

LA PARTICIPACIÓN Y ESTILOS DE GESTIÓN ESCOLAR DE DIRECTORES DE SECUNDARIA

Un estudio de caso

AIDA IVONNE BARRIENTOS NORIEGA / ELVIA TARACENA RUIZ

Resumen:

El objetivo de esta investigación fue identificar algunos factores implicados en la participación y estilos de gestión escolar de los directores de secundarias generales. Es un estudio de caso con una aproximación histórico-social. Los dispositivos de investigación fueron la entrevista semiestructurada, la observación directa de las prácticas y el análisis de documentos. El trabajo da cuenta de los contenidos, objetivos, formas y resultados de la participación de cuatro directores. El análisis de dicha participación permitió identificar tres estilos de gestión directiva, así como una serie de elementos microinstitucionales, macroinstitucionales y personales, que se conjugaron para conformar y dar sentido a estos estilos durante la historia de un centro escolar.

Abstract:

The objective of this study was to identify factors implied in the participation and school management styles of general secondary school directors. It is a case study with an historical social approach. The research tools were semi-structured interviews, the direct observation of practices, and the analysis of documents. The study explains the contents, objectives, forms, and results of four directors' participation. Analyzing the participation permitted identifying three styles of management, as well as a series of micro-institutional, macro-institutional and personal elements that interacted to conform and give meaning to management styles during a school's history.

Palabras clave: administración escolar, educación media, directores, México.

Key words: school administration, secondary education, directors, Mexico.

Aida Ivonne Barrientos es profesora de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores-Iztacala-UNAM, Avenida de los Barrios núm. 1, colonia Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, CP 54090. CE: aidabn@correo.unam.mx

Elvia Taracena R. es profesora Titular A TC de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores-Iztacala-UNAM. CE: etaracena@hotmail.com

Introducción

La secundaria es uno de los niveles más controvertidos y cuestionados de nuestro sistema educativo. En este sentido, a su problemática histórica ahora se suma una serie de problemas que se desprenden del acelerado incremento en la cobertura del sistema, su incorporación a la educación básica, y la necesidad de adaptarse a los cambios curriculares y administrativos de las dos últimas reformas (Fuentes, 1999:189-197; Guevara, 2003; Quiroz, 2006; Sandoval 2002). En los últimos años, algunos de los aspectos que con mayor insistencia se le cuestionan a la secundaria son la deficiente formación de sus egresados, sus bajos índices de eficiencia terminal, sus elevados niveles de deserción, la pertinencia de sus contenidos y las diferencias en la calidad de la educación que ofrecen sus distintas modalidades (Hernández, 1996:147-156; INNE, 2004; Sánchez, 2003; SEP, 2006).

Ante esta situación, especialistas y autoridades educativas coinciden en señalar que si bien el problema es complejo e involucra una gran diversidad de factores, uno de los aspectos que con mayor urgencia debe revisarse es la gestión escolar ya que a través de ésta se pueden crear las condiciones necesarias para promover avances en el aprendizaje, mejorar el logro de los objetivos institucionales y establecer ambientes adecuados para la formación de los diferentes miembros de la comunidad educativa (Ezpeleta, 2004; Pozner, 1997:27-53; Schmelkes, 1996:177-186).

Partiendo de lo anterior, consideramos importante realizar estudios amplios y detallados sobre el tema. De manera específica, nos parece relevante analizar la participación y estilos de gestión de los directores, ya que los hallazgos de investigación muestran que tienen un papel central en la construcción y transformación de la organización y toma de decisiones en las escuelas (Carriego, 2005; Coronel, 2000:185-198; Elizondo, 2003; Furlan, Landesman y Pasillas, 2000: 138-175; Nicastro, 2004).

Antecedentes

El término gestión escolar es relativamente nuevo en el campo de la educación en México. Como categoría institucional, su presencia se justificó a partir de la reforma de 1993 y, como categoría de investigación, empezó a perfilarse de manera más o menos clara entre finales de los ochenta y principios de los noventa.

Aunque en nuestro país no abundan las investigaciones sobre gestión escolar en educación básica, hasta el momento, los trabajos realizados en

otras partes del mundo han aportado datos sobre las características de las prácticas de organización y toma de decisiones en las escuelas, el impacto de las mismas en la formación de los alumnos y la relevancia de la participación de diferentes actores para transformar los estilos de gestión imperantes (Antúnez, 1999:237-252; Antúnez y Gairín, 2000; Ball, 1989; Carriego, 2005; Coronel, 2000; Murillo, 2004; Posner, 2004).

Las investigaciones también han permitido redefinir el concepto de gestión escolar. De esta forma, actualmente el término hace alusión al gobierno del centro escolar y a la participación de diversos actores en la toma de decisiones y en la puesta en marcha de acciones encaminadas a favorecer la formación de los alumnos (Cantero y Celman, 1999:54-63; Casassus, 1997:8-26; Frigerio, 2004; Sandoval, 2002).

Bajo este planteamiento se han desarrollado diversas líneas de indagación, este trabajo se inserta dentro de la gestión y la participación de los actores de la comunidad educativa y, específicamente, nos interesa analizar la participación de los directores de secundaria en la gestión escolar.

En este estudio entendemos la gestión escolar como el proceso que –directamente relacionado con el gobierno de la escuela– da lugar a una serie de reflexiones y acciones de los actores, relacionadas con la formación de los alumnos y con los objetivos institucionales.

Algunos trabajos sobre participación de los directores en la gestión escolar son los de Antúnez (1999), Carriego (2005), Coronel (2000), Murillo (2004), Nicastro (2004), Paredes (2004) y Posner (2004), entre otros. Los hallazgos de estos investigadores ilustran la relevancia de la participación de los directores en la organización de las escuelas así como la influencia que pueden tener las distintas modalidades de organización y los diferentes tipos de liderazgo; asimismo, describen algunos aspectos que limitan o favorecen el quehacer directivo en diferentes países (principalmente europeos y algunos de Latinoamérica).

En México, Ezpeleta (2000:101-117), Furlan, Landesman y Pasillas (2000), Sandoval (1996:193-215, 2002) y Schmelkes (1993:65-75) también han proporcionado información sobre el tema. En este sentido, Justa Ezpeleta realizó un estudio cuyo objetivo fue analizar las condiciones institucionales que enmarcan el trabajo de los maestros y los directores de escuelas primarias; sus dispositivos de investigación fueron la entrevista y la observación, y los resultados evidenciaron que la escuela primaria es un espacio que se construye a través de la acción social de los actores que participan en ella.

En este espacio, los directores fueron el eje de la gestión, y su trabajo consistió en generar estrategias, perfilar acciones y otorgar prioridades a la actividad docente. La normatividad, el papel que les asignaba la institución, sus condiciones laborales, las políticas educativas y las luchas de poder al interior del plantel tuvieron un papel relevante para determinar el sentido y prioridades del quehacer de los directores (Ezpeleta, 2000). Los hallazgos de esta autora son congruentes con los obtenidos en otros países (Antúnez, 1999; Antúnez y Gairín, 2000; Coronel, 2000; Ball, 1989; Nicastro, 2004).

Por otra parte, Furlan, Landesman y Pasillas (2000) indagaron algunos aspectos relacionados con la problemática de la gestión y las expectativas de profesores y directivos de secundaria sobre una mayor autonomía para tomar decisiones pedagógicas. Los investigadores trabajaron en dos escuelas secundarias privadas, y su estrategia de investigación fue el estudio de caso y el dispositivo la entrevista semiestructurada. Los resultados evidenciaron diferencias sustanciales en el estilo de gestión de los directores de cada escuela; mientras en un plantel, el director promovía ampliamente la participación individual y colectiva de los docentes en la dimensión pedagógica en el ámbito tanto del aula como de la escuela; en el otro, la dirección y subdirección impulsaban prioritariamente el trabajo individual de los maestros en actividades frente a grupo. Lo anterior se relacionaba con las formas que asumía el ejercicio de poder en cada escuela (democrática en uno, centralizada en la dirección en otro). Estas diferencias se manifestaban en las características de la toma de decisiones y en la rigidez del rol desempeñado por directores y docentes dentro del quehacer pedagógico de la institución. La percepción que cada director tenía sobre la autonomía de la escuela y la manera en que ésta se ejercía, también fueron importantes para determinar el sentido de sus acciones, el tipo de relaciones que establecían con el sistema educativo y la forma en que estas relaciones limitaban o no su libertad para generar, como escuela, estrategias novedosas encaminadas a mejorar el aprendizaje de los alumnos (Furlan, Landesman y Pasillas, 2000).

Años más tarde, Etelvina Sandoval retomó la inquietud de analizar las prácticas de gestión de los directores de escuelas secundarias. Esta investigadora trabajó en dos escuelas públicas empleando, al igual que Ezpeleta (2000), observación y entrevistas semiestructuradas como dispositivos de investigación. Sus resultados mostraron que el trabajo de los directores en

la gestión escolar se encontraba enmarcado por los límites que le imponían: el contexto particular de cada una, las demandas del entorno social y las condiciones estructurales e históricas del sistema educativo. Delimitada por estos aspectos, la labor directiva abarcó diferentes dimensiones: administrativa, organizacional, política y pedagógica; de cada uno se desarrollaron múltiples actividades, situación que daba lugar a una carga excesiva de trabajo para estos actores. Las actividades administrativas y la gestión de recursos ocuparon la mayor parte del tiempo de los directores que participaron en el estudio (Sandoval, 1996, 2002).

En otro orden de ideas, Schmelkes (1993, 1996) destacó la carencia de habilidades necesarias para incorporarse a los nuevos modelos, que es otro factor que limita la participación de los directores en la gestión escolar; este aspecto también fue reportado en Argentina por Nicastro (2004) y Romero (2004).

Integrando los hallazgos obtenidos hasta el momento, podemos decir que si bien las investigaciones han permitido identificar la relevancia del trabajo directivo en la gestión escolar, así como algunos aspectos relacionados con la participación y estilos de gestión de los directores, en México esto no se ha estudiado con suficiente detalle en escuelas secundarias. Por lo anterior y considerando, por un lado, el relevante papel que tienen estos actores en la construcción y transformación de las prácticas de gestión en las escuelas y, por el otro, el papel que esto podría tener para promover cambios significativos en uno de los niveles más cuestionados de nuestro sistema educativo, algunos investigadores destacan la necesidad de realizar estudios amplios y detallados al respecto (Schmelkes, 1996; Ezpeleta, 2004; Sandoval, 2002).

Planteamiento del problema y pregunta de investigación

Los hallazgos de las investigaciones realizadas en México y otros países indican que los procesos de gestión escolar pueden impulsar mejoras en el aprendizaje de los alumnos, establecer ambientes adecuados para la formación de los miembros de la comunidad educativa y mejorar el logro de los objetivos institucionales (Ezpeleta, 2004; Posner, 2004; Pozner, 1997; Ramírez, 2000; Schmelkes, 1996).

Al parecer, el impacto de las prácticas de gestión es mayor cuando éstas tienen como eje la dimensión pedagógica e incluyen la participación de los miembros de la comunidad escolar, entre ellos, la de los directores

(Antúñez y Gairín, 2000; Carriego, 2005; Ezpeleta, 2000; Furlan, Landesman y Pasillas, 2000; Romero, 2004; Sandoval, 1996, 2002).

Desafortunadamente, según la revisión bibliográfica, en México son pocos los estudios directamente encaminados a analizar la participación y estilos de gestión de estos actores en escuelas secundarias. Aún más escasos son los trabajos de corte histórico que permitan analizar las múltiples dimensiones implicadas en el desarrollo de estos aspectos. Esto provoca limitaciones en los ámbitos conceptual y práctico. También dificulta la posibilidad de direccionar adecuadamente las políticas emprendidas por el sistema educativo y el sindicato, en relación con los programas de actualización para directores.

Ante esta situación, nos parece necesario realizar investigaciones que aporten datos sobre una de las modalidades de secundaria que, por su cobertura, es considerada de las más importantes en nuestro país. En este sentido, las preguntas de investigación que dieron inicio a nuestro trabajo fueron las siguientes: ¿cuál es la participación y estilos de gestión escolar de los directores de escuelas secundarias generales? y ¿qué factores se ven implicados en el desarrollo de los mismos?

Objetivos

Nuestros objetivos fueron: *a)* describir la participación de los directores de una escuela secundaria general en las prácticas de gestión escolar; *b)* identificar sus estilos de gestión y *c)* analizar algunos factores que, durante la historia del establecimiento escolar, han intervenido en el desarrollo de los diferentes estilos y formas de participación identificados.

Método

Población de trabajo y criterios de selección

Trabajamos con los docentes y directivos de una escuela secundaria general. Para seleccionar el plantel consideramos la opinión fundamentada en documentos de algunos asesores técnico pedagógicos; la información que proporcionaban los directores de cada escuela y las facilidades que éstos otorgaban para realizar la investigación. A partir de lo anterior elegimos una escuela que:

- 1) presentara un clima institucional favorable para la investigación, así como facilidades para realizar un trabajo que requería la presencia

- prolongada de las investigadoras en el establecimiento escolar, la consulta de documentos y el acceso frecuente al personal;
- 2) contara en su historia con la gestión de varios directores; y que
 - 3) en el momento de iniciar la investigación, desarrollara prácticas de gestión pedagógico-participativas y obtuviera buenos resultados en el logro de sus objetivos pedagógicos e institucionales.

Lugar de trabajo

Las instalaciones de la institución educativa donde los directores del estudio desempeñaron o desempeñan sus funciones.

Dispositivos para recopilar información

Empleamos tres dispositivos: observación de las prácticas, entrevista focalizada y etnográfica así como análisis de documentos. La información obtenida con cada uno se contrastaba y complementaba con la que obteníamos con los otros instrumentos. Los dispositivos se emplearon de la siguiente forma:

Observación directa y prolongada del grupo en su contexto natural: realizamos observaciones durante un año escolar completo y el primer mes del siguiente. Permanecíamos en las instalaciones del plantel un promedio de tres horas, dos o tres veces por semana, observando prácticas de gestión escolar, aspectos relevantes de la infraestructura del plantel, rutinas predominantes en la escuela y relaciones micro y macroinstitucionales.

Entrevistas: con el fin de recuperar datos sobre la participación de los antiguos directores del plantel, entrevistamos a algunos docentes y directivos del grupo fundador, primera y segunda generaciones. También entrevistamos al director en turno. Las entrevistas fueron individuales y su modalidad estuvo en función del objetivo que perseguíamos en cada encuentro, la fase de investigación y los tiempos del entrevistado.

Análisis de documentos: consideramos actas de reuniones de grupos colegiados, estadísticas institucionales, planes, proyectos y reportes anuales de evaluación institucional correspondientes a las dos últimas gestiones directivas, cuadernillos sobre la historia del plantel y acervo fotográfico.

Registros de observación

Los estilos de gestión de los directores se plasman en su participación respecto de la organización y establecimiento de prioridades en el centro es-

colar. En este sentido, los siguientes registros de observación nos permitieron describir en detalle dicha participación y, a partir de esto, identificar los estilos de gestión enmarcándolos dentro de la historia de la secundaria en la que realizamos nuestra investigación.

- 1) Contenido de la participación de cada director en las diferentes dimensiones de la gestión escolar (administrativa, pedagógica, política y organizacional)
- 2) Objetivos de su participación
- 3) Formas de participación del director
- 4) Niveles en que incorpora a otros miembros de la comunidad escolar en las diferentes actividades
- 5) Resultados de la participación de cada director con respecto a las distintas dimensiones de la gestión.
- 6) Aspectos personales que subyacen a la participación: formación y trayectorias
- 7) Contextos micro y macroinstitucionales y personales que enmarcan la participación de los directores.

Estrategia general de investigación y procedimiento

Elegimos un diseño de estudio de caso simple con seis etapas que permitieron hacer un análisis detallado de la participación y estilos de gestión de los directores. Las etapas fueron:

- 1) Negociación para el acceso al campo
- 2) Observación inicial de actores y rutinas
- 3) Encuadre histórico
- 4) Encuadre situacional
- 5) Estudio en profundidad de la participación

Resultados

El análisis de resultados incluyó transcripción de la información, análisis de la misma por categorías (técnica análisis de contenido) e interpretación general de los datos a partir de una constante relación entre la participación pasada y presente, enmarcadas por las dimensiones macro social y macro y microinstitucional. Con esta estrategia identificamos tres estilos de gestión ubicados en tres momentos de la historia del plantel. Estos

estilos se manifestaron en las transformaciones de la participación de los directores de nuestro estudio.

Primera etapa del centro escolar

Un estilo de gestión paternalista, con participación centrada en la gestión de recursos y de relaciones micro y macroinstitucionales de apoyo a la autoridad de la dirección.

La escuela secundaria en donde realizamos nuestra investigación inició labores en septiembre de 1984. En este periodo, la política de ampliación de la cobertura en educación básica facilitó la autorización de apertura del plantel.

La participación de la primera dirección data de la época previa a dicha autorización (entre 1982-1983) y continuó a lo largo de los ocho años siguientes.

En la etapa previa al inicio de actividades escolares, los objetivos de esta participación fueron obtener la aprobación del sistema educativo para que la escuela empezara a funcionar, contar con un espacio para iniciar las actividades, y promover la contratación de la primera plantilla de personal.

Para lograr lo anterior, la dirección participó de forma directa e individual en las dimensiones administrativa y política de la gestión escolar.

Administrativamente, participó realizando los trámites necesarios para que la escuela y la primera plantilla de personal –integrada por profesores a quien la dirección o la inspección invitaban a trabajar– fueran autorizadas por el sistema educativo. Estas acciones se apoyaron en una ardua gestión política. En esta dimensión, la participación consistió en buscar la asesoría de algunos funcionarios del sistema educativo estatal para que éstos le proporcionaran información sobre los trámites que debía realizar, donde y ante qué instancias hacerlos.

Desde el punto de vista de los entrevistados y de la misma dirección (que así lo expresaba con frecuencia), gracias a la participación anterior la escuela pudo iniciar labores en instalaciones prestadas por otra secundaria durante el ciclo escolar 1984-1985.

[...] decían que no se iba a poder porque no teníamos dónde trabajar y no estábamos completos, pero [la dirección] se movió... y sí, empezamos en septiembre con los que estábamos (fdogf21ad).

Una vez aprobada la escuela, los primeros directivos y docentes del plantel recibieron el encargo institucional de proporcionar educación a los adolescentes que así lo solicitaran. Tal encargo propició una ausencia casi absoluta de criterios de selección, lo cual dio como resultado que la escuela recibiera aspirantes que, en su mayoría, rebasaban la edad promedio de los alumnos de ese nivel, presentaban problemas de conducta y tenían antecedentes de reprobación o bajo aprovechamiento “aceptábamos lo que nos llegara” (fdog117).

Durante los primeros años, la escuela enfrentó grandes problemas para atender a sus alumnos como la carencia de instalaciones e infraestructura adecuada, la inexperiencia del personal docente y directivo y los constantes conflictos que se presentaron primero con el personal de la escuela anfitriona y luego con los padres de familia, alumnos y algunos maestros de la propia escuela.

[...] no teníamos ni pizarrones, los alumnos traían su banquito y nosotros trabajábamos como podíamos (fdogfads21).

[...] algunos habíamos trabajado en otros niveles, pero siento que no teníamos mucha experiencia [...] unos todavía estábamos estudiando, otros ni siquiera tenían la preparación (fdogfrds21).

[...] aquí los padres de familia no te pedían, te exigían, eran muy violentos y sus hijos bien desastrosos (mdog1s21).

En este contexto continuó la participación de la primera dirección la cual, de acuerdo con los miembros del grupo fundador, no tenía acreditación académica formal como docente ni tampoco había asistido a cursos relacionados con la función directiva. En cuanto a su trayectoria, había impartido clases en secundaria pero no tenía experiencia en la dirección de un plantel.

No obstante lo anterior, una vez puesta en marcha la escuela, la dirección diversificó su participación. De acuerdo con las entrevistas y al análisis de documentos, como parte de esta diversificación desarrolló múltiples actividades en la dimensión organizativa, amplió su participación administrativa y trabajó arduamente en la política micro y macroinstitucional.

En el ámbito administrativo participó intensamente en la realización de trámites para obtener los recursos y espacios necesarios para el trabajo

institucional. En este aspecto, el personal entrevistado indicó que durante toda su gestión realizó una intensa labor ante el sistema educativo y ante los gobiernos estatal y municipal. Como resultado de ello, obtuvo que éstos asignaran a la escuela un terreno baldío que lentamente y con ayuda de maestros, alumnos y padres de familia, fue acondicionado primero con aulas prefabricadas y un poco de mobiliario en mal estado, y luego con el primer edificio.

[...] sí, eso [refiriéndose a los trámites de autorización de la escuela] fue sólo para empezar, porque ya luego, ya cuando estábamos trabajando, siguió haciendo muchas cosas para que nos dieran el terreno (fdogfrds21).

En las tareas anteriores la dirección participó de forma directa y sólo implicó a algunos miembros del personal en tareas de acompañamiento para realizar trámites, peticiones, asistir a entrevistas con funcionarios o a encuentros con los vecinos propietarios del terreno que se adjudicó al plantel. Los demás maestros sólo fueron considerados para operar acciones cuyo objetivo era acondicionar los recursos otorgados por el municipio o realizar actividades de recaudación de fondos. La dirección no consultó al personal docente, padres de familia ni alumnos en las decisiones relacionadas con la distribución o administración de los recursos: “[la dirección] decidía qué se tenía que hacer, luego ya nos decía y ya cada quién hacía lo que le tocara..., era su escuela” (fdogfrds21).

Otra línea de participación relacionada con las dimensiones administrativa y política de la gestión escolar fue la realización de trámites para incrementar la plantilla de personal. En esto la dirección participó de manera directa, gestionando ante el sistema educativo estatal la contratación de nuevos profesores: “a mí me invitó a trabajar... yo estaba en otra escuela y me dijo, te vienes conmigo... yo le dije que sí” (msaegfads21).

Lo anterior dio como resultado que en los primeros tres años se complementara la planta docente. También propició que por su intervención directa en los procesos de contratación, la dirección expresara con frecuencia que los maestros “le debían el trabajo” (fdogfrds21).

Por otra parte, la primera dirección participó también de forma directa en la dimensión organizacional. En este ámbito, estableció las primeras formas de organización y supervisión del trabajo dentro del plantel, contribuyó a instituir los primeros roles de docentes y directivos y marcó, a

través de la operación de una serie de medidas, el énfasis en el apego del personal a la normas establecidas por la dirección.

[...] los maestros al salón, los directivos en la dirección..., ya cada uno sabíamos (fdogfrds21).

[...] si no hacías lo que te decía, no te aumentaba horas (fdogfnds21)

[...] o, de plano, te mandaba con el inspector para que te llamara la atención (fdogfrds21).

Otros factores importantes para apuntalar su autoridad en la organización del plantel fueron los vínculos que estableció con un grupo de docentes y las atribuciones de su nombramiento directivo.

[...] te hacía sentir que te había dado las horas [...] algunos sí creyeron eso y eran sus incondicionales [...], a uno de intendencia lo ponía a que le lavara el carro [...], a otros los aconsejaba hasta en sus problemas personales (fdogfrds21).

Su participación en la dimensión organizacional tampoco incluyó a otros miembros del personal en la toma de decisiones. Finalmente, es necesario destacar que la primera dirección no participó en la dimensión pedagógica ni estimuló el trabajo colectivo de los docentes. Durante su gestión, no se documentaron innovaciones pedagógicas importantes a nivel aula o escuela. Los entrevistados y los documentos reflejaron que el aprovechamiento y el control de la disciplina eran deplorables y que el plantel tenía mala imagen ante la comunidad.

[...] no se metía con lo que hacíamos en el salón..., cada quien hacía lo que podía (fdogfrds21).

[...] nadie quería traer a sus hijos..., sólo que ya no tuvieran otra escuela los traían acá, con nosotros (mdog1s1).

Al final del periodo, los choques –cada vez más ásperos y frecuentes– de la dirección con los padres de familia, los alumnos y algunos docentes, junto con las tensiones generadas por la participación de las primeras delegaciones sindicales dentro del espacio escolar propiciaron un movimiento encabezado por padres de familia que culminó con el cambio de la dirección del plantel.

Segunda etapa

Un estilo de gestión democrático, con participación centrada en la dimensión pedagógica y en la gestión de recursos y relaciones de apoyo a la misma.

La segunda dirección quedó a cargo de una persona que tenía acreditación académica como docente de secundaria, había impartido varias asignaturas en este nivel y tenía experiencia en la subdirección de una escuela considerada como una secundaria modelo por su organización y sus resultados académicos.

Con estos antecedentes la nueva dirección ingresó al plantel en 1992, periodo previo a la operación de las propuestas derivadas del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). En esta etapa destacaron la consolidación del proceso de descentralización; la entrada en vigor de las modificaciones al artículo tercero Constitucional; la puesta en marcha de la Ley General de Educación y de la reforma educativa de 1993; el inicio del programa de Carrera Magisterial y la generación de programas que establecieron nuevos lineamientos sobre la gestión escolar y las responsabilidades de los actores en dicho proceso.

Lo anterior tuvo un impacto importante en la participación de la segunda dirección que, por una parte, se encontró ante la necesidad de generar mecanismos de adaptación a los cambios curriculares, normativos y organizacionales que afectaron el quehacer educativo. Por otra parte, respondiendo a los cambios del artículo Tercero, se enfrentó al reto de dar cobertura, con los recursos humanos y materiales que tenía la escuela, a una demanda creciente de población cada vez más heterogénea, así como atender el clima de tensión que imperaba en el establecimiento.

Cuando llegó, la escuela era un desorden, había choques entre los maestros, choques fuertes con los padres de familia que para entonces ya estaban bien organizados y habían aprendido el caminito con [la primera dirección] problemas con los alumnos (fdogfrds21).

Ante este complejo panorama, desarrolló una serie de acciones a través de las que participó directamente en las dimensiones pedagógica, administrativa, política y organizacional de la gestión escolar. Para una de las entrevistadas, con estas acciones atendía, de inicio, a la orden de las autoridades educativas de controlar la situación, “tenía que poner orden y lo hizo” (fsbr35).

Los entrevistados indicaron que para hacer lo anterior, esta dirección fundamentó su autoridad en su trabajo constante dentro del plantel, su capacidad académica y organizacional, así como su habilidad para negociar con los diferentes grupos.

Una vez controlada la situación, su participación tuvo otro objetivo “cambiar la imagen de la escuela” (msaegfads21). Para alcanzarlo, implicó a todos los actores de la comunidad educativa en lo que desde entonces empezó a establecerse como un compromiso común: “hacer de nuestra escuela, la mejor de la zona” (msaeads21).

En esta tarea, la dimensión pedagógica ocupó un lugar relevante; la segunda dirección participó supervisando el trabajo docente, coordinando los esfuerzos del personal para generar alternativas de solución y supervisando los avances. Promovió el intercambio de información y la actualización de los maestros, así como el desarrollo de cursos complementarios dirigidos a los alumnos y a los padres de familia.

[...] era una gente muy ordenada y comprometida con lo pedagógico [...] en ese tiempo predominó lo pedagógico, que se cubrieran los objetivos de aprendizaje [...] entonces fue cuando empezamos a trabajar juntos (fdogfrds21).

[...] apoyaba mucho la formación de los maestros, si querías estudiar, te daba facilidades (fdogfnds21).

El trabajo colectivo coordinado por esta dirección mejoró los resultados académicos del alumnado (las estadísticas institucionales mostraron un incremento paulatino en los promedios generales, en los porcentajes de aprobación y en la eficiencia terminal). Dichos avances se reflejaron, a su vez, en la transformación de la imagen de la escuela ante la comunidad de padres, maestros y autoridades educativas.

[...] luego ya todos querían tener aquí a sus hijos..., hasta las mismas autoridades nos mandaban a sus recomendados (msaegfads21).

[...] entonces sí, fue cuando empezamos a ser una escuela de a de veras, empezamos a destacar y ganamos varios concursos (dogfrds21).

La participación de la segunda dirección en las dimensiones organizacional, administrativa y política estuvo en función de las demandas derivadas del

trabajo académico. En este sentido, a nivel administrativo, participó activamente gestionando recursos ante el gobierno municipal, las autoridades educativas y algunas instituciones oficiales y particulares, para garantizar que los maestros contaran con lo necesario para desempeñar su quehacer pedagógico: “[...] huy, trabajó muchísimo en eso, yo digo que fue cuando creció más la escuela, hicieron la otra parte del edificio, el municipio nos puso el laboratorio y también los talleres” (msaegfads21).

Esta administración implicó a un buen número de profesores y padres de familia en estas tareas, incluyó la toma de decisiones, la búsqueda de alternativas colegiadas y la puesta en marcha de las acciones. Los niveles de participación colectiva documentados en esta época incluyeron la información y la consulta. “por como estaban las cosas, siempre nos informaba a todos de todo, hacía sus cortes de caja y cada periodo los entregaba en las juntas de firma de boletas” (fdogfs18).

Siguiendo la misma línea de gestión participativa, en la dimensión organizacional la dirección incorporó a la subdirección y promovió la creación de espacios de trabajo colegiado (grupos de asesores y consejo técnico). El personal discutía sobre aspectos académicos y necesidades formativas de los alumnos, generaba propuestas de intervención y hacía el seguimiento de las acciones. La dirección encabezaba estos espacios.

[...] cuando había juntas de consejo o de asesores, los maestros discutíamos cosas del aprovechamiento, también de conducta [...], cada quién opinaba y luego ya se decidía qué se iba a hacer [...] bueno, al final, [la dirección] era quien decidía, tomaba en cuenta lo que opinábamos, pero [la dirección] decidía (fdog1s15).

Lo anterior favoreció la redefinición de los roles del personal docente y directivo, situaciones que serían recuperadas años más tarde cuando las siguientes direcciones tuvieron que responder ante las exigencias de trabajo colegiado planteadas por el sistema educativo “[la segunda dirección], deja camino andado” (fdogfrds21).

Una vez más, la dimensión política ocupó un espacio importante en la participación. En este ámbito, la dirección participó fortaleciendo las relaciones de la escuela con los asesores técnico-pedagógicos y estableciendo nuevos lineamientos en la relación escuela-supervisión de zona. Ambas acciones, apoyadas con los resultados obtenidos en el aprovechamiento, sentaron las primeras bases para justificar la relativa autonomía

de la escuela en algunos aspectos de la dimensión pedagógica: “en ese tiempo los del técnico no salían de aquí..., les gustaba cómo trabajaba la escuela [la dirección] los atendía muy bien” (fsbgfr35).

Por otra parte, al interior del plantel la dirección intentó fortalecer los vínculos docentes-dirección, docentes-alumnos y dirección-alumnos. Con estas acciones, fortalecía la relación de los diferentes actores con la escuela entendida ésta como un espacio común: “ya no era la escuela de [la primera dirección], era nuestra escuela y desde entonces decimos que lo que es la escuela es lo que somos nosotros” (mdog1s17).

Cabe destacar que lo anterior no excluyó la formación de grupos disidentes ya que, pese a sus esfuerzos de conciliación, durante el periodo siguieron los conflictos. La conformación de alianzas desde la dirección también estuvo presente en la dimensión política.

[...] tenía su grupo de apoyo, político y académico, eran diferentes, le ayudaban en todo, lo político y lo académico [...], algunos hasta compartían [con la dirección] fuera de la escuela [...], incluso, cuando salió, todos vinieron a su despedida..., cosa que no ha ocurrido [con otras direcciones] (fdogfrds21).

[...] trabajó bien con algunas delegaciones [sindicales]..., con otras tuvo muchos problemas y hasta tuvo que intervenir la sección [que coordina las delegaciones sindicales] (fdogfrds21).

[...] pues eso fue lo más duro, la relación con los padres de familia [...], trató de integrarlos pero, aun así, hubo problemas porque algunos se sentían con derecho a decidir en todo, se sentían los dueños de la escuela y querían disponer de las instalaciones, los maestros, los recursos, todo..., eran algunos..., como si dijeran siempre: cuidado porque aquí estamos vigilando y esto no tenía nada que ver con lo pedagógico..., lograron desestabilizar la escuela (fdogfrds21).

Desde el punto de vista de los entrevistados, la disposición constante de la dirección para el trabajo, su autoridad académica así como el trato respetuoso hacia el personal, le permitieron sortear parcialmente los conflictos: “te contagiaba sus ganas de trabajar..., trabajaba al parejo de todos” (fdogfrds21).

Como resultado de la participación colectiva impulsada por la dirección, la comunidad de maestros desarrolló, de manera implícita, un *proyecto de escuela*. Según los entrevistados, esto respondió a necesidades

internas y planteó en la práctica nuevas formas de organización del trabajo dentro y fuera del aula, redefinió relaciones al interior de la escuela, promovió contactos interinstitucionales y contribuyó a la consolidación de principios que, de acuerdo con las observaciones del trabajo académico actual, aún sirven de base al quehacer educativo “vinieron varios grupos de alumnos de una universidad a dar talleres, conferencias” (fsaegfs21).

Esta dirección también promovió nuevas formas de representación colectiva sobre los directivos, los docentes y el sentido de la educación secundaria. La escuela empezó a ser vista como un espacio para la formación integral de los alumnos; los directivos, como coordinadores y copartícipes del trabajo conjunto, y los maestros, como los encargados de formar a los alumnos dentro y fuera de las aulas.

[...] para (la segunda dirección) la secundaria era formativa, su sentido de la educación era muy humanista, decía que los alumnos debían tener una formación integral y así lo empezamos a ver todos, hasta ahora (fdogfrds21).

[...] los directores solos no pueden, necesitan de los maestros y nosotros necesitamos quién nos dirija, si la cabeza trabaja bien, los demás también, es una cadenita (fdogfads21).

El establecimiento de nuevos vínculos del personal con el quehacer educativo de la institución facilitó el desarrollo de actividades conjuntas incluso en condiciones poco propicias.

[...] la secundaria es formativa y los maestros debemos tomar conciencia de lo importantes que somos [...], ante todo somos formadores y eso es una tarea muy difícil, desde hace tiempo estamos concientes de esto y creo que para muchos de nosotros así sigue siendo [...], a lo mejor no para todos, pero para muchos sí, por eso no nos damos por vencidos ante tantos problemas con los alumnos, los padres..., y seguimos aquí (mdog1s17).

La participación de la segunda dirección concluyó con su ascenso. Al abandonar el centro educativo, dejó importantes avances en las diferentes dimensiones de la gestión escolar; no obstante, también dejó un clima de inestabilidad producido por los conflictos con representantes de la sociedad de padres de familia los cuales, una vez más, exigían un cambio de dirección.

Tercera etapa

Un estilo de gestión que intenta negociar las demandas de las múltiples instancias a las que atiende; con apertura a la participación colectiva en la puesta en marcha de acciones.

Durante el tercer periodo se documentaron dos gestiones directivas con elementos en común. Ambas tenían acreditación académica como docentes de primaria y secundaria, realizaron cursos en otras instituciones de educación superior y, por estar incorporados al programa de Carrera Magisterial, también tomaron los cursos para directivos que ofrece el Programa Nacional de Actualización (PRONAP). En cuanto a su trayectoria, ejercieron como docentes en ambos niveles y como subdirectores en secundarias generales. Con estos antecedentes, se incorporaron por primera vez en la escuela donde realizamos nuestra investigación, en 1997 el primero, y en 2002 el segundo.

En este periodo destacaron los siguientes aspectos sociales e institucionales: constantes recortes en el presupuesto a la educación y salariales que afectaron la economía del magisterio; crisis sociales y políticas que, tocando diferentes ámbitos, se reflejaron en un ambiente de descomposición social con pérdida de valores, incremento de actos delictivos, pérdida de confianza en las instituciones y del significado que otorgaban las personas a la educación: “ahora los muchachos dicen que para qué estudian, si pueden ganar más sin estudiar” (mdog118).

Aunado a lo anterior, destacaron las políticas de cuestionamiento a las escuelas públicas; la aplicación a éstas de parámetros para “medir su eficiencia y productividad”; la puesta en funcionamiento del programa Escuelas de Calidad; y el empoderamiento de los padres de familia a quienes se erige como jueces del funcionamiento de los planteles y del trabajo de los maestros. A nivel microinstitucional, se incrementaron las tareas de los docentes, así como los mandatos institucionales relacionados con el quehacer directivo en las diversas dimensiones de la gestión:

[...] aquí hay que hacer de todo, si yo veo que no me mandan un maestro, ni modo, yo veo cómo pero hay que atender los grupos, estuve dando clase, también [la subdirección] [...] tardaron más de un año en mandarnos maestro [...] luego aumentan los días económicos y, bueno, además tienen sus prestaciones que no puedo quitarles [...] pero se complica mucho cada que alguien falta, a veces se juntan varios [...] aquí hay que resolver las cosas (mds3).

Por otra parte, aunque estas direcciones ingresaron al plantel cuando éste ya tenía su infraestructura completa, ambos enfrentaron el reto de trabajar con alumnos cada vez menos implicados con sus estudios, y con padres de familia demandantes que dedicaban poco tiempo al cuidado de sus hijos, así lo explica un maestro: “[...] nuestros chicos tienen muchos problemas y ya no les interesa la escuela..., sus papás se los dan todo [...], menos atención, que es lo que ellos necesitan” (mds3).

En lo que toca al personal, destacó la jubilación, asensos y cambios de escuela de algunos maestros que habían participado en los periodos precedentes. Lo que ubicó a la última dirección ante la problemática de trabajar con plazas vacantes, con personal inexperto y/o sin el perfil requerido para cada asignatura y con maestros contratados sólo por horas frente a grupo, con pocas posibilidades de incorporarse al trabajo colegiado: “[...] aquí ya se han ido muchos de los viejos y no todos los nuevos se comprometen igual o muchas veces no tienen la preparación o la experiencia..., a veces hasta es cuestión de actitud” (fdog1s10).

El clima de tensión entre los grupos de docentes y docentes-dirección se exacerbó sobre todo a partir de 2005, con la inminente puesta en marcha de la reforma de secundaria “con esto de la reforma..., desde la reunión que hubo..., ya de plano está el ambiente bien feo” (fdog2s11).

En este entramado de situaciones micro y macroinstitucionales, la participación de estas direcciones tuvo como objetivo responder, de la mejor manera posible, a los mandatos del sistema educativo, a las necesidades derivadas del trabajo académico-formativo y a las demandas del contexto social. Para ello, realizaron un trabajo de negociación constante “hay que negociar maestra..., qué hacemos” (mds3).

En función de lo anterior ambas administraciones participaron de forma directa, algunas veces de manera individual y otras impulsando el trabajo colectivo a nivel de operación de acciones, en las cuatro dimensiones de la gestión escolar. En lo pedagógico, supervisaron el trabajo académico de los maestros y coordinaron los procesos de actualización al interior de la escuela. Para atender al primer aspecto supervisaron, junto con la subdirección, el trabajo de cada maestro dentro y fuera del aula así como de las comisiones relacionadas con el quehacer académico o formativo; coordinaron y dieron seguimiento a los planes y proyectos institucionales. En el segundo aspecto, coordinaron los talleres generales de actualización: “[la dirección] va a los salones y les pregunta directamente a los muchachos, antes [con la

tercera dirección] también hacíamos los proyectos pero no había el seguimiento en los grupos” (mdog1s17).

Familiarizados con las necesidades derivadas del trabajo pedagógico y con las disposiciones del sistema educativo, en el ámbito organizacional estas direcciones agruparon al personal en colegiados de academia, consejo técnico y comisiones “[la dirección] nos da las comisiones al principio de año, junto con las asesorías, los grupos que nos tocan...” (fdog2s9).

El trabajo al interior de los grupos colegiados, aunque menos frecuente en la última dirección, siguió enfocándose al análisis de alternativas para mejorar el aprovechamiento de los alumnos, así como a la generación de estrategias para responder a las demandas del sistema educativo (atención a proyectos estatales y nacionales).

La participación de las dos últimas direcciones en la cuidadosa y frecuente supervisión del trabajo académico de los maestros coadyuvó para mejorar los promedios de los alumnos a nivel escuela, incrementar la eficiencia terminal y disminuir la deserción (esto se documentó en las estadísticas institucionales, así como en los reportes sobre los resultados de los alumnos en el examen de admisión a bachillerato, en las evaluaciones de Carrera Magisterial y en el examen nacional de logro académico de los centros escolares).

Por otra parte, en la dimensión administrativa las dos direcciones continuaron participando en las tareas de gestión de recursos. Como resultado de ello, la tercera dirección logró que el municipio construyera un salón que fue habilitado como aula de medios. La más reciente administración incrementó considerablemente el equipo de cómputo y gestionó la construcción y equipamiento de un laboratorio de tecnología educativa. Ambas renovaron parte del mobiliario y equiparon todas las aulas con aparatos de televisión y reproductores de video.

El incremento de tareas de llenado de documentos y la asistencia a juntas con autoridades extraescolares ocuparon cada vez más tiempo de los directores quienes, a pesar de sus múltiples actividades, no podían descuidar la dimensión política donde su participación se encaminó a fortalecer las relaciones con autoridades del sistema educativo, con el sindicato, los padres de familia y con algunos grupos que formaban parte del personal del plantel.

En el fortalecimiento de estas últimas relaciones volvieron a tomar un papel importante los mecanismos de contratación, las alianzas de algunos

docentes con la dirección y de ésta con el sindicato. Desde el punto de vista de algunos entrevistados, como resultado de lo anterior se obtuvieron beneficios para algunos maestros. No obstante, también se incrementaron los problemas entre los distintos grupos de docentes, así como entre algunos de éstos y la dirección “es que ya estamos como al principio (refiriéndose a los mecanismos de distribución de horas que caracterizaron al primer periodo)” (fdog2s11).

Dicha situación, sumada a las tensiones generadas por las múltiples demandas de los padres de familia, el incremento de actividades derivadas de los requerimientos del sistema educativo y la dificultad de trabajar con alumnos cada vez menos interesados en sus estudios, fue desgastando física y emocionalmente al personal, fracturando sus niveles de cohesión y el compromiso colectivo con las metas institucionales: “[...] aquí ya cada quien jala por su lado, la escuela es lo que menos importa...ya no puedes confiar en nadie” (mdog1s17).

En este contexto, las direcciones fortalecieron los esquemas de supervisión, el ejercicio de poder centralizado y limitaron la consulta y la co-decisión relacionada con el quehacer institucional. La racionalidad que sustentó la participación de las dos últimas direcciones fue el apego a la normatividad y a las relaciones jerárquicas predominantes en el sistema, el compromiso con los alumnos y la necesidad de responder al mandato social imperante: “[...] hay que atender a los muchachos y todos tenemos que apoyar, si no, no se puede [...] tenemos que ofrecer una educación de calidad si queremos conservar el trabajo” (mds3).

Discusión general

Los datos de nuestra investigación mostraron que la participación y estilos de gestión desarrollados por los directores de nuestro estudio estuvieron delimitados por múltiples aspectos que a continuación se mencionan.

Aspectos macroinstitucionales y sociales

Durante la historia del plantel destacó la presencia continua de tres grupos de actores cuyas demandas cobraron cada vez mayor peso en el contenido y sentidos de la participación de los directores. Estos actores fueron: el sistema educativo, los padres de familia y el sindicato.

Las disposiciones que establece el sistema en relación con las prácticas de gestión en las escuelas y con el rol de los directores en las mismas,

tienen una influencia importante en la participación y estilos de gestión de estos actores. Por ejemplo, antes de la reforma de 1993, los directores tenían un rol institucional básicamente administrativo, de gestión de recursos y de control del personal para garantizar el apego a la normatividad. La participación de la primera dirección (ubicada entre 1985 y 1992), muestra congruencia con este planteamiento. Posteriormente, el sistema promovió cambios importantes. En este sentido, estableció la necesidad de desarrollar prácticas de gestión pedagógico-participativas donde los directores asumirían el papel de líderes académicos y coordinadores del trabajo colectivo y las decisiones democráticas encaminadas a atender las demandas específicas de cada plantel (Posner, 1997; Ramírez, 2000; Schmelkes, 1993). Estos lineamientos se reflejaron de diversas formas en la participación de las tres últimas administraciones.

No obstante, es importante señalar que la relación entre lineamientos del sistema educativo y participación de los directores en la gestión escolar no es lineal. Por ejemplo, en nuestra investigación destacó el hecho de que las mismas características del sistema limitaron parcialmente el desarrollo de nuevos estilos de gestión pedagógico-participativos. Al respecto documentamos los siguientes elementos:

- 1) El predominio de la estructura jerárquica y centralista del sistema educativo sigue limitando la autonomía de los directores para tomar decisiones colegiadas y democráticas relacionadas con la organización y prioridades del centro escolar; los obliga a seguir indicaciones que, a menudo, no son congruentes con las necesidades del plantel que dirigen y los coloca en la necesidad de invertir gran parte de su tiempo en actividades administrativas o de gestión de recursos “yo tengo que obedecer maestra, si no, a mí me llaman la atención”.
- 2) Esta estructura tiene un segundo efecto al reproducirse en las escuelas. En éstas, la dirección se erige como autoridad máxima y desde esa posición impone al resto de la comunidad la obligación de atender a las órdenes de las autoridades educativas extraescolares “nos mandan una cantidad de proyectos que tenemos que hacer”. La idea anterior, expresada por uno de los directores, fue similar a lo dicho por varios maestros sobre los proyectos y tareas que la dirección les impone quitándoles tiempo para atender necesidades pedagógicas más urgentes.

- 3) La organización y el manejo del tiempo que caracterizan a nuestro sistema de educación básica provoca que los directores se encuentren en situaciones apremiantes para cumplir con las actividades solicitadas. También impiden que desarrollen estilos de gestión en donde lo pedagógico ocupe un lugar prioritario “quieren que cumpla uno con todo [...] cada vez tengo más trabajo administrativo, ¿y a qué hora voy a ver lo pedagógico?”
- 4) Finalmente, existe el problema de que aun hoy, a más de diez años de la reforma de 1993, la normatividad del sistema sigue presentando incongruencias respecto de algunos lineamientos del nuevo modelo de gestión pedagógico-participativa: obligan a los directores a conservar las formas de trabajo individual y la toma de decisiones centrada en la dirección: “quieren que todo lo hagamos en colegiado, pero la normatividad no deja suspender clases..., ¿a qué hora vamos a tomar decisiones colegiadas?” Esta situación cobra más fuerza por su congruencia con las prácticas institucionales históricamente consolidadas en las escuelas.

Lo anterior hace recordar la sugerencia de algunos investigadores (Ezpeleta, 2000; Furlan, Landesman y Pasillas, 2000) sobre la importancia de considerar la compleja dinámica de las relaciones escuela-sistema educativo, cuando se desean poner en práctica programas que impulsen la puesta en marcha de nuevos modelos de gestión escolar y de nuevos roles directivos. Por otra parte, los padres de familia tuvieron también una influencia importante en el sentido y objetivos de la participación de los directores, pues expresaron con claridad las expectativas de la sociedad sobre la escuela y el trabajo de sus maestros y directivos en las diferentes épocas.

Así, durante el primer periodo, en congruencia con el mandato social que enfatizaba el incremento en la cobertura, exigieron que la dirección en turno otorgara a sus hijos un lugar en el plantel. En respuesta a esta demanda, la primera dirección enfatizó la gestión de recursos y el establecimiento de relaciones micro y macroinstitucionales para facilitar la puesta en marcha y el equipamiento mínimo del nuevo establecimiento escolar.

Posteriormente, los padres de familia exigieron que la escuela no sólo diera un lugar a sus hijos sino, también, que los preparara adecuadamente. La participación de la segunda dirección atendió a este mandato enfatizando las actividades relacionadas con el quehacer pedagógico de la institución.

En los últimos años, haciendo eco a los planteamientos de las nuevas políticas, los padres exigieron que la escuela cubriera tanto las necesidades académicas como formativas de los alumnos, también que la escuela se convirtiera en un lugar dónde dejar a sus hijos mientras ellos trabajaban. La participación de la última dirección intentó cubrir esta demanda a costa de fricciones con algunos profesores inconformes por esta situación: “[...] no quieren que los suspendas porque dicen que no hay quien los vea en su casa, entonces los mandan y ahí los tienes..., por eso los padres hacen lo que quieren” (fsae16).

Atender las expectativas de los padres de familia resultó un reto insoslayable para los directores debido al peso que tuvieron dichos actores a lo largo de la historia del plantel y a la fuerza que ha cobrado su opinión en las últimas políticas educativas.

Las relaciones con el sindicato constituyeron otro importante factor macroinstitucional. Los maestros y directivos entrevistados reconocieron el poder cada vez mayor de esta instancia ya que de ella dependen el otorgamiento de plazas, los ascensos e, incluso, la adecuada mediación para solucionar conflictos dentro del espacio escolar.

Aspectos microinstitucionales

Las características materiales del establecimiento escolar, las relaciones dentro del plantel, así como los vínculos y universos de significados que se construyeron a partir de dichas relaciones se conjugaron con los aspectos macroinstitucionales descritos para conformar los diferentes estilos de gestión y formas de participación de los directores. Retomando el planteamiento de Fernández (1996), en este artículo agrupamos estos aspectos en cuatro dimensiones.

En la primera se encuentran las condiciones materiales de la institución. Al respecto, cabe recordar los problemas que enfrentaron los primeros directores para construir y equipar el establecimiento escolar. Tal situación los obligó a centrar gran parte de su participación en la gestión de recursos. Durante la tercera y cuarta direcciones, observamos lo mismo ante la demanda de equipar a la escuela con recursos tecnológicos y audiovisuales: “[...] nos dieron la autorización y decían que había presupuesto, pero luego salió que había para (secundarias) técnicas y no para generales, así que no nos dieron casi nada, todo lo tuvimos que conseguir” (msaegfs21ad).

En la segunda dimensión, denominada psíquica (Fernández, 1996), sobresalieron dos tipos de vínculos: los primeros, se refieren a las alianzas que establecieron los directores con algunos maestros y otros miembros del personal para formar sus respectivos grupos de apoyo político, académico y socio-afectivo. Estas alianzas ayudaron a que la participación de cada director culminara con el logro de sus propias metas y el cumplimiento de los compromisos establecidos con el sistema educativo, el sindicato y los padres de familia.

Los segundos vínculos hacen alusión a los procesos de identidad y pertenencia que los directores promovieron entre el personal y la institución. En este aspecto destacó la participación de las dos primeras direcciones, las cuales –con su propio estilo– promovieron la cohesión del personal, su identidad institucional así como la conciencia del colectivo con respecto a su papel en la transformación del plantel: “éramos como una familia” (fdogfads21) o “lo que es la escuela, es lo que somos nosotros” (mdog1s17). El sentido de pertenencia y el compromiso institucional anterior fue recuperado por la tercera y cuarta direcciones. No obstante, en esta última el aumento de los conflictos derivados de la dinámica micro y macroinstitucional ocasionó una ruptura importante y, con ello, una disminución en el compromiso del personal con los objetivos colectivos.

Por otra parte, a los aspectos microinstitucionales propios de las dimensiones material y psíquica se sumaron las formas de organización previamente instituidas dentro del espacio escolar (organizacional), y los universos de significado que las sustentaban (simbólica), ambas dimensiones se constituyeron durante la historia del plantel a través de las relaciones entre los actores, dando lugar a la institucionalización de rutinas y formas de racionalidad que estructuraban el quehacer del personal dentro de la escuela. Cuando llegaba un nuevo director e intentaba romper con las rutinas y racionalidades instituidas, se encontraba con limitaciones importantes a su trabajo. De esta forma, era hasta que lograba negociar entre lo instituido y sus nuevas propuestas, que podía empezar a desarrollar otras formas de organización y toma de decisiones.

[...] al principio [la tercera dirección] no quiere saber nada [de lo instituido por la segunda] rompe de tajo..., y eso no era posible porque estaba rompiendo con el camino andado..., la escuela se viene a pique [...] nosotros dijimos: ¿quiere

imponer su ritmo?, que lo imponga ¿no?... , deja la confrontación cuando ve que sola, no puede..., y empiezan a mejorar las cosas (fdogfrds21).

Aspectos personales

En este rubro sólo consideramos la formación académica y la trayectoria de los directores, aunque nuestra investigación no permite profundizar en el tema y por lo tanto sugerimos hacer estudios más amplios al respecto; podemos decir que, en general, una y otra fueron importantes pues dieron lugar a las diversas racionalidades y formas de hacer que sustentaron la participación y estilos de gestión escolar de los directores de nuestro trabajo.

Para ejemplificar lo anterior citaremos el caso de la primera dirección que –sin contar con la acreditación académica relacionada con la docencia o la dirección de una escuela y sin tener tampoco experiencia en estos últimos cargos– sólo reprodujo el rol administrativo y normativo que aprendió a través de la observación de las prácticas de otros directores.

La segunda dirección, a diferencia de la primera, con acreditación académica y amplia trayectoria en la docencia y subdirección escolar, logró desarrollar además una importante función pedagógica. Probablemente, su experiencia en una secundaria que llevaba exitosamente prácticas de gestión pedagógico-participativas tuvo un papel importante pues, al sumarse a su formación de base, favoreció el desarrollo de conocimientos y habilidades que más tarde aplicaría en su puesto. Los resultados de su trabajo dentro de la escuela también reforzaron algunos núcleos formativos previos y favorecieron que la comunidad educativa apoyara sus acciones al percibir que la persona que ocupaba la dirección era una persona experimentada y conocedora.

El caso de las otras dos direcciones que contaban con similar formación académica pero no con la experiencia del segundo director, hace pensar en la necesidad de combinar ambos aspectos promoviendo procesos formativos que abarquen tanto los tradicionales cursos teóricos de actualización como cursos de formación en la práctica dentro de los planteles. Consideramos que estos últimos permitirían, por una parte, incorporar al proceso formativo los diversos elementos y demandas a las que tienen que atender los directores en el ejercicio cotidiano de sus funciones. Por otra, proporcionar marcos conceptuales que, vinculados con la cotidianidad de la vida escolar, cobrarían relevancia para generar nuevas formas de ver la escuela y

de atender a sus diversas necesidades. La siguiente afirmación hecha por un director expresa una problemática de los cursos teóricos que tradicionalmente se imparten “en esos cursos vemos cosas interesantes, maestra..., pero luego no encontramos cómo aplicarlo” (mds3).

En resumen, podemos decir que si bien –como señalan Carriego (2005), Coronel (2000) y Schmelkes (1993)– la formación es necesaria para el desarrollo de habilidades directivas; es mucho más importante analizar la manera en que ésta, aunada a la trayectoria de los directores y al contexto en el que desarrollan su trabajo, puede actualizarse a través de procesos formativos dentro y fuera de los centros escolares.

Conclusiones

En esta investigación identificamos tres estilos de gestión escolar en directores de secundaria general que se expresaron en las diferentes formas, sentidos, contenidos y racionalidades de la participación de estos actores, dentro de las prácticas de gestión que caracterizaron las distintas etapas de la historia de una escuela.

A la participación y estilos de gestión desarrollados por cada director contribuyeron diversos elementos que pueden agruparse en aspectos macroinstitucionales, microinstitucionales y personales.

En la primera categoría destacó la influencia de tres grupos de actores: el sistema educativo, el sindicato y los padres de familia. Las características, demandas, normatividad y prácticas históricamente consolidadas de los dos primeros, enmarcaron el trabajo del establecimiento escolar e influyeron de manera importante en los estilos de gestión y la participación de los directores. En esta misma categoría también tuvieron una influencia relevante las políticas económicas y educativas del país, así como las características generales del contexto macro social y las expectativas de los padres de familia.

En la segunda categoría sobresalieron las condiciones materiales, psíquicas, simbólicas y organizacionales del establecimiento educativo. La interacción entre éstas conformó la dinámica interna dentro de la cual desarrollaron su trabajo los directores.

A la tercera categoría correspondieron la formación académica y la trayectoria de cada director. En este caso, destacamos la necesidad de promover procesos que permitan la actualización de ambas a través de procesos formativos teórico-prácticos dentro y fuera de las escuelas.

En el encuentro de los distintos elementos de las tres categorías se constituyeron los estilos de gestión de los directores, las formas y sentidos de su participación. Esto nos permite afirmar que los estilos de gestión de los directores de secundaria son producto de las condiciones socio-históricas de las escuelas y de los grupos de directivos y de profesores que trabajan en ellas, así como de las condiciones materiales, demandas y expectativas predominantes en el contexto social e institucional en que cada uno desarrolla su trabajo.

Agradecimientos

Agradecemos a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México y al centro escolar en que se realizó el estudio, el apoyo proporcionado para esta investigación.

Referencias

- Antúnez, S. (1999). "El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares", en SEP (ed.) *Primer curso nacional para directivos de educación secundaria*, México: SEP.
- Antúnez, S. y Gairín, J. (2000). *La organización escolar práctica y fundamentos*, Barcelona: Graó.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Buenos Aires: Paidós.
- Cantero, G. y Celman, S. (1999). "Un análisis alternativo", en SEP (ed.) *Antología de gestión escolar*, México: SEP.
- Carriego, C. (2005). *Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa*, Buenos Aires: La Crujía Stella.
- Casassus, J. (1997). "Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos", en SEP (ed.) *Antología de gestión escolar*, México: SEP.
- Coronel, J. M. (2000). "Gestión escolar, dirección de centros y aprendizaje organizativo: dificultades, contradicciones y necesidades", en Universidad de Deusto (ed.) *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Elizondo, A. (2003). *La nueva escuela I. Dirección liderazgo y gestión escolar*, México: Paidós.
- Ezpeleta, J. (2000). "Momentos de la investigación, problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica", en Ezpeleta y Furlan (eds.) *La gestión pedagógica de la escuela*, México: UNESCO-OREALC.
- Ezpeleta, J. (2004). "La gestión de la educación básica", conferencia dictada en la Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Fernández, L. (1996). "El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una propuesta de abordaje", *Praxis educativa* (Argentina), año II, núm. 2, pp. 9-22.
- Frigerio, G. (2004). "De la gestión al gobierno de lo escolar", *Novedades Educativas* (México), año 16, núm. 159, pp. 6-9.

- Fuentes, O. (1999). "La educación secundaria 1993-1999. Elementos de evaluación y perspectivas", en SEP (ed.) *Primer curso nacional para directivos de educación secundaria*, México: SEP.
- Furlan, A.; Landesman, M. y Pasillas, M. Á. (2000). "La gestión pedagógica polémicas y casos", en Ezpeleta y Furlan (eds.) *La gestión pedagógica de la escuela*, México: UNESCO-OREALC.
- Guevara, G. (2003). *La catástrofe silenciosa*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, J. (1996). "La evaluación de la secundaria", en SEP (ed.) *Primer curso nacional para directivos de educación secundaria*, México: SEP.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2004). *¿Cómo está la educación secundaria en México?*, México: INEE.
- Murillo, J. (2004). "Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. IX, núm. 21, pp. 319-359.
- Nicastro, S. (2004). "Trabajar de director o sobre un hacer en situación" *Novedades Educativas* (México), año 16, núm. 159, pp. 10-12.
- Paredes, Z. (2004). "Liderazgo y modelo estratégico ¿gestionar o dirigir?", *Novedades Educativas* (México), año 16, núm. 159, pp. 36-37.
- Posner, Ch. (2004). "Enseñanza efectiva", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. IX, num. 21, pp. 277-318.
- Pozner, P. (1997). "La gestión escolar", en SEP (ed.) *Antología de gestión escolar*, México: SEP.
- Quiroz, R. (2006). "Reforma de la educación secundaria: problemas, implicaciones y perspectiva", *Educación 2001* (México), núm. 135, pp. 18-25.
- Ramírez, R. (2000). "Por una escuela pública", *Transformar nuestra escuela* (México), año 3, núm. 5, pp. 6-17.
- Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento: Ideas y herramientas para la gestión educativa*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sánchez, (2003). "México, repueba en educación: OCDE", *El Universal* (México), 17 de septiembre.
- Sandoval, E. (1996). "La secundaria: elementos para debatir y pensar en el cambio de su organización y gestión", en *Educación secundaria: cambios y perspectivas*, México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Sandoval, E. (2002). *La trama de la escuela secundaria*, México: Plaza y Valdez Editores.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan de estudios 2006*, México: SEP.
- Schmelkes, S. (1993). "La calidad requiere liderazgo", en SEP (ed.) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, México: SEP.
- Schmelkes, S (1996). "Calidad de la educación y gestión escolar", en SEP (ed.) *Primer curso nacional para directivos de educación secundaria*, México: SEP.

Artículo recibido: 6 de octubre de 2006

Dictaminado: 29 de enero de 2007

Segunda versión: 20 de marzo de 2007

Tercera versión: 4 de junio de 2007

Aceptado: 8 de octubre de 2007