuera de los que el director define como legítimos.

A lo que plantea la directora va a depender de las personas con las que interactúe, el tipo de liderazgo que desempeñara:

Directora Mónica: No hay como que te resulta por ejemplo aquí lo que son las circulares no me funcionan porque las compañeras disponen de tiempo; le voy a decir algo... Llegan se sientan y estamos aquí... a eso si nos veras con nuestros dulcecitos aquí en lo que hablamos y hacemos...

(RE09JNYFTM04031640)

"Y ya en otro espacio (en mi jardín anterior) eran circulares para todo... todo por escrito por favor... entonces yo tenía que hacer mis circulares; y decir a mi secretaria, sabes qué... imprímelo por favor, porque eso sí, yo tenía el cuidado para elaborarlos, no permitía errores; yo los hacia porque luego de repente pues la secretaria le cambiaba algo... cualquier cosa puede ser...

Entonces yo los elaboraba y ya nada más lo que hacía, que las firmaran y ahí las dejaban en la lista de asistencia... después las revisaba y a veces me las llevaban y cuando veía me las dejaban; ándele ahí están bien; y ya al menos no quedaba por ti... o sea la maestra (refiriéndose a la supervisora) siempre me decía... tu informa, esa es tu responsabilidad, hasta ahí termina; las responsabilidades de ellas son otras..."

(RE10JNYFTM04031647)

Con la experiencia, Mónica ha detectado que el tipo de liderazgo va a ser determinado por la situación escolar; realizar la función directiva va determinada por múltiples factores que van desde lo personal hasta lo general, teniendo que ver con el grado de preparación profesional con que se cuente o cuenten las docentes con quienes se

comparte espacio de trabajo. Es imprescindible reconocer en el discurso de la directora el peso que da a la experiencia para la identificación de la manera en que procederá.

Pilar Pozner menciona siete prácticas de liderazgo para convocar y motivar a la gente a emprender cambios y transformaciones, a orientar el sentido colectivo del hacia dónde van y cómo queremos que sea esa realidad para la que se trabaja. Las reformas educativas tradicionalmente han descuidado este aspecto de las transformaciones, perdiendo muchas veces aportes creativos de muchos actores, acarreado la incompreensión de otros, generando rumbos contradictorios y esfuerzos solitarios.

Las transformaciones colectivas requieren trazar el horizonte a alcanzar, elevar el horizonte de las demandas instaladas y generar procedimientos democráticos para concretarlos. Sin la intención de agotar estas prácticas de los gestores de lo educativo, se busca plantear algunas de las que no pueden soslayarse al diseñar e implementar los cambios de formas de actuación.

Estas prácticas no son de aplicación lineal o secuencial: son más bien procesos donde el inicio de una no supone que no se pueda ir generando el despertar de la siguiente. Pueden identificarse las siguientes prácticas según Pozner (2000) que favorecen la construcción del liderazgo reflexionado sobre la globalidad de los procesos de transformación educativa:

- Inspirar la necesidad de generar transformaciones.
- Generar una visión de futuro.
- Comunicar esa visión de futuro.
- Promover el trabajo en equipos.
- Brindar orientación que desarrolle el espíritu de logro.
- Consolidar los avances en las transformaciones.
- Actualizar el aprendizaje y acumular conocimiento.

Estas prácticas están establecidas desde la dinámica de la gestión escolar, en donde se percibe esa constante del trabajo en equipo, de la necesidad de formar un equipo sólido de trabajo, todo ello desde la gestión educativa.

Desde la concepción de que la función de un directivo de educación debe ser la de un gran líder para el cambio social, para el progreso económico de su comunidad y en formar hombres y mujeres capaces de querer triunfar; no el buscar la formación de hombres y mujeres condenados al fracaso, a la mediocridad (Guiomar; 1998:97). Se distingue como el discurso de las directoras se ve permeado de lo que cita la política educativa en marcha; en este caso, la cita refiere a que el director debe ser un líder y las tres directoras conciben que por el hecho de ser directoras se llega a un liderazgo dentro de la institución, cuando no siempre es así; no puede sostenerse como una generalidad, pues en ocasiones se permanece en el plano de representante institucional encargado de dirigir a una escuela.

El liderazgo como temática dentro de la educación ha sufrido transformaciones y se ha adaptado de acuerdo a las necesidades Nacionales que permean en la educación, a partir de que en los manuales de las directoras aparece en 1985, ha estado en boca de las autoridades, como la cerecita del pastel, como aquello que permitirá un buen funcionamiento de la escuela, pues la supervisora de zona considera que el liderazgo da elementos para ser un buen director.

Supervisora Estrella: lo que les dije al inicio del curso: -"¡Maestras sean líderes, hasta con los padres de familia; hasta con los padres de familia!", Yo les digo que en mi van a tener ayuda; pero ustedes busquen la resolver el problema, ya que vean que no lo puedan resolver, entonces yo les apoyo ya seré la última tarjeta... acudan a mí. O también unirnos las dos... la directora ella debe hacer notar que es la directora, ¡llevar el liderazgo del jardín de niños! ¡Yo soy la directora aquí! mentalizarse que allí es la que manda.

(RE02ZEYFTM06111506)

Desde las autoridades se percibe el significado de liderazgo, a su vez se descubre cómo debe ser una directora que posee liderazgo y para qué debe poseerlo; ello se

transmite a las docentes, quienes como parte de un Sistema Educativo, apropian lo que las propias autoridades les solicitan.

Desde la supervisión y jefatura de sector se deja en claro que de acuerdo a la Reforma curricular 2011 la cual se concreta en la actual Reforma que se promulga en el 2013 con la pronunciación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), Reformas al Art. 3° Constitucional, a la Ley General de la Educación así como el Surgimiento del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); se establece que la transformación institucional debe alcanzar a las escuelas. Las competencias de los directivos se encarrilan en la misma línea del cambio, que sean capaces de permear los ámbitos de su trabajo: el director de escuela a su colectivo docente y a su comunidad escolar, a fin de que, desde el aula, evolucione la totalidad de la institución educativa y es que este es el discurso que maneja la parte oficial, y los documentos en los que sustentan su proceder como autoridades educativas.

Con la RIEB (Reforma Integral a la Educación Básica) de la cual emerge el Plan de Estudios 2011. En donde se plantean los Principios pedagógicos que sustentan la enseñanza, entendidos como “condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa”, se destaca el principio “11.- Reorientar el liderazgo”, que es determinante para el aseguramiento de propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas, el desarrollo de una gestión institucional centrada en la escuela y el aseguramiento de los aprendizajes y, en general, el alineamiento de toda la estructura educativa hacia el logro educativo; visto desde este enfoque, pero no siempre es así, ya que a los directivos se les dificulta ejercer el liderazgo en las Instituciones Educativas.

En cuanto a la función directiva, la LGSPD (Ley General del Servicio Profesional Docente) y el INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa), establecen el documento “Perfiles, parámetros e indicadores, para personal con funciones de

dirección”, en el cual se encuentran las cinco dimensiones del perfil de la directora de educación preescolar, encontrándose el liderazgo dentro de la segunda dimensión, todo ello visto como el deber ser, como lo instituido dentro del Sistema.

De acuerdo a lo obtenido durante el trabajo de campo, con las tres directoras, se rescata que el liderazgo directivo ha sido significado como una forma de organizar, dirigir, guiar y orientar, como un elemento fundamental para ejercer la autonomía de gestión, el cual debe ir acompañado de valores y humanismo, pues de esta manera se lograrán grandes objetivos.

Además se reconoce que hablar de las características propias de un líder, implica contemplar la autoridad moral que le es otorgada y reconocida por los otros, precisamente por su congruencia en cuanto a su pensar, su decir, y su hacer en el colectivo y por el colectivo del que forma parte.

B) Yo me integro con ellas y formo parte de ellas

La directora en el espacio escolar, se define como un integrante más del colectivo, que pasó por la función docente, lo que le atribuye dicho título de manera permanente; desarrollando cierta empatía hacia sus compañeras cuando se trata de hablar del organigrama, de indicaciones o trabajo que compete específicamente a ellas. Ello le permite ser reconocida por el personal docente como una figura de confianza, cuando se mantiene en esta posición, pues de lo contrario empiezan los conflictos.

Las directoras participantes, coinciden en que, por el tiempo de convivencia, las experiencias compartidas y la confianza ganada, el espacio escolar se convierte en una zona familiar:

“somos, un equipo, somos una familia y entre todos tenemos que participar y yo digo que si tiene funcionalidad, pues nos comprendemos, apoyamos unas a las otras, en situaciones de todo tipo”

(RE04JNYFTM29011612)

Al referir a ser una familia laboral, se deja ver, como la prioridad se centra en las relaciones, en esas interacciones personales basadas en el humanismo, término que al menos en el nivel preescolar ha estado presente desde sus inicios en México en la estructuración del primer programa pedagógico en el año de 1960; el cual va dejando cada vez más marcado el ideal de una educación humanista; el programa de 1979, 1981, 1992, 2004 y 2011; “el enfoque psicogenético que fundamenta el programa de educación preescolar de 1981 considera que tanto la inteligencia como la afectividad y el conocimiento se construyen progresivamente a partir de las acciones que el niño desarrolla (PEP 81; libro 1:40); esta influencia se transponla al ámbito laboral de las educadoras, dejando la parte de la afectividad como un elemento sustancial. El programa de educación preescolar de 1992 entre sus principios consideró el respeto a las necesidades e intereses de los niños, así como a su capacidad de expresión y juego, favoreciendo su proceso de socialización; los fines que fundamentaron dicho programa son los principios que se desprenden del artículo 3° constitucional, en donde se establecieron los valores y principios bajo los que se construye la sociedad, marcando por tanto, un punto de encuentro entre el desarrollo individual y social.

Mientras en el programa de educación preescolar 2004 se planteaba la importancia de responder a los desafíos de las transformaciones sociales y culturales, por lo que se planteó que los propósitos educativos debían concentrarse en el desarrollo de competencias intelectuales, en la capacidad de aprender permanentemente, en la formación de valores y actitudes que permitan avanzar en la democratización social y hacer sustentable el desarrollo humano (PEP; 2004:15).

Para el 2011 la atención se continuó centrando en “el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, y en un mundo global e interdependiente”. (PEP; 2011:08) El programa según lo planteado en sus páginas, “se enfoca al desarrollo de competencias de las niñas y los niños que asisten a los centros de educación preescolar, y esta decisión de orden curricular tiene

como finalidad principal propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano. Además, establece que una competencia es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores”. (PEP; 2011:14)

La tarea docente se deja clara en el apartado de la guía para la educadora, en donde se establece que “ante los desafíos que los seres humanos enfrentan, el ejercicio docente adquiere importancia, ya que la educación tiene frente a sí el gran reto al contribuir en la formación de los ciudadanos y en la construcción de una sociedad que se aspira a que sea cada vez mejor”. (PEP; 2011:126) la cuestión social continua siendo evidente en dicho nivel educativo, dejando en claro a la educadora que su papel debe ser el de favorecer ambientes democratizadores, involucrando a las familias. Promover interacciones sustentadas en la confianza, la tolerancia, el respeto, la equidad, el diálogo, la participación, y el esfuerzo por compartir tareas y compromisos en beneficio de la calidad educativa; participar y promover redes entre maestros a fin de generar un trabajo colaborativo entre pares, así como mostrar interés en intercambiar experiencias, compartir aciertos y definir retos para la formación y actualización profesional. Se remarca mucho la cuestión de la educación humanista, fundamentada desde lo planteado en el artículo 3º constitucional.

Para el 2016 surge la propuesta de un modelo educativo, que fue admitido inmediatamente en las guías de los CTE, para poder legitimarlo en los espacios escolares, el enfoque de éste se centra específicamente en el humanismo, justificando en el apartado los fines de la educación que estos se encuentran establecidos en el artículo 3º constitucional y se refieren al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano. Es primordial que la educación se proponga formar a los estudiantes en la convicción y capacidades necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente, respetuosa de la diversidad, atenta y responsable hacia el interés general.

“Desde esta perspectiva humanista, la educación tiene la finalidad de realizar las facultades y el potencial de las personas para que éstas, a su vez, se encuentren en condiciones de participar activa y responsablemente en las grandes tareas que nos conciernen como sociedad. Por ello, es indispensable identificar los conocimientos, habilidades y competencias que los niños y adolescentes precisan para alcanzar su plena realización. La vida en sociedad requiere aprender a convivir supone principios compartidos por todos. Por lo tanto, la fraternidad y la igualdad, la promoción y el respeto a los derechos humanos, la democracia y la justicia, no son sólo conceptos que deben ser memorizados, sino principios y valores que deben traducirse en actitudes y prácticas que sustenten, inspiren y legitimen el quehacer educativo” (ME; 2016: 39)

Haciendo el recorrido por los planteamientos curriculares que sustentan las prácticas en educación preescolar, desde el sentido humanista es que se identifica como estos han tenido influencia en el pensamiento docente y directivo; quienes han apropiado al humanismo como un elemento para el ejercicio de sus funciones; priorizando a éste en todo momento; se entiende que la justificación viene de la idea de que las educadoras y directoras, así como quienes integran la plantilla escolar son una influencia para los niños en etapa preescolar.

Según algunos teóricos el término humanismo se relaciona con las concepciones filosóficas que colocan al ser humano como centro de su interés. El humanismo filosófico resalta la dignidad del ser humano, aunque interpretada de distinto modo en las diferentes formas de humanismo (cristiano, socialista, existencialista, científico, etc.). El humanismo según Rossi, P. (2008) puede ser entendido como una determinada concepción del ser humano, y también como un método. Por ejemplo, el humanismo entendido como método está presente en la psicología de William James, quien rechazó todo absolutismo y toda negación de la variedad y espontaneidad de la experiencia y, en consecuencia, reivindicó flexibilidad al describir la riqueza de lo real, aún a costa de perder exactitud. Para el enfoque humanista los conocimientos

relevantes sobre el ser humano se obtendrán centrándose en los fenómenos puramente humanos tales como el amor, la creatividad o la angustia.

El enfoque humanista se ocupa de desarrollar el potencial humano y no se contenta con su adecuado funcionamiento. En una palabra, la psicología humanista representa un compromiso para llegar a ser humanos, un acentuar la totalidad y unicidad del individuo, una preocupación por mejorar la condición humana, así como por entender al individuo (Carpintero, Mayor y Zalbidea, 1990).

Dado lo anterior, es que se concibe al humanismo como la integración de valores humanos en la actuación, valorar al ser humano y la condición humana, considerando las particularidades de este para una mejor participación en un determinado espacio.

“hablarles de la responsabilidad que mis compañeras tienen; como personal; como docente, dentro de su grupo, como compañeras de colectivo, como maestras de escuela, porque somos como una familia se podría decir, pues vemos; bueno yo he tratado de ser más humana entendiendo sus problemáticas de las compañeras poniéndome en empatía con ellas por que todos somos humanos otra cosas pues somos compañeras de trabajo son licenciadas yo las tengo que tratar con respeto en todos los aspectos.

(RE03JNYFTM27011610)

Se advierte como es que la directora deja en claro la importancia de la individualidad, la personalidad de las educadoras, tomándolo como referente en su propio actuar, enfatiza en la importancia de comprender al otro, reconocer su particularidad, intentando actuar poniendo en práctica habilidades sociales y emocionales para una mejor convivencia.

De acuerdo a lo anterior, y tomando en cuenta la propuesta de estilos de liderazgo planteada por Sergiovanni (1994), se reconoce que las directoras participantes en la investigación ostentan un estilo de líder humanista, pues otorgan más relevancia a las relaciones humanas, competencias interpersonales, técnicas de motivación instrumental, se enfocan a brindar seguimiento, apoyo y oportunidades de desarrollo

profesional de sus miembros, promoviendo la participación de todos en la toma de decisiones.

La primera característica tiene en cuenta que el liderazgo humanista es que lo ejercen personas, de “carne y hueso”. La creencia de que los líderes son personas fuera de lo normal es errónea. Al contrario, los líderes son personas, absolutamente, normales. En todo caso, hacen su trabajo de una manera “extra”- ordinaria, es decir, en su trabajo se salen de lo habitual. La posibilidad de ejercer el liderazgo entra dentro de las capacidades del ser persona. Cualquier persona por el hecho de serlo tiene la potencialidad de convertirse en líder. Como señalan Kouzes y Posner “la gente normal pueden llegar a ser líderes. Y argumentan su posición porque entienden que el liderazgo es un conjunto de prácticas observables y que se pueden aprender. Si se entiende que el liderazgo es, también, un proceso susceptible de aprendizaje, se pone al alcance de aquellas personas que sientan la vocación o con la fuerza de voluntad suficiente para llegar a ser líderes. Los buenos líderes conocen sus cualidades como personas, por tanto, tienen un alto grado de autoconocimiento” (Kouzes y Posner; 2001: 83).

El humanismo, como elemento principal en la institución, en ocasiones llega a traer conflictos, pues tiende a ser subjetivo, en el sentido de justificar todas las acciones con este término, si llegó tarde una compañera, hay que comprender, si no cumplió con un acuerdo, hay que conocer primero la causa, y ello tiende a poner en desventaja a quienes cumplen constantemente; de esto se abordó en el apartado de la micropolítica en el capítulo 2.

Finalmente reconocer los elementos que influyen en la determinación de un estilo de liderazgo, permite comprender el actuar de la directora en la escuela, y por ende los procesos que se mueven al interior de esta; de la misma manera sustentar lo planteado en la tesis, que los significados que se tienen sobre liderazgo están basados en lo normativamente establecido, y que si a través de los planes y programas, la normativa y políticas se indica que debe haber humanismo, es el discurso del que se apropiara

la directora para ejercer, para mencionar que ostenta un liderazgo que permite conducir a la escuela hacia el logro de los fines educativos.

C) No se nos orienta como ser un líder

“No se nos orienta a como ser un líder, ni se nos orienta sobre la función que va una a tener... hay muchísimos errores en el sistema, y los va uno componiendo, y no hay como hacer las cosas”

(RE06JNYFTM110217)

Según lo externado por la directora, se hace reconocimiento de que el liderazgo no se da por decreto, refiere a que se necesita de una formación específica que permita desarrollar competencias en la persona que se promueve al puesto directivo.

La formación es la experiencia como capacidad de reflexión sobre la historia misma del sujeto. Así, la formación aparece menos como un objeto definido y más como la experiencia promovida en el acto a través de hechos precisos, En relación a la formación Ferry (1990) nos dice que es un proceso de desarrollo individual tendiente a “adquirir o perfeccionar capacidades de sentir, de actuar, imaginar, de comprender, de aprender de utilizar el cuerpo. Con ello se entiende entonces que la formación es inherente al proceso de desarrollo del ser humano. Carrizales (1987) sostiene que la formación se presenta dividida en ámbitos de formación personal y en ámbitos de formación profesional, y que la formación docente es producto de esos dos ámbitos, en donde permean los diferentes programas que se organizan con la intención de formar profesores, en ellos influye la cotidianeidad institucional en la que está inmersa.

Las instituciones educativas, mismas en donde el docente trabaja son también formadoras, ya que modelan la forma de pensar, actuar y percibir. La formación docente continua es la que se lleva a cabo durante el servicio, va a lo largo de toda la práctica docente. La práctica docente puede entenderse como una acción institucionalizada y cuya existencia es previa a su asunción por un profesor singular.

En referencia a ello, Mónica menciona:

“ponemos más en práctica la experiencia, la manera en que hemos trabajado de alguna manera en otras escuelas; y dejar de lado lo que no nos funcionó, muchas veces son diferentes los ámbitos; primero que nada la experiencia, la organización desde inicio de curso. Este año me ha funcionado el que no he convocado a muchas reuniones a padres de familia como el ciclo anterior”.

(RE10JNYFTM04031646)

Con ello se deja ver cómo es que la formación que tienen las directoras se va adquiriendo sobre la práctica, el quehacer cotidiano, que si bien no existe una formación institucional como tal para la función, lo que hace frente a su acción directiva, son las experiencias vividas, los actores y directivos de los que fueron rodeadas, así como autoridades educativas de quienes aprendieron o imitaron ejercicios que más tarde serían satisfactorios para ellas.

Yo le agradezco mucho a quien fue mi directora, mi única directora, porque de ella aprendí lo que es ser directora, me enseñó y orientó, ella forma parte de mi formación profesional.

(RE10JNYFTM04031647)

Ferry considera los tipos de discurso que sustentan la formación. En primer lugar: “la formación como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, más generalmente, de la cultura dominante” (Ferry; 1990:50).

En segundo lugar, Ferry considera a la formación como una institución. “Una institución es un dispositivo organizacional que, por ejemplo, está hecho de programas, de planes de estudio, de certificaciones, de construcciones” (Ferry; 1990:51), de esta segunda es de la que argumentan carecer las directoras, de una formación en una institución que les permita formarse desde la racionalidad como directoras, en donde se les instruya sobre qué se hace en el puesto directivo, se explique cada uno de los elementos que se mueven respecto a la organización de un jardín de niños, a la

administración, gestión escolar, respecto al papel de asesora que tendrá frente a sus compañeras.

“Es necesario que se oriente al directivo para poder atender y resolver situaciones que se presentan en las escuelas; yo he ido aprendiendo en el camino pero considero me faltan muchas cosas por aprender y poder mejorar la práctica”

(RE08JNYFTM13041621)

Considero que es necesario que se nos asesore una vez por mes o cada tres meses, pues solo tengo un año y medio en la función.

(RE07JNYFTM11021618)

Ante cada respuesta a entrevistas, se dejó ver esa demanda de la directora, sobre una formación específica que le apoye a entender el puesto a ostentar, pues lo que más influye en la identidad de éste actor educativo son los distintos imaginarios, el imaginario personal, el institucional, el laboral y el cultural. El imaginario personal es aquel que se va configurando a partir de la propia biografía del maestro, de los propios deseos e imaginaciones de lo que es ser maestro; el cultural creado en las representaciones sociales, cargadas de creencias y valores en torno a la profesión docente que se difunde a partir del propio Estado y que ha llegado a construir mitos en torno al quehacer docente; el imaginario laboral es aquel que surge de los documentos normativos que regulan la actividad del maestro, y por último el imaginario institucional, es aquel que se desprende de los planes de estudio de las escuelas normales y del proceso de socialización al interior de estas a partir de los cuales se van configurando distintos ideales del maestro.

3.4 Hacia la articulación de la acción directiva y el ejercicio de liderazgo.

Mucho se ha escrito sobre liderazgo en investigaciones actuales, se ha hecho un reconocimiento del sesgo que existe entre éste y la práctica de las directoras, la realidad es que esta división entre liderazgo versus función directiva es visible en la mayoría de escuelas, dado que tiende a haber una confusión en la práctica, entre el ser directora, o ser líder institucional; lo que genera la búsqueda de elementos que permitan ser lo que la política educativa vigente demande en el momento, es decir, en la actualidad, ser líder se antepone a ser autoridad. En el entendido de que las directoras refieren a que ser líder es contar con el respaldo, aprobación, así como el que la comunidad educativa les siga, realicen lo que plantea en términos de acciones; es que han optado por buscar alternativas para ganar el beneplácito del personal, las cuales resulten en la realización de propuestas planteadas y el cumplimiento de lo preestablecido por la directora. Esto torna a una preocupación mayor por contar con el personal, teniendo su simpatía para que con ello se dé una consolidación como grupo social, en donde se establecen relaciones interpersonales basadas en el entendimiento y la empatía.

La función directiva en preescolar es vista como una responsabilidad mayoritaria, en relación con la función docente; a las directoras se les atribuye directamente lo que acontece en el jardín de niños, si éste tiene éxitos, es gracias a la práctica de la directora, si tiene fracasos, de igual manera se le imputan a este sujeto, dejando ver que es quien indica de qué manera se debe trabajar dentro de las escuelas; estableciendo la analogía con la familia, en donde la directora es la mamá, se deja en sus manos la administración recursos, el establecimiento de dinámicas, rutinas. Además de que es quien plantea la organización de las acciones en la escuela, se encarga de vigilar que los procesos pedagógicos se lleven a cabo según lo estipulado en los programas educativos vigentes, es quien preside el 90%³ de asambleas con

³ Porcentaje obtenido del dato empírico, extraído de documentos de la directora como el acta de reuniones escolares, bitácoras del Consejo Técnico Escolar e informes.

padres de familia, el 100% de reuniones académicas con el personal docente, el vínculo entre supervisión y comunidad escolar; en quien recae la mayor responsabilidad de los procesos de enseñanza escolar, así como de la atención – vigilancia de que los programas federales y estatales se desarrollen de acuerdo a sus planteamientos, desde el ámbito pedagógico, en diversas reuniones se les ha mencionado la finalidad de empoderarlas dentro de la institución, ¿cómo?, dejando en sus manos los procesos de actualización y profesionalización docente; tanto el constatar que las docentes realmente los estén desarrollando (cuando son cursos en línea), así como dar las orientaciones para la entrada en vigor del plan y programas derivados del modelo educativo 2016, en donde una vez más se les solicita hacer frente al personal docente para dar una capacitación en un horario posterior a la jornada escolar; esto deja ver la posición de la autoridad, quien busca que la directora sea todóloga.

En cuanto al trabajo administrativo; es la directora quien tiene la responsabilidad de lo que se reporta, y como está establecido desde la legislación, es ella quien busca organizar sus espacios, que en ocasiones le demandan más de su jornada de trabajo, para dar atención a la entrega de información requerida por la Autoridad Educativa Local, como se mencionaba en apartados anteriores, la carga administrativa sigue siendo amplia, con la implementación de las redes electrónicas de comunicación, el trabajo se ha duplicado, pues ahora hay que subir información vía digital a plataformas electrónicas que no siempre cuentan con los elementos suficientes, generando desestabilidad en la red, y además ello imprimirlo y entregarlo a la supervisión escolar. Aunado a ello, la oferta de programas federales, empieza a ser amplia, esta intención es buena desde la cuestión académica, pero se convierte en un trámite pesado, al momento de documentar, requisitar información de contraloría, para efectos auditables, pues el conformar comités de vigilancia, hacer actas, informes demanda de la atención de la directora; y esto es cada día más común en la implementación de programas, dicho sea de paso, estos documentos llegan a mediados del ciclo escolar; para ser llenados con información de inicio; generando mayor tiempo de dedicación. Al parecer la descarga administrativa de la que se habla en el acuerdo secretaria 717,

en La ley del Servicio Profesional docente, que se menciona como condición dentro del sistema básico de mejora, tardará en hacerse una realidad en la función directiva, puesto que se ha incrementado la demanda de información a este actor educativo en términos auditables.

La directora como autoridad, tiende a autorizar proyectos, obras, solicitudes de la escuela a diversas instancias, representar a la escuela ante diversas instituciones, en el municipio, etc.; al mismo tiempo es quien regula lo que acontece en la escuela, es decir, entradas y salidas del personal, permisos, preside sesiones, es la encargada de administrar el archivo escolar, los bienes de la escuela, gestionar procesos educativos, sociales, académicos, de infraestructura; destinando mayor tiempos a éstos últimos, pues las escuelas no se encuentran siempre equipadas con los elementos mínimos para desempeñar una educación integral.

Pero... ¿y el liderazgo?, ante lo revisado en el capítulo 1, en donde se menciona que es una aspiración de la política educativa, planteada en el nivel educativo desde hace algunas décadas, se advierte como es que dicho proyecto, se ha convertido más en una demanda política que en una realidad escolar, puesto que en los documentos normativos que rigen la función directiva aparece constantemente, lo que genera en la directora, la búsqueda a toda costa de dicho ejercicio, y que en el discurso se autodenominen líderes al ser directoras que están al frente de un colectivo escolar; pero también el hecho de que se demande esta aspiración, ha generado duda e incertidumbre en la acción directiva, ya que la directora no ha encontrado en términos praxiológicos, la relación entre autoridad y liderazgo; generando una separación que muchas veces cae en la confusión del quehacer cotidiano; dado que se ha ante puesto el ser líder al ser autoridad escolar, retomando en el ejercicio de liderazgo, estilos tradicionalistas para el logro de objetivos establecidos.

Al hablar de gestión en el espacio educativo, en la actualidad, inmediatamente se piensa en los procesos que se llevan a cabo para integrar la ruta de mejora; el instrumento que concentra la organización del trabajo durante el ciclo escolar, y que

reúne acciones para el logro de objetivos establecidos con base a las necesidades de la escuela; en éste proceso se articula la acción directiva con el liderazgo, pues da la posibilidad de generar un cuerpo colectivo; organizar al equipo escolar en acciones específicas que permiten reflexionar sobre la problemática vivida y emprender acciones para enfrentarla. Es un procedimiento que abre la perspectiva de atención y descentra al responsable de un grupo para ubicarlo en la tarea de articular esfuerzos en función de un objetivo compartido. En el proyecto de gestión se da la posibilidad de asumir el papel de líder a la directora; habría que tener presentes las condiciones también, es decir, características de la institución, contexto, la estabilidad laboral, personales y profesionales que permitan desempeñarse a dicho sujeto.

El liderazgo (en voz de las directoras) es considerado como un estilo personal que tiene un directivo para dirigir a una escuela para que funcione conforme a la normatividad, valiéndose de los medios necesarios para lograr los fines educativos establecidos, reconociendo que no es un proceso fácil, puesto que cada docente tiene características propias y demandas personales que dificultan dicho proceso, lo que hace recurrir a la directora a estrategias diversas para tener la atención del personal, tales como apoyar a la educadora se encuentra en una situación de vulnerabilidad, otorgar lo que solicite, entender cuando incumple (con instrumentos de su labor cotidiana como planeación, diario de la educadora, registros de evaluación individual del alumno) por alguna situación personal ; es por ello que es necesario “transitar de un liderazgo centrado en la recompensa y castigo, a un liderazgo centrado en la construcción de metas comunes y el fomento a los talentos, capacidades y conocimientos de los colaboradores, a fin de facilitar la capacidad de auto dirigirse así como la de obtener gratificaciones a través del desempeño propio” (Elizondo: 2001:11), en donde la educadora sea consciente de su función, así como la importancia de desempeñarla satisfactoriamente, en donde reconozca su papel dentro de la organización formal para el logro de metas comunes. Estas enunciaciones son prevalecientes, en la actualidad orientan lo que pasa en la escuela, es por ello que se considera valioso retomarlas.

La aspiración que se tiene de liderazgo en la política educativa, tiene que ser revisada desde su planteamiento, es decir, debe dejar mayor claridad a la directora, demostrar que el ejercicio de autoridad no se termina cuando inicia el liderazgo; que si bien el liderazgo requiere del compromiso del directivo pues impone la necesidad de dirigir un proyecto educativo definido y coherente, conducido con convicción y capacidad, en un ambiente de armonía y participación comprometida, en donde el directivo asuma las funciones de dirección, poseyendo, como lo sugiere Aurora Elizondo (2001):

- Habilidad técnica (comprender conocimientos especializados, capacidad analítica y facilidad para el uso de herramientas técnicas; comprender y analizar las políticas educativas, comprender el contexto, conocimiento de manuales de operación, reglamentos, disposiciones oficiales y problemáticas de la escuela y comunidad).
- Habilidad conceptual (la capacidad de ver a la institución como un todo interrelacionado; discernir que las funciones de la institución dependen unas de otras e interactúan entre sí, como trabaja la gente en un grupo y como en otros; como se influyen los individuos entre sí y qué tienen que hacer para que se logren objetivos).
- Habilidades humanísticas (sensibilidad para relacionarse con otras personas), esta última es la que se encuentra visible en los jardines de niños, anteponiéndose fuertemente a las dos anteriores.

Para desarrollar dichas habilidades es necesaria una formación específica para la función, más allá de un curso, un diplomado; un espacio en donde personal capacitado en gestión educativa brinde asesoría a quienes desempeñan y desempeñaran cargos directivos; puesto que cada sujeto posee distinta formación académica, proviene de contextos diversos, y la exigencia es la misma para todas, necesitamos transitar de un sistema de formación homogénea a uno heterogénea, que la atención a la diversidad trascienda las aulas, es decir, se dé también en la profesionalización docente; que exista diversidad en las estrategias de acompañamiento a la directora, variedad de modalidades, diagnósticos claros que permitan identificar también las necesidades profesionales desde una manera objetiva con la finalidad de formación; que realmente

se reconozca el mérito a través de incentivos que estimulen a ser mejor; generar ambientes en donde la directora se sienta en confianza, se le regrese el papel de autoridad escolar, y de una vez por todas se deje de desvalorizar al docente en los medios de comunicación; es fundamental mirar la importancia de la función directiva y el impacto que esta tiene en la educación.

Si se tiene presente que el liderazgo es la capacidad de influir en las personas para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en el logro de metas del grupo, es necesario reconocer cuatro aspectos (Elizondo; 2001) que supone el ejercicio: 1) la capacidad para usar el poder (autoridad formalmente delegada por la institución) de modo responsable, 2) capacidad para comprender que los seres humanos tenemos diferentes fuerzas de motivación en distintos momentos y situaciones, 3) capacidad para inspirar (el objetivo) y 4) capacidad para actuar en forma tal que se propicie un ambiente de respuesta a las motivaciones y fomento de estas; estas implicaciones tendrían que estar reconocidas desde los modelos educativos y ser claras para el directivo, permitiéndole articular su propio ejercicio en los procesos de gestión; pero además, es necesario que el liderazgo se manifieste también en las autoridades educativas a nivel federal, para que se logre un trabajo compacto, bajo una misma meta, elevar la calidad educativa de los alumnos que forman parte del sistema educativo.

El liderazgo en la zona educativa D se advierte como elemento dentro del discurso de la directora cuando se encuentra con colegas o autoridades inmediatas, ello se miró en la observación participante realizada en los diferentes espacios de acción de dicho sujeto, al realizar un acercamiento, cara a cara con cada directora, en donde a través de la entrevista se externó el pensamiento de cada participante de la investigación, se aprecia cómo es que consideran como elementos importantes para el liderazgo: a) las relaciones interpersonales, b) la formación académica y c) la experiencia; concediendo mayor importancia a la formación académica, pues en el dato empírico se aprecia una constante en la demanda de formación directiva.

Las directoras externan la necesidad de tener un mentor que les oriente específicamente en la función, para tener mayor claridad de los elementos que convergen al interior de ésta, pues señalan que los primeros años de servicio son difíciles por el proceso de adaptación, en donde se tienen aciertos y desaciertos que impactan en la dinámica escolar, trayendo en la mayoría de veces experiencias poco agradables para ellas; un elemento que mencionan importante es el trabajo en equipo, en donde armonice todo el personal del jardín de niños para que con ello se logren los objetivos establecidos.

Desde lo escrito hasta el momento se identifica que el liderazgo no es una categoría exclusiva de determinada función, que éste en algunas ocasiones es ostentado por alguna educadora o personal que labora en la institución; sin embargo, la figura de autoridad educativa si es asignada a la directora, quien cuenta con un puesto jerárquico asignado por la Secretaria de Educación.

CONCLUSIONES

El liderazgo directivo ha sido un tema relevante dentro de la política educativa, controversial y sumamente importante para las figuras directivas, pues se ha convertido en una demanda de la política educativa, colocándolo en un espacio fundamental para el funcionamiento de la escuela de educación básica.

De acuerdo con Álvarez (2004) el sistema educativo en México ha confiado demasiado en las iniciativas centralmente planificadas de innovación, que impulsan las autoridades educativas y no suelen dejarse los espacios necesarios para la innovación emergente que surge de los propios educadores o directores en los centros escolares, como lo recomiendan los expertos en el piloteo de innovaciones educativas.

Ante este contexto se requieren prácticas o acciones por parte de los actores institucionales. Esto es, que se precisa de un nuevo estilo de gestión que produzca una transformación de las prácticas institucionales cotidianas.

Actualmente se plantea la necesidad del liderazgo del director para que la escuela funcione como comunidad con autonomía de gestión; se demanda del directivo la capacidad para lograr la participación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones orientadas a la mejora; con la finalidad de hacer que la escuela avance al logro de los objetivos, se delinea una figura directiva capaz de innovar, de ser agente de cambio, que cuente con elementos técnicos, pedagógicos, ejerza una gestión institucional que lleve al centro escolar a la vanguardia en educación.

Pero ¿bajo qué condiciones será factible el desarrollo de un liderazgo directivo?; el modelo educativo 2016 plantea que en el área de formación continua se brindará una serie de cursos que se considera contribuirán al desarrollo del liderazgo, éstos se han ofertado a través de instituciones superiores diversas, en la modalidad en línea; en donde después de requisitar un formulario, se les brinda una oferta formativa (reducida) para elegir el curso que más interese al directivo; al cuestionar a las tres

directoras, sobre la experiencia que han vivido en la elección del curso, las tres coincidieron en que están participando en el curso “Word 1” ofertado por el Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de México (CONALEP), ello permite advertir que en cuanto a liderazgo, hay poco de que hablar en relación a la profesionalización de las participantes.

Para el logro de una gestión institucional, en donde el liderazgo se pondere, considero importante que, desde la política educativa se replanteen las funciones de este sujeto, en donde se les brinde mayor autonomía, pero a la vez se les brinden elementos que permitan ejercer dicha autonomía, de manera sustentada. Así mismo se les otorgue la oportunidad de conocer más sobre la gestión, tal como lo cita Pozner (200), es necesario que cada actor educativo antes de promoverse al puesto de dirección tenga una formación específica en gestión institucional que le permita tener elementos teóricos conceptuales para ejercer una práctica sostenida.

Es fundamental una re-organización en la política educativa, la cual permita una continuidad en las reformas, es decir, que estas no se desarticulen radicalmente, ni mucho menos se le haga creer al actor educativa en discursos estelares “novedosos” que no permitan más que un bloqueo mental; se requiere de una mayor atención a quienes se encuentran en los centros escolares, a los docentes, a los directivos, que sean escuchados para que a partir de ello se hagan propuestas que tengan impacto en la educación; de acuerdo con Bonilla (2004) es necesario tener metas claras para el sistema educativo, preocuparse por lograrlas; reconocer los datos duros generales, de manera racional, pues poco se habla de procesos, dificultades, lo que significa poner en práctica lineamientos, es decir se privilegian logros sobre desafíos. Esto no ayuda mucho en el avance educativo. Es importante centrar la atención en los informes elaborados sobre los de desafíos de las reformas educativas, pues esos permiten avanzar.

Si se quiere ubicar a la escuela en el centro, es prioritario revisar la formación, tener claros objetivos, reconocer la realidad social, las verdaderas condiciones de los

docentes, de los espacios escolares, de los materiales educativos, de los programas que se están implementando; de las concepciones que se tienen sobre dirección, liderazgo y gestión, para reconocer el punto de partida y actuar con base en ello. Revisar cómo opera el sistema, ¿qué pasa en el sistema educativo? ¿Qué en la organización?. Lo que no ve el sistema; tomar en cuenta que si se reconoce que la escuela no está al centro, entonces ¿que se reconoce? Fortalecer lo que debe fortalecerse y no seguir con innovación tras innovaciones. Monitorear, más allá que procesos en línea, más que el trabajador responda al jefe, se requieren informes cualitativos, de procesos de lo que pasa en las escuelas después de la implementación de las políticas.

Pensar en retrospectiva nos permite pensar en continuidad, en avances, en tener presente aquello que no funcionó para dar paso a propuestas que pueden ser útiles buscando la tan deseada educación de calidad para todos.

Tener presente que tipo de cultura escolar se quiere construir, el concepto de autonomía. Que se pretende favorecer y promover en las escuelas; pues hay dos tipos: idea instrumental, que es en la que se está dando autonomía a las escuelas para mejorar logros, basada en instrumentos preestablecidos. Y la otra; la autonomía como gobierno, de decisiones que responden a las necesidades de la escuela, no al formato y requisito de la autoridad inmediata.

Es elemental que se revisen las formas de promoción, y no se base únicamente en el resultado de un examen, es decir vaya más allá, se analice desde la formación académica, pasando por una evaluación completa en donde el docente que ascenderá sea realmente reconocido por méritos que lo destaquen, que tenga una trayectoria digna de reconocer.

Y cierro este apartado afirmando que se requiere replantear lo que concierne a la figura directiva, permitiendo una autonomía de gestión real que lleve a los centros escolares al éxito, ésta apoyada de un liderazgo transformacional.

BIBLIOGRAFÍA

ANZALDÚA, R. (2004) La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida en la docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder. México Universidad Autónoma Metropolitana.

ANZIEU, D, y Jaques Yves M. (1997) "Capítulo V. Poder, estructuras, comunicaciones" en La dinámica de los grupos pequeños. Madrid, Biblioteca Nueva.

AGUILAR V. (1993). "Estudio introductorio" "La implementación de las políticas". México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.

ALVAREZ M. (1988) El equipo directivo, editorial Popular. Madrid.

ÁLVAREZ García, I et. al. (2011). "El concepto emergente de gestión educativa estratégica y desafíos para la formación en gestión". XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

------(2004) Búsqueda de la calidad en la educación básica. Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategia de gestión. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIV, núm. 3, 3er. trimestre, 2004, pp. 11-36 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México.

ANTÚNEZ, S. y J. Gairía (1996), La organización escolar. Práctica y fundamentos. Barcelona, Graó (6a. cd. en 2002).

ANTÚNEZ, S. (2003). Formación de directoras y directores de centros educativos. San Salvador: Ministerio de Educación.

ARNAUT, A (2010) "Gestión del sistema educativo federalizado 1992-2012" en: Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (Coords) Los grandes problemas de México. VII educación. El Colegio de México.

AUGÉ, M. y Colleryn, J. P. (2005) "El trabajo de campo", "La lectura", "La escritura" y "superar las falsas alternativas". En Ibid. ¿Qué es la antropología? Barcelona: Paidós.

BALL, S. (1989) "La política de liderazgo", "La dirección: oposición y control" La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona, Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós. Barcelona.

BERGER, P. y Thomas L. (1986), La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu

BERTELY, M. y CORENSTEIN, M. (1994) Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa, en RUEDA, M.; DELGADO, G. y JACOBO, 2. La etnografía en educación: panorama, prácticas y problemas. México,

Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Universidad Nacional Autónoma de México.

BENNIS, W. G., and Naus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.

BLEJMAR, B. (2005) *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Argentina, Novedades educativas.

BLEGER, J. (1996). "El grupo como institución y el grupo en las instituciones" en René Kães y otros *La institución y las instituciones*. Estudio psicoanalítico, Buenos Aires, Paidós.

BONILLA PEDROZA R. Oralia (2004). "Gestión Escolar en México. Algunos aprendizajes" en: *Innovación y Asesoría Educativa A.C.*

BOURDIEU, P. (1989). "Algunas propiedades de los campos" en *Sociología y cultura*, México: Grijalbo.

BORDIEU, P; et. al. (1978) "Introducción. Epistemología y metodología" y "segunda parte. La construcción del objeto". En *Ibíd. El oficio del sociólogo*. México. Siglo XXI.

BRASLAVSKY, C. y Acosta, F. (2001). *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*. IPE-UNESCO. Buenos Aires, Argentina.

CALVO Pontón, B. (1999) *La supervisión escolar en educación primaria en México. Una reconstrucción histórica regional*. CIESAS/Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/IPE-UNESCO. Chihuahua, México.

CARRIZALES Retamoza, C. (1987). *Los conceptos estelares en la formación*, colección pedagógica universitaria, años 1987, num. 16, biblioteca IISUE. México.

COORBETT, H. y WILSON. B. (1990). *Prueba, reforma y rebelión*, Nueva York: Ablex, Norwood.

CORVALÁN, A. (1996) "2. Recuerdos personales-memorias institucionales: hacia una metodología de la indagación histórica institucional" en Butelman (Comp.) *Pensando las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.

CHIAVENATO, I. (2002). *Gestión del talento humano. El nuevo papel de recursos humanos en las organizaciones*. Colombia: McGraw Hill

COSTA GARCÍA, M. (2004). *Negociar para Con-vencer*. Instituto de Empresa. Mc Graw Hill. España.

CROZIER, M. y Friedberg, E. (1990) "Introducción: Las restricciones a la acción colectiva", "Capítulo 1. El actor y su estrategia" y "Capítulo 2 El poder como fundamento de la acción organizada" en *El actor y el sistema. Las restricciones de acción colectiva*. México: Alianza Editorial Mexicana.

ELIZONDO, Aurora (2001). "La nueva escuela I. Dirección, liderazgo y gestión". Paidós Ibérica. ISBN 9789688534724

ETZIONI, A. (1993). "Racionalidad y felicidad: el dilema de la organización", "Control y jefatura de la organización" en *Organizaciones modernas*. México. UTEHA.

FERNÁNDEZ L. (1994) "Introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento" y "2. Componentes constitutivos de las instituciones educativas" en *Instituciones educativas*. Buenos Aires, Paidós.

FERRY G. (1990) "Adquirir, probarse y comprender" y "las metas transformadoras" En el trayecto de la formación. *Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós Mexicana, México. pp. 65-85 y 87-110.

FOUCAULT, M. (1975). *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. Paris: Gallimard.

FOUCAULT, M. (1973). "La verdad y las formas jurídicas "Conferencias 21 y 25 de mayo 1973.

------(1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

------(1986) "¿Por qué hay que estudiar el poder?: la cuestión del sujeto" en *Wright Mills y otros Materiales de sociología crítica*. Madrid, La Piqueta.

FULOP, L., & Linstead, S. (2009). *Poder y políticas en organizaciones*. In S. Linstead, L. Fulop & S. Lilley (Eds.), *Management and organization: a critical text*. New York: Palgrave Macmillan.

GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona, España: Paidós.

GERTZ, Clifford (1992) "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", "Juego profundo: notas sobre la riña de gallos en Bali". En *Ibid. La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

----- (1989) "Estar allí" y "Estar aquí". En Clifford Gertz. *El antropólogo como autor*. Barcelona Paidós.

GIMENO, J. (Coord.) (1995): *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE-MEC.

GLATTER, R. (1986) La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos. En: Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona.

GOBIERNO FEDERAL (2008) Alianza por la calidad de la educación. SEP

GOLEMAN D. (2002). El líder resonante crea más. Plaza & James. Barcelona.

GUBER, R. (2004) "El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento" y "A dónde y con quienes, preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo". En Ibid. El salvaje metropolitano. Buenos Aires: Paidós.

GUIOMAR N. (1998). SEP "Nuevas propuestas para la gestión educativa". México, DF. Biblioteca del Normalista.

HOYLE, E. (1986) *The politics of school management*. London, Hodder and Stoughton.

----- (1996) Organization Theory in Education: Some issues. En: *Actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Tarragona.

HUNSAKER y Cook, (1986) en Revista global de negocios, volumen 2, número 1, 2014. El liderazgo y las relaciones dentro del clima organizacional, Ma. Guadalupe Díaz Díaz, Universidad Autónoma de Coahuila-México Maricela Carolina Peña Cárdenas, Universidad Autónoma de Coahuila-México Brenda Alejandra Castellanos Ortiz, Universidad Autónoma de Coahuila-México

INEE (2015) Perfiles, Parámetros e Indicadores, Director, Educación Preescolar pp. 15-24

JUAREZ DE LEÓN J. J. (2013) en "La importancia de la gestión y el liderazgo directivo en las escuelas". Año 3. Número 7, Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación.

KAHLER, E. (1966). ¿Qué es la historia? México, D.F: Fondo de Cultura Económica.

KAËS, R. (1996) "Capítulo 1. Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones" en La institución y las instituciones. Buenos Aires, Paidós.

KOTTER, J. (1997) El factor liderazgo, citado por Álvarez Manuel. La función directiva hoy. Ponencia presentada en el Congreso de Directores de Centros La Salle: "El estilo de dirección Lasaliana". El Escorial, España. Noviembre de 2005.

KOUZES, J y Posner, B (1997). El Desafío del Liderazgo. Ediciones Granica, S.A., España.

----- (2010). *El desafío del liderazgo: reflexiones cristianas* (1a. ed.). Buenos Aires, Argentina: Peniel.

LOUREAU, R. (1975) "El concepto de institución en sociología" en El análisis Institucional. Buenos Aires, Amorrortu.

MAGAÑA y García R., et. al. (2015) Evaluación de la función directiva con base en estándares. Secretaria de Educación Cultura y Deporte, Servicios Educativos del Estado de Chihuahua.

MARDONES, J. y Ursua N. (1982) "Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante". En filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. México: Eds. Coyoacán.

MARTÍNEZ, Riso, F. (2001) Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001. Monográfico Reformas educativas: mitos y realidades. Revista Iberoamericana OEI, núm. 27.

MURILLO J. et. al. (1999) La Dirección Escolar Análisis e Investigación. Ministerio de Educación y Cultura CIDE. Madrid.

NORIEGA, M. (2010) "Sistema Educativo Mexicano y organismos internacionales. Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico" en: Alberto Arnaut.

ORNELAS, C. (1995) El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. CIDE/NF/FCE. México.

----- (2008). "El modelo educativo mexicano: los juegos del poder". En Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo. México: Siglo XXI.

OSORIO, J. (1998). "Estructuras, sujetos y coyunturas. Desequilibrios y arritmias en la historia", en Iztapalapa, núm. 44, julio-diciembre. Consultado en 23 de octubre del 2012.

PÉREZ, M. (2005). Desarrollo de las habilidades del personal directivo en instituciones educativas. México: editorial Trillas

PONT, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). Mejorar el liderazgo escolar. OCDE.

POPKEWITZ, TH. (1994). Sociología política de las reformas educativas, Madrid: Morata

POZNER, P. (1997) Guía Reflexiva para la formulación y puesta en marcha de proyectos educativos Institucionales, Montevideo, 1997.

----- (2000) Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Buenos Aires, Argentina: IPEE/UNESCO.

----- (2000). Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Buenos Aires, Argentina: IIPE/UNESCO.

----- (2008) El directivo como gestor de aprendizajes. Buenos Aires, Aique.

RICOEUR, P. (1995) Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. México: Siglo XXI y Universidad Iberoamericana.

RODRÍGUEZ, et. al. (1996) "Proceso y fases de la investigación cualitativa" y "Definición del problema y acceso al campo". En Metodología de la investigación cualitativa. España: Aljibe.

ROSSI, P. (2008). Tensiones Dialécticas en el pragmatismo Humanista de Willian James. Limite revista de filosofía y psicología. Vol. 3 (18). Disponible en: www.redalyc.com

SÁNCHEZ, Puentes R. (1993) "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación". En perfiles educativos. México: CISE-UNAM. Revista No 61, Julio-septiembre p 64 -78.

SANNER, R. (2003). El experto negociador. Gestión 2000. Barcelona.

SCHUTZ, ALFRED (1974) "Formación de conceptos y teoría de las ciencias sociales". En Paul Ricoeur, El problema de la realidad social. Buenos Aires: Amorrortu.

SEEFELDT, C y Wasik B. (2005), *Preescolar: los pequeños van a la escuela*, Biblioteca para la actualización del maestro, SEP, México.

SENGE, P. (1995). La quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje. Buenos Aires, Argentina: Granica

SERGIOVANNI, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. Educational Leadership.

SCHMELKES S. (2000) Calidad de la educación y gestión escolar; en Primer curso nacional para directivos de educación primaria, lecturas SEP; programa nacional de actualización permanente, México, D.F.

SEP (1979) Programa de Educación Preescolar 1979. México, SEP, 1979.

----- (1981) Programa de Educación Preescolar 1981. Libro 1, México SEP, 1981

----- (1985) Manual de la directora del plantel de educación preescolar. México.

----- (1989) Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Poder Ejecutivo Federal.

- (1992) Programa de Educación Preescolar 1992. México, SEP, 1992.
- (1993) Guía para asesorar la práctica docente orientada a personal directivo y de supervisión de jardines de niños. Subsecretaría de Educación Básica; Dirección General de Educación Preescolar. ISBN -968-29-4992-0.
- (1994) Guía para asesorar la práctica docente. Dirección General de Educación Preescolar. ISBN -968-29-3145-2
- (1996) Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000. Poder Ejecutivo Federal. Impreso en México ISBN 978-29-8752-0
- (2003) PRONAP, Antología de textos “la acción directiva para la promoción de una escuela abierta de calidad”. Curso estatal, coordinación Estatal de Actualización, Hidalgo; SEP.
- (2004) Programa de Educación Preescolar 2004. México SEP, 2004.
- (2010) Modelo de gestión educativa estratégica. México: SEP.
- (2010), Programa Escuelas de Calidad, Módulo V, Un modelo de gestión para la Supervisión Escolar.
- (2011), Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica.
- Programa de Estudio 2011, Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar. México, SEP, 2011.
- (2014), Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar, Secretaría Educación Básica. Preescolar, Primaria, Secundaria, ciclo escolar 2014-2015.
- (2016) El modelo educativo. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. México, SEP, 2016.
- (1994) Los consejos escolares de participación social. Sistema de Educación Pública de Hidalgo, Instituto Hidalguense de Educación. Coordinación Estatal del Programa de Participación Social. Material de Apoyo.
- TAYLOR S. y BOGDAN R. (1992) introducción a los medios cualitativos de investigación. Barcelona Paidós.
- TENBRINK Terry (1988) Elaborar cuestionarios, planes de entrevista e instrumentos sociométricos. 275- 296. En *ibíd.* Evaluación. Guía práctica para profesores. Madrid: Narcea.

VALLEJO Martínez, M. (2006) "Políticas de profesionalización de directivos escolares de educación básica en México. Algunas líneas de problematización", artículo publicado en: La Tarea, revista de educación y cultura (núm. 19, diciembre de 2006).

VECIANA, J. (2002) Función directiva. México: Alfaomega, Universidad Autónoma de Barcelona.

WEINSTEIN, J., Muñoz, G. y Hernández (2014) El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región, en UNESCO 2014.

WOODS, P. (1993) "Análisis" y "Teoría". En Peter Woods (1993) La escuela por dentro. Barcelona Paidós.

WEBER, M. (1964). Economía y sociedad. México, DF: Fondo de Cultura Económica.

----- (1903), El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales, Madrid, Tecnos, 1985.

ZAMBRANO, B. (2003). La acción gerencial en el contexto de la mediana empresa industrial. Municipio Lagunillas: perspectiva actual. Trabajo de ascenso no publicado. Cabimas. Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt"

ZAMORA Calzada G., García Millán M. (2013) Estrategia interpretativa para investigar... en educación (compartiendo una lógica de interpretación en construcción). La hermenéutica crítica en educación. México

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS CONSULTADOS

DOF (1992) ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION BASICA. Diario oficial 19/05/1992. Consultado en enero 2018 en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

CARPINTERO, H., et. al. (1990). Condiciones del surgimiento y desarrollo de la psicología humanista. Revista de filosofía. Vol. III (3). Disponible en: <http://revistas.ucm.es/fsI/00348244/articulos/RESF9090120071A.PDF>
Consultado en diciembre de 2017.

Algunas reflexiones en torno al concepto del liderazgo. En: Mendoza Moheno, Jessica y Garza González, Laura (coordinadoras) (2009). *Procesos de cambio y desarrollo organizacional*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Capítulo 6. http://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icea/LI_SistOrgSocMedEfec/mendoza_mohen_o_jessica/algunas_reflexiones.pdf
Consultado en Noviembre 2017

GALVÁN Lafarga Luz Elena, (2000) “De las historias de párvulos al preescolar, una historia por contar” Investigación del CIESAS (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social)
http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm
Consultado en diciembre de 2017.

MÉXICO, Gobierno de la República (2012) Resumen Ejecutivo de la Reforma Educativa
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen Ejecutivo de la Reforma Educativa.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf)
Consultado en noviembre 2017.

DOF: 10/02/16. PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO. 1995 – 2000
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996, consultado en marzo 06, 2018.

SANTIZO, Rodall C. (2009) OCDE 2009 “Mejorar el liderazgo escolar. REPORTE DEL CONTEXTO” Para mayor información sobre el Proyecto:
www.oecd.org/edu/calidadeducativa.
Consultado en enero de 2018.

TORRES, Alfonso (2016) La función directiva escolar. Publicación Milenio apuntes pedagógicos [en línea] 2015, 24 de agosto, fecha de consulta: 06 de marzo de 2018. Disponible en: http://www.milenio.com/firmas/alfonso_torres_hernandez/funcion-directiva-escolar_18_542525804.html

ZACCAGINI, M. Reformas educativas: espejismos de innovación. Revista Iberoamericana de Educación (s/a). Consultado en [www.campus-oei.org/revista/deloslectores/338Zaccagnini.pdf], Mayo de 2004

ZAMBRANO F, et. al (2011)., Acción directiva: Un enfoque centrado en competencias. Revista Venezolana de Gerencia [en línea] 2008, 13 (Octubre-Diciembre): [Fecha de consulta: 17 de febrero de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29004407>> ISSN 1315-9984.

ZAMORA, Á., et. al (2011), Prácticas de liderazgo en una empresa manufacturera venezolana del sector cervecero. Revista Venezolana de Gerencia [en línea] 2011, 16 (Enero-Marzo): [Fecha de consulta: 6 de marzo de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29018414006>> ISSN 1315-9984

Diccionario de Filosofía de José Ferrater Mora (2010)
<https://procler.files.wordpress.com/2010/10/diccionario-de-filosofia-completo-jose-ferrater-mora-ed1.pdf> [Fecha de consulta: 6 de marzo de 2018].