

ÁREA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON CAMPO EN GESTIÓN EDUCATIVA

LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DIRECTIVO EN EL
COLEGIO DE BACHILLERES DE TLAXCALA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON CAMPO EN GESTIÓN EDUCATIVA

PRESENTA:

ELIÚ PERALTA CARRO

DIRECTOR DE TESIS:

DR. DANIEL ANTONIO JIMÉNEZ ESTRADA

San Pablo Apetatitlán, Tlax., 06 de marzo de 2018

Unidad 291 Tlaxcala

Maestría en Educación con

Campo en Gestión Educativa

Comisión Posgrado

Comisión de Titulación



Apetatitlán de Antonio Carvajal, Tlaxcala, a 02 de marzo de 2018

C. ELIÚ PERALTA CARRO

Por este medio se le comunica que el trabajo de tesis: **“La construcción del rol directivo en el Colegio de Bachilleres de Tlaxcala”**, que presenta como egresado de la **Maestría en Educación con Campo en Gestión Educativa** y dirigido por el Dr. Daniel Antonio Jiménez Estrada, ha sido dictaminado favorablemente, en virtud de cubrir los requisitos académicos y reglamentación al respecto.

ATENTAMENTE

“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

DR. MIGUEL ÁNGEL NETZAHUALCOYOTL NETZAHUAL

COORDINADOR DE POSGRADO DE UPN 291



**U. S. E. T.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL UNIDAD 291
TLAXCALA
DIRECCIÓN**

DRA. ROSA ISELA GARCÍA HERRERA

PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA DE UPN 291

Agradecimientos

A Dios

Por permitirme gozar de mi
vida de forma plena y feliz.

A mi padre y madre(+)

Que durante su existencia forjaron
con inmenso amor mi vida. Y su
ejemplo es huella que perdura...

A mi esposa e hijos

Siempre junto a mí con amor,
labrando juntos un sendero de
cariño y sacrificio para
Carmen Isabel y Eliú.

A mis hermanos

Saúl, Max y Dina, que fortalecen mi
espíritu y redireccionan mi camino,
los quiero...

A mis hijas Naye y Aze

No importa cuánto tardes en
llegar a tu meta, si perseveras
lograrás lo que deseas...

A mis estimados Maestros y lectores

Dra. Rosa Isela García Herrera
Dr. Miguel Ángel Netzahualcóyotl Netzahual
Mtra. María Guadalupe Torres Nava

Y de manera especial al Director de Jesús:

Dr. Daniel Antonio Jiménez Estrada

Índice

Página

Introducción.....	1
-------------------	---

CAPÍTULO UNO: MARCO CONTEXTUAL

1.1	Creación de las Instituciones de Nivel Medio Superior en país: reseña histórica.....	8
1.2	El origen de los Colegios de Bachilleres en México.....	19
1.3	El Colegio de Bachilleres en el Estado de Tlaxcala.....	21
1.4	La Ley que crea al Colegio de Bachilleres y su reglamento.....	24
1.5	La Reforma Integral de la Educación Media Superior, las dimensiones y parámetros de la gestión del director.....	26
1.6	Conclusiones del capítulo.....	29

CAPÍTULO DOS: MARCO TEÓRICO

2.1	La organización escolar como objeto de conocimiento.....	31
2.2	Modelos teóricos de la organización escolar.....	42
2.3	Estructura y acción de la organización escolar.....	50
2.4	La interacción y la representación de roles en la organización...	53
2.5	El rol directivo en las organizaciones escolares.....	81
2.6	Conclusiones del capítulo.....	92

CAPÍTULO TRES: MARCO METODOLÓGICO

3.1	Estrategia de investigación.....	93
3.1.1	Perspectiva de investigación.....	94
3.1.2	Los métodos de investigación cualitativa.....	96
3.1.3	El acceso al campo y los roles asumidos por el investigador	98
3.1.4	Las técnicas de investigación.....	99
3.1.5	Roles asumidos por el investigador.....	101
3.1.6	Selección de los informantes.....	103
3.1.7	La recogida de los datos en el proceso de investigación.....	104
3.1.8	La entrevista a profundidad.....	105
3.1.9	El guión de la entrevista en profundidad.....	108
3.1.10	La selección de los informantes.....	109
3.1.11	El estudio de caso.....	110
3.1.12	Objetivos.....	112
3.1.13	Estrategia Analítica: el análisis de datos cualitativos.....	113
3.1.14	Tratamiento de la información: registro, transcripciones.....	115
3.1.15	La categorización, codificación y el análisis.....	117
3.1.16	La elaboración del informe final.....	120

CAPÍTULO CUATRO: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1	La transición en el nombramiento de los directores en la escuela contemporánea.....	122
4.2	Ambigüedad y actuación en el nombramiento de los directores.....	124
4.3	La estructura formal en el nombramiento de los directores.....	126
4.4	La perspectiva técnica en la asunción directiva de un centro escolar.....	129
4.5	La construcción del rol directivo.....	132
4.6	Una mirada retrospectiva a la actuación del director y su contexto.....	136
4.7	La construcción de los significados en la organización escolar...	139
4.8	La actuación y exhibición del rol directivo.....	142
4.9	La toma de decisiones y el comportamiento organizacional.....	145
4.10	La construcción del rol social en la escuela.....	147
4.11	Los mitos culturales en el funcionamiento de la organización escolar.....	150
4.12	La actuación social en la escuela.....	153
4.13	La construcción del liderazgo en la organización escolar.....	156
4.14	La importancia de la congruencia entre el rol y la actuación.....	159
4.15	La obediencia institucional en la organización escolar.....	162
4.16	La proyección de la escuela con su entorno.....	165
4.17	La actuación eficiente del rol directivo y su impacto en la organización escolar.....	167
	Conclusiones y recomendaciones.....	171
	Balance y perspectiva: Alcances y limitaciones.....	176
	Cuestionamientos a indagar en otras investigaciones.....	180
	Bibliografía.....	181
	Anexos.....	184

Introducción

Las escuelas persiguen, como las demás organizaciones, metas explícitas que cabe delimitar mediante las estrategias más adecuadas. Gran cantidad de propósitos surgen como consecuencia de los estudios que se realizan sobre las instituciones que tienen un “mejor funcionamiento”. La prioridad máxima sería, por tanto, la de la eficacia, entendida como la capacidad de la propia organización para lograr sus fines mediante la competencia técnica y profesional de sus miembros, en especial, del directivo guiando a los elementos que la conforman.

Esta es una perspectiva que está centrada en los procesos técnicos, que reduce también a un problema técnico el funcionamiento del sistema relacional de la escuela. La toma de decisiones queda concentrada en el análisis de los procesos de información y en el uso de las estrategias instrumentales más adecuadas; la comunicación debe ser formalizada y explicitada; y la participación se estructura y reglamenta. Los problemas y conflictos son también vistos como disfunciones que hay que erradicar.

Los directivos de la organización se deben convertir, por tanto, en expertos de sistemas sociales, pues manejan de manera coordinada a personas y medios, al menos así se plantea en un inicio, pero a partir de lo anterior podemos empezar a centrar el cuestionamiento principal de este trabajo de investigación con relación a los directivos ¿Cómo construyen el rol que deben realizar para lograrlo al interior de su escuela?

En ocasiones existe, en quienes guían a las escuelas, una preocupación por los aspectos más estructurales y externos que lleva a darles menor importancia a los procesos internos de las organizaciones y el conjunto de valoraciones, creencias y supuestos personales que también contribuyen a conformar el funcionamiento de la organización escolar.

Los enfoques estructuralistas dan importancia al proceso técnico y subordinan a él los intereses de las personas, además de partir de procesos jerarquizados y basados en la especialización de funciones. Dejando de lado, así, la organización informal, la naturaleza “débilmente estructurada” o “desacoplada” de las instituciones y su carácter peculiar, además de la dificultad de delimitar objetivos en contextos ambiguos.

El enfoque de relaciones humanas considera a la persona, la reducción de variables organizativas al individuo, al grupo y a la organización informal; pero es reduccionista al significar:

- a) por una parte, un olvido de las variables de estructura y contexto que afectan tanto al individuo como a la organización y,
- b) por otra parte, ignora otras aportaciones como la sociología, la técnica o la economía.

El paradigma científico-racional no considera, por otra parte, algunas de las caracterizaciones que configuran a la escuela como organización de rasgos específicos y parece olvidar aspectos centrales de la gestión directiva:

- a) Las metas definidas pueden caracterizarse de ambiguas y vagas, lo que exige estructuras de decisión que permitan hacer frente a la incertidumbre y al conflicto.
- b) La ambigüedad de los medios que incluye la complejidad de la persona humana y de sus relaciones se une a la ambigüedad de las metas.
- c) Las escuelas son muy vulnerables a la incidencia del ambiente externo, dadas las especiales relaciones que mantienen con él, pero también lo son el ambiente interno por la baja interrelación y de trabajo independiente de sus miembros.

Por otro lado, el paradigma interpretativo-simbólico se interesa por el significado de las acciones sociales, al considerar que la realidad está constituida por imágenes que la mente de las personas crea y a las que les conceden autoridad.

Los supuestos son, pues, diferentes y pueden quedar sintetizados, de acuerdo con:

La realidad social como realidad construida, cuyo contenido son los símbolos y significados compartidos por los hombres en su interacción.

La naturaleza del conocimiento educativo es subjetiva, no neutra ni universal, lo que da importancia al contexto de actuación.

Las interpretaciones de las acciones no son definitivas, son contingentes y redefinibles en función de nuevos datos o nuevos contextos.

Bajo estos supuestos es lógico que se caracterice la escuela como una “construcción cultural”, resultado de los significados e intenciones compartidas entre los miembros de la comunidad educativa.

El panorama teórico actual presenta un conjunto amplio de concepciones que explicitan el reconocimiento de múltiples realidades e implican variadas aportaciones metodológicas para su análisis. Este espectro conceptual no fácilmente categorizable supone, en realidad, un conjunto de propuestas analíticas que se diferencian por focalizar su atención sobre aspectos distintos de la realidad escolar.

Señalar la complejidad de la institución escolar supone reconocer algunos de sus rasgos más característicos como organización, es justificar la dificultad de abordar globalmente su estudio, pero también los análisis paradigmáticos corroboran el carácter multidimensional de la realidad escolar.

Se constituye, pues, el sistema relacional como el factor clave de la organización, y es que en el sistema relacional está la persona humana como el elemento más esencial, pero impredecible en sus comportamientos, de toda la organización. Intervenir sobre tal agente será, por tanto, incidir en lo más relevante y posibilitar, en consecuencia, los cambios más sustanciales y permanentes.

Particularmente, en este trabajo de investigación será importante analizar en el sistema relacional, el papel que juegan los directivos y la importancia de las estrategias de dinamización y cómo afectan a procesos de comunicación, participación, toma de decisiones y resolución de conflictos.

La realidad escolar no sólo es un sistema complejo y distintivo respecto a otras organizaciones, también lo es multifacético y multidimensional. Multifacético en la medida en que puede ser analizado desde diferentes ámbitos (sistema de objetivos, sistema estructural y sistema relacional), pero también caben múltiples perspectivas en cada uno de ellos.

El propósito de este trabajo es conocer cómo se construye el rol del directivo en el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala. Específicamente la investigación se centra en comprender cómo se ha ido conformando este rol a través de la experiencia, cuál es la percepción personal de quienes han llegado a ser directivos en este subsistema, la construcción de sus significados y reconstruido día con día su posición de gestión, autoridad y comunicación. En el proceso de investigación también encontraremos, el proceso formal que se sigue en el nombramiento de los directores de los planteles en el Colegio de Bachilleres y que aspectos son tomados en cuenta para asignarlos. Y después lo que se considera la parte central esta investigación: los procesos, las interacciones, las relaciones que debe internalizar un director para construir y aprehender su rol.

La investigación destaca la diversidad de la formación profesional que poseen los directores y subdirectores en ejercicio de sus funciones, su experiencia en el sector educativo, la forma cómo se relacionan e interactúan con los elementos que integran las organizaciones escolares que dirigen. Los actores principales en dirigir la obra educativa relatan su experiencia de vida al ser protagonistas del destino temporal de sus instituciones. Expresan, a través del diálogo y la narración, los mecanismos de autoridad y control para el cumplimiento de los objetivos institucionales y personales, la mirada propia de cómo han construido su rol, qué aspectos consideran más importantes en la interacción y comunicación con los estudiantes y padres de familia; la tensión que genera ganar la voluntad de los docentes y demás trabajadores para el adecuado funcionamiento de los planes escolares y el logro de los objetivos de la organización escolar.

Es una mirada profunda a la forma en cómo se dirige la escuela de este nivel; que devela aspectos que merecerán ser abundados en otras investigaciones de manera detenida, argumentada e incluso con otra perspectiva teórica y metodológica que permita acercarnos a la percepción de los estudiantes y sus padres.

En la actualidad el papel y desenvolvimiento de las organizaciones escolares, sus directivos y docentes son revisados en su actuar minuciosamente por la sociedad; los estudios y reflexiones acerca de las mismas es algunas veces vista con miradas someras y superficiales, sin ser tratadas de manera científica. La mayoría de las reflexiones teóricas en torno al nivel medio superior se centran en su magnitud, en los resultados

cuantitativos de diversas evaluaciones; la Reforma Integral de la Educación en el nivel Medio Superior (RIEMS) en sus inicios, así lo previó hace una década, satisfacer la demanda educativa para los jóvenes que lo cursan; pero descuidó ligar de manera integral y adecuada a los diferentes niveles educativos y preparar de manera formal a los docentes y directivos de este nivel para esta nueva etapa. Al finalizar se realizarán algunas recomendaciones de lo encontrado en este proceso.

Es importante destacar que esta exploración interpretativa de la construcción del rol directivo, de análisis, de observación, de interpretación; y cómo realiza esta construcción, no es para revisar o dictaminar si se hace bien o mal, sino ¿Cómo se realiza? Este es el principal interés que mueve a esta indagación.

Los ejes que articulan esta investigación son cuatro, inicialmente y, para ubicar contextualmente al interesado, en el tema se da relevancia al origen del nivel medio superior en México y de manera más específica al Colegio de Bachilleres a nivel nacional y estatal, a las modificaciones de la reforma para aspirar a ser directivo en el nivel medio superior y específicamente a las dimensiones y parámetros que recomienda actualmente la Secretaría de Educación Pública para ser director.

Posteriormente, el segundo capítulo nos lleva al análisis teórico, a reflexionar acerca de los diferentes autores y perspectivas que servirán de andamiaje para conocer y comprender de manera cercana a las organizaciones escolares, su complejidad, su interacción con el entorno, las imágenes sociológicas que tratan de explicarla; esta investigación no es una crítica a la función directiva o a las formas simples de explicar a la escuela, sino a una mirada para repensar la forma de abordar su estudio desde otra perspectiva, que descifre parte de la complejidad de analizar este tipo de organizaciones y la revisión desde la experiencia del ser directivo en este subsistema y de cómo se ha construido ese rol en la cotidianeidad.

Se inicia reconociendo que a la escuela se le dan connotaciones que las difieren de otras organizaciones, estas particularidades provienen de sus características como realidad social y comunidad. Como realidad social está abierta al entorno y obligada a considerar el marco legal, normativo y jurídico que la sostiene, la estructura administrativa

existente, las posibilidades que le proporciona el contexto, los valores que la sociedad demanda y las características personales, sociales y culturales que definen a sus componentes. Considerarla como comunidad, es pensar en la existencia de un conjunto de personas que interactúan con diferentes roles y necesidades (directivos, trabajadores de confianza, administrativos, docentes, alumnos y padres de familia), pero con intereses comunes.

Las organizaciones escolares son fruto de la interrelación de variables tanto internas como externas, es decir, que las demandas que tiene la escuela provienen no sólo de la sociedad, sino también de sus miembros en particular.

De esta manera llevar a cabo la gestión directiva es una práctica tendiente a procurar la funcionalidad entre los objetivos institucionales, las estructuras de organización y funcionamiento y, el sistema relacional.

La organización formal es la organización basada en una división del trabajo racional, en la diferenciación e integración de los participantes de acuerdo con algún criterio establecido por los que manejan el proceso decisorio. Es, de alguna manera, la organización planeada la que está en el papel.

Este tipo de organización esta generalmente aprobada por la dirección y comunicada a todos a través de manuales de organización, de descripción de cargos, de organigramas, de reglas y procedimientos, etc. En otros términos, es la organización formalmente establecida.

Mientras que la organización informal es la organización que emerge espontánea y naturalmente entre las personas que ocupan posiciones en la organización formal y a partir de las relaciones que establecen entre sí como ocupantes de cargos. Se forma a partir de las relaciones de amistad o de antagonismo o del surgimiento de grupos informales que no aparecen en el organigrama, o en cualquier otro documento formal.

La organización informal se constituye de interacciones y relaciones sociales entre las personas situadas en ciertas posiciones de la organización formal. Surge a partir de

las relaciones e interacciones impuestas por la organización formal para el desempeño de los cargos.

De esta manera, la organización informal comprende todos aquellos aspectos del sistema que no han sido planeados, pero que surgen espontáneamente en el transcurso del desarrollo de las actividades de los participantes, por tanto, para funciones innovadoras no previstas por la organización formal y que de alguna manera modifican la forma de llegar a las metas planteadas institucionalmente; abundaremos al respecto en el capítulo referido.

El tercer capítulo contiene la metodología para desentrañar el propósito de esta investigación, inicia con la reflexión acerca de la estrategia para llevarla a cabo y argumenta los pasos a seguir en el proceso mediante los métodos y técnicas seguidos en la investigación cualitativa, así como, los roles asumidos por el investigador, la importancia de la entrevista a profundidad y la importancia del análisis para finalizar con el guion de la entrevista.

Finalmente, el cuarto capítulo condensa los resultados de la investigación, el fruto de la investigación documental y de campo realizada, relacionando el argumento teórico de este trabajo con la experiencia vertida por los directivos a través de la entrevista a profundidad e interpretados para comprender la construcción del rol directivo en el subsistema Colegio de Bachilleres de Tlaxcala.

Las conclusiones, contenidas al final del presente trabajo, serán las que dirijan una nueva serie de cuestionamientos que podrán ser reinterpretadas, analizadas o investigadas, a través de otra perspectiva teórica u otros mecanismos que den una nueva mirada más rica y plural a la complejidad de la organización escolar y la construcción del rol del directivo en el colegio de bachilleres del Estado de Tlaxcala, que nos permita tener mayores elementos para comprenderlas y analizarlas.

CAPÍTULO UNO: MARCO CONTEXTUAL

1.1. Creación de las instituciones de nivel medio superior en el país

El desarrollo de la educación media superior en México, y particularmente del bachillerato, ha estado asociado a los acontecimientos políticos y sociales de cada época; en cada periodo histórico de nuestro país han ocurrido eventos que han generado cambios en los aspectos político, económico y social; así, en la educación también han repercutido estas acciones y generado ajustes que han llevado a conformar, en este caso, gradualmente a la educación media superior.

Con base en información de la Secretaría de Educación Pública contenida en el portal de la Dirección General de Bachillerato con relación a los antecedentes de la educación media superior en México, tenemos que en el periodo Colonial surgieron los primeros antecedentes de un nivel intermedio entre la educación elemental y la educación superior. En 1537 se fundó el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco y en 1543 el Colegio de San Juan de Letrán y el de Santa María de Todos los Santos. En 1551 se estableció la Real y Pontificia Universidad de México, en la cual, se encontraba la Facultad de Artes, como instituciones educativas preparatorias para las licenciaturas existentes (SEP-DGB, 2016).

En un primer intento por regularizar la situación educativa del país, cabe destacar que en 1833 y habiéndose clausurado por primera vez la Real y Pontificia Universidad de México bajo el gobierno de Valentín Gómez Farías, “se estableció la Dirección General de Instrucción Pública, con la cual se reformaba la enseñanza superior y al mismo tiempo se establecían de manera legal y formal los estudios preparatorios” (Castañón, 2000: 63).

Gómez Farías emitiría un decreto en el mes de octubre del mismo año mediante el cual se determinaban los establecimientos en los cuales se podía impartir la educación superior: el de estudios preparatorios, el de estudios ideológicos y humanidades, el de ciencias físicas y matemáticas, el de ciencias médicas, el de jurisprudencia y el de ciencias eclesiásticas.

Debido al conjunto de conflictos internos y externos por los que el país aún habría de pasar, no sería hasta la terminación de la Guerra de Reforma, en la cual se enfrentarían de manera determinante liberales puros y liberales moderados y de la cual saldrían vencedores los primeros bajo la dirección del entonces presidente Benito Juárez, el comienzo de la construcción y diseño de un auténtico sistema educativo; situación que se haría notar desde el momento mismo en que la educación fue incluida en las Leyes de Reforma según las cuales el gobierno federal establecería planes de estudio y una supervisión adecuada de los planteles escolares.

Ya con miras a restablecer el sistema educativo, Juárez comisionó al entonces ministro de justicia y de instrucción pública, Antonio Martínez de Castro, a fin de encomendarle que con la brevedad posible diera una nueva organización a la educación en México, desde la primaria hasta el bachillerato. Dicha labor quedó a cargo del ingeniero Francisco Díaz Covarrubias, quien logró que Gabino Barreda quedara incluido en la comisión encargada de revisar los estudios de bachillerato (Castañón, 2000: 64).

Lo que facilitó el éxito de Barreda en este trabajo fue su gran percepción para captar las preocupaciones de su momento histórico y resolver que era necesario acabar con inquietudes espirituales y comenzar a formar una unidad en la mentalidad de los mexicanos y que de esta forma se pudieran sentar las bases sociales y morales que el país requería para emprender su progreso. Así pues, no resulta extraño que haya sido la filosofía cotidiana la fuente de inspiración para organizar el plan de estudios de la preparatoria.

Luego, el 2 de diciembre 1867 se produce uno de los sucesos de mayor importancia en la historia del sistema educativo nacional y de la educación media superior en particular, la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), la cual se concibe para ocupar un lugar intermedio entre los estudios de primeras letras, que se llevaban a cabo en las escuelas públicas o privadas y las profesionales, que se efectuaban en las escuelas nacionales superiores para formar abogados, médicos, farmacéuticos, agricultores, veterinarios y ensayadores de metales (Castañón, 2000: 65).

Así pues, Barreda organiza el primer plan de estudios preparatorio con una orientación positivista que se plasmaba en la particular organización de las ciencias que presentó. El primer intento por realizar una reforma al plan de estudios de la ENP se dio en el año de 1869, cuando se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, con la cual se trastocaba un tanto la organización original dada por Barreda. Dicha ley establecía una duración de cinco años para los estudios de bachillerato y distribuía los estudios en tres perfiles diferentes: a) estudios preparatorios para la carrera de abogado; b) estudios preparatorios para la carrera de ingenieros, arquitectos, ensayadores y beneficiadores de metales y c) estudios preparatorios para los médicos, farmacéuticos, agricultores y veterinarios (Castañón, 2000: 65).

Los planes de estudio se organizaron con el propósito de cubrir las asignaturas de cultura general que preparaban a los futuros profesionales para su ingreso en las escuelas de enseñanza superior. El plan de estudios se fundamentaba en una enseñanza científica, en la que la ciencia y sus aplicaciones permitieran reformar a la sociedad. Se planteaba la necesidad de dar una educación integral, uniforme y completa al estudiante, haciendo de este ciclo un fin en sí mismo. Era considerada como el más sólido pilar de la enseñanza superior, sus fines eran orientar la política educativa del liberalismo mexicano, para formar hombres con criterios comunes, como un medio para uniformizar conciencias, mantener la paz y el orden. El bachillerato tenía entonces una tendencia enciclopedista y sus planes de estudio se organizaron con el propósito de atender las asignaturas de cultura general apoyándose en la enseñanza científica.

La Escuela Nacional Preparatoria fue creada en un momento en que aparece, en gran parte de los países del mundo, la necesidad de que los jóvenes tuvieran una preparación más amplia. La ENP fue reglamentada por la Ley Orgánica de la Instrucción Pública para el Distrito Federal y territorios, esta ley, fue impulsada por Gabino Barreda.

En el último tercio del siglo XIX México entra en otro de los grandes periodos de su historia, en este caso nos referimos a un lapso de aproximadamente 35 años –de 1876 a 1910– conocido como “El Porfiriato” y cuyo principal rostro y nombre sería Porfirio Díaz.

En términos de lo que a este trabajo interesa, el sector educativo y la educación media superior en particular, se destaca que durante este periodo se nombró como ministro de Justicia e Instrucción Pública a Joaquín Baranda quien ocupó este cargo por un periodo de 18 años a partir de septiembre de 1882. Los primeros pasos de Baranda en el terreno de la educación media superior se dan hacia el año de 1890 cuando convoca a la celebración del segundo congreso nacional de instrucción pública (diciembre de 1890 a febrero de 1891); en el cual se trataron temas referentes a enseñanza elemental obligatoria, instrucción primaria superior, ambos continuación de lo revisado en un primer congreso; escuelas normales, instrucción preparatoria y escuelas especiales.

La obra educativa realizada por Baranda en materia de educación media superior se materializa en el año de 1896; cuando encargó el proyecto de reforma a Ezequiel A. Chávez. Dicho trabajo fue discutido por un cuerpo colegiado presidido por el propio Baranda y se convirtió en la Ley de Enseñanza Preparatoria en el Distrito Federal del 19 de diciembre de 1896. La reforma a la ENP impulsada por Baranda y Chávez mantenía aún vigente la visión cotidiana del ordenamiento de los conocimientos y se propuso formar en la juventud mexicana tanto las capacidades físicas e intelectuales como la conciencia moral y el gusto estético; Chávez trabajó intensamente en la conformación de una educación experimental, para lo cual propugnó por la conformación de laboratorios incluso de psicología; por otra parte, el nuevo plan de estudios continuaba siendo de cinco años pero ahora distribuidos de manera semestral y de manera uniforme para todas las profesiones (Castañón, 2000: 66).

La nueva ley presentó una distribución diferente de las asignaturas del plan de estudios preparatorio, el cual tuvo eco en el resto del país y, en poco tiempo, estados de la república como Chihuahua, Guerrero, Oaxaca y Chiapas lo tomaron para sí mismos, pero con algunas modificaciones; algún tiempo después Veracruz, Campeche y Jalisco seguirían el mismo camino. Acercándose ya la entrada del siglo XX, se sabe que existían 77 escuelas preparatorias en toda la república, número que se dividía de manera casi equitativa entre las particulares y oficiales: “escuelas preparatorias en 1878: oficiales 25, otras 34, total 59. Escuelas preparatorias en 1900, total 77” (Castañón, 2000: 66).

Tras la salida de Baranda del cargo, se designó a Justino Fernández para ocuparse del sector educativo, cambio relevante en la medida en que una de las primeras acciones de este nuevo ministro fue la propuesta de crear dos oficialías dentro del ministerio, una para encargarse exclusivamente de los asuntos de justicia y otra dedicada a los asuntos de la instrucción pública, la cual estaría ocupada por Justo Sierra a partir de junio de 1901. Desde entonces Sierra empezó a ejercer una creciente influencia en el campo de acción que le competía, así como a ganarse una permanente simpatía del presidente Díaz: “ya entonces había empezado a alejarse de la concepción rígida y estrecha del positivismo y renovaba la obra educativa de Baranda capitalizándola en favor de una fecunda iniciativa de reformas y creaciones, que fue la característica dominante de aquella década, la última del Porfiriato” (Castañón, 2000: 66).

Para el año de 1905 Sierra lanzaba una iniciativa de Ley en la que se proponía la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. La puesta en marcha de dicha secretaría daría una jerarquía de primer orden a la administración de la actividad educativa. La iniciativa de Ley fue aprobada y el 19 de mayo de 1905 se determinaba la creación de una secretaría de Estado que llevase por nombre Instrucción Pública y Bellas Artes y de la cual quedaría al mando del propio Sierra.

Sin duda, uno de los hechos más sobresalientes de la administración de Sierra, en lo general y en particular para este trabajo, fue la restitución de la Universidad Nacional de México el 22 de septiembre de 1910 tras la expedición del decreto correspondiente por parte del Congreso de la Unión el 24 mayo del mismo año y ratificado por el Ejecutivo Federal dos días después. La nueva universidad estaba inspirada básicamente en la organización de la Universidad de París y pretendía ser la moderna agrupación de institutos docentes y de investigación; para lograr este propósito la Universidad Nacional quedaría conformada por: la Escuela Nacional Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes (en lo concerniente a la enseñanza de la arquitectura) y de Altos Estudios. Es sin lugar a duda esta reunión entre la Universidad y la Preparatoria uno de los actos imposibles de ignorar para la vida y existencia del bachillerato en México (Castañón, 2000: 68).

En términos de lo que a Sierra corresponde como constructor de una política educativa, se puede considerar que fue un continuador de la importante labor desempeñada por Baranda si bien sabiendo navegar de un modo menos abrupto, debido a su simpatía con el grupo de los científicos y con el presidente Díaz, entre las agitadas condiciones sociales y políticas adversas que se presentarían en la última década del Porfiriato.

El modelo educativo continuó hasta los primeros lustros del Siglo XX. Durante el período postrevolucionario los planes de estudio se mantuvieron vigentes, se dieron algunas variaciones de secuencia y de contenido de sus materias, basadas, esencialmente, en las ideas positivistas de Gabino Barreda.

El carácter de la educación media seguía siendo propedéutico, es decir, orientado a continuar al ciclo superior y terminal, conducente a la preparación para el trabajo. Sin embargo, el plan de estudios resultó demasiado escolarizado, y trataba a los alumnos como sujetos incapaces de responsabilizarse de su formación (Gutiérrez, 2009: 176). Es decir, la educación media superior se entendía como una extensión de la educación básica, más que como una formación para el nivel profesional.

En 1954 existían en la ENP dos tipos de planes de estudios, el primer plan duraba cinco años y se impartía en un solo plantel, recibía a los estudiantes que después de haber terminado su primaria, deseaban continuar con sus estudios; el otro plan de estudios era de dos años, con carácter complementario, se impartía en el resto de los planteles y era dirigido a estudiantes que ya habían cursado la educación media básica.

En el año de 1969 se crearon los Centros de Bachillerato Tecnológico, Agropecuario, Industrial y del Mar. Con estas opciones se crearon las dos grandes vertientes educativas que permanecen hasta nuestros días: El bachillerato tecnológico y el bachillerato general.

Durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), se definieron los nuevos tintes modernistas de la política nacional y de la educación pública, no obstante, el discurso seguía priorizando el desarrollo económico nacional frente a los intereses

internacionales y globales y, la educación, vinculada con el desarrollo productivo, seguía considerándose como vía para lograr la justicia y el desarrollo social (Gutiérrez, 2009: 176).

En 1973 la educación del nivel bachillerato alcanzó otra definición. En ese año, se emitió el decreto de creación del colegio de bachilleres, cuyas principales funciones se centraron en ofrecer una formación general a los egresados de secundaria, además de prepararlos para continuar con estudios superiores y capacitarlos para que pudieran incorporarse en las actividades socialmente productivas.

La estructura académica se organizó con tres áreas de formación: básica, específica y de capacitación para el trabajo, además del área paraescolar. La duración de los estudios era de tres años y se les asignó una doble función: ciclo terminal, el cual capacitaba al alumno para el trabajo y el de antecedente propedéutico, para quienes deseaban cursar los estudios superiores. A las dos primeras áreas del plan de estudios, se les asignó un carácter obligatorio, mientras que el área paraescolar era optativa, sin valor en créditos.

En 1975 en Querétaro, y un año después en Guanajuato se realizaron algunas Reuniones Nacionales de Directores de Educación Media Superior con la intención de formalizar una propuesta de tronco común, tendiente a establecer un núcleo básico de identidad para el bachillerato. En el mismo año se creó el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) y se estableció un tronco común para la educación media superior tecnológica, el cual fue implantado a partir de 1981. En 1979 se creó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), con el que se fortaleció la educación con carreras terminales, orientadas a los contextos regionales.

La fuerte crisis económica y política con que termina ese periodo se ve amainada por la negociación de Luis Echeverría con López Portillo, al convenir apoyo financiero por parte del Fondo Monetario Internacional (FMI), lo que significó el inicio de una dependencia de la política económica nacional a los organismos internacionales a cambio de créditos que permitieran solventar los problemas económicos por los que atravesaba

el país. La coyuntura anterior dio continuidad al discurso de la política educativa. En el periodo de José López Portillo (1976-1982) se le impregnó a la educación el enfoque tecnocrático, entendido este como el proceso estrictamente planificado en pasos sucesivos hacia el rápido cumplimiento de los objetivos prefijados, que ahora tiene (Gutiérrez, 2009: 177).

En 1982 se efectuó el Congreso Nacional del Bachillerato, en Cocoyoc, Morelos, con el objeto de precisar las finalidades, objetivos y aspectos comunes del bachillerato. Con el antecedente de ese congreso, en 1982 se publicó el Acuerdo Secretarial número 71, el cual, señala la finalidad esencial del bachillerato y la duración e integración del "tronco común" del plan de estudios.

En complemento del acuerdo anterior, se publicó en ese mismo año el Acuerdo número 77, mismo que establece que "corresponde a la SEP expedir los programas maestros de las materias y de los cursos que integran la estructura curricular del tronco común del bachillerato... a efecto de procurar la unificación académica..." (Gutiérrez, 2009: 177).

En este proceso, las escuelas preparatorias, que habían sido parte de un modelo desarrollista, estaban haciendo un tránsito hacia un modelo "modernizador", que se empezó a materializar con Miguel De la Madrid Hurtado (1982-1988). Así, comenzó a crearse una serie de escuelas de nivel medio superior tecnológicas, cuya finalidad era optimizar los recursos destinados a la educación, es decir, se decía que, con menos recursos, se podía lograr mayor impacto social. Se redujo de manera drástica el gasto social y por ende el educativo (Gutiérrez, 2009: 177). Aumentó el impulso a la educación profesional técnica, con el fin de cubrir las demandas del aparato productivo y, al mismo tiempo, de los jóvenes por una formación profesional. Sin embargo, la aspiración de los jóvenes a escolarizarse para lograr mayor movilidad social fue agotándose con el avance de las políticas modernizadoras, que para muchos se trató del inicio del neoliberalismo (Larroyo, 1970).

En 1983 la SEP expidió el Acuerdo Secretarial número 91, con el cual, se autorizó el plan de estudios del Bachillerato Internacional y en 1991 expidió el Acuerdo Secretarial

número 159, por el que los Centros de Bachillerato Pedagógico cambian su denominación por la de Centros de Estudios de Bachillerato (CEB), además de establecer que la estructura curricular tendría dos opciones: general y pedagógica. Los CEB, junto con la Preparatoria Federal "Lázaro Cárdenas", constituyen hasta hoy día, el subsistema de planteles que está directamente a cargo de la Dirección General del Bachillerato. En noviembre de 1993 se incorporó la Dirección de Sistemas Abiertos a la entonces denominada Unidad de Educación Media Superior, y se integró el servicio de Preparatoria Abierta, que opera en todos los estados de la república y atiende a centenares de miles de estudiantes y que también es uno de los servicios que continúa prestando la Dirección General del Bachillerato.

A nivel nacional, empezaron a darse cambios en las políticas nacionales, desde intereses económicos, por ejemplo, la venta de las empresas paraestatales a la iniciativa privada, la disminución del gasto social, y por ende, del educativo. Los nuevos empresarios comenzaron a tener fuerte influencia política y a tener injerencia en la definición de las políticas educativas. El discurso político incrementó su énfasis en conceptos económicos como calidad-utilidad y productividad, aplicados a diferentes ámbitos incluyendo el educativo. Por ello, se hizo hincapié en la educación tecnológica (Gutiérrez, 2009: 180).

En diciembre de 1993 se comenzó a trabajar con la estructura de organización de la Dirección General del Bachillerato, cuya existencia se formalizó con la publicación de sus atribuciones en el Diario Oficial del 26 de marzo de 1994. La aprobación de su estructura por parte de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) fue otorgada en el mes de junio de ese año.

En el transcurso de la década de 1990, la SEP y la mayoría de los gobiernos de las entidades federativas suscribieron los convenios de coordinación para establecer y operar los Colegios de Bachilleres como organismos estatales que imparten el bachillerato general. Respecto a esos organismos, la Dirección General del Bachillerato ha tenido entre sus facultades la de definir los planes y programas de estudios, así como emitir la normatividad general académica.

Las atribuciones y la estructura de la Dirección General del Bachillerato continuaron fortaleciéndose en los años siguientes. En 1996 se le adscribió el programa Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), el que posteriormente, se incorporó a su estructura. En 2002 se creó el Departamento de Incorporación, Revalidación y Equivalencias, con lo cual, la Dirección General del Bachillerato se hizo cargo de los reconocimientos de validez oficial de los estudios de bachillerato general que imparten los particulares.

En enero de 2005, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el nuevo reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública, en el que se establecen las atribuciones que la Dirección General del Bachillerato tiene hasta la fecha. En el mismo mes, el Comité Técnico de Profesionalización de la SEP autorizó el organigrama de la Dirección General del Bachillerato, que sigue vigente.

En el cumplimiento de sus atribuciones, la Dirección General del Bachillerato ha impulsó dos acciones relevantes y de alcance nacional para mejorar y modernizar el bachillerato general.

Para materializar la estrategia de impartir una "Educación Media Superior de buena calidad", contenida en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, llevó a cabo la Reforma Curricular del bachillerato general, entre los ciclos escolares 2003-2004 y 2006-2007, la cual abarcó la mayoría de los subsistemas adscritos a la Dirección General del Bachillerato o coordinados por ésta.

A partir de 2007, en ejecución del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la Dirección General del Bachillerato conduce el proceso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en lo que respecta al bachillerato general. También impulsa la constitución del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

En el ciclo escolar 2009-2010 se iniciaron los cambios establecidos por la RIEMS en los subsistemas de las modalidades escolarizada y mixta. Entre los principales cambios están: La adopción del marco curricular común al bachillerato, el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, la implantación del perfil del docente

y del directivo, así como la instrumentación de mecanismos de apoyo a los educandos, como la orientación y la tutoría, que se consideran fundamentales para alcanzar y mantener los niveles de calidad que exige el SNB. La Dirección General del Bachillerato impulsa que sus planteles ingresen al SNB y, también, promueve activamente que los demás subsistemas coordinados por ésta, realicen los cambios de orden académico, organizacional y material, para su debida integración a este sistema de alta calidad educativa.

La historia del bachillerato en México nos muestra los diversos intentos de la autoridad educativa por adaptarla a las condiciones sociales y económicas del país, así como, la forma como se ha intentado articular, primero con una visión de doble finalidad: preparatoria para los estudios superiores y la otra con fines básicamente laborales. También, en la bibliografía revisada, no se encuentra mucha información acerca de los personajes que dirigen en particular las instituciones, ni las características deseables para hacerlo; en general se destacan algunas directrices que le dan los secretarios de educación, inclusive no se relata la forma como algunos personajes llegaron a la posición de directores.

La década de los 70's y 80's marca un parteaguas en la organización curricular, la estructura y los fines de la educación media superior en México, con ello el nacimiento del Colegio de Bachilleres, separado inicialmente de subsistemas como el CONALEP, los Cbtis y otros; con fines meramente propedéuticos para los estudios de nivel superior y, de manera muy marcada inicialmente, hacia las ciencias sociales y humanidades universitarias.

En la reseña histórica se resalta que, desde el inicio se marcan las diferencias entre los subsistemas del nivel medio superior (COLBACH, CONALEP, CBSTIS, CECYTES, EMSAD) y, que no existe mucha información documental acerca de la forma como los directores de bachillerato accedían a estos puestos y menos las características deseables o la formación profesional requerida, tampoco si el directivo debía tener o no experiencia en el área, menos aún si se trataba de una preparación profesional específica para ser directivo en este nivel educativo.

1.2 Origen de los Colegios de Bachilleres en México

La creación del Colegio de Bachilleres, tal y como lo conocemos actualmente, se da durante el mes de abril de 1972 durante la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), al celebrar su XIII Asamblea Ordinaria en la ciudad de Villahermosa, Tabasco, analizó la necesidad de elevar la calidad y eficiencia de la educación; a propuesta de la UNESCO, planteada en la “Conferencia Internacional sobre la Crisis de la Educación”. El resultado de esta asamblea fue: “El Nivel Medio Superior de la Enseñanza Media, con duración de tres años deberá ser formativo” (SEP-DGB, 2016).

Para octubre de 1972, en Tepic, Nayarit, durante la XIV Asamblea se tomó el siguiente acuerdo:

La adopción de una nueva estructura académica en el ciclo superior de la enseñanza media que debe caracterizarse en lo fundamental por:

a) La realización de las actividades de aprendizaje en tres áreas de trabajo y actividades escolares, capacitación para el trabajo y actividades paraescolares.

b) La división de las actividades de aprendizaje de carácter escolar en dos núcleos; uno básico o propedéutico, que permitiría el aprendizaje de la metodología y la información esencial de la lengua, la matemática, las ciencias naturales, etc. Que permitiría un aprendizaje de contenidos de cierta especialización que en forma flexible se adecuarían a los intereses y propósitos del estudiante.

c) La realización de actividades de capacitación para el trabajo en estrecha relación con las actividades escolares, utilizando con frecuencia recursos externos y tomando en cuenta las condiciones económicas y ocupacionales de la región.

d) Las actividades paraescolares destinadas a satisfacer intereses no académicos del estudiante en los campos cívico, artístico y deportivo, que podrían ser libres y no sujetarse a evaluación.

Estos cuatro acuerdos generales definirían en un primer momento el ámbito de formación académica general del Colegio de Bachilleres, así el subsistema se encuentra a cargo de la Subsecretaría de Educación Media Superior, esta a su vez de la Secretaría de Educación Pública.

El Colegio de Bachilleres es un organismo público descentralizado del Estado creado por Decreto Presidencial el 26 de septiembre de 1973. Su objeto es ofrecer estudios de bachillerato a los egresados de la educación secundaria, en las modalidades escolarizada y no escolarizada (SEP-DGB, 2016).

De esta manera el Colegio de Bachilleres, institución educativa del Gobierno Federal con sede en la capital del país, empieza a contribuir de manera importante en la atención de la demanda de bachillerato general en la zona metropolitana de la Ciudad de México, aunque los primeros 3 planteles no fueron instalados en la Ciudad de México, sino en la ciudad de Chihuahua como parte de lo que serían los inicios del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua en septiembre de 1973. Su sistema escolar atiende a una amplia población estudiantil, distribuida en dos turnos. Su sistema abierto presta los servicios propios de la modalidad en cinco centros de estudios y ha extendido su cobertura a empresas, dependencias públicas y organizaciones sociales en el Distrito Federal, en diversas ciudades del interior del país y en Estados Unidos, mediante el establecimiento, por convenio, de centros de asesoría y de centros de evaluación autorizados, estos últimos asociados a las plazas comunitarias instaladas por el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVYT) en todo el país, donde se ofrece el bachillerato en línea. Sus primeros 5 planteles son fundados en febrero de 1974, al ver incrementada la demanda educativa se crean del plantel 6 al plantel 16 en el periodo 1977-1979 y el plantel 20 en febrero de 1985 (SEP-DGB, 2016).

Posteriormente se fueron creando las demás Instituciones en los diferentes puntos de la república. En principio el Colegio de Bachilleres fue creado como un organismo del gobierno federal, sin embargo, dada las disposiciones de descentralización, lo han transformado en un Organismo Público Descentralizado, dotado de autonomía orgánica y administrativa, apoyado financieramente mediante convenio firmado entre el gobierno del Estado y la Secretaría de Educación Pública. Mientras que en el DF el colegio de

bachilleres inició sus actividades académicas en febrero de 1974, en sus primeros cinco planteles, recibiendo entonces a 11 800 alumnos (SEP-DGB, 2016).

De esta manera, el Colegio de Bachilleres empieza en la década de los 70's a cubrir la demanda de los estudiantes que inician a los 15 años, aproximadamente sus estudios de bachillerato, conformando una población que tiene presencia en 28 estados de la república, incluidos la Cd. de México, sólo en esta última con cerca de 90 mil estudiantes de forma escolarizada. Así el Colegio de Bachilleres se ha convertido en el subsistema con mayor matrícula a nivel nacional y se perfila como el más importante, razón por la cual la importancia del presente trabajo.

1.3 El Colegio de Bachilleres en el Estado de Tlaxcala

Una consulta a la retrospectiva de la Educación Media Superior en nuestro país, apoya una posición de análisis situacional, el cual tendrá como efecto una comprensión más completa acerca de la presencia del Colegio de Bachilleres en el Estado de Tlaxcala.

En 1933, siendo Gobernador del Estado el General Adolfo Bonilla, el Director de Educación Pública del Estado el profesor Gilberto Caballero, y el Secretario del Ramo el Sr. Francisco Castro, firman y dan a conocer la convocatoria para captar alumnos en la escuela secundaria que iniciaría funciones en el edificio donde se desempeñaba la misma Secretaría de Educación Pública (COBAT, 2016).

Hacia 1939 inicia la construcción del edificio que sería la primera escuela secundaria, con instalaciones propias en el Estado. Para 1943 esa misma escuela secundaria inicia los servicios como primera escuela preparatoria. Y es hasta 1963 cuando esta preparatoria se convierte en el Instituto de Estudios Superiores del Estado (IESE). En el año 1981 El Instituto de Estudios Superiores del Estado se convierte en el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala (COBAT).

En Tlaxcala, en 1970, el Instituto de Estudios Superiores del Estado (IESE), no solamente agrupaba a la educación media superior, sino que también tutelaba

departamentos de estudios superiores, como son: La Escuela Normal Superior, y las licenciaturas en: Derecho, Enfermería, Comercio (1972), y Odontología (1973).

Con ese antecedente, el Lic. Antonio Flores Gracia, Director General del IESE, sesiona con el Consejo Técnico del mismo instituto y concluyen en la decisión de solicitar al Gobernador del Estado, Lic. Emilio Sánchez Piedras (1976 – 1981), su participación para lograr una universidad en esta entidad. Frente a esa realidad, la comunidad estudiantil acude al Lic. Luis Echeverría Álvarez, Presidente de la República (1970 – 1976), para conseguir su apoyo; solicitud que refuerzan con algunas manifestaciones que aclaran la decisión del pueblo tlaxcalteca para fundar su universidad.

El ejecutivo federal, finalmente, apoya tal solicitud y dispone sus instrucciones a efecto de que un equipo realice los estudios correspondientes para lograr la puesta en marcha de la universidad en esta entidad; cubierto a satisfacción todo estudio, el Lic. Luis Echeverría Álvarez acuerda con el gobierno del estado de Tlaxcala, el comienzo de los trabajos que concluirían en la máxima casa de estudios.

Así, el Consejo Técnico del Instituto de Estudios Superiores del Estado, analiza los expedientes de la terna integrada por el Dr. Luis Carvajal Espino, Lic. Germán Escobar, y Lic. Joaquín Cisneros Molina; el mismo Consejo otorga su decisión en favor del Dr. Luis Carvajal Espino como primer Rector de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Las circunstancias históricas del IESE inducen el acompañamiento en conocer lo sucedido en el origen de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, porque el mismo binomio institucional no se comprendería solamente con el comentario unilateral.

Una vez creada la universidad, el Instituto de Estudios Superiores del Estado se presentaba como un centro en liquidación, o al menos sugería una total reestructuración académica y administrativa para continuar como una institución educativa en el nivel medio superior.

Por un lado, las elecciones para el cambio de poderes en el Estado concedieron su preferencia al Lic. Tulio Hernández Gómez como Gobernador de Tlaxcala, (1981 – 1987), y por otro lado, el Congreso del Estado debía atender la iniciativa para la creación

del Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala (COBAT), absorbiendo así el total funcionamiento del Instituto de Estudios Superiores de esta entidad.

El marco socio-político y el binomio Gobierno – COBAT, son el principal referente para comprender que, el 3 de julio de 1981, el Gobernador Hernández Gómez envió al Congreso la iniciativa de creación, y como respuesta, el mismo órgano legislativo expidiera su resolutive de aprobación el treinta y uno del mismo mes y año, con lo que se hizo del conocimiento público la Ley que Crea el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala, a través de su decreto número treinta y cinco (COBAT, 2016).

Con relación a los titulares que han estado a cargo en 1981, El Lic. Tulio Hernández Gómez, Gobernador Constitucional del Estado, otorga el nombramiento de Director General del Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala, al profesor Azael Juárez Luna, en 1982, nombra como Director General del Colegio al Lic. Ernesto García Sarmiento, para 1984, entrega el nombramiento de Director General al Ing. Francisco César Flores Carvajal.

Los gobernadores Beatriz Paredes Rangel, José Antonio Álvarez Lima, Alfonso Abraham Sánchez Anaya, Héctor Israel Ortiz Ortiz y Mariano González Zarur nombran a los siguientes directores generales del Colegio de Bachilleres respectivamente: Héctor Martínez García, (1985), José Luis Flores Ruíz (1992), Samuel Quiroz De la Vega (1997), Héctor Guillermo Cruz Bárcenas (1999), José Abel González Sánchez (2003), Juan Méndez Vázquez (2005), Eladia Torres Muñoz (2009), Eugenio Romero Melgarejo (2010), Enrique Padilla Sánchez (2011), Josefina Espinoza Cuellar (2012), David Flores Leal (2015) (COBAT, 2016). Es a este último a quien le corresponde la implementación formal de los procesos derivados de la Reforma e iniciar con el proceso de evaluación para determinar la idoneidad de docentes y directivos, finalmente en mayo de 2017 y ya con el arribo del nuevo gobierno estatal a cargo del Lic. Marco Antonio Mena Rodríguez, inicia una nueva etapa con la Dra. Silvia Josefina Millán López, actual Directora General del COBAT.

1.4 La Ley que crea al colegio de bachilleres de Tlaxcala y su reglamento: el nombramiento de los directores

El artículo quinto de la ley hace mención de los siguientes aspectos (DOG, 5 de agosto de 1981: 2), el director de plantel es uno de los órganos de gobierno del colegio de bachilleres del estado de Tlaxcala, además estipula que para ser directivo se requieren los mismos requisitos que para ser miembro de la junta directiva, especificados en el artículo octavo, que son:

- I.- Ser ciudadano mexicano;
- II.- Poseer título a nivel licenciatura o equivalente;
- III.- Tener cinco años de experiencia en asuntos educativos; y
- IV.- Ser de reconocida solvencia moral.

También, el reglamento de la ley que crea al colegio de bachilleres contiene en su artículo cuarenta y uno, dentro del capítulo octavo, con relación al mismo tema, que los directores de plantel serán designados por el Director General, con la autorización de la Junta Directiva y durarán en su cargo cuatro años.

El reglamento (Reglamento de la ley, DOG: 8) en mención enmarca los aspectos centrales de su función:

Artículo 42.- Son facultades y obligaciones de los Directores de Plantel:

- I.- Representar a su plantel ante los órganos de Gobierno del Colegio y demás autoridades;
- II.- Coordinar, controlar y evaluar el desarrollo de las actividades académicas, administrativas y paraescolares programadas para el Plantel;
- III.- Formar parte del consejo consultivo de directores, profesores y alumnos;
- IV.- Informar al coordinador sectorial sobre la realización de las actividades asignadas al plantel y recibir instrucciones para el eficaz cumplimiento de las mismas;
- V.- Ordenar al área del plantel que corresponda, el acatamiento de las disposiciones emanadas de los órganos de Gobierno del colegio, supervisando su desarrollo y cumplimiento oportuno;

- VI.- Reportar a la dirección general las plazas vacantes docentes y administrativas que existan en el Plantel;
- VII.- Administrar el fondo económico revolvente asignado al plantel, bajo su más estricta responsabilidad;
- VIII.- Elaborar y presentar mensualmente al Director General, un informe de las actividades académicas, administrativas y paraescolares realizadas en el plantel, y al finalizar el semestre, un programa de actividades a desarrollar para el semestre inmediato;
- IX.- Revisar y firmar las evaluaciones practicadas al personal, respecto al desarrollo y cumplimiento de su actividad;
- X.- Asignar horarios y aulas a catedráticos y alumnos para la impartición de las asignaturas correspondientes;
- XI.- Conocer, analizar y resolver las peticiones presentadas por el alumno que solicite cambio de plantel, previa autorización de la dirección de registro y control escolar del propio colegio;
- XII.- Organizar y supervisar la realización de los cursos intensivos de regularización en las fechas programadas para su desarrollo;
- XIII.- Asistir a las reuniones de las comisiones mixtas de admisión y escalafón, aportando su opinión con objeto de que sirva de base al dictamen que se emita respecto del personal adscrito al plantel a su cargo;
- XIV.- Concurrir y participar en las juntas de trabajo convocadas por los órganos de gobierno del Colegio;
- XV.- Asistir y/o presidir los eventos de carácter oficial en que participen integrantes del Colegio.

Se destaca que la ley es publicada el 5 de agosto de 1981, misma fecha que entra en vigor su reglamento, que contenían los aspectos básicos del funcionamiento del colegio de bachilleres y de los directivos del subsistema. Estos aspectos fueron los que regían la función directiva, hasta que fueron complementados por la RIEMS, las nuevas reglas para su designación y requerimientos.

Los anteriores incisos enmarcan las facultades y obligaciones de los directores del Colegio de Bachilleres, fue expedida junto con el reglamento en 1981 y marcaron

inicialmente los requisitos básicos para ser director que, aunque elementales, empezaban a ser un tamiz para quienes querían ser directivos, entre los principales está la exigencia de tener título a nivel licenciatura y experiencia en asuntos educativos, principalmente.

1.5 La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), las dimensiones y parámetros de la gestión del director

La Reforma Integral de la Educación Media Superior es producto de las modificaciones al Artículo 3° Constitucional, del 25 de febrero de 2013, que establece que "... el Estado garantizará la calidad de la educación obligatoria y determina que los materiales, métodos educativos, organización escolar, infraestructura e idoneidad de los docentes, deben asegurar el máximo logro de los alumnos" (SEP-DGB, 2016). Asimismo, la reforma establece la aplicación de evaluaciones obligatorias para el Ingreso, la promoción, la permanencia y el reconocimiento en el servicio público educativo con la finalidad de integrar, distinguir y sostener en la docencia y en los puestos directivos a los profesionales que cuenten con los mejores conocimientos y capacidades.

Es importante destacar que los aspectos citados anteriormente, resaltan el desarrollo del colegio de bachilleres en el estado de Tlaxcala, evolución que, aunque importante para comprender el nivel medio superior, no desentrañan los aspectos centrales del presente trabajo de investigación, por lo que resalto en esta sección que la RIEMS modificó la forma de acceder a un puesto directivo en el nivel medio superior; que a partir del año 2015, estos espacios laborales se deben someter a concurso de oposición para obtener la promoción. En este sentido al revisar la Convocatoria y la rúbrica del concurso 2015-2016 para director y las dimensiones y parámetros contenida en el documento señalado (SEP-SEMS-CNSPD. 2014), encontramos los aspectos centrales que deben considerar las personas que actualmente deseen presentar la evaluación y obtener la idoneidad como directores o subdirectores en el nivel medio superior:

- ✓ Dimensión 1.- Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.

Parámetros:

- Reconoce los conceptos generales de la Reforma Educativa, Marco Curricular Común y Sistema Nacional de Bachillerato.
- Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con que cuenta.
- Reconoce los procesos de evaluación para la mejora del desempeño profesional.

- ✓ Dimensión 2.- Organiza metas, estrategias y métodos de planeación para la mejora del plantel.

Parámetros:

- Propone áreas de oportunidad y metas considerando las características del plantel y del entorno.
- Diseña estrategias para la mejora del plantel.
- Establece mecanismos para integrar a los docentes, personal administrativo, estudiantes y padres de familia en la toma de decisiones para la mejora del plantel.
- Establece criterios y métodos de evaluación para el seguimiento integral del plantel.
- Establece estrategias de vinculación con los sectores productivo, social y de gobierno para la mejora del plantel.

- ✓ Dimensión 3.- Conoce los elementos de la evaluación de la práctica docente y del plantel, complementando la función directiva.

Parámetros:

- Reconoce los métodos de evaluación de los aprendizajes y las prácticas docente.

- Distingue el enfoque por competencias, así como, las características y los objetivos del Sistema Nacional de Bachillerato.
 - Reconoce las características del modelo académico del subsistema al que pertenece el plantel y las reglas del ingreso al SNB.
- ✓ Dimensión 4.- Demuestra habilidades para promover un ambiente escolar propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

Parámetros:

- Identifica estrategias para promover la participación de estudiantes, docentes y padres de familia en la construcción de ambientes escolares propicios para el aprendizaje.
 - Distingue estrategias para atender las necesidades individuales de formación de los estudiantes.
 - Propone actividades para fomentar estilos de vida saludables y el desarrollo humano entre los integrantes de la comunidad escolar.
 - Propone estrategias que favorecen el respeto a la diversidad y tolerancia en la comunidad escolar, de acuerdo con la población y el contexto del plantel.
 - Propone estrategias de solución de conflictos entre estudiantes, docentes y padres de familia.
- ✓ Dimensión 5.- Demuestra habilidades para administrar los recursos del plantel, conforme al marco normativo vigente.

Parámetros:

- Reconoce el marco normativo referente a la gestión administrativa del plantel.
- Establece estrategias de gestión participativa conforme al marco normativo vigente del plantel.

La reforma citada contiene un apartado para mostrar los aspectos centrales que requiere un directivo en el nivel medio superior, los enmarca como dimensiones y parámetros para llevar a cabo la transformación de la escuela del siglo XXI, requisitos exigibles y demostrables a través de competencias durante el ejercicio de la función y, previamente revisadas a través de dos instrumentos de evaluación para obtener la idoneidad para ser directivo. La evaluación consta de dos partes, en la primera se revisan los conocimientos sobre gestión y participación, planeación, evaluación, generación de un ambiente escolar propicio para el aprendizaje de los estudiantes y habilidades para la administración de recursos de manera eficiente y transparente.

1.6 Conclusiones del capítulo

En los anteriores dos subtítulos del presente, encontramos la forma como fueron designados los directivos y la forma que se implementa para los que serán nombrados a partir del 2015, se destaca que esto como complemento del tema central, ya que las entrevistas a los directivos contenidas en este documento, fueron previas a Reforma Integral de la Educación Media Superior. Al realizar la revisión documental, se encontró que anteriormente los requisitos eran básicos y generales, la reforma trae consigo una serie de exigencias que, desde el inicio, al implementarse la evaluación puede lograr una mejora en la calidad de la educación media superior y en especial en el subsistema de análisis: el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala.

Es así, como este primer capítulo resume el desarrollo de la educación media superior en el país y del colegio de bachilleres en México y en Tlaxcala, así como, los requisitos que debían cumplir los aspirantes a ser directivos en el COBAT; al final se expone de forma resumida un acercamiento a los nuevos requerimientos de los aspirantes a directivos en el nivel medio superior.

En este apartado se analizaron los orígenes de la educación desde una perspectiva histórica, nos llevó desde los orígenes de la educación media superior en la época de la Colonia, posteriormente la Reforma, después el Porfiriato, la etapa posterior

a la Revolución hasta los momentos actuales que vive este nivel formativo. Este transitar histórico nos permite reflexionar sobre el origen del bachillerato, las modificaciones de las que fue objeto en las diversas etapas de su conformación hasta llegar a las enmarcadas en la RIEMS. Conocer de manera clara los antecedentes del nivel medio superior y los aspectos centrales que eran solicitados para ser nombrados como directivos en el colegio de bachilleres y sus funciones centrales, nos permite comprender cuales fueron las características anteriores y las que prevalecen actualmente.

Es de vital importancia para este trabajo comprender los aspectos por los que ha transitado el nivel bachillerato en el país, hasta llegar al momento actual, de manera especial, cuál ha sido la evolución en los requisitos y competencias que debe poseer un directivo para llevar a su organización escolar a mejores estándares de aprendizaje, eficiencia académica e infraestructura; conjugar y desarrollar los elementos que la componen y proponer mejores esquemas de enseñanza, acordes a la realidad contextual.

En el siguiente capítulo se revisarán los diferentes modelos teóricos, sobre las organizaciones escolares, que nos ayudarán a comprender, explicar y descifrar parte de su complejidad.

CAPÍTULO DOS: MARCO TEÓRICO

2.1 La organización escolar como objeto de conocimiento

En el presente capítulo se pretende reflexionar acerca de la organización escolar y cómo se han construido las diferentes perspectivas teóricas que actualmente tratan de comprenderla, explicarla y gestionarla, para poder influir en las instituciones educativas, pero además para reflexionarla como objeto de conocimiento.

Estudiar a la escuela y colocarla como un objeto de conocimiento es analizarla desde una pluralidad de perspectivas y hace que su estudio sea minucioso, pero a la vez más complejo por la diversidad de miradas teóricas desarrolladas a través del tiempo.

En las ciencias sociales toda teoría es un cuerpo de conocimientos integrada por conceptos, ideologías e hipótesis que se basan en una serie de supuestos para explicar el comportamiento de los fenómenos sociales. En el ámbito educativo podemos observar en el mismo sentido, un conjunto de tradiciones teóricas que abordan diferentes dimensiones y aspectos de las escuelas. Uno de los referentes al que nos acercamos para entender las perspectivas construidas para explicar a las organizaciones escolares es Nieto (en González 2003) quien identifica tres perspectivas teóricas principales: la técnica, cultural y la política. Este autor señala que una de las primeras dificultades de los investigadores y estudiosos en educación es localizar o descubrir los supuestos metateóricos en los que se fundamenta la propuesta; con qué campo se relacionan o cómo se organizan teóricamente.

Al revisar a Nieto (Ibid), se encuentra que su planteamiento inicial para acercarnos, es analizar y comprender a los centros escolares como organizaciones y diferenciar lo que es una perspectiva teórica de una teoría y un modelo. De esta manera inicia refiriéndose a una perspectiva teórica como un marco cognitivo inicial para definir lo que queremos estudiar, describir, explicar o interpretar del centro escolar.

Además, hace referencia a que para estudiar a la organización escolar existen diferentes elaboraciones conceptuales, que van desde teorías, modelos o metáforas, que captan alguna dimensión o componente específico y que básicamente tienen dos

componentes principales: una parte descriptiva y/o explicativa en forma de conceptos propios del objeto de estudio y/o de las relaciones en él; o bien, un conjunto de reglas o convenciones que rigen el conocimiento, por medio de fuentes, métodos o criterios a la hora de la recolección de datos para analizarlos a través de una mirada cuantitativa o cualitativa; a lo que les llama estructura sustantiva y sintáctica, respectivamente.

En el proceso de investigación de las organizaciones, lo que hace especial al objeto de estudio, es la interpretación que se hace de las cualidades y naturaleza del objeto de estudio, ya que ello proporciona una perspectiva teórica y permite ubicarlo en algún tipo de elaboración conceptual. Gioia y Pitre (citados en González, 2003), la definen como:

una forma general de pensamiento que refleja creencias y asunciones fundamentales sobre la naturaleza de las organizaciones. Por su parte Greenfield, en el mismo texto, plantea la idea de un conjunto de sistemas o creencias que definen la naturaleza de las organizaciones y determinan cómo se conciben, cómo se comprenden y cómo se describen...”

(González, 2003: 2)

Además, resalta la importancia de conocer una perspectiva teórica, esta radica en que cuando observamos una organización escolar la relacionamos con categorías mentales previas, la explicación que hace el autor se asemeja a que al percibir un centro escolar vamos orientando su comprensión hacia una teoría aprehendida. Esto hace posible organizar coherentemente e interpretar sistemáticamente fenómenos hechos o experiencias. Es discernir teóricamente, y finalmente establecer algún tipo de relación entre los mismos.

Las ciencias sociales, también de acuerdo con Nieto (Ibid), se caracterizan por su pluralismo conceptual y metodológico, a la vez, la organización escolar como disciplina científica también lo es; esto posibilita que coexistan en ella varias perspectivas teóricas que agrupan distintas teorías o modelos. Lo anterior se justifica por la notoria dificultad de construir una teoría general y unánimemente aceptada.

Dos de las razones que consideradas más contundentes, señaladas por Nieto (Ibid), es la amplitud y complejidad del objeto de estudio, ya que su estudio con cierto rigor científico implicaría un enfoque interdisciplinar porque en él confluyen múltiples

dimensiones y la segunda es que el conocimiento no es neutral, que está ligado a intereses que son diversos e incluso contradictorios entre sí.

De esta manera Nieto (en González, 2003) plantea tres perspectivas teóricas: la técnica, la cultural y la política. Para analizarlas expone primero su propuesta acerca de teoría y modelo refiriéndose que Melich (citado en González, 2003: 4) define a la teoría como un conglomerado de hipótesis, categorías, conceptos, que sirven para ver, para observar, para comprender e incluso para modificar y cambiar al mundo.

Por otro lado, también define a un modelo como una representación explicativa que pretende reformular un fenómeno o aspecto particular. Agrega que es como una representación del fenómeno a explicar que no lo contiene ni reemplaza y que es construido a partir de una teoría o marco conceptual de referencia que indica cómo elaborarlo y determina que aspectos del fenómeno pasan al modelo y cuáles no, para que sea posible operar con él.

Este teórico de las organizaciones concluye que un modelo es un tipo de elaboración conceptual intermedio que conecta una teoría con el objeto o realidad que esta estudia. Además, que cada modelo delimita algunas dimensiones de un fenómeno, así como las relaciones entre las mismas, con el propósito de orientar la investigación y aportar conocimiento a la teoría. Esta es la razón por la que algunas veces se le otorga mayor importancia al modelo, por su utilidad; que a la teoría de la que se desprendió, que entraña un mayor nivel de sistematización.

Otros modelos sólo tienen una orientación normativa, de acuerdo con Nieto (Ibid), se elaboran para guiar decisiones o acciones, señalando pautas de actuación o de diseño que sean aplicables al objeto o ámbito en cuestión.

La perspectiva técnica es la dominante en la organización escolar, tiene una orientación típicamente positivista o empírico analista más aplicable en las ciencias naturales. El carácter técnico de esta perspectiva está guiado por la búsqueda de conocimiento instrumental, reducido a la mejora de la eficiencia (maximización de resultados) y mejora de la eficiencia o productividad (minimización de costes). En el caso

de las organizaciones escolares se trata de señalar las mejores decisiones a tomar para gestionar los centros escolares.

Para Nieto (en González, 2003), en esta perspectiva existe una dicotomía entre teoría y práctica, en la cual la primera adquiere supremacía sobre la segunda que sólo se usa para prescribir la práctica. El conocimiento científico suele provenir de fuera e independiente de la propia organización.

La teoría de la gestión es otra de las teorías que sirven para explicar las organizaciones escolares, proviene del Management y constituye una macro-teoría que ha ido asimilando aportaciones que inician históricamente con Taylor, Fayol y Weber; el movimiento de las relaciones humanas y el de recursos humanos o la teoría de los sistemas y de la contingencia estructural. De ella se desprenden dos grandes líneas teóricas: una concibe a los centros escolares como organizaciones formales y la otra como organizaciones informales cuyo punto de unión de ambas es la teoría de la gestión.

Según Nieto (Ibid), la primera línea enunciada anteriormente, asume que las metas de la organización son el referente primordial para determinar cómo debe ser y qué debe hacer una organización, la cual es una visión típicamente racionalista; siendo la estructura formal el instrumento del que se dota a la organización para conseguir las metas. Por su parte la segunda plantea la teoría de que las organizaciones constituyen estructuras informales (o sistemas sociales) y asume que los miembros de la organización llevan a estos a desarrollar una estructura de interacción y comunicación espontánea y no formalizada que satisfaga sus propias necesidades al margen de la estructura formal; de esta manera los esfuerzos han de dirigirse a propiciar un buen ajuste o acoplamiento entre la organización y las personas.

Contrario a la teoría de la gestión, los modelos de ambigüedad manifiestan que no todas las organizaciones son iguales a causa de sus propias y específicas condiciones; por ejemplo Nieto (Ibid), afirma en el de anarquía organizada que los procesos de toma de decisiones en los centros escolares pueden alcanzar un nivel satisfactorio de racionalidad que siempre será limitado porque operan sobre la base de tres

características: metas ambiguas, tecnología imprecisa y participación variable y contingente.

Respecto a las metas señala que son difusas, cambiantes y están abiertas a muchas y diversas interpretaciones; además, respecto a la complejidad plantea que es inherente a los procesos educativos e impone limitaciones a nuestra comprensión y racionalización. Debido a lo anterior los procesos de toma de decisión no son racionales, sino a través de dinámicas menos lógicas y ordenadas, conduciendo sólo a soluciones satisfactorias.

El segundo modelo señalado por Nieto (en González, 2003) es el de sistema débilmente articulado, que pone en entredicho que el centro escolar pueda funcionar de un modo compacto e integrado; los componentes que integran la organización no mantienen entre sí una relación fuerte ni son necesariamente estables; más bien, presentan un alto nivel de fragmentación y discrecionalidad en su comportamiento, resultado de una conexión vaga entre la jerarquía y el trabajo, entre medios y fines, entre acciones e intenciones, entre individuos y entre unidades.

El sustento de este modelo, de acuerdo con Nieto (Ibid), está en el hecho de que los dos mecanismos que aseguran la integración o la conexión dentro del centro escolar (tecnología y autoridad) no tienen una presencia tan sólida y precisa como en otro tipo de organizaciones. Es decir, la posición de autoridad es débil y es difícil mantener ligadas a las partes a través de mecanismos formales y jerárquicos, así el control puede ser fuerte en algunos aspectos de la organización, pero en lo que atañe a la realización de sus actividades centrales (enseñanza, orientación, apoyo) es escaso.

Concluyendo, en los centros escolares tiene lugar cierta actividad organizada, pero no funcionan como si fuesen estructuras racionales o sistemas compactos, pues la complejidad, turbulencia, inestabilidad, ambigüedad no lo permiten; por lo tanto, sus miembros recurren al juicio personal y profesional para reducir la incertidumbre que afrontan.

Otro de los aspectos planteados por Nieto (Ibid) es la investigación positivista, que en esta perspectiva técnica parte de la asunción de que un centro escolar es un conjunto

de hechos ordenados o estructurados según pautas que funcionan independientemente de las personas que actúan en él y que investigan sobre él. Santos (citado en Nieto 2003: 9) al respecto menciona que, como ese conjunto y su dinámica interna son estables en el tiempo, esto aumenta el valor predictivo de la teoría lo que implica la posibilidad de incidir sobre su realidad, controlarla y cambiarla a través de la manipulación de sus variables.

En resumen, la investigación positivista en esta perspectiva técnica tiene un diseño de carácter cuantitativo que le dan al tratamiento estadístico de los datos y al lenguaje formalizado la garantía de rigor y la certeza de las evidencias. Estos modelos pretenden controlar los fenómenos para estudiarlos científicamente y relacionarlos, mediante dos tipos de análisis: el estructural que consiste en explicar relaciones de interdependencia (entre puestos y funciones, entre conductas y resultados) en función de las estructuras que las regulan y el análisis funcional que pone de relieve la acción acumulativa o la interacción de multitud de variables.

Por lo tanto, se postula un tipo de investigación externa, realizada desde fuera del centro escolar a través de instrumentos estandarizados y garantizada su fiabilidad y validez, lo anterior para suprimir la influencia del entorno con el investigador sobre los datos en el proceso de recogida y análisis de los mismos (González, 2003: 10).

En la perspectiva cultural, la segunda revisada en este documento, básicamente Nieto (Ibid), plantea que las organizaciones escolares se conciben como artefactos simbólicos que se construyen desde la experiencia subjetiva y responden a ciertos motivos o razones (causalidad - intencionalidad); además, constituyen un todo que no puede ser fragmentado o descompuesto, si no es a través de su plena comprensión. Por su parte las teorías en esta perspectiva tienen un carácter práctico o deliberativo pues sirven para consensuar una comprensión intersubjetiva de la vida organizativa del centro escolar.

En esta perspectiva, el autor revisado concluye que lo que mueve al conocimiento es un interés práctico que aumenta y enriquece la comprensión de cómo es y se comporta

una organización escolar, que puede perfeccionar y afinar la interpretación que sus miembros hacen de la misma y expandir así, sus posibilidades de acción.

Se resalta que, lo más importante de cualquier hecho o acontecimiento no está en lo que ocurre sino en el significado que tiene para las personas y en los motivos que lo justifican. De esta manera, Nieto (en González, 2003) concluye que el centro escolar se construye progresivamente en formas de pensamiento y lenguajes, de sistemas de valores y emociones.

Asimismo, que lo anterior es determinante para que los centros escolares no sean compactos y homogéneos, sino conglomerados de culturas (o subculturas) que identifican y diferencian a cada grupo.

Este modelo le da mayor importancia a las formas simbólicas que se desarrollan dentro de los centros escolares, vista de esta manera cada organización es única, peculiar, compleja y en cierta medida impredecible e inexacta. Bolman y Deal (citados en González, 2003: 13), refieren que, para reducir la ambigüedad e incertidumbre, de sus procesos y acontecimientos más significativos, los miembros crean mitos culturales. Éstos son definiciones más o menos arbitrarias de la realidad que se expresan y transmiten esencialmente de forma simbólica por medio del lenguaje, las metáforas y los rituales.

De acuerdo con Bates (en González, 2003: 13), estos elementos vertebran y ponen de manifiesto la verdadera naturaleza, significado e intención de la vida del centro escolar a través de la comunicación y la participación, para regularla y adaptarla a su visión de futuro; además, asegura la cohesión y conformidad de sus participantes internos e inspira la confianza externa. Así, la dinámica de la organización escolar (sus procesos de racionalización, legitimación y motivación) se centra en lo esencial, en el mantenimiento o la contestación de lo que ha de constituir su realidad cultural.

Otra de las teorías que buscan comprender y explicar los centros escolares es la teoría institucional, en esta Powell y DiMaggio (Ibid), buscan la explicación de las cosas en el contexto; de acuerdo con Nieto (Ibid) los centros escolares se conciben como configuraciones normativas que están determinadas por su ambiente social e histórico.

Así, una institución es una agrupación que pone de manifiesto un conjunto de patrones o regularidades estables y persistentes de acción, el cual responde a una situación social particular (un problema, una demanda o una necesidad) y tiene determinados efectos sociales. En este sentido, el centro escolar no opera o actúa sobre estas regularidades, sino que se sujeta a ellas.

Desde esta teoría, Meyer y Scott (en González, 2003: 14) refieren que los centros escolares son organizaciones generadas por un ambiente institucional determinado y se desenvuelven en él, se institucionalizan y se convierten en instituciones. De esta manera la estructura formal de los centros escolares no constituye un mecanismo de coordinación de racionalización o de eficacia que se pueda juzgar por sus resultados o que dependa de factores internos, sino un mecanismo de adaptación y supervivencia.

De acuerdo con Meyer y sus colaboradores (Ibid), esto explica que exista desconexión entre las estructuras establecidas, las actividades cotidianas en los centros escolares y los resultados que consiguen. En realidad, afirman, tiende a funcionar otro mecanismo más implícito de coordinación, que es la lógica de la confianza o presunción de competencia, según la cual cada parte mantiene en relación con las demás la asunción de buena fe de que el otro está, de hecho, llevando a cabo su actividad.

La última de las teorías de perspectiva cultural, Trifonas y Santos (en González, 2003: 14), en el documento en análisis, encuentran que la etnografía escolar y las metodologías naturalistas de investigación, observan la realidad como un todo contextual tratando de explicarla a través del lenguaje natural que utilizan los participantes para obtener un conocimiento profundo y motivado de las organizaciones escolares.

La etnografía constituye la metodología de base, que a su vez se apoya en los conceptos y criterios de la antropología social y en el trabajo de campo. Este último refiere una inmersión en el objeto de estudio cuya clave está en la interpretación de los datos o resultados en términos culturales. A través de la inmersión, el etnógrafo va comprendiendo la cultura de un centro escolar, el lenguaje, el significado de los mensajes.

La investigación etnográfica, de acuerdo con Pulido (en González, 2003: 15), supone una forma de mirar y de pensar acerca de lo objetual, lo conductual y lo cognitivo

que alude a una descripción densa y a una interpretación cultural guiada que, a veces, sirve a intereses prácticos.

La perspectiva política, la tercera y última propuesta por Nieto (Ibid) para acercarnos a la organización escolar como objeto de conocimiento, se inspira en la orientación general que guía a las ciencias reflexivas y críticas, que es develar y examinar críticamente la relación que existe entre valores y acción. En esta perspectiva las organizaciones escolares se conciben como construcciones orientadas ideológicamente, mediatizadas por determinantes históricos, económicos y políticos que responden a intereses o metas particulares.

Adicionalmente, en esta perspectiva la configuración de los centros escolares no es transparente, es deliberadamente creada y controlada por individuos o grupos con un poder que ejercen en beneficio propio y, en ocasiones, a expensas del dominio sobre otros. También, la teoría y la práctica se determinan mutuamente en sentido dinámico y dialéctico, la teoría sirve, con base en aspectos retomados por Nieto (Ibid), para legitimar la práctica en el sentido de que opta por unos valores concretos y los motiva; a su vez, la práctica sirve para mejorar la realidad desde un contexto político de discusión, negociación y acción compartida como marco de construcción de teorías.

Santos (en González, 2003: 17) refiere que, en suma, lo que mueve al conocimiento es develar y actuar contra condiciones de acción o de interacción que conllevan dominio o sometimiento de unos individuos o grupos respecto de otros.

La teoría social es otro de los planteamientos, que basados en los trabajos de Karl Marx y Max Weber, sobre la sociología de las organizaciones y sus reelaboraciones posteriores son referencia clave para esta primera teoría dentro de la perspectiva política. Salaman señala que estos autores (Ibid), comparten ciertas asunciones de gran calado teórico, por ejemplo, las metas, estructuras y formas de autoridad de las organizaciones constituyen procesos generales de control y de dominio.

También las teorías sociales de autores como Morrow & Brown y Smircich & Calás (citados en González, 2003: 18), de carácter crítico analizan las organizaciones en un contexto más general y cuestionan las formas de legitimación que consolidan y

naturalizan el control o el dominio ejercido dentro y a través de aquellas por parte de fuerzas políticas y económicas.

Leflaive (González, 2003: 18), argumenta que las teorías sociales se muestran críticas con la dominación que tienden a ejercer las ideologías imperantes, es decir, no aceptan a las organizaciones escolares tal como se manifiestan en apariencia; su propósito es tratar de develar el papel ocultador de su estructura superficial y tratar de centrar su análisis en su estructura profunda intentando comprender cómo las fuerzas externas condicionan y moldean el funcionamiento de la organización en beneficio propio y; generar conocimiento sobre la organización que sirva a las personas que trabajan en ella para revisarla críticamente y tomar conciencia de sus condiciones para cambiarlas.

De acuerdo con Nieto (Ibid), la segunda es la teoría micropolítica de la organización escolar que se caracteriza por asumir la naturaleza compleja, inestable y conflictiva de los centros escolares. La razón se aduce porque están compuestos por individuos y grupos con intereses particulares que se involucran en dinámicas micropolíticas para satisfacerlos (pactos, negociaciones, coaliciones, luchas, conflicto, etc.).

Esta línea teórica, según Anderson y Blase (citados en González, 2003: 18), centran su atención en la política dentro de la organización, es decir, concibe a los centros escolares como entidades políticas formadas por individuos y grupos que difieren en sus intereses, que conllevan la existencia de metas diversas, no declaradas e, incluso, contradictorias que harán del conflicto algo inherente al funcionamiento de la organización. También para esta línea tienen especial relevancia los procesos de toma de decisiones en la organización escolar, que es donde mejor se puede observar la dinámica micropolítica que refleja el poder relativo (autoridad e influencia) que cada una de las partes puede movilizar para influir en otra o para protegerse ella misma. Tales procesos vienen a ser, en esencia, una lucha política por el control y la definición cognitiva e ideológica del centro escolar.

Finalmente, dentro de la perspectiva política encontramos a la investigación crítica, que según Carr (en González, 2003: 20) se orientan a: “exponer las tensiones y

contradicciones entre los valores educativos emancipadores, y las políticas y prácticas educativas prevalecientes, con el fin de indicar que las instituciones educativas contemporáneas pueden reconstruirse para que sean capaces de actuar de manera más emancipadora”.

De acuerdo con Morrow y Brown (en González, 2003: 20) la investigación crítica posee una orientación ética, defiende unos valores morales y se orienta expresamente a poner en marcha estrategias de transformación y mejora de las organizaciones; busca reflexionar sobre la explicación ideológica de lo que acontece en los centros escolares.

Esta forma de conocimiento, de acuerdo con Nieto (Ibid), es crítica en el sentido de intentar comprender las ideologías, racionalizaciones y motivos ocultos y de explicar por medio de los mismos aspectos no reflejados de poder y control, cuyo interés radica en la emancipación respecto de condiciones humanas distorsionadas o asunciones ocultas.

Los investigadores deben de trabajar en colaboración estrecha con los miembros del centro escolar, no sólo a efecto de alcanzar una comprensión mejor y más crítica de la realidad en la que están inmersos, sino también con el propósito de mejorarla a través de la búsqueda conjunta de vías de acción.

En conclusión, Santos resume (en González, 2003: 21) que la investigación crítica se convierte en una forma de cambio y mejora de la práctica de la educación con la organización, un medio participativo y fundado de transformar los centros escolares a partir del conocimiento que brinda y del compromiso que exige. También aspira a identificar los medios que posibiliten reconstruir las formas de intervención y de las prácticas; que descifre y analice el significado moral y educativo que la eficacia tiene para los sujetos implicados.

En este primer apartado revisamos las propuestas de José M. Nieto respecto de lo que es una perspectiva teórica, un modelo; así como las tres perspectivas que propone este autor: la técnica, cultural y política; para estudiar a la escuela como una organización, transfiriéndola a un objeto de estudio que nos ayudará a comprender los aspectos metateóricos que pretenden explicarla.

2.2 Modelos teóricos de la organización escolar

Gairín (2004) plantea cómo se ha construido, desde su perspectiva, una mirada plural, heterogénea, compleja y dinámica de la organización escolar, que es importante tener presente, cuando hacemos investigación, debido a la pluralidad existente en la teoría educativa y también que sobre la teoría descansan ideas que en este proceso habremos de sistematizar para obtener nuevos conocimientos o formas diferentes de conocer y observar la complejidad de la escuela.

Gairín (Ibid) describe de manera detallada que el dinamismo del marco socioeconómico genera un proceso de cambio y continua redefinición de las demandas educativas. La evolución de los valores y pautas culturales de la sociedad también afectan el desarrollo de los sistemas educativos, esto genera ideas nuevas y marcos de actuación emergentes y nuevos en el mundo de la enseñanza.

Adicionalmente, el autor señalado reflexiona como en todas las demás áreas del conocimiento el progresivo desarrollo de las sociedades ha traído aparejado el desarrollo de las organizaciones; hablar de organizaciones en la sociedad actual es reconocer implícitamente que a su vez la sociedad está organizada y esto se observa en la medida que organiza las funciones que debe realizar, además que las mismas están en continua evolución.

Reconocer la importancia de las organizaciones en el mundo actual es, a la vez inferir, que los individuos dependen cada vez más de las organizaciones y que a su vez estas se vuelven más complejas al mismo tiempo que la sociedad se transforma.

Derivado de lo anterior, Gairín (Ibid) plantea que podemos prever que las consecuencias de la evolución social, respecto de los procesos de organización, no sólo afectan a los individuos y a las estructuras que se crean, sino también a la filosofía que en su aparición y funcionamiento demuestran.

Aunado al tema en cuestión, también señala que el estudio de las organizaciones puede ser abordado desde diferentes perspectivas teóricas que conlleven una reflexión sobre sus procesos de construcción y sus resultados.

La utilidad de lo anterior se justifica con el estudio de las organizaciones en donde la reflexión debe permitir la elaboración de modelos explicativos de las realidades organizativas, apoyadas en un cuerpo teórico consistente, que incremente las posibilidades del conocimiento.

Comprender por lo tanto los principios básicos de la organización es descifrar y delimitar los aspectos relevantes que las configuran, ya sea con un propósito de conocimiento, de análisis, de propuesta, de innovación o transformación; esto extrapolado al ámbito educativo nos permite una claridad teórica y conceptual para incidir de manera efectiva en las escuelas, ya que uno de los propósitos de los estudios de posgrado se dirige hacia esa meta.

Gairín (2004) destaca la complejidad del hecho educativo y organizativo y la limitación de las capacidades humanas, aun asumiendo que el proceso de categorización resta necesariamente riqueza al análisis y nos enfrenta a los reduccionismos propios de cualquier visión parcial, sin embargo, es una propuesta teórica que descifra parte de la pluralidad de la organización escolar.

Todas las organizaciones, incluyendo por supuesto a la organización escolar, persiguen de manera explícita o implícita unas metas que orientan su acción y que permiten dar coherencia a su actividad. La referencia a la existencia de una dirección, de un sentido, es intrínseca al término organización y va a aparecer en las conceptualizaciones que sobre la escuela se realizan.

Uno de los primeros conceptos a los que se refiere Gairín (Ibid) es la de sistemas, pero adicionalmente desde su perspectiva objetivos, estructura y sistema relacional constituyen los tres componentes básicos de las organizaciones, esto a pesar de que su relación queda mediatizada, y a veces supeditada, a diversos factores.

Actualmente diversos procesos paralelos como la escolarización obligatoria en el nivel medio superior, la participación social, la educación intercultural, para la paz y la apertura de la comunidad nos sitúan en marcos más democráticos y complejos.

También señala que paralelamente, el desarrollo de políticas de redistribución de poder en los distintos niveles educativos, una mayor sensibilidad social por la educación, enmarcada en una exigencia de calidad; han llevado a una creciente preocupación por el financiamiento de la enseñanza, deteniendo la idea de que los recursos económicos son ilimitados para esta esfera.

Se desprende de esta manera la gestión de los centros educativos y la evaluación de procesos dispares con su naturaleza compleja y especial. Así las escuelas, deben cambiar de manera periódica objetivos, estructura y funcionamiento. Esta readecuación del enfoque conlleva un mayor compromiso profesional e institucional a partir de una mayor autonomía de gestión. En este enfoque se trata en dejar de ver como centro del dinamismo al profesor y ahora pensar en las instituciones como unidades globales de acción e intervención.

Es de esta manera como Gairín (2004), resume las reflexiones y prácticas que se dan en la comunidad científica que estudia a los centros escolares y la realidad de las instituciones que realizan procesos formativos. Realizar un análisis conceptual de los significados que se relacionan con el objeto y contenido de la organización escolar junto con su sentido situacional, las referencias a la organización y la escuela son de interés primordial. Tres aspectos son centrales: una preocupación por buscar una claridad terminológica intentando aclarar el sentido por el que se usan, un desarrollo de las ideas principales tratando de evitar la exhaustividad con el sentido que se le quiere dar al término y, por último, una orientación general consistente.

Al paso del tiempo la educación se ha convertido en una necesidad que hay que regular, debido a que se hace más compleja y el nivel de experiencias personales a transmitir aumenta. Nace de esta manera la educación “sistemática”, entendida como un proceso de intervención intencional, que al desarrollarse se delimitan sus objetivos, adecuan sus medios, estructura su contenido; en fin, se organiza y especializa.

Históricamente la escuela asume poco a poco esta función y proceso de organización social e intervención de forma sistemática, a manera que, garantice el desarrollo personal y la socialización. Al analizar la escuela desde una perspectiva global,

no de manera parcial, garantiza tomar en cuenta diferentes realidades que influyen e inciden en esta. Estudiarla, es una tarea compleja.

Gairín (2004), pone de relieve las cuatro direcciones desde las que se puede conocer a la escuela, menciona que este tipo de separación ha dado lugar a una separación teórico-práctica, conllevando obstáculos para el conocimiento de la escuela por la diversificación de las interpretaciones a las que ha dado lugar. También la teoría de las organizaciones ha abundado en esta dicotomía, en gran parte por su sentido eficientista, lo que ha llevado a mayor confusión.

Pero retomando la complejidad para estudiar a la escuela Gairín (Ibid), abunda que la escuela es un sistema en sí misma y subsistema entre otros del sistema escolar, sistema educativo y sistema social; destacando que supera una visión simple y mecanicista, pero a la vez destacando que también esta visión es limitada.

De esta manera el autor citado llega a la conclusión de que analizar la educación sistémicamente es reconocer implícitamente que está conformada por un conjunto de partes o elementos íntimamente relacionados entre sí y subordinados a un objetivo común, además de las relaciones que mantiene con lo sociocultural. Así, se pueden distinguir tres facetas o niveles: la cultural, la social y la individual.

Por otro lado, Gairín (Ibid) clasifica que de acuerdo al conjunto de elementos que educan, se pueden distinguir tres niveles: lo formal (es decir instituciones que están estructuradas administrativamente); lo no formal (que son actuaciones educativas organizadas al margen de lo formal) y lo informal (no tiene cabida en los dos anteriores, pero está en íntima relación con lo sistemático); que son sistemas complementarios.

En conclusión, Gairín (Ibid) encuentra que el sistema educativo estaría definido como un subsistema del sistema socio-cultural, formado por la interacción dinámica de instituciones, grupos, personas o elementos que posibilitan el hecho de formar y socializar a una determinada población.

Adicionalmente, al ser un sistema abierto los planteamientos educativos provienen de las necesidades sociales, pero a la vez, el cambio inherente a esas realidades sociales

proviene de los avances del conocimiento y de las necesidades histórico-contextuales, llenas de dinamismo y que a su vez generan continuos ajustes.

En su interior, concluye Gairín (2004), el sistema educativo tiene la capacidad de autorregularse y adaptarse a las nuevas y cambiantes condiciones, que permiten considerarlo como un sistema adaptativo-cibernético. Adaptativo por cuanto está abierto a intercambios de información con el medio, y cibernético por su capacidad reguladora respecto a las metas que le impone el sistema social. Otro aspecto es la comunicación que se agrega como el mecanismo a través del cual se posibilita el cumplimiento de las funciones que la sociedad determina.

Una faceta más para analizar y reflexionar son las contradicciones que existen entre sociedad y escuela, que a la vez implica al profesor con su problemática y los propios estudiantes, más aún si a este último no se le ve como una simple pieza sino de incorporar sus puntos de vista que a la vez trascienda colectivamente.

Recapitulando, las interrogantes acerca de la escuela no se pueden responder sólo a partir de lo que ocurre en la sociedad, y a la vez, sólo los procesos en su interior tampoco dan respuesta plena, se deben considerar en conjunto aspectos y principios de tipo metodológico, organizativo, filosóficos y éticos.

Se le denomina sistema escolar al conjunto de instituciones en forma de red organizada de unidades y servicios destinados a dar educación, es la parte formal del sistema educativo, y su proceso principal se otorga a través de la escolarización.

Sistema educativo y sistema escolar se interrelacionan y comparten variables, procesos y características del sistema social al que pertenecen, la única diferencia sería la educación considerada a nivel macro y la educación institucional considerada en el segundo sistema mencionado.

Pero ¿Cuáles son las funciones básicas que realizan? Para responder a este cuestionamiento Gairín (Ibid), señala a la socialización y la selección, además del compromiso con los valores comunes de la sociedad y el desempeño de un rol especializado. Otros estudiosos señalan al sistema escolar como un sistema de

adocctrinamiento o sistema de control ejercido a través de la legislación que ejerce el Estado sobre la educación. Sin embargo, aun cuando en determinadas situaciones surgiesen estas, no es su misión principal.

La estructura básica de cualquier sistema escolar, replantea Gairín (2004), es de un órgano rector, un sistema operativo (los centros docentes) y un sistema de enseñanza que incluye el conjunto de factores que configuran la acción escolar institucional.

Hasta este momento de análisis dos ideas prevalecen: la que señala al sistema escuela conformado por elementos diferenciados e interrelacionados (que valora la conexión mutua de sus diferentes componentes) y la de totalidad (que resulta complementaria de la interrelación).

En la escuela hablar de *sistema* se acerca a la idea de *orientación*, que a la vez otorga sentido al proceso de *organización*, también el carácter de sistema *abierto* origina una serie de interconexiones e influencias con el ambiente, que propone hablar de *dinamismo*. La funcionalidad es definida como la adecuación de los elementos e interrelaciones a los fines propuestos, así como la adecuación a las exigencias del propio ambiente.

Otro término más derivado de la suma de dinamismo y funcionalidad es la equifinalidad, que es entendida por Gairín (Ibid) como la posibilidad de alcanzar los objetivos planteados por diversos procedimientos. Finalmente, toda esta realidad queda acotada en un tiempo y espacio concreto que puede caracterizarse por su historicidad. De esta manera, el sistema escolar es el resultado de la interrelación de elementos conformados históricamente a través de un tiempo determinado, pero, además actuantes en un momento determinado.

Resumiendo, la escuela es un sistema conformado por elementos diferenciados, mismos que se relacionan entre sí y a la vez se pueden considerar subsistemas. Por ejemplo, los subsistemas de objetivos, medios y control y la interrelación que independientemente o de un modo conjunto guardan entre sí; también los procesos de medición, su interpretación y las modificaciones que sugieren constituyen el subsistema de control.

La escuela como sistema abierto se relaciona íntimamente con su entorno, de quien recibe orientaciones para su acción, que configura a la vez mecanismos de control para su actividad. Los resultados escolares se proyectan hacia el exterior, contribuyendo con el tiempo al cambio social. Sin embargo, al interior la escuela también genera su propia cultura escolar.

La escuela es un sistema complejo por la cantidad de elementos que en ella intervienen y por su carácter abierto, lo que le da una multiplicidad de posibilidades ante cualquier realidad concreta.

La escuela es una realidad histórica, sus elementos han sido conformados históricamente y continuamente se ajustan y personalizan su actuación.

La escuela es una realidad en constante evolución, consecuencia de las relaciones con su entorno, libre flujo interno, externo y su especial naturaleza. Esta última le marca orientaciones y le obliga a regular y reconsiderar constantemente las interacciones que se establecen. El conflicto es parte de la propia vitalidad institucional y a la inversa, lo que muchas veces son la base del cambio y la evolución.

La relación que se da con el sistema socio-cultural próximo también es digna de análisis y estudio, en muchas ocasiones el sistema educativo evoluciona más lentamente que el social y mantiene anacronismos difíciles de justificar; además, los planteamientos políticos autoritarios que creen en la uniformidad, la atención al entorno próximo no es más que una mera adecuación.

La postura que se acepta es que existe una confrontación de la escuela con el contexto, quién a su vez participa activamente como delimitador y actor de la realidad del sistema escolar. Estos últimos son las variables que configuran el entorno escolar y, por tanto, las que definen las metas o finalidades que ha de perseguir la escuela.

Postman (en Gairín, 2004: 35) destaca la relación escuela-entorno como dinámico-equilibradora, de tipo homeostático en las presiones homogeneizantes ejercidas por el entorno. Se establece así una tensión dinámica, no exenta de conflictos que queda manifestada en múltiples realidades.

La participación mutua escuela-entorno imprime una relación con el entorno de tipo real que permitirá plantear y discutir abiertamente las contradicciones, esta puede ser, además, un factor importante de racionalización que significa clarificación de metas y de contenidos de acción. En correspondencia otorgar amplias competencias a las instituciones educativas con fin de que puedan considerar adecuadamente las características de los estudiantes y del entorno en que viven debe ser una finalidad prioritaria.

Pero ¿Qué es una escuela? Una respuesta válida de Gairín (Ibid), es que es producto de la historia, que poco a poco la ha ido conformando como realidad y que posiblemente esté determinando su futuro. Pero poco a poco, la escuela ha ido consiguiendo un poder propio, que le permite plantear observaciones específicas, más allá de su dependencia con el ambiente que la creó y le dio contenido.

La llamada crisis de la escuela es producto del mismo tipo de eventos que le sucede a la educación y a la sociedad, los modelos estables de sociedad no existen; a lo que hay que agregar, de acuerdo a Gairín (2004: 43), “la indefinición de políticas educativas, la democratización de la enseñanza, la resistencia al cambio, la inadecuación de los medios y los nuevos planteamientos educativos del mañana”. Esto mismo agravándose por la rápida acumulación y desarrollo de los conocimientos científicos, la transformación de la técnica y la evolución de factores sociológicos, demográficos, económicos, socio-culturales y políticos”. Cabe señalar que la crisis de la escuela no surge por una causa determinada, sino como resultado de las interacciones de varias de las mencionadas.

Un cuestionamiento adicional se da respecto a la ¿utilidad de la escuela? Una respuesta lógica es que como dinamizadora del cambio la pregunta es respondida en función al grado de identificación que mantiene con las estructuras socialmente vigentes.

Además, su posibilidad de servir para promoción social es casi nula, ya que las desigualdades sociales no dependen de la escuela sino de aspectos relacionados con la distribución de la propiedad y del empleo. Tampoco es la única fuente de conocimiento, ya se había comentado al inicio sobre la educación informal y no formal. Abundando en

este sentido, por último, los productos de la escuela son escasos, generalmente anticuados y alejados de la realidad.

Con base en lo anterior existen dos posturas al respecto: la primera quienes abogan por su desaparición que forman la corriente de la desescolarización y la segunda los que defienden los cambios para adecuarla a responder válidamente a las exigencias sociales, una postura más adecuada desde nuestro punto de vista, que sin embargo requiere un mayor conocimiento de las organizaciones escolares y las teorías que la explican para una mayor comprensión de las mismas.

No se debe olvidar que la escuela es parte de la realidad social y defenderla implica tomar en cuenta sus posibilidades y limitaciones reales. La crisis está, en todo caso, en la naturaleza de la escuela, pero no en su propia existencia.

2.3 Estructura y acción de la organización escolar

Al revisar y analizar a Tyler W. (1996), encontramos varios planteamientos; por ejemplo, uno de los que refiere es que en las últimas cinco décadas se han tratado de analizar las escuelas mediante perspectivas que tratan de captar su vida interna. Estas perspectivas se han ido fragmentado en diversas tradiciones de investigación e interpretación, lo que ha desdibujado el enfoque sustancial y teórico del análisis institucional, es decir, se han polarizado las teorías intentando encontrar mejores formas de comprender a la organización escolar sin que lleguen a formalizar una coherente, sino que las diversas perspectivas tratan de explicar algún aspecto de la misma.

Más adelante Tyler (Ibid) sugiere que la escuela es una institución de cuya historia no son conscientes la mayoría de sus miembros, un pasado que modela, media y limita constantemente el ámbito interactivo, además resalta que es importante aproximarse a la realidad escolar concibiéndola como una configuración de partes cuyos mecanismos internos constituyen “los auténticos resortes de acción y experiencia”.

Además, Tyler (1996), refiere que los sociólogos parecen considerar a las escuelas como entidades sociales particularmente difíciles de analizar, debido a esto con frecuencia el analista social se queda en metáforas que no hacen justicia a la complejidad de la institución. Coombs (citado en Tyler, 1996: 15), resalta que en los 80's se produce un nuevo sentido de crisis en los asuntos de los sistemas educativos públicos y promueve la búsqueda de certeza en la predicción y el control de la vida interna de cada escuela concreta. De esta manera llegamos a lo que el autor en referencia llama imágenes sociológicas de la organización escolar.

Tyler (Ibid) plantea, por ejemplo, que quienes tienen interés por la burocracia consideran a la escuela como una entidad racionalmente articulada, cuyo principal problema consistirá en el modo en que parece reproducir las organizaciones formales de la organización escolar, socializando a los estudiantes de acuerdo con el "currículum oculto" de la obediencia institucional. En otra corriente se destaca la transformación por analogía en un teatro cuya infinidad de episodios proporciona una abundante fuente de elementos para el análisis textual minucioso. Otra más, la trata como una "anarquía" en la que los profesionales ocultan su ignorancia fundamental y falta de influencia sobre los acontecimientos tras rituales mistificadores y aseveraciones dogmáticas.

Los anteriores planteamientos modifican el concepto de la escuela como organización formal o compleja, Bidwell, Davies y Allison (Citados en Tyler, 1996: 17); refieren que después de revisar a las escuelas se basan en la imagen de organización/institución burocrática en donde el análisis científico social de las escuelas fue dejado de lado y deformado por el uso de modelos e imágenes inadecuados y sometido a desviaciones de orientación paradigmática y epistemológica que ha hecho difícil la comprensión sociológica de una institución fundamental. Existe otra corriente teórica de la investigación de la escuela que se basa en una imagen popular de la misma que siempre suele ser solidaria y holística.

Es a finales del siglo XIX cuando Musgrove (Citado en Tyler, 1996: 19), señala que la especialización de la enseñanza y del aprendizaje comenzó a hacer notar su influencia sobre la arquitectura escolar, desarrollándose con ella el "pluralismo de poder"; que caracteriza la escuela moderna como un medio moral único homogéneo que sobreviviría

a la división técnica del espacio de trabajo. Por otro lado, las percepciones de la escuela como una comunidad moral configurada mediante variables como su tamaño, la “calidad” de sus docentes y las condiciones físicas de su distribución arquitectónica y equipo preservan aspectos importantes dentro de la evolución institucional.

Waller (Waller, 1982; citado en Tyler, 1996: 20) creía que las escuelas de su tiempo se caracterizaban por una cultura colectiva que las distinguía como instituciones, propone a su vez cinco características distintivas de las escuelas: tienen una población definida, poseen una estructura política que surge de la interacción característica propia, representan un nexo de la compacta red de relaciones sociales, están impregnadas de un sentimiento de “nosotros” y tienen una cultura que les es peculiar.

Pero ¿Cuáles son las imágenes contemporáneas de la organización escolar? Weber hace una invocación de un “tipo ideal” de autoridad burocrática con su clara demarcación de líneas de mando y los procedimientos estrictos y formales de actuación. Desde una perspectiva durkheimiana, podría señalarse que la escuela podría estar haciendo frente a una fase de transición de regulación moral, a una crisis generada por las condiciones anómicas de la moderna vida urbana y que cualquier intento de volver a las certidumbres del pasado sería tanto improductivo como regresivo (Giddens, 1978; Citado en Tyler, 1996: 22).

Por otro lado, Tyler (Ibid) hace referencia a que, para resaltar que al tiempo que cuestiona las imágenes sociológicas y populares de la escuela como “organismos” fácilmente comprensibles, a la vez este modelo de ajuste desorganizado sigue teniendo cierta ambigüedad. De esta manera, todas las explicaciones de la aparente “desorganización estructural” de la escuela moderna hacen imaginar que las escuelas tienen unas estructuras de organización más estrictas que las observadas en la realidad. Es importante tener presentes las perspectivas del enfoque interaccionista, respecto de los lazos existentes entre la estrategia individual y la estructura de la organización.

En este punto las preguntas pertinentes son ¿Es posible algún tipo de síntesis entre sistema y acción, entre limitación objetiva y significado subjetivo? ¿Es posible producir un esquema sociológico que preserve las características de ambas dimensiones

y permita identificar las pautas más profundas de transición entre ellas? Es precisamente de este tipo de cuestionamientos enfrentados que tratamos de responder, de manera que la cualidad de entidad institucional de la escuela pueda invocarse desde ambas perspectivas.

La escuela pública, tal como se conoce en la actualidad, constituye un campo rico para la especulación teórica y más aún también supone un desafío para un análisis coherente. De esta manera Davies reclama un trabajo sociológico que una las tareas sociales extraídas de la metáfora durkheimiana como de la marxista, que capte la interacción entre los determinantes sociales del trabajo escolar, la organización y la práctica en clase. Burrell y Morgan proponen eliminar toda tentativa de “forjar una síntesis fundada en bases reducidas” y lograr un “pluralismo teórico consciente y de amplio espectro” (Morgan, 1980; citado en Tyler, 1996: 25).

Además, Burrell y Morgan (en Tyler, 1996:26), se refieren a las propuestas clásicas de las organizaciones, como las mecanicistas y organísmicas, como limitantes e incluso que se basan en supuestos inexplicados que limitan nuestra comprensión, por lo que hay que ubicarlas en un sistema metateórico o “paradigma” más amplio. Además, identifican cuatro paradigmas principales: el funcionalista, el interpretativo, radical y el humanista radical. Los anteriores paradigmas pueden ser situados en una dimensión subjetivo/objetiva y en el otro extremo la dimensión cambio radical/regulación. Esta separación plantea una importante cuestión teórica y metodológica respecto a la teoría de la organización

2.4 La interacción y la representación de roles en la organización

Regresando a uno de los aspectos citados por Tyler (1996) en párrafos anteriores y retomando la corriente que destaca la transformación de la organización escolar por analogía en un teatro cuya infinidad de episodios proporciona una abundante fuente de elementos para el análisis textual minucioso, uno de los teóricos que la caracterizan de esta manera es Erving Goffman (1997). Este autor nos centra expresamente en la

comparación de que un escenario teatral presenta hechos ficticios y la vida; muestra, presumiblemente, hechos reales, que a veces no están bien ensayados. Pero hay algo más importante: en el escenario el actor se presenta, bajo la máscara de un personaje, ante los personajes proyectados por otros actores; el público constituye el tercer partícipe de la interacción, un partícipe fundamental, que sin embargo no estaría allí si la representación escénica fuese real. En la vida real, estas tres participaciones se condensan en dos; el papel que desempeña un individuo se ajusta a los papeles representados por los otros individuos presentes, y sin embargo estos también constituyen el público.

La propuesta modela a la escuela y a sus componentes con un escenario teatral desde una perspectiva sociológica centrándose en la persona dentro de una organización; el personaje estudiado en este trabajo es la figura del directivo de una escuela así, encontramos que, cuando un individuo llega a la presencia de otros, estos tratan por lo común de adquirir información acerca de él o de poner en juego la que ya poseen. Les interesará su status socioeconómico general, su concepto de sí mismo, la actitud que tiene hacia ellos, su competencia, su integridad, etc.

De manera general, la información acerca de un individuo ayuda a definir la situación, permitiendo a los otros saber de antemano lo que él espera de ellos y lo que ellos pueden esperar de él. Así informados, los otros sabrán cómo actuar a fin de obtener de él una respuesta determinada.

Si no están familiarizados con la persona nueva, los observadores pueden recoger indicios de su conducta y aspecto que les permitirán aplicar su experiencia previa con individuos aproximadamente similares al que tienen delante o, lo que es más importante, aplicarle estereotipos que aún no han sido probados. También pueden dar por sentado, según experiencias anteriores, que es probable encontrar solo individuos de una clase determinada en un marco social dado.

Pueden confiar en lo que el individuo dice sobre sí mismo o en las pruebas documentales que él proporciona acerca de quién o qué es. Si conocen al individuo o saben de él en virtud de experiencias previas a la interacción, pueden confiar en

suposiciones sobre la persistencia y generalidad de rasgos psicológicos como medida para predecir su conducta presente y futura, e incluso buscar a través de terceras personas conductas anteriores que les permitan descifrar al nuevo directivo.

Las actitudes, creencias y emociones “verdaderas” o “reales” de la persona recién conocida pueden ser descubiertas solo de manera indirecta, a través de sus confesiones o de lo que parece ser conducta expresiva involuntaria, lo que hará que estén atentos al lenguaje y a tratar de descubrir que tanta congruencia muestra en su actuación diaria.

En los términos de Ichheiser (Citado en Goffman, 1997: 14), el individuo tendrá que actuar de manera de expresarse intencionada o involuntariamente, y los otros, a su vez, tendrán que ser “impresionados” de algún modo por él.

La expresividad de la persona (y por lo tanto, su capacidad para producir impresiones) parece involucrar dos tipos radicalmente distintos de actividad significativa: la expresión que da y la expresión que emana de él. El primero incluye los símbolos verbales -o sustitutos de estos- que confiesa usar y usa con el único propósito de transmitir la información que él y los otros atribuyen a estos símbolos. Esta es la comunicación en el sentido tradicional y limitado del término. El segundo comprende un amplio rango de acciones que los otros pueden tratar como sintomáticas del actor considerando probable que hayan sido realizadas por razones ajenas a la información transmitida en esta forma.

El individuo, de acuerdo con Goffman (Ibid), transmite intencionalmente información errónea por medio de ambos tipos de comunicación; el primero involucra engaño, el segundo, fingimiento. Independientemente del objetivo particular que persigue el individuo y del motivo que le dicta este objetivo, será parte de sus intereses de controlar la conducta de los otros, "en especial el trato con que le corresponden". Este control se logra en gran parte influyendo en la definición de la situación que los otros vienen a formular, y él puede influir en esta definición expresándose de modo de darles la clase de impresión que habrá de llevarlos a actuar voluntariamente de acuerdo con su propio plano.

De esta manera, cuando un individuo comparece ante otros, habrá por lo general alguna razón para que movilice su actividad de modo que esta transmita a los otros una impresión que a él le interesa transmitir. Es por esto que revisar lo que nos proporciona Goffman y compararlo con la actuación de una persona que dirige una institución educativa y con la percepción de este y de los elementos que la integran, será importante para el logro de los fines educativos.

De los dos tipos de comunicaciones mencionadas, las expresiones dadas y las que emanan del individuo, en el documento Goffman (1997) se ocupa sobre todo de la segunda, o sea de la expresión no verbal, más teatral y contextual, presumiblemente involuntaria, se maneje o no en forma intencional.

Cuando un individuo aparece ante otros sus acciones influirán en la definición de la situación que ellos llegarán a tener. A veces una persona actuará con un criterio totalmente calculador expresándose de determinada manera con el único fin de dar a los otros la clase de impresión que, sin duda, evocará en ellos la respuesta específica que a ella interesa obtener. A veces el individuo será calculador en su actividad, pero relativamente ignorante de ello. A veces se expresará intencional y conscientemente de un modo particular, pero sobre todo porque la tradición de su grupo o status social requiere este tipo de expresión y no a causa de ninguna respuesta particular (ajena a una vaga aceptación o aprobación) que es probable sea evocada en aquellos impresionados por la expresión (en Goffman, 1997: 13).

A veces las tradiciones propias del rol de un individuo, en este caso de un directivo, lo llevarán a dar una determinada impresión bien calculada, más aún si es un papel que ya ha representado en otro escenario, pese a lo cual, quizá no esté, o consciente o inconscientemente, dispuesto a crear dicha impresión. Los otros, a su vez, pueden resultar impresionados de manera adecuada por los esfuerzos del directivo para transmitir algo, o por el contrario, pueden interpretar erróneamente la situación y llegar a conclusiones que no están avaladas ni por la intención del individuo ni por los hechos. De todos modos, en la medida en que los otros actúan como si la persona hubiese transmitido una impresión determinada, podemos adoptar una actitud funcional o pragmática y decir que este ha proyectado “eficazmente” una determinada definición de

la situación y promovido, también de manera eficaz, la comprensión de que prevalece determinado estado de cosas.

Al saber que es probable que un directivo se presente desde un ángulo que lo favorezca, los otros pueden dividir lo que presencian en dos partes: una parte que al individuo le es relativamente fácil manejar a voluntad principalmente sus aseveraciones verbales y otra sobre la cual parece tener poco interés o control, derivada sobre todo de las expresiones que él emite. Los otros pueden usar entonces los que se consideran aspectos más gobernables de su conducta expresiva para controlar la validez de lo transmitido por los aspectos ingobernables. Esto demuestra una asimetría fundamental en el proceso de comunicación, en el cual el individuo sólo tiene conciencia de una corriente de su comunicación, y los testigos de esta corriente y de otra más (Goffman, 1997: 19).

Es probable que los otros verifiquen los aspectos más controlables de la conducta por medio de los menos controlables, se puede esperar que a veces el individuo trate de explotar esta misma posibilidad, guiando la impresión que comunica mediante la conducta que él considera informativa y digna de confianza.

Se debe agregar que como es probable que los otros no abriguen demasiadas sospechas acerca del aspecto presumiblemente no guiado de la conducta del individuo, este puede obtener grandes ventajas controlándolo. Los otros, por supuesto, pueden sentir que el individuo está manejando los aspectos presumiblemente espontáneos de su conducta, y buscar en este mismo acto de manipulación algún matiz de conducta que el individuo no haya podido controlar.

El arte de penetrar el esfuerzo de una persona para actuar con una calculada falta de intención parece más desarrollado que nuestra capacidad para manejar nuestra propia conducta, de manera que, independientemente del número de pasos existentes en el juego de la información, es probable que el testigo tenga ventaja sobre el actor, y que se conserve así la asimetría inicial del proceso de comunicación (Goffman, 1997: 20).

Cuando permitimos que el individuo proyecte una definición de la situación al presentarse ante otros, debemos también tener en cuenta que los otros, por muy pasivos

que sus roles puedan parecer, proyectarán a su vez eficazmente una definición de la situación en virtud de su respuesta al individuo y de cualquier línea de acción que inicien hacia él. Por lo general, las definiciones de la situación proyectada por los diferentes participantes armonizan suficientemente entre sí como para que no se produzca una abierta contradicción.

De esta manera se espera que cada participante reprima sus sentimientos sinceros inmediatos y transmita una opinión de la situación que siente que los otros podrían encontrar por lo menos temporalmente aceptable. El mantenimiento de esta apariencia de acuerdo, esta fachada de consenso, se ve facilitado por el hecho de que cada participante encubre sus propias necesidades tras aseveraciones que expresan valores que todos los presentes se sienten obligados a apoyar de palabra. Tenemos entonces una especie de *modus vivendi* interaccional (Goffman, 1997: 21).

Es muy importante la proyección inicial del directivo en la organización, ya que lo compromete con lo que él se propone ser y le exige dejar de lado toda pretensión de ser otra cosa. A medida que avanza la interacción entre los participantes, tendrán lugar, como es natural, adiciones y modificaciones de este estado de información inicial, pero es imprescindible que estos desarrollos posteriores estén relacionados sin contradicciones con las posiciones iniciales adoptadas por los diferentes participantes, e incluso estar contruidos sobre la base de aquellas. Parecería que a un individuo le es más fácil elegir la línea de trabajo que exigirá y ofrecerá a los otros presentes al comienzo de un encuentro, que alterar la línea seguida una vez que la interacción se inició.

Al colocar el acento en que la definición inicial de la situación proyectada por la persona tiende a proporcionar un plan para la actividad cooperativa subsiguiente (al prestar énfasis a este punto de vista de la acción) no debemos pasar por alto un hecho decisivo: cualquier definición proyectada de la situación tiene también un carácter moral particular.

La sociedad está organizada sobre el principio de que todo individuo que posee ciertas características sociales tiene un derecho moral a esperar que otros lo valoren y lo traten de un modo apropiado. En conexión con este principio hay un segundo, a saber:

que un individuo que implícita o explícitamente pretende tener ciertas características sociales deberá ser en la realidad lo que alega ser. En consecuencia, cuando un individuo proyecta una definición de la situación y con ello hace una demanda implícita o explícita de ser una persona de determinado tipo, automáticamente presenta una exigencia moral a los otros, obligándolos a valorarlo y tratarlo de la manera que tienen derecho a esperar las personas de su tipo. También implícitamente renuncia a toda demanda a ser lo que él no parece ser, y en consecuencia renuncia al tratamiento que sería apropiado para dichos individuos. Los otros descubren entonces, que el individuo les ha informado acerca de lo que “es y de lo que ellos deberían ver en ese “es”” (Goffman, 1997: 25).

Se emplean de continuo prácticas preventivas para evitar perturbaciones, y también prácticas correctivas para compensar los casos de descrédito que no se han podido evitar con éxito. Cuando una persona emplea estas estrategias y tácticas para proteger sus propias proyecciones podemos referirnos a ellas como “prácticas defensivas”; cuando un participante las emplea para salvar la definición de la situación proyectada por otro, hablamos de “prácticas protectivas” o “tacto”. En conjunto, las prácticas defensivas y protectivas comprenden las técnicas empleadas para salvaguardar la impresión fomentada por un “individuo durante su presencia ante otros, se debería agregar que si bien podemos mostrarnos dispuestos a aceptar que ninguna impresión fomentada sobreviviría si no se empleasen las prácticas defensivas, estamos quizá, menos dispuestos a ver cuán pocas impresiones sobrevivirán si aquellas que las reciben no lo hicieran con tacto.

En resumen, cuando el individuo se presenta ante otros tendrá muchos motivos para tratar de controlar la impresión que ellos reciban de la situación, así Goffman se ocupa de algunas de las técnicas comunes empleadas por las personas para sustentar dichas impresiones y de algunas de las contingencias comunes asociadas con el empleo de estas técnicas.

En el texto analizado, la interacción (es decir, la interacción cara a cara) puede ser definida, en términos generales, como la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata. Una interacción puede ser definida como la interacción total que tiene lugar en cualquier

ocasión en que un conjunto dado de individuos se encuentra en presencia mutua continua; el término “encuentro” serviría para los mismos fines.

Una “actuación” puede definirse como la actividad total de un participante dado en una ocasión dada, que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes. Si se toma un determinado participante y su actuación como punto básico de referencia, se puede referir que aquellos que contribuyen con otras actuaciones como la audiencia, los observadores o los co-participantes. La pauta de acción preestablecida que se desarrolla durante una actuación y que puede ser presentada o actuada en otras ocasiones puede denominarse “papel” o “rutina” (Goffman, 1997: 27).

De esta manera, con los términos estructurales referidos, cuando una persona o actuante representa el mismo papel para la misma audiencia en diferentes ocasiones, es muy probable que se desarrolle una relación social. Al definir el rol social como la “promulgación de los derechos y deberes atribuidos a un status dado”, podemos añadir que un rol social implicará uno o más papeles, y que cada uno de estos diferentes papeles puede ser presentado por el actuante en una serie de ocasiones ante los mismos tipos de audiencia o ante una audiencia compuesta por las mismas personas.

Cuando un individuo desempeña un papel, solicita implícitamente a sus observadores que tomen en serio la impresión promovida ante ellos. Les pide que crean que el sujeto que ven posee en realidad los atributos que aparenta poseer, que la tarea que realiza tendrá las consecuencias que en forma implícita pretende y que, en general, las cosas son como aparentan ser.

Cuando una persona no deposita confianza en sus actos ni le interesan mayormente las creencias de su público, podemos llamarlo cínico, reservando el término “sincero” para individuos que creen en la impresión que fomenta su actuación. Se debería entender que el cínico, con toda su desenvoltura profesional, puede obtener placeres no profesionales de su mascarada, experimentando una especie de gozosa agresión espiritual ante la posibilidad de jugar a voluntad con algo que su público debe tomar seriamente (Goffman, 1997: 30).

Los dos extremos: un individuo puede creer en sus propios actos o ser escéptico acerca de ellos. Estos extremos son algo más que los simples cabos de un continuo. Cada uno de ellos coloca al sujeto en una posición que tiene sus propias seguridades y defensas particulares, de manera que aquellos que se han acercado a uno de estos polos tenderán a completar el viaje. Tomando, para empezar, la falta de confianza interna en el propio rol.

Park, se refiere a lo anterior como:

Probablemente no sea un mero accidente histórico que el significado original de la palabra persona sea máscara. Es más bien un reconocimiento del hecho de que, más o menos conscientemente, siempre y por doquier, cada uno de nosotros desempeña un rol... Es en estos roles donde nos conocemos mutuamente; es en estos roles donde nos conocemos a nosotros mismos.

(Goffman, 1997: 32).

En cierto sentido, y en la medida en que esta máscara representa el concepto que nos hemos formado de nosotros mismos (el rol de acuerdo con el cual nos esforzamos por vivir), esta máscara es nuestro “sí mismo” más verdadero, el yo que quisiéramos ser.

Al fin, nuestra concepción del rol llega a ser una segunda naturaleza y parte integrante de nuestra personalidad. Venimos al mundo como individuos, logramos un carácter y llegamos a ser personas.

Si bien podemos esperar encontrar un movimiento natural de vaivén entre el cinismo y la sinceridad, no debemos, sin embargo, descartar el tipo de punto de transición susceptible de ser sostenido con la fuerza de un pequeño autoengaño.

Descubrimos que el individuo puede intentar inducir al público a juzgarlo (a él y a la situación), de un modo particular, solicitar este juicio como un fin en sí mismo y, sin embargo, no creer completamente que merece la valoración del “yo” buscado o que la impresión de realidad que fomenta sea válida.

Goffman (1997) define a la “actuación” para referirse a toda actividad de un individuo que tiene lugar durante un período señalado por su presencia continua ante un conjunto particular de observadores y posee cierta influencia sobre ellos. Además, de manera conveniente da el nombre de “fachada”, a la parte de la actuación del individuo

que funciona regularmente de un modo general y prefijado, a fin de definir la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación. La fachada, entonces, es la dotación expresiva de tipo creciente empleada intencional o inconscientemente por el individuo durante su actuación (Goffman, 1997: 34).

Siguiendo la pauta expresada y tomamos el término “medio” para referirnos a las partes escénicas de la dotación expresiva, se puede tomar “fachada personal” para referirse a los otros elementos de esa dotación, aquellos que debemos identificar íntimamente con el actuante mismo y que, como es natural, esperamos que lo sigan dondequiera que vaya. Como parte de la fachada personal podemos incluir las insignias del cargo o rango, el vestido, el sexo, la edad y las características raciales, el tamaño y aspecto, el porte, las pautas de lenguaje, las expresiones faciales, los gestos corporales y otras características semejantes. Algunos de estos vehículos transmisores de signos, tales como las características raciales, son para el individuo relativamente fijos y durante un período de tiempo no varían de una situación a otra.

Es importante, de acuerdo con Goffman (Ibid), dividir los estímulos que componen la fachada personal en “apariencia” y “modales”, de acuerdo con la función que desempeña la información transmitida por estos estímulos. La “apariencia” se refiere a aquellos estímulos que funcionan en el momento de informarnos acerca del status social del actuante. Estos estímulos también nos informan acerca del estado ritual temporario del individuo, es decir, si se ocupa en ese momento de alguna actividad social formal, trabajo o recreación informal, si celebra o no una nueva fase del ciclo estacional o de su ciclo vital. Los “modales”, por su parte, se refieren a aquellos estímulos que funcionan en el momento de advertirnos acerca del rol de interacción que el actuante esperará desempeñar en la situación que se avecina. Así, modales arrogantes, agresivos, pueden dar la impresión de que este espera ser el que inicie la interacción verbal y dirigir su curso. Modales humildes, gentiles, pueden dar la impresión de que el actuante espera seguir la dirección de otros o, por lo menos, de que puede ser inducido a hacerlo (Goffman, 1997: 36).

A menudo esperamos, como es natural, una coherencia confirmatoria entre la apariencia y los modales; esperamos que las diferencias de status social entre los

interactuantes se expresen, en cierta medida, por medio de diferencias congruentes en las indicaciones que se hacen del rol de interacción esperado.

Además de la previsible compatibilidad entre apariencia y modales, esperamos, como es natural, cierta coherencia entre medio, apariencia y modales. Dicha coherencia representa un tipo ideal que nos proporciona una forma de estimular nuestra atención respecto de las excepciones e interesarnos por ellas.

De acuerdo con Goffman (Ibid), existen razones para creer que la tendencia a presentar un gran número de actos diferentes por detrás de un pequeño número de fachadas es una evolución natural de la organización social.

Además del hecho de que diferentes rutinas pueden emplear la misma fachada, hay que señalar que una fachada social determinada tiende a institucionalizarse en función de las expectativas estereotipadas y abstractas a las cuales da origen, y tiende a adaptar una significación y estabilidad al margen de las tareas específicas que en ese momento resultan ser realizadas en su nombre. La fachada se convierte en una “representación colectiva” y en una realidad empírica por derecho propio (Goffman, 1997: 39). Goffman (1997) destaca que, cuando un actor adopta un rol social establecido, descubre, por lo general, que ya se le ha asignado una fachada particular. Sea que su adquisición del rol haya sido motivada primariamente por el deseo de representar la tarea dada o por el de mantener la fachada correspondiente, el actor descubrirá que debe cumplir con ambos cometidos.

Además, si el individuo adopta una tarea que no solo es nueva, sino que no está bien establecida en la sociedad, o si intenta cambiar el enfoque de la tarea, es probable que descubra que ya existen varias fachadas bien establecidas, entre las cuales debe elegir. De este modo, cuando una tarea recibe una nueva fachada, rara vez encontramos que esta última es, en sí misma, nueva.

Las fachadas suelen ser seleccionadas, no creadas, y podemos esperar que surjan problemas cuando los que realizan una determinada tarea se ven forzados a seleccionar un frente adecuado para ellos entre varios bastante distintos.

De esta manera, Goffman (1997) sugiere que la fachada social puede dividirse en partes tradicionales tales como medio, apariencia y modales, y que a causa de que se pueden presentar rutinas diferentes tras una misma fachada, el carácter específico de una actuación tal vez no se ajuste perfectamente a la apariencia general socializada con la cual se nos presenta. Estos dos hechos, tomados simultáneamente, nos llevan a estimar que los elementos de la fachada social de una rutina particular no solo se encuentran en las fachadas sociales de toda una gama de rutinas, sino que, además, la gama total de rutinas en la cual se encuentra un elemento de la dotación de signos diferirá de la gama de rutinas en la cual ha de encontrarse otro elemento de la misma fachada social.

Respecto a la realización dramática Goffman (Ibid) menciona que, si la actividad del individuo ha de llegar a ser significativa para otros, debe movilizarla de manera que exprese durante la interacción lo que él desea transmitir. En realidad, se puede pedir al actuante que no solo exprese durante la interacción las capacidades que alega tener, sino que también lo haga en forma instantánea.

En muchos casos, sin embargo, la dramatización del propio trabajo constituye un problema. El problema de dramatizar el trabajo propio significa más que el mero hecho de hacer visibles las cosas invisibles. El trabajo que debe ser realizado por aquellos que ocupan ciertos status está, con frecuencia, tan pobremente proyectado como expresión de un significado deseado, que, si el beneficiario quisiera dramatizar el carácter de su rol, debería desviar para ello una apreciable cantidad de su energía. Y esta actividad desviada hacia la comunicación requerirá a menudo atributos diferentes de aquellos que se dramatizan (Goffman, 1997: 44).

Así, los individuos se enfrentan a menudo con el dilema de expresión versus acción, es decir, aquellos que poseen el tiempo y el talento para realizar bien una tarea pueden no tener, por la misma razón, ni el tiempo ni el talento para mostrar que lo están haciendo bien.

Adicionalmente, un profesional puede estar dispuesto a adoptar un rol muy modesto en la calle, en un negocio, o en su hogar, pero en la esfera social que abarca su

manifestación de competencia profesional le preocupará mucho hacer una exhibición efectiva. Al movilizar su conducta para realizar dicha exhibición, le preocupará no tanto la serie completa de las diferentes rutinas que realiza sino tan solo aquella de la cual deriva su reputación ocupacional.

Otro aspecto importante de este proceso de socialización: la tendencia de los actantes a ofrecer a sus observadores una impresión que es idealizada de diversas maneras. El concepto de que una actuación presenta un enfoque idealizado de la situación es, por supuesto, bastante común.

Cooley (en Goffman, 1997: 46) menciona, por ejemplo: Si no tratáramos nunca de parecer algo mejor de lo que somos, ¿Cómo podríamos mejorar o “formarnos desde afuera hacia adentro”? Y el mismo impulso para mostrar al mundo un aspecto mejor o idealizado de nosotros mismos encuentra una expresión organizada en las diferentes profesiones y clases, cada una de las cuales tiene hasta cierto punto una jerga o pose que la mayoría de sus miembros asumen inconscientemente pero que produce el efecto de una conspiración destinada a obrar sobre la credulidad del resto del mundo.

Así, cuando el individuo se presenta ante otros, su actuación tenderá a incorporar y ejemplificar los valores oficialmente acreditados de la sociedad, tanto más, en realidad, de lo que lo hace su conducta general.

Una de las fuentes de información más rica sobre la presentación de actuaciones idealizadas es la literatura referente a la movilidad social. Goffman (Ibid) resalta que en la mayoría de las sociedades parece haber un sistema fundamental o general de estratificación, y en la mayoría de las sociedades estratificadas existe una idealización de los estratos superiores y cierta aspiración a ascender hasta ellos por parte de los que se encuentran en situación inferior (Goffman, 1997: 47).

Si un individuo ha de expresar estándares ideales durante su actuación, tendrá entonces que abstenerse de la acción que no es compatible con ellos o encubirla. Cuando esta conducta inapropiada es de algún modo satisfactoria, como sucede con frecuencia, entonces, por lo general, se descubre que esta es gratificada en secreto.

Con relación al tema que nos ocupa, Goffman (1997) refiere que es importante notar que cuando un individuo ofrece una actuación, encubre por lo general algo más que placeres y economías inadecuadas. Señalamos algunos de los aspectos ocultos:

En primer lugar, además de los placeres y ahorros secretos, el actuante puede estar comprometido en una forma provechosa de la actividad que se oculta a su público y que es incompatible con la visión de la actividad que espera que se obtenga de él.

En segundo lugar, encontramos que los errores y las equivocaciones se corrigen con frecuencia antes de que tenga lugar la actuación, y los signos delatores de que se han cometido y corregido son, a su vez, encubiertos. De este modo se mantiene una impresión de infalibilidad, tan importante en muchas presentaciones,

En tercer lugar, en esas interacciones donde el individuo presenta un producto a otros, tenderá a mostrarles solo el producto final, y estos lo juzgarán sobre la base de algo que ha sido terminado, pulido y empaquetado. En algunos casos si se requirió realmente muy poco esfuerzo para completa; el objetivo, este hecho será encubierto. En otros casos se ocultarán las largas y tediosas horas de labor solitaria.

Se puede citar una cuarta discrepancia entre las apariencias y la realidad total. Descubrimos que muchas actuaciones no podrían haber sido presentadas si no se hubieran realizado tareas que son, de otro modo, físicamente sucias, semi-clandestinas, crueles y degradantes; pero estos hechos perturbadores rara vez se expresan durante una actuación. En los términos de Hughes, tendemos a encubrir a nuestro auditorio toda evidencia de “trabajo sucio”, ya sea que lo realicemos en privado o lo asignemos a alguien más, al mercado impersonal, a un especialista legítimo o a uno ilegítimo (Goffman, 1997: 55).

Con frecuencia descubrimos que, si han de lograrse los objetivos ideales más importantes de una organización, será necesario a veces desviarse momentáneamente de sus otros ideales, manteniendo, sin embargo, la impresión de que estos están aún vigentes. En tales casos, no se hace un sacrificio en favor del ideal más visible sino del legítimamente más importante.

Goffman (1997) le llama secreto impuesto por el grupo, a algo que no es de ningún modo enteramente atribuible al temor, por parte de los miembros de que salgan a relucir elementos desagradables. Si bien este temor desempeña siempre algún papel al mantener oculto el “cuadro interno” de cualquier burocracia, se debe asignar mayor importancia a una de las características de la estructura informal en sí. Porque la estructura informal está al servicio del importante papel que consiste en proporcionar un canal para trampas de las reglas y métodos de procedimiento formalmente prescritos. Ninguna organización cree que puede permitirse publicar esos métodos (por medio de los cuales se resuelven ciertos problemas, como es importante notar) anti-éticos a los sancionados de manera oficial, y, en este caso, a los sólidamente sancionados, caros a las tradiciones del grupo.

Finalmente encontramos actantes que con frecuencia fomentan la impresión de que tenían motivos ideales para adquirir el rol que cumplen, que poseen una capacidad ideal para desempeñarlo, y que no era necesario que sufrieran indignidades, insultos y humillaciones ni que hicieran “tratos” sobrentendidos a fin de obtenerlo. (Si bien esta impresión general de sagrada compatibilidad entre el hombre y su trabajo es quizá más comúnmente fomentada por miembros de las profesiones superiores, también se encuentra un elemento similar en muchas de las menores). Como refuerzo de estas impresiones ideales, existe una especie de “retórica del entrenamiento” por medio de la cual sindicatos, universidades, gremios y otros cuerpos que proveen títulos habilitantes requieren que sus miembros absorban un área y un período de formación místicas, en parte para mantener un monopolio, pero también en parte para fomentar la impresión de que el profesional autorizado es alguien que ha sido reconstituido por su experiencia de aprendizaje y que está ahora situado en un nivel diferente al de otros hombres (Goffman, 1997: 57).

Es posible que los actantes intenten incluso dar la impresión de que su porte y capacidad actuales son algo que siempre han poseído y de que nunca han tenido que abrirse camino dificultosamente a través de un período de aprendizaje. En todo esto, el actante puede recibir asistencia tácita del establecimiento en el cual ha de actuar. Así,

muchas escuelas e instituciones anuncian rígidos requisitos y exámenes de ingreso, pero de hecho quizá rechacen a muy pocos candidatos.

Es entonces bastante interesante advertir que, cuando la importancia de los requisitos no oficiales se convierte en un escándalo o problema político, algunos individuos que carecen de la capacidad informal pueden ser admitidos pomposamente, asignándoseles un rol muy visible como evidencia de juego limpio. Se crea así una impresión de legitimidad. Goffman (1997) señala que, un actuante tiende a encubrir o dar menor importancia a aquellas actividades, hechos y motivos incompatibles con una versión idealizada de sí mismo y de sus obras. Además, el que actúa produce a menudo en los miembros de su auditoria la creencia de que está relacionado con ellos de un modo más ideal de lo que en realidad lo está.

Dos ejemplos generales: en primer lugar, los individuos fomentan con frecuencia la impresión de que la rutina que realizan en el momento es su única rutina, o por lo menos la más importante. Como se señaló anteriormente, el auditorio, a su vez, a menudo da por sentado que el carácter proyectado ante ellos es todo lo que hay detrás del individuo que actúa para ellos.

Como efecto y causa habilitante de esta especie de compromiso con el papel que se actúa comúnmente, se advierte que se produce la “segregación de auditorios” merced a ella el sujeto se asegura de que aquellos ante quienes representa uno de sus papeles no sean los mismos individuos ante quienes representa un papel diferente en otro medio. Aun, cuando los actuantes intentaran destruir esta segregación y la ilusión por ella estimulada, el público a menudo impediría esta acción. El auditorio puede ver un gran ahorro de tiempo y energía emocional en el derecho a tratar al actuante en su valor ocupacional aparente, como si este fuera pura y exclusivamente aquello que pretendía su uniforme (Goffman, 1997: 60).

Los actuantes tienden a fomentar la impresión de que la actuación corriente de su rutina y su relación con su auditorio habitual tienen algo especial y único. Se oculta el carácter rutinario de la actuación (el actuante mismo no tiene, por lo general,

conocimiento de cuan rutinaria es en realidad su actuación) y se acentúan los aspectos espontáneos de la situación.

Cuando se sabe que el público es en el fondo escéptico de la realidad que se le impone, hemos estado prontos a apreciar su tendencia a saltar sobre insignificantes imperfecciones como sería el de que toda la actuación es falsa; pero como investigadores de la vida social hemos estado menos dispuestos a apreciar que hasta auditorios que simpatizan con el actuante pueden ser momentáneamente perturbados, sacudidos y debilitados en su fe por el descubrimiento de una discrepancia insignificante en las impresiones que se les presentan. El punto crucial no es que la efímera definición de la situación causada por un gesto impensado sea en sí misma tan censurable, sino más bien que es diferente de la definición proyectada en forma oficial (Goffman, 1997: 63).

En nuestra sociedad, algunos gestos impensados se producen en una variedad tan grande de actuaciones, y transmiten impresiones que son por lo general tan incompatibles con las que se fomentan, que estos hechos inoportunos han adquirido un status simbólico colectivo. Se los puede agrupar en tres categorías generales. En primer lugar, un actuante puede transmitir de manera accidental incapacidad, incorrección o falta de respeto al perder momentáneamente control muscular de sí mismo. Puede resbalar, tropezar, caerse; puede eructar, bostezar, cometer un *lapsus linguae*, rascarse o tener flatulencias; puede, accidentalmente, chocar con el cuerpo de otro participante.

En segundo lugar, puede actuar de modo de transmitir la impresión de que está demasiado ansioso por la interacción o desinteresado de ella, puede tartamudear, olvidar parte de un guion o discurso, aparecer nervioso, culpable o afectado; puede tener inapropiadas explosiones de risa, ira y otras reacciones que momentáneamente lo incapacitan como interactuante; puede mostrar una participación o un interés excesivos, o demasiado superficiales,

En tercer lugar, el actuante puede permitir que su presentación no tenga una adecuada dirección dramática. Y el medio puede no estar en orden, o haber sido preparado para otra actuación, o haberse desarreglado durante ella; contingencias

inesperadas pueden causar una regulación incorrecta del tiempo de llegada o partida del actuante o provocar silencios embarazosos durante la interacción (Goffman, 1997: 64).

Goffman (Ibid) resalta que, como actuantes, somos con frecuencia más conscientes de las normas que podríamos haber aplicado a nuestra actividad, pero que no aplicamos, que de las normas que aplicamos sin pensarlo. En todo caso, como estudiosos debemos estar prontos para examinar la disonancia creada por alguna situación inesperada.

En otras palabras, debemos estar preparados para ver que la impresión de realidad fomentada por una actuación es algo delicado; frágil, que puede ser destruido por accidentes muy pequeños. Para sea alegre o triste el semblante que asumamos al adaptarlo y acentuarlo definimos nuestro humor prevaleciente. De aquí en adelante, mientras continuemos bajo el hechizo de este autoconocimiento, no solo vivimos sino actuamos; componemos y representamos el personaje que hemos elegido, deliberamos reflexivamente, defendemos e idealizamos nuestras pasiones, nos estimulamos elocuentemente a ser lo que somos, devotos o desdeñosos, descuidados o austeros; hablamos a solas (ante una audiencia imaginaria) y nos envolvemos graciosamente en el manto de nuestra parte inalienable. Así, vestidos, solicitamos el aplauso y esperamos morir en medio de un silencio universal (Goffman, 1997: 67).

Por debajo de nuestros principios proclamados y de nuestra palabra empeñada debemos esconder asiduamente todas las desigualdades de nuestro humor y nuestra conducta, y esto sin hipocresía, ya que nuestro carácter elegido es más verdaderamente nuestro que el flujo de nuestros sueños involuntarios. El retrato que pintamos de este modo y exhibimos como nuestra verdadera persona puede estar hecho según el gran estilo, con columnas y cortinados y paisajes distantes y señalando con el dedo un globo terrestre o la filosófica calavera; pero si este estilo es innato y nuestro arte vital, cuanto más transmute a su modelo, más profundo y verdadero será el arte.

Todo aquel que está seguro de su inteligencia, u orgulloso de su cargo, o ansioso por su deber, asume una máscara trágica. Se delega en ella y a ella transfiere casi toda su vanidad. Si bien está vivo y sometido, como todo lo existente, al flujo debilitante de su

propia sustancia, ha cristalizado su espíritu en una idea, y más con orgullo que con dolor ha ofrendado su vida en el altar de las musas. El autoconocimiento, como cualquier arte o ciencia, vierte su materia a un nuevo medio, el medio de las ideas, en el cual pierde sus viejas dimensiones y su antiguo lugar. Nuestros hábitos animales son transmutados por la conciencia en lealtades y deberes, y nos volvemos “personas” o “máscaras” (Goffman, 1997: 68).

Mediante la disciplina social se puede mantener con firmeza una máscara de modales. Y aunque cada cual se vista de acuerdo con su condición, también estamos ante un juego. El artificio, como el arte, se sitúa en lo imaginario.

La tendencia a la aceptación de signos coloca a un auditorio en la situación de ser engañado y conducido a conclusiones erróneas, porque hay pocos signos que no puedan ser empleados para atestiguar la presencia de algo que no está realmente allí. Y es evidente que muchos actantes tienen una gran capacidad y motivo para tergiversar los hechos; solo la vergüenza, la culpa o el temor les impiden hacerlo.

La tergiversación se puede definir como mentira “manifiesta” “categórica” o descarada aquella en la que puede haber pruebas irrefutables de que el autor sabía que mentía y que así lo hizo premeditadamente; por ejemplo, el pretender que se ha estado en un cierto lugar en determinado momento cuando este no es el caso (Goffman, 1997: 70).

Aquellos que son sorprendidos en el acto de mentir descaradamente no solo se desprestigian durante la interacción, sino que pueden perder para siempre su prestigio, porque muchos auditorios sienten que, si un individuo es capaz de decir tal mentira, nunca más se deberá confiar totalmente en él.

En la vida cotidiana es posible que por lo general el actuante cree intencionalmente casi todo tipo de impresiones falsas sin colocarse en la posición indefendible de haber dicho una mentira neta. Las técnicas de comunicación como las alusiones indirectas, la ambigüedad estratégica y las omisiones fundamentales permiten al que informa erróneamente beneficiarse con mentiras sin proferir ninguna, desde el punto de vista técnico. Los medios de masa tienen su propia versión de ello y demuestran que, mediante

ángulos de cámara adecuados y una apropiada dirección, la fría respuesta del público a una celebridad puede transformarse en un torrente de entusiasmo (Goffman, 1997: 73).

Aunque determinadas actuaciones, y hasta determinados papeles o rutinas, pueden colocar a un actuante en la situación de no tener nada que ocultar, en alguna parte de su ciclo total de actividades habrá algo que no pueda considerar abiertamente. Cuanto mayor sea el número de asuntos y mayor el número de partes actuables comprendidas en el campo del rol o de la relación, parecería mayor la probabilidad de que existan puntos secretos.

Quizá lo más importante de todo sea lo siguiente: debemos notar que una falsa impresión mantenida por un individuo en cualquiera de sus rutinas puede constituir una amenaza para toda la relación o rol, del cual la rutina solo constituye una parte, porque un descubrimiento desacreditable en cierto ámbito de la actividad de un individuo arrojará dudas sobre los numerosos campos en los cuales quizá no tenga nada que ocultar. Del mismo modo, si el individuo sólo tiene una cosa por ocultar durante una actuación, y aun si la probabilidad de revelación solo se da en una oportunidad o fase particular de la actuación, la ansiedad del actuante bien puede extenderse a la totalidad de la actuación (Goffman, 1997: 76).

Cualquiera que sea su función para el auditorio, sus inhibiciones dan al actuante la oportunidad, limitada, de crear una impresión de su propia elección y le permiten funcionar, para su bien o el del auditorio, como protección o amenaza susceptible de ser destruida por una inspección minuciosa.

El auditorio percibe misterios y poderes secretos detrás de la actuación, y el actuante percibe que sus principales secretos son insignificantes... el verdadero secreto existente detrás del misterio es, con frecuencia, que en realidad no hay misterio alguno; el verdadero problema es impedir que también el público se entere de esto (Goffman, 1997: 81).

Por lo tanto, Goffman (Ibid) sugiere que tendemos a ver las actuaciones reales como algo que no ha sido construido expresamente, como producto involuntario de la respuesta espontánea a los hechos en su situación, y tendemos a ver las actuaciones

ideadas como algo industriosamente armado, con un detalle falso tras otro, ya que no hay realidad de la cual podrían ser respuesta directa los detalles de conducta.

Hay que tener en cuenta que existen muchos individuos que creen sinceramente que la definición de la situación que acostumbran proyectar es la realidad “real”. Los actantes pueden ser sinceros -o no serlo-, pero estar sinceramente convencidos de su propia sinceridad; pero este tipo de sentimiento respecto del rol no es necesario para que la actuación sea convincente. Es decir, si bien las personas son por lo general lo que aparentan ser, dichas apariencias podrían, no obstante haber sido dirigidas.

Algunas actuaciones son llevadas a cabo exitosamente con completa deshonestidad, otras con completa honestidad; pero ninguno de estos dos extremos es esencial para las actuaciones en general y ninguno de los dos es, quizás, aconsejable desde el punto de vista dramático.

Aquí se infiere que una actuación honesta, sincera, seria, tiene una conexión con el mundo verdadero menos sólido de lo que se podría suponer a primera vista. Y esta inferencia se verá reforzada si observamos una vez más la distancia que media por lo general entre las actuaciones muy honestas y las muy artificiosamente elaboradas. “La vida en sí es algo que se representa en forma dramática”. El mundo entero no es, por cierto, un escenario, pero no es fácil especificar los aspectos fundamentales que establecen la diferencia (Goffman, 1997: 83).

Aparentemente, un papel que alguna vez fue respetado con honestidad y buena fe deja al actor en condiciones de volverlo a representar más adelante. Además, los roles desempeñados por otros sujetos importantes en el pasado también parecen ser accesibles, y el individuo puede pasar de ser la persona que era a las personas que otros fueron para él. Esta capacidad para intercambiar roles desempeñados, al verse obligado a ello, podría haber sido prevista; aparentemente, todo el mundo puede hacerlo. Porque, al aprender a desempeñar nuestros roles en la vida real, guiamos nuestras propias producciones manteniendo, en forma no demasiado consciente, una familiaridad incipiente con la rutina de aquellos a quienes nos hemos de dirigir. Y cuando llegamos a manejar correctamente una verdadera rutina somos capaces de hacerlo, en parte, debido

a una “socialización anticipante” por haber sido ya instruidos en la realidad que en ese preciso momento se nos está volviendo real (Goffman, 1997: 83).

Cuando el individuo adquiere una nueva posición en la sociedad y obtiene un nuevo papel para desempeñar, no es probable que se le diga con todo detalle cómo debe conducirse, ni que la realidad de su nueva situación lo apremia suficientemente desde el comienzo como para determinar su conducta sin darle tiempo de pensar en ello. Por lo general, solo se le darán algunas sugerencias, insinuaciones y direcciones escénicas, y se supondrá que ya posee en su repertorio un gran número de “bocadillos” y partes de actuaciones que le serán exigidas en el nuevo medio. El individuo tendrá ya una idea razonable de la apariencia requerida por la modestia, la deferencia o la virtuosa indignación, y puede intentar la representación de estos roles cuando sea necesario (Goffman, 1997: 84).

La socialización puede no suponer el conocimiento de los muchos detalles específicos de un único rol concreto, ya que con frecuencia quizá no habría suficiente tiempo ni energía para ello. Lo que parece exigírsele al individuo es el aprendizaje de suficientes formas de expresión para poder “rellenar” y manejar, con mayor o menor corrección, todo papel que se le pueda dar. Las actuaciones legítimas de la vida cotidiana no son “actuadas” o “escenificadas”, en el sentido de que el actuante sabe de antemano lo que va a hacer y de que lo hace tan solo por el efecto que ello probablemente tenga. Las expresiones que, según se cree, emanan de él le serán especialmente “inaccesibles”. En resumen, nuestra actuación es siempre mejor que el conocimiento teórico que de ella tenemos (Goffman, 1997: 84).

Ser un tipo dado de persona no significa simplemente poseer los atributos requeridos, sino también mantener las normas de conducta y apariencia que atribuye el grupo social al que se pertenece. La facilidad irreflexiva con la cual los actuantes llevan a efecto, de manera coherente, dicha rutina de mantenimiento de normas no niega el hecho de que se haya producido una actuación, sino tan solo que los participantes lo hayan advertido (Goffman, 1997: 86).

Un status, una posición, un lugar social no es algo material para ser poseído y luego exhibido; es una pauta de conducta apropiada, coherente, embellecida y bien articulada. Realizada con facilidad o torpeza, conciencia o no engaño o buena fe, es sin embargo algo que debe ser representado y retratado, algo que debe ser llevado a efecto (Goffman, 1997: 86).

Existen, como es natural, muchas precauciones para aprisionar a un hombre dentro de lo que es, como si viviéramos en un perpetuo temor de que pudiera escaparse de ello, que pudiera desaparecer y eludir súbitamente su condición.

Cuando se piensa en una actuación, es fácil suponer que el contenido de la representación no es más que una prolongación expresiva del carácter del actuante y considerar su función sobre la base de estos términos personales. Este es un enfoque limitado que puede ocultar diferencias importantes en cuanto a la función que ejerce la actuación en la interacción total (Goffman, 1997: 88).

En primer lugar, sucede con frecuencia que la actuación sirve sobre todo para expresar las características de la tarea que se realiza, y no las características del actuante.

La definición de la situación proyectada por un determinado participante integra una proyección fomentada y sustentada por la cooperación íntima de más de un participante.

Por otra parte, suele darse el caso de que a cada miembro del equipo o elenco de actores se le exija que aparezca bajo un aspecto distinto a fin de que el efecto general del equipo sea satisfactorio.

De esta manera, el “equipo de actuación”, o simplemente “equipo”, se utiliza para referirse a cualquier conjunto de individuos que cooperan para representar una rutina determinada.

Sea que los miembros de un equipo representen actuaciones individuales similares o actuaciones disímiles que en su conjunto encuadran dentro de un todo, o bien podría aparecer un equipo emergente que se consideraría convenientemente como un

hecho por derecho propio, o como un tercer nivel fáctico ubicado entre la actuación individual, por un lado, y la interacción total de los participantes, por otro.

Cuando el actuante guía su actividad privada de acuerdo con normas éticas incorporadas, puede asociar estas normas con algún tipo de grupo de referencia, creando de ese modo un auditorio no-presente para su actividad. Esta posibilidad nos lleva a considerar otra adicional. El individuo puede mantener en privado normas de conducta en las que personalmente no cree, pero conserva debido al vívido convencimiento de que existe un auditorio invisible que castigará toda desviación respecto de dichas normas. En otras palabras, el individuo puede constituir su propio auditorio, o imaginar la presencia de un auditorio (Goffman, 1997: 92).

Esto nos permite comprender que un equipo en sí pueda actuar para un auditorio que no está presente en carne y hueso para observar la representación.

Es evidente que los individuos que forman parte del mismo equipo tendrán, en virtud de este hecho, una importante relación mutua que se describe así:

En primer lugar, parecería que mientras la actuación de un equipo está en vías de desarrollo, cualquiera de sus miembros tiene el poder de traicionar o desbaratar la representación mediante un comportamiento inadecuado. Cada miembro del equipo está obligado a confiar en la conducta correcta de sus compañeros, y ellos, a su vez, deben confiar en él. Existe entonces, por fuerza, un vínculo de dependencia recíproco que liga mutuamente a los integrantes del equipo. Cuando los miembros de un equipo tienen status y rangos formales distintos dentro de un establecimiento social, como ocurre a menudo, es probable que la dependencia mutua creada por la pertenencia a un mismo equipo pase por encima de las divisiones y grietas sociales o estructurales del establecimiento, y de ese modo le proporcione una fuente de cohesión (Goffman, 1997: 93).

Cuando los status del personal superior e inferior tienden a dividir una organización, los equipos de actuación pueden tender a integrar las divisiones.

En segundo lugar, es evidente que, si los miembros de un equipo deben cooperar para mantener una definición dada de la situación ante su auditorio, difícilmente podrán preservar esa impresión particular entre sí. Cómplices en el mantenimiento de una apariencia determinada de las cosas, están obligados a definirse entre sí como personas que “están en el secreto”, como personas ante quienes no es posible mantener una fachada particular. Por consiguiente, los miembros del equipo, según la frecuencia con que actúen como equipo y el número de situaciones que estén comprendidas en la acción protectora de las impresiones, tienden a estar ligados por derechos que podríamos denominar de “familiaridad” (Goffman, 1997: 94).

Este privilegio de familiaridad entre los miembros del equipo -que puede constituir una suerte de intimidad carente de calidez- no es necesariamente un vínculo de naturaleza orgánica que se desarrolla poco a poco durante el transcurso del tiempo pasado en común, sino que constituye, más bien, una relación formal que se concede y se recibe automáticamente tan pronto como el individuo ocupa un lugar en el equipo.

El miembro de un equipo es un individuo de cuya cooperación dramática se depende para suscitar una definición dada de la situación, si ese individuo llega a estar fuera de los límites de las sanciones informales e insiste en revelar el juego, o en obligarlo a tomar una dirección determinada, sigue siendo, no obstante, parte del equipo. Por lo tanto, si bien los miembros de un equipo suelen ser personas que concuerdan informalmente en encauzar sus esfuerzos de determinada manera como medida de autoprotección, y al hacerlo constituyen un grupo informal, este acuerdo de índole informal no es un criterio para definir el concepto de equipo (Goffman, 1997: 95).

Los individuos pueden reunirse de manera formal o informal en un grupo de acción a fin de promover fines análogos o colectivos por cualquier medio del que dispongan. En la medida en que cooperan para mantener una impresión dada, utilizando este recurso como media para lograr sus fines, constituyen lo que aquí llamamos equipo. Pero es preciso dejar bien en claro que existen muchos otros medios fuera de la cooperación de tipo teatral, por los cuales un grupo de acción puede lograr sus fines. Es posible incrementar o reducir la efectividad de otros medios para alcanzar fines, tales como la fuerza, el poder de negociación, a través de la manipulación estratégica de las

impresiones, pero el uso de la fuerza o del poder de negociación da al conjunto de individuos una fuente de formación grupal desvinculada del hecho de que en ciertas circunstancias es probable que el grupo, así formado actúe hablando desde un punto de vista dramático, como un equipo (Goffman, 1997: 96).

De modo similar el individuo que, ocupa posiciones de poder o liderazgo puede acrecentar o disminuir su fuerza según el grado en que su apariencia y sus modales sean adecuados y convincentes, lo cual no significa que las cualidades dramáticas de su actividad constituyan necesariamente, y ni aun habitualmente, la base fundamental de su posición.

Cuando del equipo unipersonal pasamos a considerar un equipo más amplio, cambia el carácter de la realidad sustentada por el equipo. En lugar de una rica definición de la situación la realidad puede llegar a reducirse a una tenue línea divisoria, ya que cabe suponer que esta no sea igualmente compatible con todos los miembros del equipo. Podemos esperar observaciones irónicas mediante las cuales un miembro del equipo rechaza en tono de broma esa posición, mientras la acepta formalmente. Por otra parte, intervendrá el nuevo factor de la lealtad hacia el propio equipo y sus miembros, a fin de brindar apoyo a la posición sustentada por el equipo (Goffman, 1997: 97).

En general, se tiene la sensación de que el desacuerdo público entre los miembros de un equipo no solo los incapacita para la acción unida, sino que perturba la realidad propuesta por el equipo. A fin de proteger esta impresión de la realidad se suele exigir a los miembros del equipo que pospongan la adopción de actitudes públicas hasta tanto se haya decidido cuál será la posición del equipo, a la que, una vez adaptada, todos los miembros prestarán obligatorio acatamiento.

Al presentar una definición de la situación será necesario que los diversos miembros del equipo muestren unanimidad en cuanto a las posiciones que adoptan y oculten el hecho de que no llegaron a dichas posiciones por caminos independientes.

No dar información a un miembro del equipo acerca de la posición de este equivale, en realidad, a impedirle que represente su personaje, porque si no sabe qué papel ha de asumir no será capaz de presentar un “sí mismo” ante el auditorio.

De acuerdo con Hughes, (citado en Goffman, 1997: 101), “la etiqueta (profesional) es un cuerpo ritual que crece y se desarrolla informalmente para preservar ante los clientes el frente común de la profesión”.

Es evidente que, si los actantes se preocupan por conservar una línea de conducta, elegirán como compañeros de equipo a personas en cuya adecuada actuación puedan confiar.

Puesto que cada equipo representará enteramente su rutina para el otro, podemos hablar de interacción dramática no de acción dramática, y considerar esta interacción no como una mezcla de tantas voces como participantes intervienen sino más bien como una suerte de diálogo y acción recíproca entre dos equipos.

Hay facetas de algunas situaciones “sociales” y competitivas que sugieren un modelo de equipos múltiples. Es preciso aclarar que, sea cual fuere el número de equipos, existirá siempre un sentido en que la interacción puede ser analizada en función del esfuerzo cooperativo de todos los participantes para mantener un consenso de trabajo (Goffman, 1997: 103).

Se considera a menudo que el control del medio es una ventaja durante la interacción. En un sentido limitado este control permite al equipo introducir recursos estratégicos para determinar la información que el auditorio es capaz de obtener. En términos más generales, el control del medio puede proporcionar al equipo dominante una sensación de seguridad.

En muchas actuaciones se deben cumplir dos funciones importantes, y si el equipo tiene un director podrá recaer sobre él la obligación especial de hacer frente a ellas. En primer lugar, el director puede asumir la tarea específica de llamar al orden a todo miembro del equipo cuya actuación sea impropia. Esta implica habitualmente procesos correctivos tales como apaciguar y sancionar al transgresor (Goffman, 1997: 109).

En segundo lugar, puede asignarse al director la tarea especial de repartir los papeles en la representación y la fachada personal que se usará en cada parte, ya que cada establecimiento puede ser considerado como un lugar en el que los presuntos

actuales tienen a su disposición varios roles y en el que hay un conjunto de dotaciones de signos o insignias ceremoniales que es necesario distribuir (Goffman, 1997: 110).

En consecuencia, el director, que comenzó a actuar como miembro del equipo, podrá encontrarse empujado poco a poco hacia un rol marginal entre el auditorio y los actuales, a mitad de camino entre ambos campos, como una suerte de mediador o intermediario, pero sin la protección que estos suelen tener.

Los conceptos de predominio dramático y predominio directivo, como tipos contrastantes de poder en una actuación, pueden ser aplicados, *mutatis mutandis* (haciendo los cambios necesarios), a la interacción general, donde será posible señalar cuál de los dos equipos sustenta en mayor grado alguno de los tipos de poder, y cuáles son los actuales (considerando conjuntamente a todos los participantes de ambos equipos) que están a la cabeza en estos dos sentidos (Goffman, 1997: 112).

Con base en lo anterior se pueden hacer varios cuestionamientos que vinculan el tema del presente trabajo con el autor citado ¿Está plenamente consciente el director del plantel del rol que representa en la organización escolar? ¿Se da cuenta que el rol que construye como directivo ya ha sido representado por una gran cantidad de actores de diferentes maneras, algunas veces exitosamente y otras no tanto? Además, que el público ha sido impresionado de variadas formas por otros personajes que han realizado esa función, así mismo, que las personas que lo rodean: estudiantes, trabajadores, docentes, padres de familia, comunidad y autoridades ya tienen prefijada una idea del papel que representa y como lo debe de representar, que en cada una de sus actuaciones-intervenciones los diferentes escenarios y públicos con los que se interactúa tratan de “descubrir” la congruencia del rol directivo, del papel que se ejecuta con un guión prefijado, que el personal con el que cotidianamente colabora algunas veces se convierte en un equipo de actuación y otras se reparte en dos o más según lo requiera el público, pero que siguen un patrón muchas veces ensayado conscientemente o no.

Analizando desde otra arista el tema tratado, algunas características personales del directivo le darán algunas ventajas al dramatizar su rol, sin embargo, deberá ser cuidadoso de todas sus maneras de expresión-actuación, que generalmente están

expuestas al escrutinio del público con que interactúe. Además, si el diálogo se presenta con iguales o superiores, hablando jerárquicamente, utilizará lo aprehendido y representado para impresionar con su actuación, habilidades, dominio verbal y expresiones al otro u otros; que el directivo sabe que debe comunicar de manera “fidedigna” lo que representa, lo que es, lo que quiere que piensen de él, es una actuación especial que se hará de acuerdo al momento y protocolo del superior jerárquico que se trate.

2.5 El rol directivo en las organizaciones escolares

Si deseamos desarrollar nuevas propuestas sobre cómo hacer más eficaces nuestras organizaciones, sobre todo las escolares, debemos encontrar la forma de reanalizarlas para poder actualizar nuestra visión sobre ellas.

Una mirada relativamente reciente es: la teoría de los roles, misma que no se encuentra ligada a la teoría de los sistemas sociales, pero que sugiere una interrelación que muchos estudiosos de las organizaciones encuentran útil, esta aplicada a la escuela nos da un enfoque muy interesante que nos ayuda a descifrar parte de la complejidad de este tipo de organizaciones.

La teoría de los sistemas sociales se utiliza en ciencias sociales y en físicas al igual que en las de la conducta. Griffiths (en Ros, 2006: 107) habla de la organización (el sistema) como existiendo en un entorno (el suprasistema), con el subsistema dentro de sí (el aparato administrativo de la organización). En el modelo lo representa como círculos tangenciales cuyos límites son permeables, admitiendo una interacción entre los sistemas y sus entornos.

Una forma de interferencia sería la pérdida de permeabilidad de uno o más de los límites, que tendería así a convertir el sistema en “cerrado” y tornarle menos sensitivo al cambio del entorno.

Richard Lonsdale, (en Ros, 2006: 108) amplió y modificó el modelo mismo que podría ser aplicable a las personas que trabajan en las escuelas: el individuo se contempla a sí mismo trabajando en la organización como persona y como alguien que desempeña un rol dentro del sistema social de la misma.

Así, un individuo desempeña su rol oficial, dentro de la compleja trama de implicaciones humanas y de la consiguiente conducta en la vida de la organización, y a la vez el rol lo modela a él.

De esta manera la interacción dinámica de personas con diferentes modos psicológicos de ser, dentro del marco organizacional, es el campo en que se desarrolla la teoría del rol.

La conducta interpersonal que muestran los miembros de organizaciones complejas, parece ser de importancia crucial para determinar la eficacia de la organización. Erving Goffman (1997), estableció analogías útiles entre las situaciones de la “vida real” y la representación de una obra teatral en un escenario; de aquí se desprenden las siguientes consideraciones:

- Las personas tienen roles concretos que desempeñar en las organizaciones.
- Los factores interactivos ayudan a determinar qué clase de interpretación tendrá cada rol.
- Cada actor interpreta su rol, pero esta interpretación depende de sus cualidades y de lo que sus propias características aportan a su rol.
- Pero la conducta dentro de un rol, como parte de una organización o como la de un actor en un escenario, está influida por la interacción con otras personas, los otros actores y el público.
- La actuación en cada rol se ve también influida por las expectativas del mismo director y de otros que tratan de controlar la situación.
- De esta manera, todo actor intenta, hasta donde le es posible, actuar de acuerdo con tales expectativas; así como con la de sus colegas y demás miembros de su grupo de referencia.

Por lo que, Goffman (1997) describe a los componentes de la organización cuando desempeñan formalmente sus roles como si estuvieran en un escenario, pero recalca que hay una diferencia muy grande en su conducta cuando están entre bastidores, por ejemplo, la conducta y actitudes de directivos, profesores y estudiantes cambian constantemente de acuerdo al lugar en el que están y con quienes están interactuando.

De acuerdo a la teoría del rol una persona desempeña más de uno en su vida y podría desempeñar más de uno dentro de la organización. También los conflictos entre roles se consideran causa de actuaciones poco satisfactorias en la conducta interpersonal dentro de las organizaciones, cuyo origen es multicausal y que inhibe la actuación óptima por parte del titular del rol.

Algunas situaciones de conflicto son:

- Confusión entre las expectativas del rol y la percepción del mismo.
- A nivel individual: la expectativa del rol puede chocar con las necesidades personales del poseedor de aquel.
- Ambigüedad del rol: las prescripciones para el rol son vagas o contradictorias.

Los conflictos entre roles producen tensiones e incertidumbres asociadas de ordinario a una conducta organizacional inconstante, a su vez esta conducta al no ser predecible, ni anticipable, suscita a menudo mayores tensiones y conflictos interpersonales entre quienes tienen roles complementarios. La forma de resolver estos conflictos resulta en métodos no ordinarios de enfrentar esta situación. Una técnica de evitación común la encontraremos en el comportamiento ritual que permite a las partes el cumplimiento de su rol con un mínimo de conflicto efectivo. El uso de vaguedades, pomposidad, estructura compleja, frases hechas y un vocabulario ininteligible en la comunicación es otra técnica de evitación muy difundida.

Así, encontramos que el concepto de rol laboral es definido frecuentemente como el patrón de conductas esperadas de la persona que ocupa determinada posición o puesto de trabajo. Este es delimitado tanto por el ocupante del rol como por los demás miembros donde se actúa ese rol a partir de expectativas y pautas de conducta. También

cabe distinguir entre las expectativas y conducta del rol, ya que las primeras equivalen propiamente al rol, mientras que la conducta es la expresión del rol.

La noción del conjunto de roles ayuda a entender mejor algunos conceptos de la teoría del rol en la forma que éstos actúan en las organizaciones. Este esquema teórico puede ser útil para analizar la conducta interpersonal que encontramos en los grupos de trabajo de las organizaciones. Un ejemplo: los líderes se preocupan por facilitar la aceptación, el desarrollo y la asignación de los roles necesarios para que el grupo funcione bien.

Los roles funcionales dentro del grupo, de acuerdo a Mintzberg (en Ros, 2006: 112) son:

1. Roles orientados a las tareas del grupo.	Estos roles ayudan al grupo a seleccionar los problemas sobre los que trabajar, a concretarlos y a buscar soluciones a los mismos.
2. Roles orientados al reforzamiento y la conservación del grupo.	Estos roles facilitan el desarrollo del grupo y su permanencia a través del tiempo.
3. Roles individuales.	Son estos los roles que hacen posible que los componentes del grupo satisfagan sus necesidades idiosincráticas como individuos.

En el mismo sentido distintos investigadores realizan una subdivisión más detallada de los posibles roles específicos de que disponen los miembros de un grupo dentro de tres categorías de roles anteriores.

De esta manera, como institución, una organización fija roles y espera que los poseedores de estos roles institucionales actúen en forma que contribuyan a las metas de la misma. El mecanismo por el que las necesidades de la institución y las del individuo se modifican hasta coincidir, es por excelencia, el grupo de trabajo; a través de la interrelación dinámica de naturaleza interpersonal, de las exigencias institucionales y de las necesidades idiosincráticas de los individuos que lo forman. La configuración del rol

institucional, el desarrollo de un clima dentro del sistema social y la misma personalidad de los participantes interactúan entre sí dinámicamente. La conducta organizacional es el producto de esta interacción: $C = f(R \times P)$; donde C es la conducta, R es el rol y P la personalidad.

Se supone que cada uno modela hasta cierto punto su propio rol, también que en cualquier organización todo mundo desempeña algún rol institucional. De esta forma, diferentes tipos de rol en diferentes tipos de organizaciones algunos titulares de los roles permiten muy poca expansión de su rol; por el contrario, otros roles exigen mayor intervención de la personalidad (soldado raso vs artista).

En la relación entre la organización y el individuo (el intérprete del rol) siempre se da “algo a cambio de algo” (*quid pro quo*); cuya conservación puede considerarse como un estado de equilibrio entre las necesidades de ambos (en economía se le llama comúnmente ecuación de costo-beneficio). Mientras persista esta ecuación de equilibrio, la relación será con toda seguridad satisfactoria, duradera y relativamente productiva.

Lo que constituye una “satisfacción adecuada” para los individuos en una organización varía, dependiendo en gran medida del carácter y circunstancias del individuo implicado. Por ejemplo, algunas personas encuentran gran satisfacción en las recompensas materiales, llámese dinero; mientras que otras consideran que no merece la pena el precio que hay que pagar por unos ingresos mayores.

El equilibrio dinámico se caracteriza por una reordenación de la organización o un cambio de sus metas (Ros, 2006: 115), se puede explicar a partir de tres términos útiles:

1. Homeóstasis. - tendencia de un sistema abierto a autorregularse y de permanecer constantemente en equilibrio.
2. Feedback. - comunicación que un actor recibe de sus espectadores atentos.
3. Entropía. - es una medida de la ignorancia, el desorden, el abandono al azar o el caos. Asimismo, nos indica el estado de equilibrio existente entre la organización y su entorno.

Los tres términos descritos pueden tener en ciertos momentos del equilibrio de la organización mayor o menor importancia para la consecución de las metas, es vital tener el pulso correcto para tomar las decisiones adecuadas y corregir, en su caso.

Los problemas humanos actuales de acuerdo con Warren Bennis (citado en Ros, 2006: 107), se pueden resumir en:

1.- Integración	Cómo hacer compatibles las necesidades individuales con las metas de la dirección.
2.- Influencia social	El problema de la distribución del poder, de sus fuentes y de las de la autoridad. "...una mezcla confusa, ambigua y cambiante de competencia, coerción y código legal".
3.- Colaboración	Se refiere al problema de cómo administrar y resolver los conflictos.
4.- Adaptación	Cómo responder apropiadamente a los cambios inducidos por el entorno de la organización.
5.- revitalización	Apunta al problema del crecimiento y de la decadencia de las organizaciones, para lo cual según Bennis, la teoría burocrática no tiene soluciones que proponer.

De esta manera se subraya la interrelación íntima entre el individuo y la organización que pone de relieve la importancia del rol en la organización. En resumen, esta concepción afirma que la conducta organizacional se ve afectada de lleno por la influencia social y por la necesidad que el individuo se controle a sí mismo, encaminándose así a una mayor participación personal afectiva que se refleje en la conducta organizacional.

Simon (1992) señaló que, de manera tradicional, dentro de una organización el énfasis es horizontal, pero hay otra división la especialización vertical: esta se centra en la conducta de la toma de decisiones. Todos toman decisiones en una organización, pero cada una se especializa en la clase de decisiones que toma y el tiempo que dedica a tomar las mismas.

La organización exige a veces del individuo que ceda parte de su autonomía en tomar decisiones, decidiendo ella por él cuáles son la naturaleza y límite de sus deberes y que poder y autoridad podrá ejercer sobre los demás.

Con los datos que arrojó la investigación de la escuela Whitman (citado en Ros, 2006: 126) identificó ocho estilos administrativos:

1. Estilo de comunicación.
2. Estilo de discusión.
3. Estilo de consentimiento.
4. Estilo de análisis.
5. Estilo de relación.
6. Estilo de organización-trabajo.
7. Estilo de orientación ajena.
8. Estilo de dirección del trabajo.

Desde esta postura los directores considerados como eficaces buscan la comunicación frecuente y completa, dedicando especial atención a sus relaciones con los demás dentro de la organización, son considerados amables, sensibles, seguros de sí mismos, además de poseer bastante facilidad de palabra.

Los hechos son o deben ser importantes en la toma de decisiones, el uso del juicio personal al tomar decisiones descansa no sólo sobre una interpretación sensible de los valores, sino también en la naturaleza de los hechos. Se ha demostrado que la información disponible para un grupo que toma decisiones, como el profesorado de una escuela, afecta a la calidad de las decisiones tomadas por este grupo. Ampliando, gran parte de la circulación de la información de una escuela tiene lugar en reuniones informales, además normalmente se descubre que:

- 1) la red de comunicaciones se centra alrededor de ciertas personas “clave”,
- 2) hay personas que son miembros de más de una “red” y sirven para unir las a todas,
- 3) los miembros de una sola red están limitados y,
- 4) el número de miembros y la estructura de las redes oscilará según las noticias que se comuniquen.

En algunos de los principios básicos para mejorar la toma de decisiones, se resaltan factores interpersonales como:

- 1) Sinceridad o autenticidad y ser receptivo a sus ideas y creencias.
- 2) Feedback descriptivo y no evaluatorio, es decir las impresiones percibidas que determinada conducta ha causado sobre el grupo.
- 3) Sensibilidad de la reacción que su propia conducta produce sobre los demás del grupo.
- 4) Una reacción racional y no emotiva y la aceptación de las reacciones emotivas de las otras personas del grupo.

Los cinco pasos de la toma de decisiones del proceso administrativo, de acuerdo con Campbell (citado en Ros, 2006: 132) son: 1) toma de decisiones, 2) programación, 3) estimulación, 4) coordinación y, 5) reconsideración.

De esta manera llegamos a cinco ideas generales de la toma de decisiones en las organizaciones escolares:

1. La participación efectiva de los profesores en la toma de decisiones de cierta importancia acaba siendo ventajosa.
2. Los profesores no desean ni esperan tomar parte en todas las decisiones.
3. Una tarea importante del director es distinguir en que decisiones deben participar los profesores y aquellas que han de tomarse de otra forma.
4. Las funciones y los roles de los profesores en la toma de decisiones pueden variar según la naturaleza del problema.
5. Los puntos del proceso decisorio en el que los profesores toman parte puede variar según la naturaleza del problema.

Un plan modelo de toma de decisiones en la escuela podría ser el siguiente: 1) definir el problema, 2) señalar las posibles alternativas, 3) prever las consecuencias de cada alternativa razonable y, 4) elegir la alternativa que se va a seguir.

Un asesor externo, para la solución de problemas y toma de decisiones es sano, ya que su actividad es temporal y crea un nuevo sistema social temporal, que es de esperar funcione en forma algo diferente del sistema social permanente. Este debe ser un líder capacitado y estar familiarizado con los problemas específicos a que se enfrenta

la organización que lo contrata. Antes de la contratación se le debe explicar con todo detalle que es lo que la organización quiere que le ayude a conseguir.

Respecto al liderazgo muchos estudiosos que han realizado numerosos trabajos sociológicos se han sentido fascinados con la idea de considerarlo como un proceso de interacción entre los componentes del grupo y en particular entre el líder y el resto del grupo. Hemphill (citado en Ros, 2006: 141), por ejemplo, definió dos características:

- 1) La viscosidad, que se refiere a la cohesión que sienten los miembros del grupo y,
- 2) El tono hedonista, que es el sentimiento de satisfacción que experimentan los miembros por pertenecer al grupo.

Los estudios psicológicos se han orientado hacia las características personales del líder, mientras que los sociólogos se han dirigido más bien hacía ciertos aspectos de la situación en la que éste actúa.

Las dimensiones del liderazgo, desde esta mirada, son: la *estructura*, que incluye aquellas conductas en las que el director organiza y define las actividades del grupo y su propia relación con el mismo y la *consideración*, comprendida como aquella conducta que denota mutua confianza, respeto y cierta efusión e intimidad entre el director y su grupo; esta dimensión debe mostrar una preocupación por las necesidades de los miembros del grupo, mayor participación en la toma de decisiones y una comunicación horizontal y vertical.

Hay evidencia de que existe poca relación entre el conocimiento que posee un líder de la conducta de liderazgo más eficaz y el modo como su proceder es percibido por el grupo.

Pero qué proporción de cada una de las dos dimensiones mencionadas produciría una “mezcla” óptima para el liderazgo, esto es algo que no puede determinarse; los líderes considerados como eficaces tienden a poseer ambas cualidades en alto grado. Sin embargo, no se debe olvidar que las dimensiones de la conducta del líder no han sido contrastadas científicamente, sólo parte de las conductas exhibidas por el líder. Con todo,

para ser eficaz y significar algo más que un gesto superficial, la conducta de los líderes tiene que ser también auténtica.

Para ejercer el liderazgo se deben considerar, de acuerdo a investigaciones realizadas, los factores siguientes: estrategia, oportunidad y táctica; esto último se refiere a planear y realizar los actos de liderazgo reflexiva y cuidadosamente a fin de garantizar los resultados previstos para efectuar el cambio.

Harris (citado en Ros, 2006: 143) propone dos extremos: la conducta tractiva (resistir, imponer, reglamentar) y la dinámica (promover, reestructurar, innovar).

Hay cinco estilos principales de liderazgo: el autoritario, el democrático, el de no intervención (laissez-faire), el burocrático y el carismático; en cada estilo el líder puede elegir entre una lista de uno de los cuatro métodos clave para dirigir o influir en el grupo:

- 1) La fuerza. - esta puede provenir de varias fuentes, la posición oficial es un factor de poder.
- 2) El paternalismo. - tiende a no hacer tan evidente el poder del líder, la influencia se centra en la expectativa de lealtad y respeto.
- 3) Negociación. - es un arreglo recíproco en donde ambas partes se beneficiarán.
- 4) Recursos mutuos. - el líder y el grupo tienen objetivos idénticos, esta congruencia evita usar la fuerza y el poder para influir en el grupo, pues ambos se beneficiarán.

Los siguientes aspectos muestran sugerencias específicas para el perfeccionamiento del liderazgo:

1.- Planificar la práctica del liderazgo. - hasta que la práctica del liderazgo llegue a ser un hábito. La estrategia (es el mapa de lo que planea hacer, cómo hacerlo y la secuencia probable del proceso), oportunidad (el momento de dar cada paso de manera que la estrategia se desarrolle de forma ordenada) y el poder (ejercer el liderazgo con éxito es una señal de capacidad, y esto engendra más poder).

En este rubro, las funciones más importantes que lleva a cabo un líder son: establecer las metas a conseguir por el grupo, elaborar planes para lograrlas, y recabar apoyos para realizar metas y planes.

2.- Dedicar menos tiempo a la administración y más al liderazgo. - el uso del principio general de la excepción puede ser de gran ayuda, sostiene que las decisiones que se repiten con frecuencia deben ser reducidas a una rutina y, en lo posible, delegadas en otros.

3.- Obtener una evaluación objetiva de la conducta del liderazgo. - es decir poder medir realmente el impacto de la conducta del líder.

La salud organizacional de la escuela es un indicador de cómo la organización hace frente a la necesidad continua de cambiar, adaptarse y, al mismo tiempo, mantenerse internamente. Una estrategia basada en este principio generalmente reclama la presencia de un asesor externo para facilitar el feedback de la información del diagnóstico como base para el entrenamiento en relaciones humanas del profesorado.

Los cinco estilos de conducta organizacional usados por los investigadores en sus intentos por comprenderlos en las escuelas son:

1. Ideográfico-transaccional-nomotético.
2. Los que se promocionan indiferentes-ambivalentes.
3. Orientado a una carrera, a un lugar.
4. Cosmopolita-provinciano.
5. De mentalidad abierta-cerrada (dogmatismo).

El conocimiento de los conceptos que entrañan estas dimensiones, junto con sus estilos de conducta organizacional correspondientes, proporcionan al administrador o directivo escolar un conjunto de enfoques que le facilitan el conocimiento de la conducta organizacional y de lo que ésta significa.

A los administradores que buscan el camino más eficaz a seguir en un momento determinado, les puede ser útil tomar como referente una evaluación del profesorado (formal o informalmente) bajo una o más de estas características, con miras a predecir la probable aceptación de las futuras alternativas de actuación que vayan a tomarse.

2.6 Conclusiones del capítulo

Los temas revisados en este capítulo nos sirven como referencia teórica y su utilidad está en función de conocer, comprender y analizar uno o más de estos constructos para descifrar la complejidad de una organización escolar. Este trabajo de investigación amplía nuestro conocimiento sobre las organizaciones escolares y para utilizarlos, si es necesario de manera estratégica, para que un directivo logre objetivos y metas de la organización escolar. Así, nos detuvimos en la revisión de los modelos teóricos de la organización escolar de Gairín, la organización escolar como objeto de conocimiento con autores como Nieto, aspectos de su estructura y acción de Tyler, la interacción y la representación de los roles de Goffman y la teoría de los roles en la organización.

La amplitud y complejidad del estudio de las organizaciones escolares nos llevó a revisar y reflexionar las perspectivas desde las que se pueden explicar este tipo de organizaciones, por un lado, la macro-teoría articulada como la teoría de la gestión de la cual se desprende el análisis de las organizaciones formales e informales, esta última les otorga mayor importancia a los sistemas sociales, la interrelación. En el transcurso del presente trabajo se reflexionará hasta qué punto el nombramiento de los directores en el Colegio de Bachilleres se realiza apegado a los requisitos formales, o bien, la interrelación social dentro de la estructura tiene mayor fuerza en estos procesos de nombramiento.

En ese sentido la utilidad de esta revisión teórica fue comprender que dejar de lado la interacción y comunicación de los miembros de la organización, sería negar que, para realizar un buen acoplamiento entre los elementos de la escuela se debe propiciar un buen ajuste entre la organización y las personas. Sin soslayar que, tomar a la escuela como un ente abstracto, un modelo, ayuda a su análisis y comprensión a través del análisis teórico.

CAPÍTULO TRES: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Estrategia de investigación.

El trabajo de investigación que se desarrolló tiene como instrumento la entrevista a profundidad y se centra de manera principal en las siguientes características:

Se analiza y estudia cómo se construye el rol del director en el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala, para ello se inició con un acercamiento contextual al subsistema y teórico al estudio de las organizaciones escolares.

Se pretende presentar una visión que no está investigada, que es de importancia para la comprensión del rol directivo, para la comunidad académica interesada en conocer de manera más profunda como afecta en la organización escolar el desenvolvimiento de la estructura formal e informal, hecho que seguramente despertará interés académico para continuar realizando investigaciones que aporten comprensión, conocimiento e información al respecto; que con base en la teoría, nos dé un acercamiento de cómo se lleva a cabo la construcción del rol directivo en el nivel medio superior y de manera más específica en el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala.

Para lograr lo anterior primero se revisaron las propuestas de organización como objeto de conocimiento con las aportaciones de Nieto, posteriormente, nos referimos a la propuesta teórica de Gairín, para después pasar al análisis de Tyler, la revisión de la dramaturgia social representada por las teorías interaccionistas de Erving Goffman y, finalmente las aportaciones de diversos autores acerca del rol directivo en las organizaciones escolares; que nos sirven para entender el rol en general y el rol del directivo en lo particular.

3.1.1 Perspectiva de la investigación

Las innovaciones y cambios que se producen en todos los ámbitos, presionan a las instituciones educativas para que se adapten a la nueva realidad.

Por una parte, la escuela posee objetivos, estructura y sistema relacional, por otro lado, tiene como finalidad la de “impartir” conocimientos socialmente válidos en un determinado contexto y que los individuos no los pueden obtener por otra vía.

Asimismo, se le reconocen connotaciones que las difieren de otras organizaciones, estas particularidades provienen de sus características como realidad social y comunidad.

Como realidad social está abierta al entorno y obligada a considerar el marco legal, normativo y jurídico que la sostiene, la estructura administrativa existente, las posibilidades que le proporciona el contexto, los valores que la sociedad demanda y las características personales, sociales y culturales que definen a sus componentes. Considerarla como comunidad, es pensar en la existencia de un conjunto de personas que interactúan con diferentes roles y necesidades (directivos, trabajadores administrativos, docentes, alumnos, padres), pero con intereses comunes.

Las organizaciones escolares son fruto de la interrelación de variables tanto internas como externas, es decir, que las demandas que tiene la escuela provienen no sólo de la sociedad, sino también de sus miembros en particular.

De esta manera, llevar a cabo la gestión directiva es una práctica tendiente a procurar la funcionalidad entre los objetivos institucionales, las estructuras de organización y funcionamiento y, el sistema relacional.

Después de revisar los capítulos anteriores, surgen con relación al tema los siguientes cuestionamientos ¿Cuál es el proceso formal que se sigue en el nombramiento de los directores de los planteles en el colegio de bachilleres? ¿Qué aspectos son tomados en cuenta para nombrarlos? Y después lo que se considera la parte central del proyecto de investigación ¿Cuáles son los procesos, las interacciones, las relaciones que

debe internalizar un director para aprehender y construir su rol? Además, ¿Cuáles son las tensiones que se producen en la ejecución del rol directivo con los diferentes elementos que forman parte de la estructura administrativa y docentes, alumnos y padres de familia?

Es importante destacar que esta exploración interpretativa, de observación; de cómo realiza esta construcción el directivo, no es para revisar o dictaminar si se hace bien o mal, sino para conocer ¿Cómo se realiza? Este es el principal interés que mueve esta investigación. Entender cómo los directivos del colegio de bachilleres han asumido su papel protagónico en el destino de los planteles que están distribuidos en el territorio estatal y que actualmente son 24, que cubren esa misma cantidad de municipios en el Estado de Tlaxcala, impartiendo educación media superior a 15,000 estudiantes por ciclo escolar en promedio, con edades comprendidas entre los 15 a los 18 años aproximadamente.

El Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala como subsistema tiene presencia desde hace más de 30 años, en su origen la ley que crea al colegio y su reglamento marcaban las directrices en el nombramiento de los directivos de la institución mismas que eran producto de la realidad histórica y cultural de este tipo de organizaciones escolares, entre los requisitos que se necesitaban para ser directivo estaban: estar titulado en alguna carrera profesional, tener una antigüedad de 5 años en el subsistema, preferentemente en actividades educativas, poseer una reconocida solvencia moral, etc., eran nombrados por el director general y ratificados por la junta directiva del colegio de bachilleres, máximo órgano rector del subsistema.

De acuerdo a la ley citada, los directivos duran en su cargo 4 años y podían ser removidos o reasignados a otro plantel de acuerdo a su desempeño; asimismo, no existía de manera formal una evaluación para su ingreso o un seguimiento de sus resultados académicos o administrativos, simplemente los nombraban esperando cumplir con las expectativas académico-administrativas de la época y del director general en turno.

Es hasta la implementación de la reforma integral de la educación media superior en años recientes (RIEMS 2013), en donde se modifica la forma de nombrar directivos,

siendo esta por evaluación en diferentes aspectos académicos, administrativos, de gestión, de participación de los elementos que integran el plantel escolar y la rendición de cuentas; que en el corto y mediano plazo tendrán su impacto en la formación de las nuevas generaciones, en la forma de dirigir a las organizaciones escolares y ya se realizará, en otro momento y por otros investigadores, el análisis y estudio teórico de cómo han influido estas modificaciones en la formación de los estudiantes y la percepción de los diferentes actores en los planteles, los directivos entrevistados en este trabajo fueron nombrados antes de la reforma mencionada.

Este trabajo analiza la construcción del rol del directivo en El Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala, este es el subsistema educativo en donde se centra la indagación, el objeto de estudio son los directores y subdirectores de los planteles 01 Tlaxcala, 08 Ixtacuixtla, 11 Panotla, 16 Teolochocho. Cabe destacar que, al momento de esta investigación, esta institución está conformada por cuatro zonas sectoriales conformadas por un total de 24 planteles escolares; cuyas características de estructura y magnitud son relativamente semejantes.

Se considera que la ubicación de los planteles mencionados y el tiempo programado para realizar el presente trabajo de investigación, de al menos dieciocho meses, será suficiente para cubrir de manera suficiente los objetivos.

3.1.2 Los métodos de investigación cualitativa

Una primera definición la investigación cualitativa es la aportada por Denzin y Lincoln (citados en Rodríguez, 1999: 32), quienes mencionan que es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo naturalista hacia su objeto de estudio, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede.

En el caso de Taylor y Bogdan (Citados en Rodríguez:1999: 33), consideran que es “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas,

habladas o escritas y de la conducta observable” y señalan algunas características tal como lo hicieron Miles y Huberman.

Para LeCompte, se entiende como:

una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video casetes, registros, escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos. (Rodríguez, 1999: 34).

Lo cual, significa para el autor, que la mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos y, que centran su indagación en los contextos naturales.

Stake (citado en Rodríguez, 1999: 34) sitúa las diferencias fundamentales entre la investigación cualitativa y cuantitativa en tres aspectos importantes, de distinción entre explicación y comprensión como propósito del proceso de indagación; entre el papel personal e impersonal que puede adoptar el investigador; y entre conocimiento descubierto y construido.

Siguiendo con las aportaciones de Guba, Lincoln y Angulo (citados en Rodríguez, 1999: 35) se destaca, que existe una serie de niveles de análisis que permiten establecer unas características comunes de esta diversidad de enfoques y tendencias como:

- 1) El nivel ontológico, que es aquel en el que se especifica cuál es la forma y naturaleza de la realidad social y natural.
- 2) El epistemológico, que hace referencia al establecimiento de los criterios a través de los cuales se determinan la validez y bondad del conocimiento.
- 3) El metodológico, que es el plano en el cual se sitúan las cuestiones referidas a las distintas vías o formas de investigar en torno a la realidad.
- 4) El técnico, preocupado por las técnicas, instrumentos y estrategias de recogida información.
- 5) El de contenido, donde la investigación cualitativa cruza todas las ciencias y disciplinas de tal forma que se desarrolla y aplica en: educación, sociología, psicología, economía, medicina, antropología, etc.

De lo anterior, podemos mencionar que, a pesar de esa multiplicidad de enfoques, tanto en la investigación cualitativa como en la cuantitativa, de cómo ven el mundo y cómo lo explican, tienen un carácter ontológico, metodológico, epistemológico, técnico y de contenido, pero es necesario aclarar que ambas investigaciones, se construyen, a partir de la forma en que cimientan su conocimiento, es decir de manera diferenciada.

En suma, se puede decir que existen numerosos trabajos que intentan llegar a delimitar y clasificar las diversas corrientes existentes en la investigación cualitativa, las cuales vienen a constatar la existencia de un pluralismo paradigmático, en este sentido, Rodríguez (1999), nos permite concluir que no existe una investigación cualitativa, sino más bien múltiples enfoques cuyas diferencias están marcadas por las opciones que se tomen en cada uno de los niveles.

3.1.3 El acceso al campo y los roles asumidos por el investigador

En continuidad con el apartado anterior, en éste, se retomarán las ideas de Rodríguez (Ibid) quien señala que numerosas investigaciones en ciencias sociales parten de que el investigador es quien selecciona un problema, formula una hipótesis, recoge datos que le permiten contrastar con sus especulaciones, los analiza para confirmar o abandonar sus suposiciones y redacta un informe para dar a conocer a otros sus hallazgos. Este tipo de investigaciones sigue estudios discretos con una secuencia lineal, que simula la morfología de un vertebrado cuyas articulaciones dificultan el contacto entre las partes.

De tal forma, que la selección de los interrogantes que se tratan en la investigación cualitativa no es tarea que asocie a un momento en el desarrollo del estudio; sino que más bien es resultado de todo el trabajo de investigación. Incluso en ocasiones el problema de investigación se define, en toda su extensión, solo tras haber completado uno o varios ciclos de preguntas, respuestas y análisis de esas respuestas. Lo que nos permite ver que en realidad el investigador durante todo el tiempo ha estado buscando una interrogante para darle sentido a su trabajo.

De esta manera, Rodríguez (1999), nos menciona que al investigador cualitativo le pedimos que ofrezca, no una explicación parcial a un problema, sino la comprensión del mismo, lo que representa un acercamiento a diferentes cuestiones verdaderamente centrales en una investigación. Buscar las preguntas adecuadas es el mejor modo de acercarse a las respuestas más probables.

3.1.4 Las técnicas de investigación

Rodríguez (Ibid), señala que, un investigador al dar inicio a su trabajo en un contexto educativo no se separa de sus ideas, creencias, actitudes y modos de comportamiento. El contacto con cada nueva realidad le ayuda a mejorar su propia búsqueda de conflictos, dilemas, disidencias, innovaciones, en sí, de modos de pensar y hacer lo que hasta entonces no le eran conocidos, o bien no lo había percibido como modos diferentes de pensamiento y acción.

Se trata, por tanto, de descubrir que existen interpretaciones diferentes sobre un mismo estudio, es percibir la realidad desde la perspicacia y no precisamente coincidentes con la tesis oficial o mayoritaria.

Así, pasando a otro aspecto, el campo es el espacio físico o social, en el que el investigador tiene la oportunidad de acceder a situaciones que no pueden preverse desde el laboratorio, lo cual hace la diferencia. Rodríguez (1999: 103), describe precisamente que, en la investigación cualitativa, en donde se requiere el acceso al campo y en donde el investigador se integra a la situación estudiada bajo las siguientes condiciones:

- a) Permanezca de forma prolongada en el contexto o escenario que sirve de marco a las acciones educativas.
- b) Conviva con los protagonistas del problema educativo, participe de sus logros y comprenda de sus errores, se acerque al modo en que atiende las cosas.
- c) Defina y adquiera su propio status desde el marco de relaciones sociales definidas, dentro de la institución o comunidad que integra a los participantes en el proceso educativo, es decir, que actúe como investigador-participante.

- d) Que se ponga en el lugar de las personas, cuyas ideas, métodos y herramientas de trabajo o producciones trata de comprender.

Es decir, el investigador debe ubicarse desde la perspectiva de “ser allí” (con su cometido), en alguien que “está en” (forma parte), al tiempo que “es él” (entiende lo que piensan y hacen los que forman parte del proceso)” (Rodríguez, 1999: 104).

En lo que respecta al acceso al campo de investigación, este se entiende como un proceso por el que el investigador va accediendo a la información fundamental para su trabajo. En este sentido, este asunto se convierte en concesión o negación para llevar a cabo los trabajos.

Por ello, el acceso al campo, implica una tarea persistente a lo largo del proceso de recolección de datos, es más, quizá tenga que ser necesario negociar con cada uno de los miembros o grupos, pues una cosa es el inicio y la autorización y otra, que las relaciones iniciales pueden cambiar, por lo que el investigador tendrá que buscar otras formas de acceder al campo y recopilar datos valiéndose de sus propias habilidades.

De tal forma que el éxito en la obtención de la información dependerá en gran parte de mantener buenas relaciones con las personas y/o grupos. Al preparar el acceso al campo el investigador debe tomar tres decisiones fundamentales: a) Con quién contactar: identificar primeramente quien puede dar la autorización y la información; b) Cómo iniciar el contacto: es un proceso continuo que requiere del esfuerzo del investigador y de la habilidad para que el entendimiento se mantenga y se refuerce; y, c) Cómo mantener el contacto: para este apartado es importante mostrar compromiso al grupo, sinceridad, y no como alguien que de antemano ya sabe que va a encontrar igualmente las respuestas, debe mostrar que desea aprender, otro punto es la muestra de reciprocidad, darles voz a los contactos y facilitarles el derecho de réplica; además de poner en claro los principios éticos y mantener el anonimato, si así lo desea la persona o grupo (Rodríguez, 1999: 109).

3.1.5 Roles asumidos por el investigador

En relación a los roles en el campo, Rodríguez (1999) nos menciona que en la investigación en ciencias sociales se establece en un marco de interacciones personales entre una unidad social y uno o varios investigadores. Como resultado de esas interacciones se van definiendo las funciones a lo largo de la investigación y con ello, se asumen también diferentes roles: investigador, participante, portero, colaborador, tratante de extraños, confidente, etc.

La definición de roles en el trabajo de campo depende, en buena medida, de la gestión en todo el proceso de investigación, por lo que la forma en que se toman decisiones sobre la identificación del problema, la selección de sujetos, el análisis e interpretación configura determinado estilo de investigación.

De esta manera la definición de roles se identifica con el resultado de las acciones que investigadores y participantes llevan a cabo a lo largo de todo estudio para concretar sus tareas y responsabilidades, así como ayudar a los demás. Para esto, su definición tiene un carácter progresivo, además, tiene una naturaleza interactiva, siendo el investigador quien debe clarificar la finalidad del estudio y mostrar a los participantes lo que de ellos se espera (rol) con la finalidad de no desvirtuar el cometido de la investigación.

En continuidad con el tema de los roles, en el investigador estos están definidos, primeramente, por su interacción con las personas, así como el contexto en que se desarrolla el trabajo de campo, y su afectación en la toma de decisiones e implicación en la investigación, para tal situación, Rodríguez (1999: 121), nos describe las características de los roles del investigador:

1° El investigador cualitativo desempeña su rol de investigador, tiene conocimiento de la metodología y domina una serie de habilidades y técnicas que permiten planificar y efectuar su investigación.

2° En la investigación etnográfica, el investigador es un etnógrafo, encargado de extraer los significados propios de su cultura, es decir, escribe el reflejo de los significados culturales (acciones, pensamientos, etc.).

3° En investigaciones observacionales el investigador asume el papel de observador de las diversas situaciones a o casos estudiados.

4° El investigador cualitativo también asume el rol de participante, se convierte en un instrumento de investigación que escucha, observa, escribe, etc. Su participación es interna dentro de su misma investigación.

5° En ocasiones, el investigador cualitativo es un intermediario, es decir, se convierte en un traductor intérprete que transcribe los modos de vida y los significados propios de una cultura a los grupos o comunidades que los desconocen (en parte es interno y en otro externo).

6° Otro rol es de observador externo y evaluador. El primero, se le pide realice un análisis e interpretación de conductas y significados propios de un grupo o comunidad sin ser parte de ellos. Y el segundo, aporta una comprensión y/o valoración de un programa, institución, colectivo o individual (Rodríguez, 1996).

Sin embargo, hay que señalar que el grado de participación, no es el mismo para todos los roles que el investigador asume e igualmente sucede con los sujetos implicados en una investigación.

Por otra parte, en lo relativo a los roles de los participantes, tenemos que los demás sujetos implicados en una investigación que de forma genérica se denominan participantes, desempeñan distintas funciones y asumen diferentes roles: participantes como investigadores, colegas o colaboradores, tratantes de extraños, porteros, informantes-clave y participantes, sujetos de la investigación o informantes.

De esta manera, los roles antes señalados tienen diferente presencia e importancia, dentro de los métodos de investigación cualitativa. Así, los participantes como investigadores constituyen un rol típico de investigación-acción y los informantes-claves, resultan un elemento fundamental en cualquier proceso de investigación etnográfica.

Es importante señalar que un buen informante es una persona, que mientras se desarrolla en la investigación forma parte del contexto estudiado; mientras también son buenos aquellos que utilizan el lenguaje propio del grupo o institución para describir sucesos; pero por el contrario un mal informante es aquel que no pertenece al grupo y que proporciona solo información bajo su perspectiva.

Para esto Spradley (citado en Rodríguez, 1999: 138), señala cinco requisitos básicos para un buen informante: profunda inculturización, implicación actualizada, escena cultural no familiar, suficiente tiempo libre; no analítico.

3.1.6. Selección de los informantes

A lo largo del estudio sobre este tema de suma importancia en el proceso de investigación, Rodríguez (1999), nos ofrece un amplio bagaje para el análisis del mismo, permitiéndonos comprender el significado de las actuaciones desarrolladas en determinado contexto, para lo cual, se eligen informantes que cumplen con ciertos requisitos, que otros miembros del grupo o comunidad no comparten.

La investigación cualitativa propone ciertas estrategias frente al muestreo probabilístico, que supone una selección deliberada e intencional, al ir eligiendo uno a uno los miembros, de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador y en algunos casos se elige sólo una persona o institución como caso.

Esta investigación no es una tarea fácil, ya que un primer grupo, lo integran algunos miembros del contexto a investigar, que no tienen acceso a informaciones fundamentales, pero el investigador se puede apoyar de ellos para conocer a un segundo grupo, con otros actores más relevantes, que en ocasiones pueden aportar información muy general; un tercer grupo estará formado por personas que conozcan bien la institución o la cultura, y finalmente el investigador buscará identificar a los informantes clave, los cuales destacan por su conocimiento en profundidad del contexto estudiado.

Para llevar a cabo la selección Goetz y LeCompte (citados en Rodríguez, 1999: 136), proponen dos grupos generales de estrategias que son:

- 1) Las que permiten localizar un grupo o escenario inicial qué estudiar o que hacen posible la selección de ciertos elementos considerados relevantes en las primeras fases de la investigación. Dentro de los cuales se encuentran, la selección exhaustiva; por cuotas, por redes y de casos extremos, casos únicos, reportados como ideal – típicos, o guía y comparables.
- 2) Podrían encerrarse un tipo de estrategias netamente progresivas y secuenciales, tales como selección de casos negativos, de casos discrepantes, el muestreo teórico, la selección y comparación de casos para la comprobación de implicaciones teóricas.

Según estos autores, el criterio básico que se realiza desde la selección de los grupos de comparación para descubrir teoría, es la relevancia teórica para el posterior desarrollo de las categorías emergentes, así como, en la medida en que aportan datos nuevos y significativos, y la capacidad para ofrecer un cambio o manera diferente de interpretar la realidad respecto a la ya conocida. Básicamente, las dos estrategias son la selección de casos típico-ideal y el muestreo teórico (Rodríguez, 1999: 137).

3.1.7 La recogida de los datos en el proceso de investigación

Rodríguez (1999), propone hacer una representación o modelo para recoger información, que resulte comprensible y fácil de tratar, debemos llevar a cabo un proceso que permita reducir de modo intencionado y sistemático la realidad natural y compleja.

Los datos que se obtienen a través una estrategia seguida, ya que, dependen del procedimiento, del sujeto y de la finalidad que se persigue para recogerlos, sin perder de vista, la actitud y la conducta de quien realiza el proceso de investigación; pues la manera de acercarse a una situación social, depende de la manera en que se piense o sienta esa situación, lo que propicia que la visión propia de las cosas afecte la recogida de datos.

Es necesario tomar en cuenta que los ojos y los oídos son los instrumentos fundamentales para realizar la investigación cualitativa, por lo que, la primera preocupación del investigador debe ser educar la percepción (definir la forma), a fin de que sea más selectiva al acercarse a la información y la de habituarse a retener esa información (Rodríguez,1999: 143).

Cuando ese proceso comienza y es más productiva, es a partir del momento en que ya se es capaz de comparar situaciones, captar contradicciones y diferencias, escuchar las distintas opiniones sobre un problema. Para seleccionar uno o varios procedimientos es pertinente saber ¿Qué tipo de investigación perseguimos? ¿Cómo pretendemos recogerla?, y ¿en qué forma va a quedar registrada?

Así mismo, los procedimientos y técnicas para este proceso pueden adaptarse a los objetivos que se fije el especialista, que es precisamente la intencionalidad y el carácter más o menos estructurado o grado en que se guía la respuesta de los sujetos, de quien hace la investigación.

Al recoger la información, ésta debe quedar registrada de modo que permita una revisión y análisis posterior por parte de investigadores y/o participantes, dependiendo del interés del estudio, ya que puede cobrar formas muy diferentes.

3.1.8 La entrevista a profundidad

En la investigación cualitativa se emplean diferentes técnicas para reunir información entre las que destacan la llamada entrevista en profundidad, que se desarrolla mediante conversación profesional, con una persona o más, con la finalidad de realizar un estudio analítico de investigación o bien para situaciones de tipo social; entre los estudios que existen sobre las características de la entrevista como instrumento metodológico, destacan las ideas de Ruiz (1999) y Rodríguez (1999), los cuales plantean la importancia de ésta para los estudios de investigación.

Ambos autores coinciden en que la entrevista es una técnica muy útil para los trabajos de investigación que permiten obtener información mediante una conversación entre dos o más personas, interactuando verbalmente. Las figuras que intervienen en esta técnica son entrevistador y entrevistado.

Existen diferentes tipos de entrevista: la estructurada, no estructurada o de profundidad, entrevista de grupo, etc., clasificación mencionada por Rodríguez (1999); este autor menciona algunas funciones como: a) obtener información de individuos o grupos, b) influir sobre ciertos aspectos de la conducta (opiniones, sentimientos, comportamientos), c) ejercer un efecto terapéutico.

De esta forma, Rodríguez (1999) menciona que la entrevista es considerada como una interacción verbal entre un entrevistador y un entrevistado que permite obtener información de individuos o grupos, influir sobre ciertos aspectos de la conducta o ejercer un efecto terapéutico.

Además, se requiere experiencia y habilidad del entrevistador para focalizar el problema y obtener la mayor profundidad de tópicos relevantes de manera progresiva. El propósito explícito de la entrevista es acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultural, obteniendo datos en el lenguaje de los sujetos.

En algunas ocasiones es necesario por parte del entrevistador hacer explicaciones de la ruta e intención de sus preguntas para evitar ambigüedad de respuestas por parte del entrevistado. La improvisación es la herramienta más útil durante la realización de una entrevista de profundidad.

De esta manera, Ruiz (1999) nos menciona los tres procesos de la entrevista. En la comunicación no verbal, el entrevistador tiene que prestar atención a posturas, gestos, tonos de voz, apariencia externa en el vestir, cosas todas a través de las cuales, se intercambian estados de ánimo.

- 1) Proceso Social de interacción interpersonal: Se efectúa un intercambio de comunicación cruzada, donde la empatía es la condición esencial y característica para que tenga lugar esta interacción. El entrevistador debe persuadir a su

entrevistado del interés, utilidad y oportunidad de la entrevista, identificando sus objetivos y condiciones básicas, pero el entrevistado define sus condiciones de la entrevista.

- 2) El proceso técnico de recogida de información: o también nombrado como el proceso de sonsacamiento, que consiste en sacar del entrevistado la experiencia, la definición de la situación y los significados que el posee. De esta manera, la naturaleza propia de la entrevista en profundidad requiere una estrategia propia que se concreta entre elementos o dimensiones: la capacitación o lanzadera, la indagación o relanzamiento y la fiabilidad o control. Es decir, un investigador nunca acude a una entrevista sin haber diseñado un protocolo de conversación y antes de iniciar la entrevista el investigador debe garantizar, ante su interlocutor potencial su estatus social y profesional, justificando el objeto y motivos, así como las líneas generales de indagación.
- 3) El proceso instrumental de conservar la información (grabando); o de registro que puede ser a través de unas notas, sin embargo, puede ser riesgoso e incómodo para el entrevistado; la otra puede ser la grabación oculta, pero genera un problema de ética.

Para el desarrollo de la entrevista fue importante cuidar la relación de los participantes, ya que tiene un efecto directo en la calidad de la información que se puede obtener, además la confianza es un elemento crítico para mejorar el flujo de interacciones entre entrevistador y entrevistado. Previamente a realizarla se tuvo un pilotaje del guión y la familiarización con el manejo del equipo de videograbación y se realizó en un ambiente adecuado, también se solicitó por escrito a la Dirección General del subsistema la autorización para la entrevista, destacando su propósito académico y especificando a que directivos se iba a entrevistar, para lo cual se realizó una visita previa explicándole el objetivo de la entrevista y del trabajo de investigación y verificando el lugar donde se realizaría, programando fecha y hora.

3.1.9 El guión de la entrevista en profundidad

Algunos investigadores la denominan el estudio de caso; es la entrevista profesional que se realiza entre un entrevistador y un informante con el objeto de obtener información sobre la vida, en general, o sobre un tema, proceso o experiencia concreta de una persona. A través de la entrevista en profundidad, el entrevistador quiere conocer lo que es importante y significativo para el entrevistado; llegar a comprender como ve, clasifica e interpreta su mundo en general, o algún ámbito o tema que interesa para la investigación en particular.

En este sentido, las entrevistas en profundidad son encuentros reiterados, cara a cara, entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como las expresan con sus propias vidas, el entrevistador, lejos de asimilarse a un robot recolector de datos, es el instrumento de la investigación y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. (Ruiz, 1999: 10).

De esta manera se integró el guión de la entrevista, con el apoyo del asesor, mismo que quedó integrado de la siguiente manera:

La construcción del rol directivo en el Colegio de Bachilleres

Objetivo: Conocer a través de la entrevista la percepción de cómo construye su rol el directivo en el colegio de bachilleres, el proceso de selección para serlo; así como, escuchar la percepción del entrevistado respecto de los principales procesos de gestión que lleva a cabo, la experiencia y los conocimientos que se necesitan para dirigir una institución educativa de este nivel, el liderazgo, la autoridad, la gestión, la formación profesional y de campo y la comunicación; todo lo anterior desde su experiencia personal.

Modo de aplicación: Interactuando de manera verbal con el entrevistado, escuchando, reflexionando, dándole la confianza para que se exprese y profundice en las categorías centrales diseñadas para el estudio, en un espacio adecuado para ello, sin interrupciones externas, solicitando autorización previa para que la entrevista sea videograbada y se pueda realizar posteriormente el respectivo análisis.

3.1.10 La selección de los informantes

Para seleccionar a los individuos que podrían darnos información importante para el objeto de estudio de esta investigación, se consideró durante el acceso al campo, una serie de características ya revisados en la teoría, que esperamos nos llevarán a aportar datos relevantes acerca de la construcción del rol directivo en el Colegio de Bachilleres. Así, se optó por elegir a dos directivos de sexo femenino y cuatro del sexo masculino, pues resultaba importante saber su percepción profesional, dado que el género no era un criterio de selección, los cuales se encontraban adscritos a los planteles 01 Tlaxcala, 08 Ixtacuixtla, 11 Panotla, 12 Santa Cruz, 16 Teolochoico.

El primer criterio fue que los seleccionados deberían ser de directores o subdirectores, de los cuales fueron elegidos cuatro directores y dos subdirectores, con las siguientes características: que tuvieran experiencia en la función directiva, que conocieran y se hayan desarrollado laboralmente en el subsistema, que pudiesen ser buenos informantes para el propósito de la investigación.

El segundo criterio fue la antigüedad profesional, que es importante en la percepción profesional, de preferencia que tuvieran alrededor de 10 años ejerciendo como directivos en algún plantel(es) del Colegio de Bachilleres.

El tercer criterio fue la experiencia profesional, pues comprenden de mejor manera los aspectos que cotidianamente maneja un directivo, tienen más habilidades y conocimientos; esto independientemente de que puedan poseer otros grados académicos de especialización de la profesión.

El cuarto y último criterio fue que, preferentemente, ya hubiesen ejercido al menos en dos planteles del Colegio la función directiva, para que no fuesen ajenos a los cambios, diferencias y similitudes que ofrecen los planteles de diversas zonas geográficas del Estado de Tlaxcala y a la forma de abordar la problemática cotidiana de este nivel medio superior.

3.1.11 El estudio de caso

De acuerdo con Rodríguez (1999), un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera entidad. En el entorno educativo, un alumno, un profesor, una determinada política educativa, etc., pueden constituir casos potenciales de objeto de estudio.

El estudio de caso generalmente se basa en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, los conceptos o hipótesis surgen a partir del examen minucioso de los datos. Lo que caracteriza al estudio de caso es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas.

Puede ser de utilidad seleccionar los casos que son más típicos o representativos de otros casos, pero los criterios que debe perseguir la selección del caso o los casos no se plantean en términos de representatividad de los mismos, habida cuenta de que la investigación cualitativa no se caracteriza por su intencionalidad representativa o generalizadora.

De acuerdo con los objetivos se clasifican en tres categorías o tipos principales de estudios de casos: explicativos, descriptivos y de metodología combinada. Los primeros pretenden encontrar las relaciones entre los componentes de un programa, los segundos son más focalizados que los anteriores y describen primordialmente lo que está sucediendo y por qué, con la finalidad de mostrar el perfil de una situación, generalmente es de tipo exploratorio que puede generar hipótesis para investigaciones posteriores. Finalmente, la metodología combinada según sea una o varias las unidades de análisis para comparar las respuestas y así llegar a conclusiones.

El presente estudio se compone de seis directivos, de los cuales cuatro son directores uno de ellos de sexo femenino y dos subdirectores, uno de ellos de sexo femenino; considerados como expertos dada la antigüedad de alrededor de diez años ejerciendo esa función en planteles del subsistema.

El primer caso, es una directora de cincuenta y cinco años de edad, tiene veintiocho años de servicio en el colegio de bachilleres, actualmente se encuentra laborando en la Dirección del Plantel 12 Santa Cruz, ella es Química fármaco bióloga y tiene una Maestría en Administración Educativa. Ha sido subdirectora en un plantel, inicialmente y después directora en otro, este es el segundo plantel como directora. También estuvo a cargo del departamento de control escolar del subsistema.

El segundo caso, es un director de cincuenta y cinco años de edad, tiene veinte años de servicio en el Colegio de Bachilleres, actualmente es director en el Plantel 08 de Ixtacuixtla. Es médico veterinario zootecnista, colaboró inicialmente en el departamento de actividades paraescolares, en las oficinas centrales del colegio de bachilleres, fue director de otro plantel y ahora está en Ixtacuixtla.

El tercer caso, es un director de cuarenta y un años de edad, con diecinueve años del servicio en Colegio de Bachilleres, se encuentra adscrito al plantel 16 de Teolocholco. Es ingeniero en sistemas computacionales con maestría también en sistemas computacionales. Inició su actividad en el colegio de bachilleres impartiendo clases de su área y tiene nueve años como director.

El cuarto caso, es una subdirectora, del plantel 12 de Santa Cruz, tiene cincuenta años de edad y 17 años de servicio en el Colegio de Bachilleres, inició como jefe de finanzas, posteriormente pasó a ser jefe de materia y finalmente fue nombrada subdirectora en otro plantel y actualmente en este.

El quinto caso, es subdirector del Plantel 08 Ixtacuixtla, ejerció la docencia por once años y después paso a ser subdirector del mismo plantel, cuenta con la Maestría en Alta Dirección y actualmente cursa el Doctorado en el Centro de Investigación y Humanidades.

El sexto caso, es director del Plantel 01 Tlaxcala, tiene cincuenta y seis años y lleva treinta años de servicio en el colegio de bachilleres, ha sido cuatro veces subdirector en diferentes planteles, es abogado de profesión, ha sido subdirector jurídico del subsistema y también docente.

En todos los casos son directivos que están en ejercicio de su función, con un promedio de edad de cincuenta años y veinte de laborar en el Colegio de Bachilleres, cada uno con un sentido particular hacia su profesión para definirla y significarla.

3.1.12 Objetivos

Objetivo General:

Identificar y analizar los mecanismos formales e informales a través de los cuales se construye y aprehende el rol directivo.

Objetivos Específicos:

- 1) Identificar los mecanismos formales que se consideran para nombrar a los directores en el colegio de bachilleres.
- 2) Analizar la construcción y aprehensión del rol directivo en las organizaciones escolares en este subsistema.
- 3) Analizar cuáles son las tensiones que se producen en la ejecución del rol directivo con profesores, administrativos, estudiantes y padres de familia.

Estos cuestionamientos y otros más que surgieron durante el proceso de investigación se fueron dilucidando; en el capítulo de conclusiones y recomendaciones, así como, en el de balance y perspectivas se presentan los resultados más representativos de lo indagado; sin embargo, es importante resaltar que la teoría amplió un abanico de posibilidades, a partir de la cual se construyeron los objetivos y que sirvieron de puente para la metodología del trabajo de investigación.

3.1.13 Estrategia Analítica: el análisis de datos cualitativos

Una de las tareas más fecundas del proceso de investigación, resulta ser la del análisis de los datos, al respecto Cortazzo y Schettini (2015) mencionan que es el manejo de la información que nos permite la construcción de datos ya que nos lleva a acceder a resultados y a la formulación de conclusiones, profundizando así en el conocimiento de la realidad que es nuestro objeto de estudio; pero también cabe hacer la distinción de que es una actividad muy compleja y oscura, quizá porque no existen pautas o modelos bien definidos con los que el analista puede contar para guiar esta tarea.

Cortazzo y Schettini abundan:

“analizar los datos es fascinante ya que involucra descubrir lo profundo de lo dicho, de lo no dicho, de lo expresado, de lo gestual, es encontrar sentido a los materiales de las diversas fuentes; vivencias obtenidas por el investigador..., los documentos que son producidos por los distintos actores (visuales, escritos, actuados). Así, las diferentes expresiones, las distintas situaciones, como piezas de un rompecabezas van juntándose, articulándose una a una, en la búsqueda de la comprensión e interpretación.”

(Cortazzo y Schettini, 2015: 14).

La información obtenida debe ser condensada para así pensar en significados, sentidos, categorías y, finalmente en conclusiones. La información que se recopila es infinita, por ello se debe almacenar, pre-codificar, codificar, cortar, agregar, examinar y considerar. Además, la interpretación de material cualitativo es inacabable e inabordable en su totalidad, cada vez que lo abandonamos y lo retomamos volvemos a interpretar, ya que encontramos nuevas facetas, nuevos matices o aspectos que no habíamos considerado.

El investigador construye los datos y para hacerlo, registra la información en algún soporte físico y mediante empleo de algún modo de expresión simbólica, que confiere al dato los rasgos perdurables y comunicables en el tiempo, pero, además, soporta una información sobre la realidad que implica una mayor o menor elaboración conceptual y un modo de registrarla y expresarla, de acuerdo a la percepción del investigador, que hace posible su conservación y comunicación.

De tal forma que, el análisis es concebido como un proceso intuitivo, flexible, orientado a encontrar sentido a los datos sin que para ello sea necesario seguir un proceso de separación de elementos o reconstrucción del todo, ya que, en este tipo de enfoques son cruciales la experiencia del investigador y ciertas cualidades de creatividad, imaginación, ingenio, perspicacia o talento artístico.

La práctica habitual en el análisis de datos cualitativos coincide en una serie de puntos comunes a la mayoría de los procesos analíticos, lo cual da pie a que se propongan modos de llevarlos a cabo, dando lugar a los enfoques procedimentales.

Por otra parte, es indispensable analizar algunas dificultades que se han encontrado para el análisis de los datos cualitativos, que aluden a:

- Que no se cuentan con vías definidas o convenciones claras que orienten el modo de llevar a cabo el análisis.
- Las críticas relativas a la credibilidad, considerando que es difuso, oscuro o falto de rigor.
- La dificultad encontrada por su escaso tratamiento en la literatura especializada.
- La dificultad para el investigador debido a que no es posible localizarlo en una fase precisa del proceso de investigación.

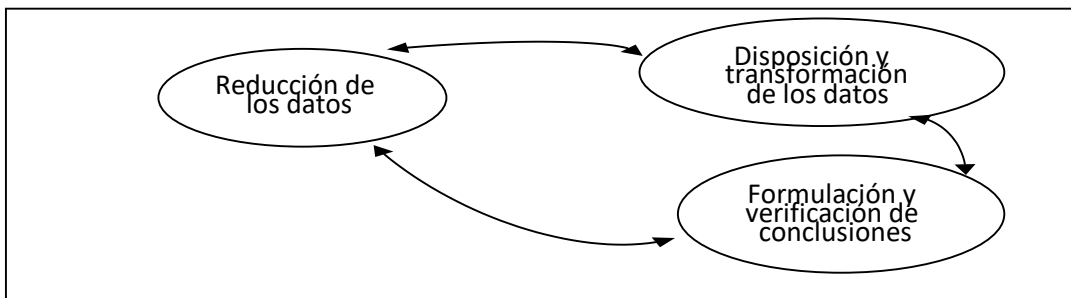
Ahora bien, Goetz y LeCompte (citados en Rodríguez, 1999: 203), comentan que la interconexión de los procesos de recogida y análisis en la investigación cualitativa, se ha concretado metodológicamente en las denominadas estrategias de selección secuencial, en las que la progresiva construcción teórica determina la recogida de datos.

Algunos autores como Miles y Huberman (citados en Rodríguez, 1999: 208), señalan que, entre las características de los sistemas de categorías, apropiadas para el análisis cualitativo, se encuentran: la objetividad, donde las categorías deben resultar inteligibles para distintos codificadores, de modo que no se genere una mala interpretación del contenido; y la pertinencia, donde las categorías deben ser relevantes en relación a los objetivos de estudio y adecuados al contenido analizado.

3.1.14 Tratamiento de la información: registro, transcripciones

Por análisis de datos cualitativos entendemos el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores, para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones.

El proceso general de análisis de datos cualitativos propuesto por Rodríguez (1999), gráficamente este proceso quedaría configurado en torno a tres aspectos clave: reducción de datos, disposición y transformación de los mismos y obtención de resultados y verificación de conclusiones.



Modelo interactivo de las fases del análisis de datos cualitativos. Rodríguez 1999.

Rodríguez (Ibid) destaca algunas de las dificultades con las que cualquier investigador social puede toparse al desarrollar un análisis de datos cualitativos. En primer lugar, resalta el carácter polisémico de los datos cualitativos. Los múltiples significados que pueden encontrarse en una grabación de audio, vídeo o en una transcripción materializada en texto son casi ilimitados. Se convierte, pues, el análisis del investigador en una tarea compleja que exige preparación y, sobre todo, planificación sobre el significado que se desea extraer de la realidad analizada.

En segundo lugar, la *naturaleza predominantemente verbal* de los datos cualitativos. Este aspecto exige *per se* la utilización de descriptores como las grabadoras de audio y/o video. Las notas de campo y la propia memoria del investigador se muestran como recursos, a veces insuficientes, para recoger con precisión y exactitud la riqueza verbal y/o visual del material recopilado.

En tercer lugar, *el gran volumen de datos* que suelen recogerse. En cuarto lugar, el carácter *artístico-creativo* del análisis de datos cualitativo, es decir, no existe consenso

sobre dos aspectos claves del proceso de análisis, cuales son la variedad y singularidad de tradiciones que tratan el mismo y, por ende, la falta de consenso acerca de las etapas en que debe materializarse.

Finalmente, una quinta dificultad íntimamente relacionada con la anterior y que es el escaso tratamiento del análisis de datos cualitativos en la literatura especializada. Generalmente los manuales sobre investigación cualitativa no abordan esta fase crucial en el proceso de indagación y si lo hacen es de manera genérica y poco esclarecedora.

Rodríguez (1999), expone al respecto:

Los investigadores cualitativos consideran datos toda una serie de informaciones relativas a las interacciones de los sujetos entre sí y con el investigador, sus actividades y el contexto en que tienen lugar, la información proporcionada por los sujetos bien a iniciativa propia o a requerimiento del investigador, o por los artefactos que construyen y usan (documentos escritos u objetos materiales)... y en contra de lo que sugiere el sentido etimológico (datum: lo dado), el dato es el resultado de una elaboración de la realidad.

Rodríguez (1999: 198)

Un aspecto que merece destacarse en la dificultad del análisis es el inherente al flujo espontáneo de la conversación, al relato subjetivo; no basta clasificar, catalogar y estandarizar todo por adelantado pues ello daría lugar a una historia deformada. Es decir, si el análisis se hace en todo el proceso van a aparecer nuevas categorías, sin forzar a las categorías fijadas previamente.

Revisado lo anterior, el tratamiento de la información comenzó con el registro, es decir la grabación de cada uno de los entrevistados. Porque el registro es el almacenamiento de la información del que se dispondrá para hacer el análisis y la interpretación de la investigación en razón de contar con datos importantes a través de la grabación de los testimonios. El registro testimonial de los directivos se realizó por medio de videograbación.

3.1.15 La categorización, codificación y el análisis

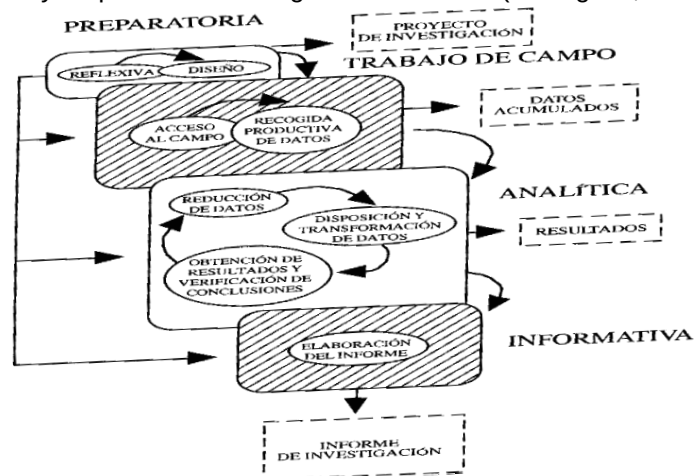
La siguiente etapa fue el tratamiento de la información, denominada transcripción, es decir, se pasó a la escritura total de lo expresado por los entrevistados, conservando su originalidad.

El análisis de datos es la fase que sigue al trabajo de campo y que precede a la elaboración del informe de investigación, aunque en investigación interpretativa esto no es así literalmente (Rodríguez, 1999: 204).

Erickson (citado en Cortazzo y Schettini, 2015: 31), refiere que para comenzar estas tareas se necesita examinar el conjunto de datos (notas de campo, entrevistas, documentos de contexto, grabaciones, etc.), como un todo y etiquetarlas de alguna manera. Después, unir con vínculos clave los distintos tipos de datos, descubriendo o verificando aquellos vínculos que determinan el mayor número posible de conexiones entre los datos del *corpus*. Las afirmaciones más sólidas son las que presentan mayor cantidad de vínculos claves y se puede confiar más en esta afirmación. El autor citado afirma que con este tipo de análisis se comprenden mejor los acontecimientos frecuentes que los eventuales.

A continuación, se presenta gráficamente el lugar del análisis de datos entre las distintas etapas de la investigación cualitativa, explicitando los principales aspectos que conforman cada una de ellas:

Fases y etapas de la investigación cualitativa (Rodríguez, 1999: 64)



Los procesos de categorización y codificación, aspectos distintos, pero sin embargo utilizados como sinónimos no en pocas ocasiones, son las decisiones más inmediatas en el proceso general de reducción de datos. Una vez separadas las unidades de análisis resulta sensato tratar de identificarlas y etiquetarlas, en definitiva, categorizarlas y codificarlas. Aunque codificación y categorización son respectivamente los aspectos físico-manipulativo y conceptual de una misma actividad a la que indistintamente suelen referirse los investigadores, se trata de dos términos distintos. Así, mientras categorización es el proceso mediante el cual se clasifica conceptualmente una unidad, la codificación no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que la consideramos incluida.

Si la investigación interpretativa opera sobre la realidad educativa con un tipo de lógica diferente a como lo hacen otros enfoques de la investigación, también serán diferentes los presupuestos que emplea para demostrar que los hallazgos obtenidos pueden ser aceptados.

A diferencia de la metodología positivista, que presume de validez interna y externa objetivas, la cualitativa de acuerdo con Ruiz (1999), prefiere hablar de una validez epistemológica, validez de consenso o validez “cara a cara”, es decir, su credibilidad está suficientemente garantizada, porque: el texto está correctamente triangulado, basado en indicadores naturales, adecuadamente adaptado a una teoría, es comprensivo en su enfoque, creíble en sus mecanismos de control utilizados, consistente en los términos de su reflexión, y representa de forma profunda, clara y completa las características del contexto y el sentir de los otros, minimizando al máximo la pérdida de información relevante.

Los criterios de verdad residen en aquella construcción que resulte mejor informada, más documentada y sobre la que se obtiene mayor consenso en función de su adecuación a los datos y a la información que de ellos se obtiene. Por tanto, la calidad de la investigación interpretativa no puede establecerse en orden a los clásicos criterios de validez y fiabilidad, más bien debe sustentarse sobre sus propios criterios.

En cuanto a los criterios de calidad en que se fundamenta la credibilidad de una investigación cualitativa Guba y Lincoln (citados en Rodríguez, 1999: 286), destacan el valor de verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad, de manera más específica se refieren a:

- El **valor de verdad /credibilidad**, se refiere a la credibilidad y confianza que ofrecen los resultados de la investigación, basándose en su capacidad explicativa ante casos negativos y en la consistencia entre los diferentes puntos de vista y perspectivas. Es decir, al isomorfismo que se establece entre los datos recogidos y la realidad.

- La **aplicabilidad / transferencia**, se refiere a la posibilidad de transferir los resultados obtenidos en ese contexto a otros contextos de similares condiciones, bajo una situación de investigación en idénticas condiciones.

- La **consistencia / dependencia**, se refiere a la posibilidad de replicar el estudio y obtener los mismos hallazgos.

- La **neutralidad / confirmabilidad**, se refiere a la independencia de los resultados frente a motivaciones, intereses personales o concepciones teóricas del investigador. Es decir, garantía y seguridad de que los resultados no están sesgados.

Finalmente, se requiere de estrategias complementarias que permita documentar la información y contrastarla según diferentes puntos de vista.

La realización de una matriz general de datos personales de los entrevistados y después de otra que contuviese en las columnas las categorías con sus cuestionamientos y en la fila la respuesta del directivo fue de gran apoyo para leer y analizar los testimonios, de tal manera que pudiera ser categorizado y comparado para determinar su pertinencia y pertenencia al trabajo de investigación, todo esto a través de su examinación mediante un procedimiento inductivo.

La inducción analítica es un procedimiento de tratamiento de la información recopilada, Znaniecki (citado en Cortazzo y Schettini, 2015: 30), resaltó un tipo de análisis de datos que considera la importancia de la percepción de la experiencia analizada por los participantes. Afirmó que todos los hechos sociales son creados por los actores

sociales y sólo pueden entenderse desde su propia perspectiva, definiendo al sociólogo como alguien que estudia la realidad tratando de entender la forma como otros ven el mundo y no sólo como un mero observador externo, entendiendo que los hechos sociales son sistemas culturales y, como tal, valores expresados por el sujeto.

Al presentar los datos y redactar el informe el objetivo del investigador no puede ser presentar pruebas de sus afirmaciones en un sentido causal sino demostrar la verosimilitud de las mismas. La finalidad es convencer al auditorio de que existe una adecuada base de evidencia para asegurar lo que se ha afirmado. Una afirmación puede parecer verdadera, afirma Erickson (citado en Cortazzo y Schettini, 2015: 32), pero si no se presentan pruebas sistemáticas para respaldarlas solo quedarán en el plano anecdótico.

Los materiales, recopilados en el trabajo de campo no constituyen datos por si solos, sino que son fuente de datos. Así las notas de campo, las grabaciones, los documentos secundarios o las transcripciones de las entrevistas no son datos, son todos los materiales a partir de los cuales se construyen los datos.

Cualquiera sea el método que usemos para analizar siempre será una interpretación de lo analizado. Al analizar aislamos porciones de discurso, hacemos una selección particular de la información que posiblemente otro investigador no haría, es más, inferimos lo no dicho; esta selección de frases se apoya no solo en nuestra experiencia de vida, nuestro mundo sociocultural sino también en nuestra intuición y, fundamentalmente, en nuestros objetivos e hipótesis.

3.1.16 La elaboración del informe final

Uno de los objetivos de escribir el informe final es el de poder compartir con colegas, con quien financió la investigación, con la comunidad científica o bien con la comunidad en general, nuestras interpretaciones sobre lo que estudiamos y consideramos relevante. Interpretaciones producidas a partir del trabajo de campo, del intercambio con otros investigadores, de la lectura de informes o bien de materiales recolectados por otros

pares. No se trata solo de interpretaciones sino también de los interrogantes que plantea una investigación. Armar un texto es un proceso en que el autor genera, desarrolla, redacta, se refinan ideas que son puestas de manifiesto en la escritura. Al hacerlo se va discriminando entre ideas importantes e ideas que no lo son, esforzándose por presentarlas de manera coherente, elige las palabras y las formas adecuadas, elimina lo accesorio; sigue un hilo conductor lógico entre las frases, es decir: construye los párrafos.

La finalidad del presente informe de investigación es aportar conocimiento sobre escenarios concretos. Su propósito es facilitar la comprensión de los procesos de acción y el conocimiento holístico de la realidad, en este caso de la construcción del rol directivo en el colegio de bachilleres del estado de Tlaxcala. El carácter abierto y cambiante del diseño de investigación cualitativa, así como su finalidad, exige que se establezcan pautas flexibles en su realización.

El carácter abierto y cambiante del diseño de la investigación cualitativa, así como su finalidad, exige se establezcan pautas flexibles en la realización de informes de investigación. Los informes de investigación cualitativa algunas veces coinciden en las técnicas de recogida y análisis de datos, aunque su organización y estructuración varía según el contexto de investigación, la relación investigador-investigado y la manera en que surge el problema. Los informes de investigación cualitativa y su propio carácter intrínseco siguen siendo muy diversos en su organización y redacción, la propia naturaleza de este tipo de investigación permite y favorece esta diversidad.

Lo más importante de esta etapa del proceso de investigación es que, después de hacer una tarea de análisis y reflexión, se interpretan los significados de los directivos entrevistados, lo cual le da solidez y veracidad al trabajo de investigación.

Como reflexión final refiero que cada una de las etapas de este proceso fue enriquecedora en lo intelectual y en lo práctico, ya que implicó la construcción textual del informe a partir de utilizar como instrumento el discurso de los entrevistados para presentar los resultados de la presente investigación.

CAPÍTULO CUATRO: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Es importante señalar que con base en las categorías y subcategorías que sirvieron de base para el guión de la entrevista en profundidad, se realizó una matriz en donde se fueron colocando estas de forma vertical y los casos (entrevistados) de forma horizontal, colocando en cada ventana generada la respuesta del entrevistado con relación a la categoría o subcategoría de la matriz. Realizar esta selección es importante, ya que de esta manera hay una recuperación de la perspectiva de cada directivo, relacionándola de manera directa con el marco de actuación de los sujetos implicados.

Además, se toman en cuenta los documentos que enmarcan la función de los directivos en el colegio de bachilleres y en su reglamento y los parámetros señalados en el apartado señalado en el capítulo uno de este trabajo que, a la vez, se desprende de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en el documento que contiene los aspectos señalados para los aspirantes a un puesto directivo: Dimensiones y parámetros, rúbrica del plan de mejora expedido por la SEP (2015-2016).

4.1 La transición en el nombramiento de los directores en la escuela contemporánea. Mecanismos formales e informales de acceso al cargo

Para iniciar, al realizar la revisión documental, en la ley que crea al colegio de bachilleres y el reglamento que se desprende de esta, se encontraron una serie de requisitos que deben de cumplir quienes aspiran a ser directores en el colegio de bachilleres del estado de Tlaxcala, como ser ciudadano mexicano, ser de reconocida solvencia moral, tener cinco años de experiencia en asuntos educativos y tener título a nivel licenciatura. Pero, qué nos responden los entrevistados con relación a cómo fueron nombrados:

Caso 2

No hubo algún examen de oposición, sino simplemente a fui cubrir a un directivo.

El entrevistado conocía previamente al director general del subsistema y lo invita a trabajar a oficinas centrales y después simplemente lo envía a ocupar el lugar de un directivo, lo que le da la posibilidad de empezar a ejercer como tal; se destaca que, aunque hay el cumplimiento de los requisitos con relación al título y experiencia en educación, tiene mayor influencia el hecho de haber conocido al director general previamente y haber establecido una relación de amistad con él.

Caso 4

A mí nunca me preguntaron ¿Oye quieres ser subdirectora? No, honestamente no, la gente que trabaja en el mismo sistema, de repente se te da una oportunidad y te dicen te vas para acá

En este caso relata la entrevistada que la recomendación para llegar como subdirectora la hace la directora en turno, primero solicitando el apoyo de la entrevistada para una reunión de padres de familia y posteriormente recomendándola para que llegara a ser directiva en el plantel, ya por méritos propios sigue escalando hasta llegar a ser subdirectora de servicios educativos y directora de plantel después.

Caso 5

Se basan en un concurso a través de un currículum, así fue el proceso, me pidieron un currículum, lo valoraron

En la etapa que narra el directivo en cuestión se solicitaba un currículum a los posibles aspirantes, que cumplieran con la antigüedad de 5 años, que tuviese tiempo disponible para ejercer el cargo y que fuera titulado, así se proponía una terna de la que era seleccionado el nuevo directivo, en este caso subdirector.

Caso 6

Las propuestas como lo establece la ley las puede hacer el director en turno, pero debe contar con la autorización de la junta directiva para que uno pueda desempeñarse como director de plantel.

Como se puede constatar en las respuestas es muy vago el cumplimiento de los requisitos, en realidad, aunque la ley que crea al Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala y su reglamento contiene esos aspectos (Artículo 8vo. y 41, respectivamente), ninguno de los entrevistados menciona cumplir los requisitos, sólo el caso 5 responde que valoraron su currículum, los demás entrevistados no mencionan una estructura o procedimiento formal de acceso al cargo.

En tal sentido los directores generales en turno nombraban a los directivos sin tener en cuenta estrictamente los requisitos y menos cumpliendo con la ratificación del órgano máximo del colegio de bachilleres que es la junta directiva (Art. 8° de la Ley que crea al colegio de bachilleres y 41 del reglamento). Es decir, el nombramiento de los directivos se hacía de forma discrecional, de acuerdo a las condiciones del plantel y la percepción del director general. No se consideraba de manera estricta lo que estipulaban los procedimientos formales.

4.2 Ambigüedad y actuación en el nombramiento de los directores: autoridad que lo designa

En el aparente proceso informal en el que eran nombrados los directivos había ciertas características de los aspirantes que se tomaban en cuenta, pero como relatan su designación las respuestas de los directivos, en esta categoría son:

Caso 1

En un principio si fue así de una manera muy económica a mí me pidieron que ayudara en una reunión de padres de familia y en ese momento llega el director general y yo no sabía que llegaba, entraron a la oficina y yo hice lo que la directora me dijo y ya después que salieron me dice fíjate que estamos proponiendo que tú seas subdirectora, no fue una entrega recepción en esos momentos

Al parecer, como lo describe la entrevistada su llegada a la subdirección fue de manera intempestiva, pero menciona que ya la directora en turno había hecho una recomendación para que llegara como subdirectora, que la forma como había apoyado a la directora en turno, le daba las características para el puesto de subdirectora, implícitamente cumplía con los requisitos para serlo.

Caso 2

Circunstancias que se dieron pues entonces conocimos al médico José Luis Flores Ruiz, que era entonces director general del colegio de bachilleres, éramos contemporáneos en la escuela. Nos conocimos y regresamos otra vez, al reconocernos él me invito a trabajar al Colegio y de ahí parte de la situación que relatamos del subsistema del Colegio de Bachilleres.

Relacionando la respuesta del caso 1 y 2 se encuentra que las personas que son elegidas para ser directivos tienen una formación profesional diversa, por ejemplo, en el caso 1 de formación universitaria química farmacobióloga y en el caso 2 de médico veterinario zootecnista, pero ellos proyectaron, previamente dentro de la escuela, ser personas de determinado tipo y, por lo tanto, implícitamente renunciaron a ser lo que no parecían ser.

Los demás actores escolares en su contexto descubren entonces, que esa persona les ha informado acerca de lo que “es” y de lo que ellos deberían ver en ese “es”; en el caso 1 el director en turno había descrito a sus superiores las características de lo que parecía ser su candidata a subdirectora y en el caso 2 el director general de la institución y el entrevistado se habían conocido hace años, por lo que se había interrelacionado y logrado que lo valorara y lo tratara de un modo apropiado, es decir, había proyectado una definición en ciertas situaciones y con ello hacía una demanda implícita o explícita de ser una persona de determinado tipo, que reunía las características para aspirar a ser directivo. En ambos casos se habían hecho “actuaciones acordes” a lo que se esperaba de un directivo en ese momento.

Pero ¿qué características mostraban los aspirantes a directivos? Destacaban en la forma en que organizaban su trabajo docente cotidiano, su responsabilidad, su carácter, la puntualidad en sus actividades, la forma de comunicarse con sus estudiantes, lo que les daba mayor crédito y credibilidad para destacar entre la comunidad educativa y en el primer caso el apoyo de la directora en turno, ya que era propuesta para ser subdirectora y con ese nombramiento iniciar su formación directiva; en el segundo caso aparte de las características mencionadas conocía al director general en turno, lo que le daba ventaja entre otros de los aspirantes a directores. En este último, la relación de comunicación, de conocer e incluso de amistad previa con el director general, hace más fácil el tránsito para iniciar la carrera en la formación directiva. En ambos casos, los directivos entrevistados tenían ya al momento de la entrevista más de 15 años de ejercer como docentes o directivos en diferentes áreas administrativas y/o planteles.

4.3 La estructura formal en el nombramiento de los directores: requisitos para ser directivo.

En esta categoría, de acuerdo al conjunto de elementos que educan, se pueden distinguir tres niveles: lo formal (es decir instituciones que están estructuradas administrativamente); lo no formal (que son actuaciones educativas organizadas al margen de lo formal) y lo informal (no tiene cabida en los dos anteriores, pero está en íntima relación con lo sistemático); que son sistemas complementarios. Así, con relación a los requisitos para ser directivo, los entrevistados responden:

Caso 1

Ser docente, que tenga una experiencia mínima de cinco años, que este uno titulado, que sea responsable, que pertenezca uno a este subsistema, principalmente.

El entrevistado resume, desde su punto de vista, las características que deben llenar quienes aspiran a un puesto directivo en el Colegio de Bachilleres de Tlaxcala, al

momento de la entrevista este personaje ya había sido subdirectora de plantel, del área de control escolar del subsistema, directora en otros planteles y al momento de la entrevista directora en el plantel 12 de Santa Cruz Tlaxcala.

Caso 2

Simplemente fui cubrir a un directivo

Este entrevistado ya tenía experiencia de trabajar en oficinas centrales en diferentes áreas y niveles, por eso su respuesta fue esa... Pero, además tenía una amistad con el director general en turno, situación que pesaba más que incluso su perfil profesional de médico veterinario zootecnista.

Caso 4

Creo que para ser directivo no se necesita un perfil profesional específico, porque todos hemos demostrado nuestra capacidad profesional, se nos ha dado la oportunidad principalmente, y hemos demostrado que todos tenemos esa capacidad para realizar ese trabajo directivo, administrativo, entonces desde mi punto de vista yo creo que no se necesita un perfil profesional especial.

Es la respuesta de una subdirectora, contadora pública de profesión, que ejerció en su área en el gobierno del estado y luego llegó al departamento de finanzas del colegio de bachilleres, finalmente, inicia como subdirectora adscrita al plantel 08 Ixtacuixtla y en ese momento en el mismo puesto, pero del plantel 12, santa cruz Tlaxcala.

Caso 5

Creo el requisito es que tenga uno la licenciatura y esté uno titulado, que uno participe, que tenga uno la iniciativa, que quiera salir adelante, yo creo que muchos queremos, pero pocos llegamos, requisitos formales creo que no los tiene, que pidan maestría u otro no.

Esta respuesta del subdirector está más fuera de lugar, ya que menciona sólo dos de los requisitos formales para acceder a un puesto directivo en el Colegio de Bachilleres de acuerdo a la ley. Sin embargo, si menciona que únicamente pocos llegan a ser seleccionados.

Caso 6

Para ser director se debe tener una experiencia mínima de cinco años en el ámbito educativo, tener una preparación a nivel profesional, tener el título profesional para poder desempeñarse como director

En el marco teórico, Gairín (2004) señala que encuentra que el sistema educativo estaría definido como un subsistema del sistema socio-cultural, formado por la interacción dinámica de instituciones, grupos, personas o elementos que posibilitan formarse y socializarse en una determinada población.

Para el momento en que se lleva a cabo esta investigación no había un procedimiento estricto y formal para el nombramiento de los directores, la ley que crea al colegio de bachilleres describe una serie de requisitos, pero que no necesariamente se cumplían; Gairín (2004) lo enuncia de manera muy clara al abordar los aspectos formales, no formales e informales.

En los casos 1, 5 y 6 los entrevistados describen los requisitos de forma general e incluso uno de ellos menciona que no sabía que iba a ser designado, el caso 2 y 4 no le dan tanta importancia a los requisitos, la previa interacción personal que se tuvo con una autoridad educativa, como el director general, definió de manera más fuerte su designación, el aspecto no formal (de haber conocido al director general previamente y haber sido compañeros en la universidad); en el caso 4 le da mayor relevancia a la experiencia en el sector educativo, la capacidad y otros aspectos que son los que mayor peso tienen, desde su punto de vista, en la designación de los directivos. Llama la atención lo que responde el entrevistado 4, que no es necesario un perfil profesional: “hemos demostrado que tenemos esa capacidad para realizar el trabajo directivo, administrativo...”.

En los entrevistados los perfiles profesionales van desde química farmacobióloga, ingeniero en sistemas profesionales, contador público, licenciado en derecho, médico veterinario zootecnista y licenciado en informática; así que, efectivamente no se requiere un perfil profesional, son las actuaciones que los aspirantes realizan en el desempeño de sus funciones y el sistema relacional informal en el que se han desarrollado, lo que les da autenticidad en sus actuaciones diarias y convencimiento al público (comunidad educativa) de que pueden desempeñar el cargo de directivo de manera adecuada, otro de los requisitos mencionados es la antigüedad de 5 años en el ámbito educativo, que generalmente son suficientes para que los aspirantes a directivos muestren sus habilidades directivas y fortalezas profesionales.

4.4 La perspectiva técnica en la asunción directiva de un plantel escolar: lugar en el organigrama del COBAT

Un aspecto planteado por Santos (citado en González, 2003: 9) es que un centro escolar es un conjunto de hechos ordenados o estructurados según pautas que funcionan independientemente de las personas que actúan en él y que investigan sobre él. Al respecto el marco teórico explica como ese conjunto y su dinámica interna son estables en el tiempo, esto aumenta el valor predictivo de la teoría, lo que implica la posibilidad de incidir sobre su realidad, controlarla y cambiarla a través de la manipulación de sus variables, pero cuáles son las respuestas obtenidas de los entrevistados, en relación con esta categoría:

Caso 1

Hay un organigrama general que va desde el director general hasta un alumno y cada plantel tiene su propio organigrama... Forma parte del todo, pero ya aquí hay un organigrama que es el, por ejemplo, el director, el subdirector, la secretaria particular, los encargados de orden, las secretarías, los padres de familia, los docentes, los alumnos, las autoridades externas.

Prevalece la idea en este directivo de que el funcionamiento de una organización escolar es completamente vertical, no le da importancia a la complejidad de este tipo de organizaciones, a la interacción social que influye en las decisiones y a las subculturas que se forman al interior, así como, a los mecanismos de supervivencia de la propia institución escolar.

Caso 3

Pero este organigrama existe en papel, pero si nosotros no queremos y no trabajamos a ese nivel yo creo que no podemos funcionar correctamente, yo creo que este organigrama lo tenemos que hacer en algún momento lineal y no hay necesidad de regresarlo a como estaba escalonado, pero la mayoría de veces es lineal porque todos los integrantes del equipo son importantes, desde el director hasta el intendente, entonces cuando logramos que todos seamos un solo equipo de trabajo lo demás se va dando

Para este directivo está claro que el equipo de trabajo debe prevalecer, que la importancia de cada uno de los integrantes y la linealidad en las actividades es importante para obtener resultados que, aunque el organigrama en papel exista no le otorga funcionalidad, pero así le ha dado resultados.

Caso 6

Hay un organigrama general del Colegio que empieza con la Junta Directiva, posteriormente aparece la Dirección general, con una secretaría particular, un área jurídica, una dirección académica, una dirección administrativa y de estas áreas se desprenden las coordinaciones sectoriales, que van en línea directa con la dirección general, de ahí baja a que a la vez está dividida en cuatro coordinaciones o zonas sectoriales, que a su vez está compuesta por 5 planteles, a excepción de la zona II que tiene 6, porque son 21 planteles y después se desprende la dirección de cada uno de los planteles, entonces si hay una definición específica para la dirección de planteles, subdirección y departamentos de cada área

Este directivo tiene un conocimiento pleno de la organización formal del colegio de bachilleres, sin embargo, el conocer la estructura no significa que se tenga el control de todos los aspectos que implica el ser directivo, del personal que está en el organigrama; pues, como se ha mencionado, existen aspectos como la interacción social que modifican la correlación de fuerzas dentro de la organización escolar y, por otro lado, presentan una imagen de polarización o cohesión hacia el exterior que les permite presentar una serie de facetas de las diferentes funciones de la escuela.

Al extrapolar la importancia del organigrama a la presente indagación, encontramos en la ley que crea al colegio de bachilleres y su reglamento, que el máximo órgano es la junta directiva, continúa en forma descendente el patronato, posteriormente el consejo de coordinadores sectoriales, después el director general, las coordinaciones sectoriales y el consejo consultivo de cada plantel compuesto por el director, un representante docente y un representante de los estudiantes.

De acuerdo con la perspectiva positivista, las organizaciones escolares actúan de manera ordenada y estructurada, independientemente de quien sea designado como directivo o en otro cargo, por otro lado, vinculándolo con Goffman (1997), entonces se requerirá que quien dirija sea capaz de hacer una actuación de lo que se espera de él, de acuerdo al rol que le ha sido asignado, para ello el nuevo directivo ha aprehendido los diversos roles que ha asumido y también las actuaciones que ha visto desplegar en personas del rango y función en la que está siendo nombrado, así que se espera una actuación convincente tanto para quien lo ha designado como para sus compañeros docentes y trabajadores administrativos, los estudiantes y los padres de familia.

Así, el organigrama de la organización escolar pasa a segundo término, aunque documentalmente se necesiten ciertos requisitos para ser nombrado directivo. Es importante destacar que, aunado a este aspecto, las personas con las que trabaja cotidianamente tratarán de verificar si sus palabras, gesticulación, tono de voz, ademanes, en conclusión, su actuación, coincide con los de la persona que debería asumir ese rol, que también ellos tienen identificado de acuerdo a su experiencia, de acuerdo al papel que ellos mismos deberán asumir; e incluso revisarán, al menos de manera somera, si el discurso del nuevo directivo coincide con su actuación.

4.5 La construcción del rol directivo: preparación oficial para la asunción del rol

Cuando es nombrado un nuevo directivo en su función, de acuerdo con Goffman (1997), es un actor que adopta un rol social establecido y descubre, por lo general, que ya se le ha asignado una fachada particular. Sea que su adquisición del rol haya sido motivada primeramente por el deseo de representar la tarea dada o por el de mantener la fachada correspondiente, descubrirá que debe cumplir con ambos cometidos. Las respuestas de los directivos con respecto a sus actividades previas para la asunción del rol, son:

Caso 1

Cuando yo ingresé al colegio ejercía como químico fármaco bióloga, pero luego me encuentro como subdirectora del plantel, o me encuentro como jefe de departamento de control escolar, que son aspectos administrativos entonces si hay bueno digo esto ya no tiene nada que ver con mi formación entonces decido tomar una maestría que se llama administración educativa, con la finalidad de que digo bueno es que aquí se trabaja con personas, las materias primas son personas, el proceso se hace a través de personas y con personas y nuestro producto son personas y entonces empezamos a prepararnos en ese sentido.

Es claro que la entrevistada laboró en otras actividades más acordes a su perfil, y después, llegó como docente y posteriormente como subdirectora de plantel, lo cual se da de manera casual, pero pronta, tan es así que deja a la industria donde participaba para ejercer como subdirectora y es así como se da cuenta que requiere mayor especialización para este tipo de trabajo; de esta manera inicia un posgrado con relación al aspecto educativo, pero es hasta que ya está en funciones como directiva en el colegio de bachilleres.

Caso 2

La misma situación que se vive dentro de la cuestión directiva en oficinas centrales no se compara a lo que se vive dentro de los planteles, ser directivo es tratar de sobrellevar las situaciones que se viven dentro de los planteles, pero en el escritorio de una dirección general son completamente diferentes al trabajo de los planteles, es muy diferente.

Al asumir la dirección de un plantel, el entrevistado, médico veterinario zootecnista, se da cuenta que es muy diferente a su perfil profesional, a lo que había venido haciendo hasta antes de llegar al colegio de bachilleres y a su área de trabajo dentro de las oficinas centrales del subsistema; el ser directivo implica una serie de habilidades diferentes a lo que había hecho anteriormente.

Caso 3

No hay una escuela de formación, a lo mejor existe, pero yo no la tuve yo creo que el mismo trabajo nos va dando esa formación.

Aunque es uno de los directivos entrevistados con menos antigüedad y experiencia, la perspectiva de su trabajo como directivo y como docente es interesante, los planteles que ha dirigido son rurales y por lo mismo de baja matrícula escolar, lo que le da una visión muy particular que se irá perfilando en las siguientes categorías.

Caso 5

Se me dificultó un poco en los primeros años porque no estaba acostumbrado, no conocía el sistema, entonces cuando llego había varias situaciones en que me deterioraban emocional y físicamente, por lo mismo de que se me juntaron todas las emociones y todo, por lo mismo de mi falta de experiencia. Por lo mismo tuve que leer, tuve que buscar amigos que me orientaran para poder solventar y desahogarme un poco de mi estrés

Al momento de iniciar la función directiva el entrevistado no estaba preparado para dirigir los esfuerzos de una comunidad educativa, lo que describe como un deterioro personal, aún el realizar la función de subdirector conlleva responsabilidad y una amplitud de funciones que a veces sobrepasan la expectativa y formación académica, lo solventó buscando orientación y apoyando, buscando la forma de disminuir su estrés; cabe señalar que la formación académica es de licenciado en informática, con maestría en alta dirección y al momento de la entrevista estaba realizando el doctorado en investigación y humanidades.

Caso 6

En otros tiempos, si existían cursos de preparación para ser directivo, de esto hablo de dos décadas atrás o más, cuando se convocaba a docentes, a los mismos directivos en funciones a que se tomaran cursos de actualización para ser directivo de plantel o ser directivo de oficinas centrales, una vez que se impartía este curso a través de un proceso de evaluación somera, permitía que quienes mostraban un poco más de actitud y trabajo, los enviaban a los planteles como apoyo, como subdirectores o los mandaban a planteles pequeños y conforme hubiese un buen desempeño los iban moviendo a planteles más grandes.

Este entrevistado es el de mayor experiencia de todos, y se refiere a que las personas que llegaban a ser directivos se iban tamizando a través de cursos y desempeños laborales, primero en funciones de bajo perfil hasta llegar a mejorar en su función para ser asignados a otra.

Refiriéndose a los directivos entrevistados en esta categoría, en el caso 1 y 2 coinciden en que no se dedicaban a la educación y menos a dirigir una escuela, que ahora como directivos debían prepararse y adecuarse al rol, que es muy diferente asumir el nuevo rol en una institución educativa, ya que lo que hacían anteriormente era un rol muy distinto. El caso 1 trabajaba como química haciendo pruebas en un laboratorio de una empresa privada y el caso 2 ejercía como médico veterinario zootecnista y se dedicaba al trabajo de campo en su profesión.

En el caso 3 el entrevistado menciona que haberse desarrollado y permanecido durante algunos años en el ámbito educativo provee la experiencia para asumir el cargo y los 2 últimos casos buscaron, una vez asumido el cargo como directivos, la orientación y/o cursos para irse apropiando y construyendo su propio rol, de acuerdo a sus características, a las de la organización y a la cultura propia de su entorno; nuevamente se encuentra que en las respuestas de los entrevistados hay relación con Goffman (1997), porque o bien utilizan una fachada ya establecida, o bien, como lo resume el autor mencionado, crean una “nueva” para al final darse cuenta que no lo era en realidad, que hay una infinidad de poses que sólo se retoman para cumplir con su rol.

Todos los individuos tienen una cercanía con las organizaciones escolares, ya sea por su propia formación escolar o la de personas cercanas a ellos, esto hace que de alguna manera se tenga pre configurada la imagen de un profesor o función de un directivo; se trata de que a lo largo de la historia de vida de cada individuo se ha observado, interactuado, comunicado con un directivo y que de alguna manera se aprehende la forma de comportarse de este tipo de personas en diversas situaciones, la actuación.

Un director nos ha dado soluciones a diferentes problemáticas que se nos han presentado en la escuela, cuando los demás integrantes de la institución no han podido hacerlo, de esa manera poseemos en la memoria imágenes que un directivo está investido de autoridad y poder, que es una persona formal, que sabe expresarse y comunicarse, que dialoga, resuelve, que ejerce un liderazgo, que es cabeza y guía de un gran número de personas y de toda una comunidad educativa; que sus indicaciones son obedecidas por los diferentes elementos de la comunidad, que propone y fomenta formas de participación, que regula conductas y que aplica sanciones.

En fin, la personalidad, actitudes, gestos y mensajes de algún directivo nos han impresionado en algún momento de nuestra vida escolar o la de algunos de nuestros semejantes. Goffman, devela esos aspectos comparándolos de alguna forma con un actor y a la escuela como un escenario teatral, a los elementos que dirigen, coordinan, apoyan como partes de una representación dramática y a los estudiantes, padres de familia y sociedad como público; estos roles cambian dependiendo la situación de que se

trate, pero los directivos, docentes y trabajadores son los principales y estos están coordinados para dar una impresión o actuación determinada y si alguno de ellos se desvía o sale del guión, es reprendido inmediatamente y de manera discreta o no tanto por alguno de los demás “actuales”, por no representar el rol o papel que le toca en alguna actuación/situación.

En la metáfora utilizada y en el presente trabajo no se trata de minimizar la función del directivo, sino de comprender la construcción individual de su rol y la interacción con la comunidad escolar, incluso también al observarlos como actuales.

4.6 Una mirada retrospectiva a la actuación del director y su contexto: protocolo de entrega de la escuela

Cuando un individuo o, en este caso un directivo, llega por primera vez ante la presencia de otros, estos tratan por lo común de adquirir información acerca de él o de poner en juego la que ya poseen. Les interesará su status socioeconómico general, su concepto de sí mismo, la actitud que tiene hacia ellos, su competencia, su integridad, etc.

La información acerca del directivo ayuda a definir la situación, permitiendo a los otros saber de antemano lo que él espera de ellos y lo que ellos pueden esperar de él. Así informados, los otros sabrán cómo actuar a fin de obtener de él una respuesta determinada. Así, tenemos en esta categoría, las respuestas siguientes:

Caso 1

Hay una entrega de recepción, entonces ya existe toda una documentación que se tiene que cumplir desde los inmuebles, muebles, todo lo de la infraestructura, todo lo que en la institución está registrado y hay una entrega recepción hay una firma y obviamente nos acatamos a las disposiciones legales que como directivo, que como servidor público tenemos la responsabilidad aun cuando dejemos el puesto ahí hay una responsabilidad

El personaje narra la parte formal de la entrega recepción, la realidad es que aunque sea una rotación de directivos dentro del mismo subsistema el contexto cambia, las personas que rodearán al nuevo directivo son diferentes con las que anteriormente se laboraba y que tenían de alguna forma ya predeterminado un proceso para trabajar, una forma de acordar, mecanismos de intervención, comunicación, regulación y de equilibrio de la misma organización escolar.

Caso 2

Si se hace una entrega-recepción, se ven todas las cuestiones por las cuales se compone un plantel, se tiene que hacer esa entrega de recepción y conocer todo el material humano que tenemos, el conocimiento de cada una de las personas que te van a estar apoyando dentro del plantel y eso es una parte importantísima porque sin ellas verdaderamente uno queda desbalanceado y no cumple el cometido, pero siempre es importante con las personas que estas a un lado, con las que te apoyas, es mucho muy importante.

Es más amplia la percepción de este directivo, ya que no sólo se refiere al mobiliario y equipo, sino que va más allá; habla de las personas, de con quienes se laboraba y se relacionaba, de que, aunque se posea experiencia es una nueva etapa y como tal se debe asumir.

Caso 5

Hay una entrega-recepción, ella tenía resguardos, me los dio a mí, si hay una entrega recepción formal y también hay una entrega de nombramientos, yo tengo mi nombramiento

El nombramiento es el documento oficial legal que expide la dirección general del colegio de bachilleres, que avala el nombramiento de cada directivo, es firmado por el director general en turno, quien es el representante legal del subsistema.

Caso 6

Existe un protocolo para la entrega-recepción de los planteles, a través de la contraloría interna hoy el órgano de fiscalización superior y en el caso de colegio de bachilleres hay una oficina en el colegio de bachilleres, se entregan todos los inventarios de carácter administrativo, bienes inmuebles, bienes muebles, responsables por área y se verifica que estén todos los equipos, en el supuesto de que haya un faltante el funcionario que entrega tiene un plazo de treinta días para subsanar lo que no se encuentre en el plantel.

En la respuesta a esta parte del guión, todos los entrevistados mencionan que existe una entrega recepción que sirve para formalizar y asumir el cargo de directivos; de alguna manera este proceso permite conocer algunos de los recursos humanos y materiales con los que se va a trabajar en la función directiva y también, lo que puede ser más importante, la percepción en algunos aspectos del directivo que se va, de cómo lo trataban y cómo se relacionaba con sus subordinados, también de la forma cómo hablaba y de qué.

En resumen, estos primeros encuentros y el encuentro cara a cara con las personas que lo rodearán pasará a ser información valiosa del diagnóstico del nuevo directivo y la interpretación de las debilidades y fortalezas del anterior, que le servirá al nuevo personaje para ser cuidadoso en su propia construcción. Esta información que se va recabando, servirá para predecir acerca de con quienes se desarrollará el trabajo para una mejor relación laboral.

Los entrevistados respondieron con relación al protocolo formal de entrega recepción, que también es importante, sólo en el caso 2 abunda, pues además se refiere a otros aspectos más humanos y relacionales. Mencionan que hay un proceso formal de entrega de inventarios de los bienes muebles e inmuebles del plantel al nuevo directivo, informan que es una responsabilidad de ambos directivos, el que se va y el que llega; incluso que hay instancias legales que supervisan y avalan esta entrega-recepción.

Finalmente, la parte central de este trabajo se dirige a cómo empieza a asumir su rol el nuevo directivo en esta organización escolar a la que llega, cómo la irá

aprehendiendo y construyendo seguramente diferirá si es directivo novel o ya con mucha experiencia, además de las diferentes imágenes, perspectivas y conocimientos que forman parte de su bagaje educativo y cultural, también la forma en que realiza un diagnóstico completo para conocer de forma amplia y profunda el engranaje académico, administrativo, técnico, de servicios que le proporciona su nuevo contexto. Una rica realidad contextual que le dará al directivo una serie de elementos para iniciar a tomar decisiones y enfrentar de cara a la problemática que se le presente una estrategia integral de gestión.

4.7 La construcción de los significados en la organización escolar: caracterización de la formación y trayectoria profesional

También Tyler (1996) sugiere que la escuela es una institución de cuya historia no son conscientes la mayoría de sus miembros, un pasado que modela, media y limita constantemente el ámbito interactivo, además resalta que es importante aproximarse a la realidad escolar concibiéndola como una configuración de partes cuyos mecanismos internos constituyen “los auténticos resortes de acción y experiencia”. A continuación, los entrevistados nos relatan su formación académica y/o profesional:

Caso 1

Soy química farmacobióloga de la Universidad Autónoma de Puebla, trabajaba en una empresa privada, estaba yo a cargo de un laboratorio en Panzacola donde era antes oso negro y yo estaba a cargo del laboratorio. Cuando ingresé al colegio era química fármaco-bióloga pero luego me encuentro como subdirectora del plantel, o me encuentro como jefe de departamento de control escolar, que son aspectos administrativos entonces si hay bueno digo esto ya no tiene nada que ver con mi formación entonces decido tomar una maestría que se llama administración educativa, con la finalidad de que digo bueno es que aquí se trabaja con personas; ya como unos 15 años he sido directora en 3 planteles: el plantel 05 Panzacola, plantel 19 Xalostoc, y actualmente plantel 12 Santa Cruz

Caso 2

Soy médico veterinario zootecnista, cuando salí de la escuela trabajé en el instituto nacional de la leche haciendo mi servicio social. Tengo trabajado en el Colegio de Bachilleres 20 años, en la parte directiva tenemos 10 años trabajando de ser director, trabajamos un tanto de tiempo en la parte administrativa dentro de la dirección general.

Caso 3

Formado todo el tiempo en Tlaxcala: primaria, secundaria y ya la licenciatura la hicimos en ingeniería de computación, el tiempo en que la estudié pues es la que está un poquito de moda, de auge y me llamó mucho la atención esa parte; una vez que egresé de esta actividad me incorporé al sector educativo, completamente hablamos de que nos integramos en el año noventa y tres, la razón pues yo creo que es una cuestión de herencia, la cuestión que nosotros podemos decir más que nada hacia la educación, más que nada es por la parte materna.

Caso 5

En colegio de bachilleres tengo quince años, once de docente y casi cuatro años de subdirector, desde que me dieron la oportunidad en este plantel 08 de Ixtacuixtla. Siempre me he dedicado a la docencia, desde que salí de la universidad y me dieron la oportunidad en el COBAT. Los conocimientos, mi formación profesional me han servido de mucho, soy licenciado en informática, soy maestro en alta dirección y administración.

Caso 6

Treinta años aproximadamente desempeñando diferentes funciones y pues he estado como director del plantel, he sido subdirector de planeación y evaluación del sistema, estuve al frente del área jurídica de la institución, he desempeñado en tres momentos el legado de subdirector del plantel y en esta la cuarta ocasión que me permiten pues acoplado al trabajo de subdirector en turno y en este caso al plantel Panotla, como directivo he tenido la gran suerte desde mi ingreso al colegio, siempre he desempeñado los cargos de función directiva desde subdirección de comunicación social, subdirección de actividades sociales y culturales hoy subdirección de actividades paraescolares.

Ninguno de los entrevistados responde que se haya preparado formalmente para dar clases o que tenga estudios específicamente para ser directivo, pero todas las respuestas contienen de manera intrínseca que aceptaron, se adaptaron, que implícitamente estaban aptos para desempeñar la función, que la habían asumido el rol sin errores, como si idealmente estuviesen destinados a serlo.

Los directivos son actores imprescindibles para el funcionamiento de la organización escolar a la cual dirigen, sin ser conscientes plenamente de lo que Tyler (1996) resalta, que es importante aproximarse a la realidad escolar concibiéndola como una configuración de partes cuyos mecanismos internos constituyen los auténticos resortes de acción y experiencia, parafraseándolo se describiría, sin restar importancia a la acción directiva, que la escuela tiende a una homeostasis, que con cada conflicto se renueva, que tiene una deconstrucción propia, una historia en donde los actores entran y salen al escenario y actúan sin estar plenamente conscientes de la inercia lógica, social, cultural, académica y política de la misma.

Reflexionando las respuestas tenemos que en el caso 3 se tiene una visión más integral de su formación académica, humana y de liderazgo, ya que en los demás casos 1 y 2 se limitan a una descripción de puestos y/o funciones.

De lo anterior, podemos hacer referencia también a Goffman (1997), para resumir que los actuantes con frecuencia fomentan la impresión de que tenían motivos ideales

para adquirir el rol que cumplen, que poseen una capacidad ideal para desempeñarlo, y que no era necesario que sufrieran indignidades, insultos y humillaciones, ni que hicieran “tratos sobrentendidos” a fin de obtenerlo, como refuerzo de estas impresiones ideales, existe una especie de retórica del entrenamiento por medio de la cual sindicatos, universidades, gremios y otros cuerpos que proveen títulos habilitantes requieren que sus miembros absorban un área y un período de formación místicas, en parte para mantener un monopolio, pero también en parte para fomentar la impresión de que el profesional autorizado es alguien que ha sido reconstituido por su experiencia de aprendizaje y que está ahora situado en un nivel diferente al de otros hombres.

El caso 6 de los entrevistados tiene una amplia respuesta que denota la cantidad de actividades previas a ser directivo realizó, desde sastre, obrero, locutor, conductor de programas de televisión hasta diversas funciones laborales dentro del colegio de bachilleres. Se nota, desde el inicio de la entrevista, la habilidad de comunicación, de expresión, de experiencia debido a los diversos cargos que ha tenido en el subsistema y de preparación formal para ejercer el puesto. Así como, relatos adicionales de situaciones vividas al ejercer como directivo, que marcan la actuación presente del licenciado en derecho, ejerciendo en ese momento como subdirector.

4.8 La actuación y exhibición del rol directivo: caracterización de las capacidades profesionales sobre la gestión

Para Goffman (1997) los individuos se enfrentan a menudo con el dilema de expresión versus acción, es decir, existen aquellos que poseen el tiempo y el talento para realizar bien una tarea, pero pueden no tener, por la misma razón, ni el tiempo ni el talento para mostrar que lo están haciendo bien. Con relación a la caracterización de las capacidades profesionales sobre la gestión, esto mencionan:

Caso 1

Hacemos una gestión a la dirección general, también hacemos gestión a la presidencia municipal a veces ellos nos ayudan con construcción o con equipo; también hacemos gestiones, por ejemplo, con los diputados, ahorita por ejemplo estamos haciendo la gestión pero en infraestructura, por ejemplo, esta es una solicitud para ITIFE, hacemos todas esas gestiones, también los padres de familia a veces nos donan algún equipo algún escritorio dentro de lo que está en sus posibilidades.

Son variados los procesos de gestión de materiales, equipo, mobiliario e infraestructura, los que realizan los directivos, tanto dentro del colegio de bachilleres como con instancias externas, la respuesta de la directora va en ese sentido, de solventar como responsable del plantel las necesidades básicas de los estudiantes y de mejorar las condiciones generales del trabajo académico.

Caso 2

Gestionar ante la dirección general de cuestiones de limpieza, administrativos, con el municipio igual,; siempre es estar pendientes es lo que tratamos de hacer...lo que llegamos a hacer es un poquito a apretar más a los jóvenes a la cuestión de disciplina, también en los docentes; entonces, hay cosas que gestionamos ante la dirección del plantel, ante el propio municipio...

Incluye el entrevistado, a diferencia del anterior, aspectos de reglamento interno para con los estudiantes, docentes y trabajadores, para mejorar el control del plantel.

Caso 3

Aparte de los padres de familia están todas las autoridades, tanto educativas, como autoridades municipales y en las comunidades que trabajamos, si no está uno trabajando con las autoridades municipales no podemos llevar a cabo nuestro trabajo, ellos son los que aportan todos los recursos básicos, como luz, agua, drenaje, vigilancia, pero hay que estar trabajando con ellos para que cumplan ese rol

La gestión de los servicios públicos municipales es también importante de la gestión que no deben descuidar los directivos, estos servicios aseguran que los planteles puedan funcionar adecuadamente como servicios sanitarios, limpieza y control de basura, drenaje y los de seguridad pública externa.

Caso 6

Los directores tienen la posibilidad de hacer gestión con autoridades municipales, organismos gubernamentales, e incluso con empresas para obtener equipos muebles, equipos electrónicos, entonces el director tiene esa posibilidad de hacer gestión y hacer un evento que nos permita generar recursos.

Los entrevistados, en su discurso refieren y aseguran su competencia profesional sobre la gestión, de tal manera que, enlazándolo con la categoría y pregunta sobre sus capacidades profesionales de gestión, pareciera una función para la que están aptos en demasía, es más casi predestinados al puesto y función que desempeñan, al relatarlo manifiestan y aseguran su competencia profesional para “gestionar”; sin embargo, generalmente sólo se refirieren a aspectos materiales o económicos, dejando de lado aspectos humanos, pedagógicos o de organización.

El caso 1 marca claramente los aspectos de mobiliario y equipo, infraestructura, recursos materiales y recursos monetarios; se nota la experiencia y la confianza al exponer y contabilizar parte de la gestión material del plantel. El caso 2 le da importancia en este rubro a los docentes, para que trabajen de manera más adecuada y se propicie la cordialidad, marca la gestión hacia el exterior de manera más simple, pero si la realiza. El caso 3, les da importancia a los padres de familia, a las autoridades educativas, la coordinación con las municipales y resalta el buen funcionamiento de los servicios para un adecuado servicio educativo. El último caso aborda también la generación de recursos económicos externos, situación que no expone ninguno de los directivos anteriores.

4.9 La toma de decisiones y el comportamiento organizacional

Descripción sobre los Roles que desempeña

Estrategias para la toma de decisiones

El Colegio de Bachilleres y en general las organizaciones escolares pueden observarse desde una perspectiva técnica, de acuerdo con Nieto (en González, 2003: 5), la cual tiene una orientación típicamente positivista, ya que está guiada, en el caso de las organizaciones escolares, a señalar las mejores decisiones a tomar para gestionar los centros escolares.

Tenemos las respuestas a las estrategias para la toma de decisiones, que son:

Caso 1

A veces tomo decisiones por mi experiencia, en algunas otras ocasiones si me gusta pedir opinión porque si se trata de alguna actividad docente si me gusta platicarlo con los docentes de academia, entonces les digo vamos a tener que cambiar esto, vamos a hacerlo así, cómo lo consideran ustedes que es la mejor forma de hacerlo verdad y ellos me dan su opinión, pero yo ya tengo una visión de cómo se pudiese hacer

El directivo tiene, desde el punto de vista teórico señalado, una perspectiva propia ya que toma decisiones construidas con base a su experiencia, además, solicita una opinión cuando lo considera necesario, pero además al hacerlo involucra y hace partícipe de esa decisión al conglomerado académico y a la vez, le sirve para retroalimentar su decisión o modificar su perspectiva y ganar conformidad del colectivo, es también una forma de legitimar la decisión de quien dirige.

Caso 3

Cuando inicia un semestre pues tenemos un calendario de actividades ya definidas de la cuestión administrativa, que puede ser con la cuestión de documentación de inicio de semestre, puede ser desde antes con la cuestión de planear horarios, informar a los muchachos. Entonces desde inicio de semestre ya tenemos claro que es lo que vamos a hacer durante el semestre de la parte administrativa, toda la documentación que tenemos que entregar, pero también por semestre planeamos algunas cuestiones que vamos a hacer de gestión, entonces aquí hablamos de una planeación semestral en la parte administrativa, una planeación semestral de todas las actividades de los maestros

Caso 4

La importancia de los directivos en éste plantel es que alguien debe tomar la iniciativa de algo, alguien debe tomar las decisiones en el momento preciso, porque si no estuviéramos los directivos no estaríamos completos sin esta parte, por ejemplo, yo en caso de no estar la directora yo debo tomar las decisiones para que esté completo el aparato burocrático

Caso 6

Es difícil a veces tomar determinaciones porque siempre habrá alguien más que quiera entrar en diferencia, sin embargo, con observancia en la ley, con observancia en los criterios.

El entrevistado 3 se remite únicamente a la planeación formal de las actividades, ya dadas desde una autoridad central, el 4 y el 6 se remiten a la toma de decisiones en tiempo y forma y a las consecuencias de las mismas. Las experiencias se deben de tener en cuenta, pero es importante tener referentes teórico administrativos que nos sirvan para guiar los complejos procesos de toma de decisiones en las organizaciones escolares; si concatenamos la experiencia y la teoría con un liderazgo participativo, se podrían obtener mejores resultados, más si esto se realiza de manera cotidiana influyendo en la cultura de los integrantes de la escuela.

Es irrenunciable y de máxima atención la toma de decisiones para un directivo, las recomendaciones que hace Simon (en González, 2003: 8) deberían ser tomadas en cuenta, es más debería ser imprescindible un buen manejo de la comunicación, información y toma de decisiones oportuna para mejorar la eficiencia y eficacia de una organización.

En resumen, planeación, experiencia, iniciativa, observancia de los criterios, etc., son elementos indispensables que utilizan para direccionar un plantel educativo, asimismo, los hechos son o deben ser importantes en la toma de decisiones, el uso del juicio personal al tomar decisiones descansa no sólo sobre una interpretación sensible de los valores, sino también en la naturaleza de los hechos. Por ejemplo, se ha demostrado que la información disponible para un grupo que toma decisiones, como el profesorado de una escuela, afecta a la calidad de las decisiones tomadas por este grupo.

4.10 La construcción del rol social en la escuela

Estrategias para imponer la autoridad

De acuerdo a Goffman (1997) cuando un individuo o actuante representa el mismo papel para la misma audiencia en diferentes ocasiones, es probable que se desarrolle una relación social. Al definir el rol social como la promulgación de los derechos y deberes atribuidos a un status dado, podemos añadir que un rol social implicará uno o más papeles, y que cada uno de estos diferentes papeles puede ser presentado por el actuante en una serie de ocasiones ante los mismos tipos de audiencia o ante una audiencia compuesta por las mismas personas. Los directivos nos responden en esta categoría:

Caso 1

También hay que delegar, no querer hacer todo hay que delegar y confiar en las personas independientemente de que se equivoquen, si una persona se equivoca solo te está indicando que necesita apoyo y que lo debes de capacitar, entonces hay que capacitar al personal, hay que escuchar al personal, hay que tener confianza en él y seguirle trabajando para ir dirigiendo, no como capataz

Cabe destacar que el entrevistado señala claramente la delegación de funciones, de capacitación y de confianza para los colaboradores, esto porque un directivo no puede hacer todo, dirigir de manera sensible para lograr un cambio o apropiación del trabajo, no como una imposición, como un verdadero líder.

Caso 2

Con el docente en pláticas personales y checar cuáles son las situaciones que privan en su asignatura, aquí lo que yo siempre les he comentado a los docentes, el docente que conoce su materia difícilmente se le van a salir de las manos al estar trabajando con los jóvenes, si tú conoces tu materia, a los jóvenes tú los tienes tranquilos y pendientes de la situación

El directivo señala que es importante también conocer la función docente para orientar y guiarlos en situaciones en donde los docentes presentan debilidades técnico pedagógicas, lo que si no se cuida trae consecuencias de reprobación y en problemas de conducta con los estudiantes y reclamos por parte de los padres de familia, el directivo también es un líder académico, es una figura que impone o debe imponer respeto con su sola presencia.

Caso 3

Para que nosotros podamos exigirles algo a los maestros pues yo necesito saber qué es lo que les voy a exigir; afortunadamente yo también cumplo una parte de docencia que me permite estar actualizado, estar con las herramientas, las que ahorita estamos manejando, entonces para que yo pueda orientar a los maestros dirigirlos, liderarlos yo necesito tener ese conocimiento y, a partir de ahí, entonces ya podríamos tomar un rumbo.

Se recalca que un directivo tiene dominio de la docencia, de la actualización, de las herramientas novedosas que hacen una clase innovadora, acorde a los requerimientos actuales.

Caso 6

El hecho de tener una formación, me permitió incluso utilizar alguna técnica del aprendizaje de la comunicación para ponerlo en práctica con los compañeros docentes y administrativos que siempre en principio hay cierta resistencia al cambio, sin embargo, al paso del tiempo se va logrando, no al 100% pero si se logra, el hecho de tener la habilidad de poder comunicarse, de tener los conocimientos generales de lo que es la comunicación, permite integrarlos a la ley directiva.

Delegar, confiar, escuchar, capacitar, guiar y saber comunicar son aspectos importantes que de manera implícita o explícita resaltan los directivos entrevistados, forman parte de un menú de habilidades que van integrando el directivo a su rol, que va aprehendiendo de manera cotidiana para ganar autoridad, e importante también para ejercer el poder es la forma que se expide el nombramiento y la presentación de los directivos, el rol de su función, desde el inicio, debe ser acorde a las expectativas de los elementos que integran a la organización escolar.

Cuando una persona desempeña un papel, de acuerdo con Goffman (1997), solicita implícitamente a sus observadores que tomen en serio la impresión promovida ante ellos. Les pide que crean que el sujeto que ven posee en realidad los atributos que aparenta poseer, que la tarea que realiza tendrá las consecuencias que en forma implícita pretende y que, en general, las cosas son como aparentan ser.

Aparte de la relación social que se genera en la organización escolar, el trabajo directivo promueve y refuerza el rol y el status; la creencia de que el directivo es un guía con suficiente conocimiento y razón para que, al escucharlo, hacerle caso, se va a llegar al objetivo planteado, que sus decisiones tendrán la consecuencia positiva que plantea al decirlo en su discurso cotidiano.

Simón (en González, 2003: 9) refiere que al final, los resultados sólo serán, en el mejor de los casos, solamente satisfactorios. De esta manera el imponer autoridad, lograr el consenso, delegar, como parte de una función directiva se logra de diferentes maneras, destaca lo expresado por el entrevistado 3 en el aspecto de conocimiento, actualización y liderazgo, así como la del entrevistado 6 resaltando el aspecto de resistencia al cambio por parte de la comunidad y que para lograr que entren al marco de la ley se requiere comunicación. Un directivo, entonces, es un experto en todas estas áreas, su conocimiento, profesionalismo y ética debe corresponder a la exigencia de soluciones por parte de su comunidad y a las expectativas de su cargo y función.

4.11 Los mitos culturales en el funcionamiento de la organización escolar: estrategias para ganar la conformidad de su colectivo de docentes

La forma de ganar la conformidad y el trabajo de los docentes varía de escuela en escuela, pero además se va reforzando por la propia dinámica de la organización escolar y los grupos asentados, que de acuerdo Bates (citado en González 2003: 13), le dan significado e intención a la vida del centro escolar a través de la comunicación y la participación, para regularla y adaptarla a su visión de futuro; además, asegura la cohesión y conformidad de sus participantes internos e inspira la confianza externa, creando su propia realidad cultural interna y externa, sin que necesariamente los integrantes sean conscientes de esto. Las respuestas de los directivos con relación a las estrategias para ganar conformidad son:

Caso 2

les he dicho a los compañeros docentes y a los compañeros administrativos; primero está la familia y después el trabajo, entonces esa es una de las cosas que siempre lo hemos tenido en cuenta, o sea, no ser soberbios ni con los maestros ni con la parte administrativa, siempre hemos llevado una relación de buen trato y precisamente eso, el trato nos da eso, yo creo que eso del trato ya lo traes y yo creo que ya después un poquito más la formación de la cual estas trabajando

El entrevistado le da mayor valor a la familia, la comunicación y el trato que se debe armonizar entre los integrantes de la escuela, no importando si son docentes o personal administrativo, la forma de ganar conformidad es parte de un sello personal del directivo y el conocer el contexto perfectamente para tener el pulso de hasta donde se puede ceder en las distintas situaciones que se presentan cotidianamente con estudiantes, padres de familia, trabajadores o docentes.

Caso 3

La cuestión de su carga horaria, las horas que van a acudir a veces nos dejan a nosotros esa responsabilidad o simplemente nosotros tenemos que asumir esa responsabilidad, de negociar a favor de ellos, a favor de todos, entonces aquí es ganar-ganar, en este aspecto ¡si somos negociadores! porque tenemos que enfrentarnos a las autoridades, enfrentarnos a situaciones que nos detienen, que no permiten que el maestro crezca, en esta parte si nos volvemos en negociadores, cuando hablamos de con las autoridades pues a veces también tenemos que equilibrar un apoyo por otro

El entrevistado relata ser factor de equilibrio en su equipo de trabajo, de ganar-ganar, se percibe que el apoyo mutuo es un acuerdo no escrito en donde los profesores que más apoyen las diversas actividades propuestas por el directivo y sean docentes eficientes, van a ser más apoyados para tener una mayor cantidad de horas clase.

Caso 4

Para que funcionen bien las cosas en el plantel la comunicación debe ser vía oficio o circular, más que nada para que queden todos informados con nombre, firma y fecha dándoles una copia del escrito, no tanto porque haya desconfianza sino porque tenemos que dejar constancia de que los docentes queden informados en tiempo y forma

El directivo relata que debe haber constancia en el trabajo, de que la información fluya adecuadamente y que debe ser formalmente entregada y firmada por los receptores, aspecto importante del funcionamiento de la organización.

Caso 6

con el mismo docente en algunos casos, también se da, en el caso del 01 algunos compañeros que solían utilizar los 10 minutos que te da de tolerancia el contrato colectivo, pero yo la considero la tolerancia en el inicio de turno más no entre clase y clase, y un grupito de diez que hora tras hora eran los quince minutos de tolerancia, y el argumento era “es mi tolerancia”, claro que mediante pláticas a veces no siempre es aceptada desde el principio y se empezó a fomentar una mayor participación y lo fuimos logrando, no logramos al 100% pero quizá un 90% si logramos en los docentes.

Finalmente, el 6 se dirige más a un ejemplo de cómo solucionó el ingreso tardío de docentes a clase, que era una situación que causaba descontrol y había que generar diálogo con ellos para que apoyaran la normatividad; todos los directivos relatan la parte de tomar acuerdos con las partes, negociar, promover la participación, comunicar eficazmente, respetar las normas de convivencia y, sobre todo, de ganar la conformidad de los docentes para su apoyo y colaboración, no se trata de dar órdenes o indicaciones, se trata de reforzar una cultura de trabajo; cada una de estas percepciones de los directivos entrevistados permea temporalmente la visión de la escuela y se integran lentamente a las prácticas culturales del conglomerado, a veces más rápido, a veces no completamente, pero subsisten y forman parte de su realidad y cultura escolar.

4.12 La actuación social en la escuela: el trabajo en equipo

Goffman (1997) señala que cuando permitimos que el individuo proyecte una definición de la situación al presentarse ante otros, debemos también tener en cuenta que los otros, por muy pasivos que sus roles puedan parecer, proyectarán a su vez eficazmente una definición de la situación en virtud de su respuesta al individuo y de cualquier línea de acción que inicien hacia él. Por lo general, las definiciones de la situación proyectada por los diferentes participantes de la organización armonizan suficientemente entre sí como para que no se produzca una abierta contradicción. Lo que externan los directivos con relación al trabajo en equipo es:

Caso 1

De hecho, estamos trabajando con grupos colegiados, los grupos colegiados ellos también están aprendiendo entonces yo he observado que muchas ocasiones tenemos a un presidente de academia, pero el presidente de academia también debe tener habilidades directivas y muchas ocasiones ahí observo que ellos necesitan apoyo; entonces primero tengo que trabajar con mis presidentes de academia para capacitarlos, para convencerlos

De manera específica, este directivo refiere que es importante capacitar a los presidentes de cuerpos colegiados, de alguna manera estos ayudan al trabajo directivo al coordinar a grupos de docentes que acuerdan la forma de planear, organizar y evaluar a los estudiantes, en ellos se delega la corresponsabilidad académica del plantel; es por eso que el directivo citado le da importancia a que coordinen de manera adecuada a los demás docentes del área y destaca que debe tener ciertas características directivas para coordinar a grupos de trabajo.

Caso 2

La parte es importante te digo del personal que te apoya, distribuir las cargas de trabajo a todos lo que te rodean, no cargarle la mano a una sola persona si no distribuir el trabajo que esté pendiente hacer, que todo mundo nos apoye ya pueden ser docentes, o pueden ser subdirector o algún compañero, secretaria, cualquiera de ellos pueden realizar las funciones, eso es parte importante del apoyo y aparte de eso la situación de que el hecho hayas estudiando un poquito ya más a fondo la cuestión educativa, eso implica que vayas delegando funciones tanto entender la responsabilidad en la parte del intendente hasta el compañero que está en la puerta, los prefectos o encargados de almacén, darle a cada quien el lugar que se merece y el trabajo que también nos pueda apoyar.

Caso 3

Es como una cuestión de integración; de integración junto con identidad creo que es más importante para lograr pues un equipo consolidado no, pues hablamos de que existe un organigrama, pero este organigrama existe en papel, pero si nosotros no queremos y no trabajamos a ese nivel yo creo que no podemos funcionar correctamente, yo creo que este organigrama lo tenemos que hacer en algún momento lineal y no hay necesidad de regresarlo a como estaba escalonado, pero la mayoría de veces es lineal porque todos los integrantes del equipo son importantes, desde el director hasta el intendente, entonces cuando logramos que todos seamos un solo equipo de trabajo los demás se va dando.

Este entrevistado destaca principalmente integración, trabajo en equipo e identidad, una forma de trabajo horizontal, sin tomar en cuenta al organigrama.

Caso 6

cuando empezamos a generar ese momento de reunirse, de crear esos cuerpos colegiados eran simplemente grupos multidisciplinarios... lo primero que se me ocurrió fue comentarlo con el director en turno de porque no nos reunimos a todos los docentes que imparten clases en primer semestre para que se intercambien ideas de por ejemplo de porqué un alumno aprende más fácil matemática de un grupo a otro si el programa es el mismo, a ver docentes vengan y platicamos, primero de manera grupal todos los docentes del mismo semestre y luego surgió la idea haber los de matemáticas reúnanse, los de taller de lectura reúnanse, los de inglés reúnanse, los de informática se reúnen y ya luego como plenaria ahora si dígnanos que problemática encuentran con cada grupo, y de esa forma se empezaron a generar estos grupos de trabajo y después se siguió con los siguientes semestres y después se abarcó exactamente lo que hoy se conoce como cuerpos colegiados donde ya se abarca los de inglés con los de taller de lectura y redacción, literatura y ciencia de la comunicación y los de matemáticas con los de cálculo diferencial.

El caso anterior, narra la manera en que se iniciaron a formarse los cuerpos colegiados, destaca la forma de trabajo en equipo para el logro de objetivos académicos, una experiencia exitosa que se institucionalizó, es decir, es el modelo de trabajar de los demás planteles del subsistema, este es un ejemplo de cómo se logra impactar en los docentes de forma que el directivo proponga una acción que empiece a formar parte de la cultura del conglomerado.

En esta categoría los directivos citados le dan importancia al trabajo en equipo, al trabajo de cuerpos colegiados, de dirigir a los presidentes para que desarrollen las habilidades necesarias para lograr los objetivos; asimismo, se expresan de forma clara de integración, responsabilidad, reconocimiento y de desarrollar la confianza de sus docentes, colaboradores, padres de familia y estudiantes.

El colectivo debe asegurar una buena actuación, de manera particular, o en grupos e incluso general, de forma que los roles de cada integrante de la organización se proyecte ante los demás de manera eficiente, que no haya confrontaciones abiertas, de ello el directivo de la institución debe percatarse y ser consciente de cada actuación de los integrantes de su equipo de trabajo y de la propia, por lo que debe cuidar aspectos como el tono de la voz, la gesticulación, los ademanes, el mensaje, la actitud, el escenario incluso, y otros. Para convencer a un público al interior o al exterior de la escuela; dependiendo del tipo de audiencia estos aspectos se cambiarán, adaptarán o modificarán para dar una imagen acorde al propósito, al público y al escenario.

De alguna manera los párrafos arriba citados de los directivos entrevistados dan la apariencia de que tratan de crear la confianza, un tipo de gestión democrática, participativa, humana, solidaria, corresponsable y afectiva, pero orquestada por ellos; es decir, dando la apariencia de que el directivo nunca pierde el control de lo que quiere y hacia dónde va; asimismo, algunos entrevistados coinciden al tener en cuenta el reglamento para cuando se quiere dirimir alguna situación que se esté saliendo de control (norma), o conductas atípicas que pudiesen traer como consecuencia el desequilibrio de algunas de las partes de la “actuación” y el trabajo en equipo dentro la organización escolar.

4.13 La construcción del liderazgo en la organización escolar: manejo de conflictos

La teoría de los roles afirma que la conducta organizacional se ve afectada de lleno por la influencia social y por la necesidad que el individuo se controle a sí mismo, encaminándose así a una mayor participación personal afectiva que se refleje en la conducta organizacional. Los directivos responden al manejo de conflictos de la siguiente manera:

Caso 1

Si es un alumno platico primero con el alumno, platico con la gente que está involucrada, platico con los papas y con eso ya me puedo dar cuenta perfectamente que es lo que está pasando, ya sea con el alumno, con la secretaria, con el docente y muchas veces ni siquiera es lo que habíamos pensado en el inicio si no son cosas totalmente diferentes y si hubiésemos tomado una decisión así de inmediato hubiese ganado el rompimiento de la buena comunicación con la persona, con el alumno, con el padre de familia, con quien sea y entonces no hubiésemos avanzado adecuadamente.

El directivo, marca la ruta que sigue para tratar un conflicto que es el diálogo y la comunicación, el escuchar a cada uno de los elementos que están en el conflicto para que de manera empática se resuelva la situación; este proceso de solución también lo utiliza para los trabajadores administrativos, padres de familia y docentes en sus situaciones propias.

Caso 2

Lo más ideal, tenemos nuestras condiciones generales de trabajo para los compañeros docentes, para los compañeros administrativos, nuestro reglamento interno del plantel, la ley que crea el Colegio, entonces todo eso nos apoya para llevar a cabo estas situaciones, es lo más ideal lo más importante y teniéndolo y a veces no utilizamos el reglamento a veces utilizamos la parte humana, entonces les conminamos a los jóvenes que no hagan tanto uso del relajo y todo ese tipo de cosas y pues creo que a veces nos entienden un poquito que cuando aplicamos nuestro reglamento.

El caso 2 destaca la normatividad, el reglamento y la ley para dirimir diferencias, pero que a veces no es necesario si se resuelve mediante la sensibilidad y el diálogo como seres humanos.

Caso 3

Las autoridades no siempre te van a dar un apoyo fácil y más en el aspecto económico, entonces tenemos también que negociar y el negociar para que pueda ser un apoyo mayor, y entonces en esa parte también tenemos que ser también negociadores, y en el aspecto de los alumnos, pues también cuando el muchacho va a desertar, o cuando tiene algún problema, la cuestión de convencer al papá, de que es importante que su hijo venga a la escuela, de que es importante que él apoye a su educación, pues también estamos negociando de alguna manera su estadía en la institución o cuando un alumno reprueba y lo apoyamos con un compromiso de estudio, pues también nos volvemos en una parte negociadora con los muchachos y estamos apoyando y ellos nos tienen que corresponder con estudio y en esa parte hacemos negociación.

El directivo, destaca su intervención ante el conflicto como un negociador, ante todo, como un equilibrador de fuerzas y compromiso.

Caso 5

La parte conflictiva de ser director es que en ocasiones a veces no te dan tu lugar, pero te vuelvo a repetir es cuestión del director, del jefe, cuando él decide bien y sabe qué hace, cada una las cosas van a funcionar, pero cuando no sabe, es una autoridad, pero no tiene exclusivamente órdenes para ser director y no me da las órdenes; otra de las cosas es que el ser directivo, el ser subdirector, estamos a la vista de todo el público, lo dice el nombre y si cometemos algún detalle, si hacemos algo mal entonces todos te identifican, no te identifica nada más uno, te identifican todos y dicen el subdirector, somos funcionarios públicos y fácil te identifican y eso es lo difícil.

El entrevistado llama la atención al referirse a que "... a veces no te da tu lugar, ... cuando el director decide bien y sabe qué hace cada uno, las cosas van a funcionar..." ya que de acuerdo con la teoría de los roles está esperando que el director actúe de conformidad con lo que se espera de él, que decida y lo haga bien, que le dé a cada uno de los elementos que integran la comunidad la parte del guion, la actuación y el trato que le corresponde.

Los directivos, en sus respuestas, relatan diferentes aspectos y formas de relacionarse en la organización escolar, sin embargo, se observa que hay un afán de describir que la toma de decisiones y la resolución de las problemáticas se va dando sin mayor conflicto, que la comunicación, la toma de acuerdos, las decisiones, son acordes a lo que se espera de la figura del directivo, del rol que juega éste en la organización. Es una expectativa ya demasiado ejecutada y con papeles muy bien definidos, en el que, aunque uno de los actores quiera improvisar o cambiar el guión, los demás actuantes lo desacreditarán con su actitud, gestos o lo reprenderán con palabras, generalmente tras bambalinas, a menos que deseen mostrar su autoridad y ejercer de manera contundente una faceta de su rol.

Algunas veces es sana la contratación temporal de un asesor externo para la solución de problemas muy específicos y la toma de algunas decisiones, ya que su actividad crea un nuevo sistema social temporal, que es de esperar funcione en forma diferente del sistema social permanente. Este debe ser un líder capacitado y estar familiarizado con los problemas específicos a que se enfrenta la organización que lo contrata. Antes de la contratación se le debe explicar con todo detalle que es lo que la organización quiere que le ayude a conseguir. Adicionalmente, indagar a la organización desde alguna perspectiva teórica, como parte de la comprensión de la escuela, otorga mayores elementos para dirigirla y gestionarla con mayores probabilidades de éxito.

4.14 La importancia de la congruencia entre el rol y la actuación: problemáticas en la aplicación del rol

Situación director-profesores

Goffman (1997) refiere que, cuando un individuo aparece ante otros sus acciones influirán en la definición de la situación que ellos llegarán a tener. A veces el individuo actuará con un criterio totalmente calculador expresándose de determinada manera con el único fin de dar a los otros la clase de impresión que, sin duda, evocará en ellos la respuesta específica que le interesa obtener. Los directivos entrevistados nos responden con relación a las respuestas que obtienen de los profesores:

Caso 1

Estamos en los inicios de ir empujando, de ir invitando, de ir pues también auxiliando, apoyando al docente para ese cambio, sobre todo con las personas que ya llevan un tiempo, que a veces si nos cuestan un poquito más de trabajo en que pudieran cambiar; sus métodos con los que llegan son más flexibles, son más moldeables y no hay ningún problema, claro tienen otro tipo de problemas, no conocen el colegio se están identificando con la institución, pero son moldeables y ya vienen con la tecnología en la mano

El entrevistado está previendo que, sí los docentes observan la actuación en el esfuerzo directivo para mejorar la actividad académica, la flexibilidad y el apoyo hacia ellos como parte de la gestión directiva se obtendrá mayor reciprocidad hacia lo que se emprenda en este aspecto, la respuesta que el directivo se desea obtener.

Caso 2

Es una labor de estar platicando continuamente con los maestros y que apoyen la situación del plantel eso es lo básico, el hecho de que tenemos que pugnar también para que vengan docentes a cubrir las horas que faltan, que sean con la calidad y con el conocimiento de la propia asignatura a la cual van a cubrir.

Caso 3

Si mira el directivo tiene varios roles, uno es el rol de dirigente, el líder de la institución; el otro rol que tiene es con los maestros, yo he estado más preocupado por preparar el nivel de los maestros, recibir cursos que me permitan entender el idioma que ellos están, que se están desarrollando; entonces, pues hablamos de un modo de competencias, hablamos de talleres de integración, hablamos de talleres de liderazgo, hablamos de todo el tiempo de estarnos preparando

En la respuesta de los entrevistados 1 y 2 se nota el esfuerzo de los directivos para darles a conocer a los docentes, sobre todo a los docentes nuevos, las reglas o sea

“el guion” del comportamiento en esa organización escolar, hay que alinearlos a los propósitos de la organización y prepararlos para mostrarles la parte de la actuación específica exigida por los demás actores, el rol y la forma de relacionarse ante terceros extraños a ese escenario y a través de la relación social y la comunicación intencionada asegurarse que desarrollará de manera eficiente su papel, que entenderá las reglas del grupo y respetará el status y el rol de los directivos; esto mientras el nuevo docente va modelando su propio rol, tomando una de las facetas ya construidas y disponibles para su actuación.

También resaltan que, a veces es más complicado colaborar con docentes que ya tienen antigüedad en el sistema. Del directivo 3, se destaca la percepción que tiene sobre su propio rol, de la integración, preparación y comunicación con los docentes para comprender su trabajo.

Caso 6

A veces hay que ser un poco más flexible no ser tan duro porque tampoco a veces no sabemos cuál es la temática que trae el docente, y enfrentarse con un grupo de treinta, cuarenta, cincuenta o sesenta en algunos casos donde el joven trae diferentes circunstancias que poseen desde un problema de alimentación, de falta de trabajo del papá, problemas de relación familiar, a lo mejor problemas de alcohol del jovencito y que el docente lo tiene que enfrentar, también no podemos olvidar el docente enfrenta la situación de los alumnos sobresalientes de capacidad, ya se les da en otro termino, que siguen siendo jóvenes que aprenden con mucha facilidad, como también tenemos jóvenes que les cuesta trabajo, y los sistemas de aprendizaje, el auditivo, visual, el kinestésico, entonces a veces el docente tiene que enfrentar eso también, y dada la cantidad de alumnos que tiene las cosas se complican.

El caso 6 menciona también esta situación, pero ahora con estudiantes o padres de familia; de manera consciente o no, el directivo les está dando normas de comportamiento, “acuerdos no escritos”, el “currículum oculto” de la obediencia institucional, que deberán respetar para pertenecer a ese sistema, a esa comunidad, que ya tiene una historia y cultura, en fin; a esa organización escolar. Comprender la situación

que vive el estudiante, su problemática, la forma de aprender y su contexto. Por último, se destaca que ninguno de ellos expresa una preocupación por conflictos que se presentan con los docentes, sólo resaltan que es mayor la resistencia de los docentes con mayor antigüedad a las directrices que regulan sus actividades.

4.15 La obediencia institucional en la organización escolar: situación director-alumnos

Tyler (1996) plantea que quienes tienen interés por la burocracia consideran a la escuela como una entidad racionalmente articulada, cuyo principal problema consistirá en el modo en que parece reproducir las organizaciones formales de la organización escolar, socializando a los estudiantes de acuerdo con el “currículum oculto” de la obediencia institucional. Pero cuál es la perspectiva de los directivos entrevistados con relación a las diferentes situaciones que plantean día con día. Veamos algunas de las respuestas a continuación:

Caso 1

Si es un alumno platico primero con el alumno, platico con la gente que está involucrada, platico con los papas y con eso ya me puedo dar cuenta perfectamente que es lo que está pasando.

Se destaca la importancia de tener la versión información del suceso del que surge la problemática con el fin de comprender su origen, el contexto y atenderlo.

Caso 2

El tratar de platicar con los jóvenes de la entrada porque se quedaron afuera, que no se repitan situaciones de ese tipo; platicar con los propios alumnos que están en las áreas fuera de su salón de clases, platicar con los intendentes por si alguna anomalía se presenta, pues ya después llegar a la oficina platicar con la secretaria, cuáles son los pendientes... Es importante el trato, que el trato sea amable que no siempre ejerciendo el reglamento, a veces es importante las cuestiones del corazón para decir sabes qué joven trabaja de esta forma, compórtate de esta forma y siempre es importante conocerlos a ellos y platicar con ellos varios puntos en los homenajes, en los pasillos, en la misma dirección, allá afuera todo es importante relacionarlo

El entrevistado menciona estar abierto al diálogo, pendiente de cualquier situación que surja incluso en el recorrido que hace desde la entrada, observador de todas las situaciones que ocurren a su alrededor.

Caso 3

El muchacho tiene un nombre, un grupo, pero también necesitamos saber dónde vive, ¿que si necesitamos saber dónde vive! cómo vive, con quién vive, como esta su familia de manera funcional, si tiene papás, si tiene mamá, si tiene hermanos, él qué papel, que rol tiene en la familia, para que a través de ella podamos entender el porqué de algunos comportamientos, pareciera que es muy complicado, porque pues son realmente son muchos alumnos, pero cuando logramos esto lo damos a conocer un poquito a los muchachos y podemos quizá conocer sus intereses y aprender de los intereses, queremos motivarlos al trabajo quizá a alguno le guste el canto y a lo mejor por ahí le entramos, quizá a alguno le gusta el deporte y por ahí le entramos, de tal manera que ellos se sientan identificados con la institución que les está brindando, aparte de la educación un cobijo que a lo mejor no tienen en casa, entonces es un poquito de conocimiento de ellos

Conocer incluso la situación familiar y personal del estudiante, es parte de la estrategia de atención del directivo, captar que intereses tiene el joven para poder motivarlo y canalizar su energía; sin embargo, hasta dónde llegará realmente el alcance del directivo para hacer esto con el conglomerado, esto en realidad muy difícil.

Caso 4

Hay veces que el chico quieren hablar con la directora y les digo que cuando está ocupada que esperen y si yo les puedo ayudar les ayudo y como tengo la fortuna de que se me quedan sus caras.

Caso 6

Comulgo con ese criterio de que apoyemos cuando detectemos que un alumno tiene actitud para ser un buen alumno, pero si detectamos que un alumno va mal en todo entonces docentes que vamos hacer para que este alumno pueda salir de la situación donde se encuentra, es ahí como surgen estos criterios que no son creación de uno.

En las respuestas de los directivos citados se muestra un interés por atender y resolver la diversa problemática que presentan los estudiantes, desde sus problemas familiares, hasta situaciones emocionales, de conducta y aprendizaje; nuevamente, los directivos expresan tener una serie de habilidades y estrategias para atender y resolver las situaciones que se presentan en la cotidianeidad. Atender a los estudiantes de manera preventiva y correctiva; en todas las respuestas señaladas los directivos las relatan como si fueran expertos en atender incluso situaciones extraescolares, todo ello para lograr encaminar a los estudiantes a los objetivos de la escuela. El entrevistado 1 y 2, tienen una buena actitud para la comunicación con los estudiantes para saber qué les pasa, que los orilla a ciertas conductas y comportamientos, cómo está su familia, cuáles son sus intereses y motivaciones, etc. Información que le servirá al directivo para comprender su situación general y poder ayudarlos a terminar su bachillerato. Casos 4 y 6, también describen los mecanismos de apoyo para los estudiantes con problemática para el aprendizaje o de otro tipo.

Por otro lado, en los entrevistados se observa de manera muy directa que influyen de manera acordada, con diálogo, o de manera dirigida a la “obediencia institucional”, respondiendo de manera inconsciente a una alienación o preparación para el desenvolvimiento de los jóvenes en organizaciones formales, lo cual no es positivo o

negativo, sino que no se hace de manera reflexiva, de forma crítica; de alguna manera es alinear al estudiante para un comportamiento rígido social y laboralmente aceptable.

La consecuencia de no aceptar y comportarse como lo marca la actuación impuesta a los estudiantes, en este caso, tiene sus consecuencias, por ejemplo, la llamada de atención, una amonestación escrita, o la suspensión temporal o definitiva; los directivos cuidan de alguna forma la reproducción histórica de la escuela, lo que hace que los cambios en el entorno permeen de manera muy lenta o bien sean rechazados por quienes tienen un papel protagónico en ella, de esta manera a los docentes también les toca una parte preponderante de esta función para la reproducción social de esta institución, con sus características culturales y sociales propias, al hacerlo los docentes aseguran su propia sobrevivencia y refuerzan el papel protagónico de la escuela.

4.16 La proyección de la escuela con su entorno: situación director-comunidad

La escuela como sistema abierto se relaciona íntimamente con su entorno, de quien recibe orientaciones para su acción, esto configura a la vez mecanismos de control para su actividad. Los resultados escolares se proyectan hacia el exterior, contribuyendo con el tiempo al cambio social. Sin embargo, al interior la escuela también genera su propia cultura escolar. Las situaciones que destacan los directivos, con relación a su entorno, son:

Caso 1

Siempre que atiendo a un padre de familia o un alumno primero dejo de hacer lo que tenga que hacer, porque ellos siempre son atendidos y otra cosa inclino un poco mi cuerpo para evitar el escritorio porque el escritorio no me da comunicación, entonces me inclino un poco, trato de que mis manos se observen, pero eso ya lo hago de manera automática.

En este caso 1 es interesante reflexionar acerca de la estrategia de atención a las personas que se acercan a dialogar con la directora, una forma que le asegura un ambiente de dominio y control del diálogo y su respuesta con la comunidad atendida, también los estudiantes y los padres de familia se “acostumbran” al trato y a la forma de atención de sus problemáticas, se forma por parte del conglomerado una cultura para la atención y solución de sus demandas.

Caso 2

Nos fue tan bien que estuvimos manejando arriba de 55 jóvenes a 60 jóvenes en los dos turnos... entonces ahorita yo siento que es parte del reflejo que se da, de lo que hace el plantel hacia afuera, tenemos deficiencias, tenemos la matrícula que se nos andaba cayendo, pero afortunadamente, digo el año pasado fue bueno y esperemos que ahora si vamos a hacer promoción

Este directivo relata el manejo de grupos numerosos y su anterior caída en la matrícula por falta de promoción, una problemática que no es narrada por los demás directivos y que representa una fuente de problemas a mediano plazo si se descuida, esto por la pérdida de grupos y de horas clase para docentes y plazas para trabajadores administrativos, además de la imagen propia del plantel educativo.

Caso 3

Cuando nos hacemos parte de ellos, nos involucramos en las actividades, estamos de manera permanente interactuando tanto las actividades de ellos, como las actividades nuestras y se logra ese compromiso, entonces también vamos abonando un poquito más a la institución.

La escuela también permea a la sociedad, que a veces también observa y utiliza los resultados de la escuela como si fuera un laboratorio experimental. Citando al caso 3 la actuación del directivo debe ser convincente para el conglomerado escolar y la forma de comprometerlos es actuando al nivel de los estudiantes, interactuando en algunas actividades, para mostrarles o guiarlos en la relación social, sin perder el status o el rol. Esto, además, facilita la comunicación y sensibiliza a ambas partes.

La escuela es un sistema complejo por la cantidad de elementos que en ella intervienen y por su carácter abierto, lo que le da una multiplicidad de posibilidades ante cualquier realidad concreta.

4.17 La actuación eficiente del rol directivo y su impacto en la organización escolar: situación director-padres de familia

Las tradiciones propias del rol de un directivo lo llevarán a dar una determinada impresión bien calculada, pese a lo cual, quizá no esté, o consciente o inconscientemente, dispuesto a crear dicha impresión. Los otros, a su vez, pueden resultar impresionados de manera adecuada por los esfuerzos del mismo para transmitir algo, o, por el contrario, pueden interpretar erróneamente la situación y llegar a conclusiones que no están avaladas ni por la intención del individuo ni por los hechos. De todos modos, en la medida en que los demás actúan como si el directivo hubiese transmitido una impresión determinada, adoptarán una actitud funcional o pragmática y transmitirán que este ha proyectado “eficazmente” una determinada definición de la situación y promovido, también de manera eficaz, la comprensión de que prevalece determinado estado de cosas. En esta categoría, encontramos en las respuestas de los directivos:

Caso 1

Hay padres de familia que llegan aquí completamente molestos, entonces uno tiene que escuchar cuál es la problemática, en la mayoría de los casos los jóvenes platican sus problemas a como les conviene, ya que ellos son muy hábiles, entonces yo siempre he tenido esa experiencia, yo escucho al papa, bueno mire vamos a analizarlo, le parece bien que chequemos la lista del maestro como esta y nos damos cuenta a veces que el joven está faltando a clases y le digo al joven mira estas faltando a clases, mira joven aquí está, dime o le pregunto al profesor, al final de cuentas el chico va diciendo la verdad y al final de cuentas el padre se va convenciendo que lo que necesitamos es apoyarle al muchacho

De alguna manera el directivo se debe mostrar como un experto en la solución de los problemas, también como una persona práctica y que tiene ya la experiencia para resolver casi cualquier planteamiento o proceso que haga de petición de los padres de familia, dirigiendo sus esfuerzos hacia la mejora del estudiante o solución del problema.

Caso 2

Trabajar con los padres de familia el hecho de que nos conozcan, los conozcamos desde el primer momento, desde el primer acercamiento que se tiene el curso de inducción y saber que estamos aquí presentes y sobre todo que tiene la confianza depositada en el plantel

La relación que se establece desde el inicio es importante, el primer encuentro con los padres de familia, desde el ingreso del estudiante, la adopción del rol directivo que incluye la imagen y presentación, los rasgos y personalidad, la forma de comunicarse, etc. marcará y definirá de alguna forma los encuentros posteriores que se establezcan de forma grupal o individual con los padres de familia.

Caso 3

Cuando hablamos de padres de familia, también estoy convencido de que cuando ellos están informados, pues nos ayudan a lograr nuestro proceso de trabajo... la información tiene que ir en cómo está funcionando el plantel, cuales son las actividades que se están realizando, tanto educativas que es la parte que a ellos les interesa, como también recreativas, si existen; culturales, la parte de gestión que nosotros como directivos estamos haciendo, si estamos consiguiendo un aula, un pizarrón, una butaca, ellos deben estar enterados de esas acciones que estamos haciendo, porque cuando ellos están enterados de lo que estamos haciendo y cuando comienzan a ver los logros que se van obteniendo, pues ellos comienzan a tener esa integración con la institución, entonces ellos mismos son los que nos aportan muchas veces, entonces la comunicación tiene que ser constante, un papá informado es de más ayuda que el que nos detenga todo.

Privilegiar la comunicación y la información de la gestión que se realiza por el directivo en el plantel, desactiva cualquier malentendido con los padres de familia y es

una forma de integrarlos a las acciones del plantel, de convencerlos de las necesidades y de su apoyo.

Caso 4

Si viene un papá que porque el hijo no entró a clases o viene el papá molesto de que el niño reprobó cosas de esas y decimos palabras que a veces decimos, pero si viene el papá alterado le pedimos que hablemos dependiendo de la situación que se presenta.

Caso 6

Los padres de familia saben de qué pie cojeamos, tanto directivos como docentes, porque fueron alumnos hace algunos años y son papás de alumnos, y esos es lo que tenemos que retomar

En las respuestas de los entrevistados refieren que el padre de familia debe saber desde el inicio de la interacción que está frente a quien dirige esa institución, una posición de poder; que generalmente desde ese lugar: la dirección, planea, diseña, ordena, toma decisiones, sanciona, castiga, etc., así se lo hacen notar en sus respuestas los directivos, demuestran su status, su conocimiento (incluso lo hacen parecer superior al que realmente posee) e imponen desde un inicio del diálogo una dirección a los resultados o respuesta que desean obtener.

Los directivos deben obtener del padre de familia conformidad o acuerdos, que lleven a la solución de la problemática planteada. La actuación del director debe ser convincente desde un inicio, por ello su lenguaje, tono, argumentos, gesticulación, etc., deben ser acordes a la respuesta que desea obtener de su interlocutor. Esta es una forma de generar parte de una cultura en la escuela, en donde la última palabra la tiene el directivo y su actuación convencerá o no al individuo que tiene enfrente o al colectivo, es la forma como las interacciones cara a cara con los elementos de la escuela van construyendo y/o modificando la actuación del directivo. Es también ganar la conformidad de los padres de familia con base en asertividad, escucha activa, discurso y actuación, ellos también ya tienen una idea preconcebida del rol de un directivo en la escuela. Los

padres de familia apoyarán la gestión del directivo si están convencidos de que está operando a favor de sus hijos y de que su participación es tomada en cuenta de manera efectiva.

En conclusión, para cada uno de los elementos que integran la organización escolar el directivo va desarrollando una serie de habilidades y construyendo estrategias que le permitan resolver, de la mejor manera, la situación que se le presenta a diario, los entrevistados relatan diferentes situaciones, pero todas ellas describen la atención y solución desde su perspectiva; desde su posición de directivo, con conocimiento de que una mala respuesta, actitud o el desconocimiento o falta de información le traerá consecuencias y mayor problemática, más aún cuando los padres de familia han acompañado y recorrido diferentes instituciones educativas con el transitar de sus hijos y poseen mayor información de su comportamiento y desarrollo.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

Con una serie de reflexiones finales de la ruta de investigación que seguimos para esta actividad, contenidas de manera sintética en este capítulo se cierra este proceso, mostrando los hallazgos más relevantes al momento; esperando que para el lector, al estudiar de las instituciones educativas, les resulte de interés la perspectiva elegida y muestre una visión de la forma como los directivos elegidos del Colegio de Bachilleres construyen su rol, como lo aprehenden, en resumen: la forma en que interactúan, se relacionan, observan los elementos de su contexto, conocimientos y experiencia para dirigir su organización escolar y lograr sus objetivos.

El marco contextual nos llevó a revisar los antecedentes históricos de la creación de las instituciones de educación media superior en el país, los aspectos centrales de su formación, las medidas que impactaron en su desarrollo, las políticas que se implementaron en sus diversas etapas y su importancia histórica para el establecimiento del modelo actual del bachillerato hasta el nacimiento de los Colegios de Bachilleres en México y posteriormente en el Estado de Tlaxcala. Los antecedentes citados van a partir de la época del México independiente, pasando por la reforma, el Porfiriato y la etapa posterior a la revolución mexicana y de manera más pausada a partir de la década de los 70's hasta la reciente Reforma Integral de la Educación Media Superior. Se resalta que, anteriormente, no hay una definición clara sobre las características y procesos que debe conocer, manejar, aplicar y comprender un directivo de este nivel, hasta las que inicia a perfilar la RIEMS en el 2013.

El marco teórico fue revisado de manera profunda en los diversos autores que abordan el estudio de las organizaciones escolares como objeto de conocimiento y sus modelos teóricos, la interacción y la representación de roles en la organización y el rol directivo en las organizaciones escolares. Los aspectos revisados tejen la urdimbre teórica sobre la que descansa el presente trabajo de investigación que está concatenado con el diseño de la metodología de investigación.

Los hallazgos más relevantes son: Primero, que el panorama teórico actual presenta un conjunto amplio de concepciones que explicitan el reconocimiento de

múltiples realidades e implican variadas aportaciones metodológicas para su análisis. Este espectro conceptual supone, en realidad, un conjunto de propuestas analíticas que se diferencian por focalizar su atención sobre aspectos distintos de la realidad escolar. Segundo: señalar la complejidad de la institución escolar es otro de sus rasgos más característicos como organización, es justificar la dificultad de abordar globalmente su estudio, también los análisis paradigmáticos corroboran el carácter multidimensional de la realidad escolar. Y, tercero, intervenir sobre el sistema relacional cuyo centro es, la persona humana como el elemento más esencial, será por tanto, incidir en lo más relevante y posibilitar, en consecuencia, los cambios más sustanciales y permanentes del nivel educativo estudiado.

De esta manera se llega al capítulo tres, para lograr los objetivos del presente trabajo se utilizó una el método interpretativo mismo que es un medio para llegar a una explicación causal de la acción social. El método cualitativo utilizado fue el estudio de caso, un análisis desde su contexto real. La técnica de investigación fue la entrevista a profundidad, para conocer desde los propios actores, la vida cotidiana del directivo del Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala y por otro lado también se realizó una revisión documental de los requisitos y el nombramiento formal.

De esta manera abordamos la parte de conclusiones y recomendaciones:

1. Más que apegarse a líneas de mando, a los procedimientos estrictos y formales de actuación; el nombramiento de los directivos se hacía al margen de lo formal, que, aunque existe una Ley y un reglamento que se desprende de ella, la designación no se realizó con base en los requisitos formales, ni mediante los protocolos establecidos, tal como lo relatan los entrevistados. Es decir, para el nombramiento prevalecieron los vínculos de amistad, la relación social previa o la designación por motivos políticos que subyace en la entrevista, pero que no se dice, ni se reconoce, pues aceptarlo es demeritar la careta de la experiencia y el conocimiento profesional del directivo, aceptarlo sería mostrar una debilidad de un rol ya internalizado y actuado.

Existen normas y reglamento de la estructura de la organización formal en el Colegio de Bachilleres para dirigirlo y encaminarlo hacía los objetivos educativos,

pero en los casos revisados la designación fue de manera informal, sin que esto demerite la eficiencia y eficacia durante el ejercicio del cargo. También se encontró que no hay una preparación específica previa para asumir el cargo, así que la construcción del rol directivo se hace a través de la experiencia propia, de la cotidianidad que se vive día con día en el contexto y, de acuerdo con el marco teórico de este trabajo, el asumir un rol-faceta ya previamente establecida y aprehendida por el directivo-actuante y los elementos de la organización escolar al que fue asignado.

Se resalta que es de gran ayuda a la construcción y aprehensión del rol directivo el haber estado en el Colegio de Bachilleres o en el sector educativo durante algún tiempo, ya que este permite un conocimiento general de lo ha ocurrido previamente a la asunción del cargo en el subsistema. Se puede decir que se conocen, hasta cierto punto, las facetas y los procesos de gestión que debe asumir un directivo.

Los procesos de aprendizaje al inicio del nombramiento deben ser apresurados, caóticos e incluso críticos para apropiarse del rol, en tanto se va construyendo el propio.

2. Otro hallazgo relevante encontrado es con relación a la formación universitaria y trayectoria laboral de los directivos entrevistados, cuyos hallazgos nos dicen que es muy diversa y que previamente a desarrollarse en el cargo para el que fueron nombrados ejercieron en su campo profesional, que finalmente llegan de manera fortuita al colegio de bachilleres e inician esta nueva faceta laboral y de su vida, que les resulta compleja al inicio, que relatan es diferente a lo que anteriormente hacían, pero que la asumen y al hacerlo buscan las herramientas de formación profesional para ejercerla de manera eficiente y eficaz y conjugan su conocimiento y experiencia para hacerlo.

Nuevamente y remitiéndonos a lo revisado en el marco teórico; expresan que están preparados para hacerlo, que son aptos, que tienen incluso sobrada capacidad para realizar la actividad encomendada, incluso todos se expresan como si el cargo que ahora ejercen estuviese diseñado para sus facultades y

aptitudes profesionales, que saben cómo enfrentar la problemática integral de gestión, liderazgo, participación y comunicación, para llevar a la organización escolar a la meta deseada, que comprenden que son actores cuyo papel protagónico de dirección de un plantel escolar les da relevancia fundamental en la escena educativa.

3. La autoridad, la toma de decisiones, el delegar funciones, la planeación y el trabajo en equipo son otros de los aspectos torales importantes que un directivo no debe descuidar y que encontramos en los resultados de este trabajo de investigación; el asumir un cargo directivo conlleva autoridad ya que al ser nombrado difícilmente los elementos que integran la organización escolar lo ponen en duda, más bien están a la expectativa de cómo se desarrollarán los aspectos centrales del ejercicio de la función en el caso del recién llegado, la adopción de un estilo de gestión y a la vez cómo afectará su labor dentro de la organización.

Lo que resulta más complejo y a la vez interesante para el presente estudio es el estilo de liderazgo que ejerce el directivo para llevar a cabo su , la mayoría de los entrevistados expresa que opta por uno participativo, delegando parte de sus funciones sin dejar de supervisar que se lleven a cabo y revisarlas; así mismo, validan y piden opinión y participación en algunas de las decisiones a través del colectivo docente, de trabajadores, padres de familia o estudiantes; dependiendo del aspecto que involucre a alguno de los actores de la organización escolar. También es importante destacar la forma como promueven el trabajo en equipo y la utilización de su experiencia para la atención de aspectos que se salen de la norma, mediante el diálogo y el estímulo-respuesta.

4. La atención de los directivos, en los casos revisados se centra en gestionar y proveer a la organización escolar de la infraestructura material indispensable para que los estudiantes cuenten con los elementos suficientes para desarrollarse y a la vez influyen en ellos, de manera consciente o no, y los preparan para la obediencia institucional; es decir, este nivel es una preparación para el desenvolvimiento de los jóvenes en organizaciones formales y la sociedad, lo cual

no es positivo o negativo, sino que no se hace de manera reflexiva, de forma crítica.

También los padres, en el mismo sentido, sobreentienden de manera implícita la función pública formadora y socializadora de la escuela lo que permite atender el llamado de la autoridad, que es el directivo en turno, para atender los aspectos normativos, cognitivos, emocionales o conductuales en los que el estudiante está fallando.

La organización escolar es compleja y enmarca la función directiva siempre como un reto; las exigencias e innovaciones diarias de la sociedad y la política gubernamental y educativa le otorgan a la función directiva aspectos de gran responsabilidad, dinamismo, gestión integral, mecanismos de comunicación y transparencia en el manejo de recursos, conocimiento y experiencia del ámbito educativo del nivel medio superior; el directivo logra construir y aprehender su rol en su contexto al integrar estos desafíos como parte de su función contemplándolos para el logro de las metas de la escuela.

Balance y Perspectiva: Alcances y limitaciones

Esta etapa de la investigación versa sobre las reflexiones finales acerca de la construcción del rol directivo en el colegio de bachilleres, la forma de abordarlo en el presente trabajo inició con el desarrollo y evolución del nivel medio superior en nuestro país, hasta la etapa actual que vive este subsistema a nivel local. Además, se enmarcó teórica y metodológicamente la presente investigación para develar cómo se lleva a cabo esta construcción, no para criticar si se hace bien o mal, sino para conocer desde el punto de vista de los actores directivos su versión, su sentir y desentrañar la forma como se adopta, aprehende y construye este rol. De tal manera que a continuación se condensan sus aportaciones, problemática y limitaciones; que a la vez sirvan de referencia para que sean puntos de partida de futuras investigaciones.

Primero, se delimita el objeto de estudio descubriendo que la organización escolar es una entidad compleja que circunscribe su acción a un aparato administrativo burocrático, que presenta dos dimensiones: la formal e informal. Asimismo, que la estructura formal delimita las funciones directivas en la organización escolar: la toma de decisiones, el ejercicio de la autoridad, el logro de los objetivos, la planificación, la comunicación, el liderazgo, la gestión, entre otros aspectos que están vinculados al rol, encontrando que en la escuela subyacen aspectos que le otorgan mayor complejidad como las decisiones que se toman al margen de lo formal y las interacciones sociales, que en muchas ocasiones fragmentan e inhabilitan la estructura jerárquica de la organización. Lo anterior partiendo de teorías como las de Nieto con la organización escolar como objeto de conocimiento, los modelos teóricos sobre la organización escolar de Tyler; la interacción, la representación de roles en la organización de Goffman, la teoría de la racionalidad limitada y los tipos del rol directivo en las organizaciones escolares.

Segundo, con relación a la metodología se eligió el paradigma cualitativo de investigación definiendo en el trayecto aspectos como el método y la técnica, los informantes, los datos y el tipo de instrumento para el estudio de caso; para llegar finalmente al análisis y tratamiento de la información a través de la categorización,

análisis e interpretación de la información vertida; esto para darle sustento metodológico a la investigación y validez a los hallazgos.

Asimismo, se seleccionó a los autores más relevantes para hacer la delimitación a través de supuestos teóricos, que permitieron abordar el objeto de conocimiento. De esta manera se buscó y seleccionó bibliografía para fundamentar la metodología, autores como Guba y Lincoln, Rodríguez Gómez Gregorio, Ruiz Olabuenaga José Ignacio, Rubio, Varas, entre los más citados en el presente; sin dejar de lado información de fuentes electrónicas señaladas en el apartado correspondiente. La construcción del marco teórico y de la metodología permitió nombrar los hallazgos encontrados en la investigación, sin que estos fueran una interpretación a ciegas y de creencias subjetivas para la investigación.

Tercero, este proceso desarrolló habilidades personales, creatividad y generó riqueza conceptual y el conocimiento del trabajo de campo de un investigador y la diversa problemática a la que se enfrenta; adaptar, innovar sobre la marcha para obtener percepciones, significados, comprender e interpretar la experiencia de los directivos de Colegio de Bachilleres entrevistados no fue una tarea fácil; implicó tener en cuenta la compatibilidad, estructura y cohesión del diseño de la investigación para que la compatibilidad de la teoría y la metodología fueran los cimientos de todo el proceso.

De forma más específica, fue importante buscar el camino para gestionar formalmente las entrevistas, lograr interlocutores que generaran riqueza en su relato, en sus respuestas y significados; la importancia de la elaboración del guión con sus categorías y preguntas fue también crucial, ya que es el instrumento que con su diseño y pilotaje nos permitió obtener vivencias, percepciones y narraciones de los entrevistados; también fue gratificante escuchar, reescribir, analizar y finalmente construir una percepción diferente de la realidad, posturas que son experiencias de vida, conocer otras percepciones sobre la construcción del rol directivo en el Colegio de Bachilleres.

La experiencia en el campo resultó grata y compleja debido a que se tuvieron que utilizar habilidades de comunicación y socialización que finalmente resultaron exitosas por el aprendizaje logrado y satisfactorias por los resultados, pero que al inicio trajeron

nerviosismo y dudas que nos llevaron a revisar nuevamente aspectos teóricos o consultar con expertos hasta resolverlas y aprender del proceso, fue a veces un camino tedioso y desgastante, pero al final gratificante.

Indagar en el rol directivo permitió ampliar la percepción sobre su construcción, adquirir una visión integral de las teorías que desde diferentes aristas lo analizan y estudian, las variadas metodologías para abordarlo científicamente y encontrar que hay un vasto y rico campo de posibilidades para futuras investigaciones y exploraciones en este rubro y para otros aspectos más en el nivel medio superior.

En cuarto lugar, al elaborar las reflexiones a partir de los resultados de la investigación, se da uno cuenta que en este sentido se tiene, a partir de la implementación de la Reforma de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2013, una fortaleza u oportunidad para alinear de manera auténtica los procesos de nombramiento de los directores y subdirectores del nivel medio superior, paradigma que podría modificar los mecanismos informales actuales de amistad y de vínculos sociales o políticos que se continúan utilizando; esto traería sin duda beneficios al desarrollo integral de este nivel, ya que los directivos llegarían con un bagaje mínimo de conocimientos para asumir el cargo y ejercer su función, de acuerdo a las exigencias y estándares actuales.

La forma en que se ha desarrollado hasta el momento el nombramiento de los mismos no demerita que encontremos directivos que ejerzan su función acorde a los requerimientos actuales, pero el cumplimiento de requisitos formales, mecanismos más estrictos de selección evaluación y nombramiento, así como reglas más claras y exigencias que verdaderamente se cumplan, además de un seguimiento continuo y supervisión de las diferentes áreas y funciones de la gestión del plantel, seguramente conllevarán mejores resultados a las organizaciones escolares del nivel medio superior y al objetivo central que es brindar educación integral con la mayor calidad a los estudiantes, que contribuya al desarrollo armónico de la sociedad.

La problemática en el nivel medio superior es diversa y multifactorial, el presente trabajo no tuvo la pretensión de abordar todos los aspectos y menos sus posibles soluciones, sino reflexionar y comprender los procesos de construcción que llevan a cabo

los directivos entrevistados para transformar la realidad de su organización escolar, que constantemente se debate y cambia por el impacto de aspectos sociales, políticos, económicos y culturales.

Los directivos, finalmente, al construir y aprehender su rol con conocimiento bien cimentado en todos los ámbitos de su competencia y experiencia, adquieren un protagonismo central en la transformación de su escuela y se autodefinen como los personajes imprescindibles para los cambios y el logro de las metas escolares. Para ello se valen de normas, metáforas, discurso, gesticulación, narrativa, dramaturgia, relatos, en fin, una actuación, una representación creíble ante los demás de las características, capacidades y aptitudes que los demás deben de ver en ellos. Una actuación aprehendida y construida ad hoc al contexto social, cultural y micropolítico de la escuela y los elementos que las integran.

En otro aspecto, los directivos muestran en su discurso que son sujetos que tienen su propia problemática y contradicciones, que se reconocen en lo íntimo de la entrevista como personajes falibles, que no les ha sido fácil configurarse a sí mismos a lo largo de su historia de vida para desarrollarse, adaptarse, deconstruirse y vivir en interrelación con los elementos del mundo escolar, saben que su estadía en esa organización es temporal y que una vez adentrados en el rol que les ha tocado desempeñar se muestran seguros y confiados de que continuarán desarrollándose en la educación en puestos semejantes que les den la oportunidad de continuar sus procesos de aprendizaje, que el ser directivo les desarrolla habilidades variadas que conjugadas con experiencia, conocimiento y capacitación les define su auténtica y única personalidad y actuación, rectora de la organización escolar.

Asimismo, perciben que cada escuela tiene su propia cultura y han experimentado, y aprehendido que deben estar siempre alerta ante los conflictos y las posibles alternativas de solución y propuestas que se generan en el trabajo cotidiano y en su contexto, esto último sin tomarlo como un recetario de soluciones mágicas.

Cuestionamientos a indagar en otras investigaciones.

¿Qué modificaciones trae consigo la Reforma Integral de la Educación Media Superior en los nombramientos de directivos?

¿Cuál es la percepción del rol por parte de los directores del nivel medio superior que ingresan a través de la evaluación, a partir de la Reforma?

¿Cómo construyen su nuevo rol los nuevos directivos nombrados a través del concurso de oposición?

¿La reforma garantizará que la gestión de los directivos idóneos mejore los indicadores académicos de la escuela pública?

BIBLIOGRAFÍA

Castañón, R. y Seco, R. M. (Coords.) (2000). *La educación media superior en México: una invitación a la reflexión*. Editorial Noriega. México.

Cortazzo, I. y Schettini, P. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Facultad de Trabajo Social, Editorial de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina.

Gairín, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Editorial La Muralla. Madrid.

Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Editorial Amorrortou. Buenos Aires, Argentina.

González, M. T. (Coord.) (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares*. Dimensiones y Procesos. Editorial Pearson. Madrid, España.

Guevara, I. (2002). *La Educación en México, Siglo XX*. UNAM-II. Editorial Porrúa. México.

Larroyo, F. (1970). *Historia Comparada de la Educación en México*. Editorial Porrúa México.

Rodríguez, G; et al. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe. España.

Ros, Joan Anton G. (2006). *Análisis de roles de trabajo en equipo: un enfoque centrado en comportamientos*. Editorial del Departamento de psicología de la salud y psicología social. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.

Rubio, José Ma. y Varas J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social, Métodos y técnicas de investigación cualitativa*. Editorial CCS. España.

Ruiz, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. España.

Simon, H. A. (1992). *Economía, racionalidad limitada y la revolución del conocimiento*. Instituto Tecnológico de Massachusetts. Cambridge, Massachusetts. EUA.

Tyler W. (1996). *La Organización Escolar: una perspectiva sociológica*. Editorial Morata. Madrid.

DOCUMENTOS

Diario Oficial de Gobierno del Estado de Tlaxcala (DOG). 05 de agosto de 1981. Ley que crea al Colegio de Bachilleres.

Diario Oficial de Gobierno del Estado de Tlaxcala (DOG). Reglamento de la Ley que crea al Colegio de Bachilleres. 05 de agosto de 1981.

Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (RIEMS). 2013. Presidencia de la Republica. www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa.

SEP-SEMS-CNSPD. 2014. Perfil, parámetros e indicadores para promoción a cargos con funciones de director (directivos) para la educación media superior.

SITIOS WEB

- Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala. COBAT. [sitio web]. Consultada: Marzo 06 de 2016. <http://cobatlaxcala.edu.mx/sitio/>.
- Gutiérrez, L. A. 2009. *El devenir de la educación media superior: el caso del Estado de México*. Tiempo de Educar. # 10 (enero-junio). Redalyc. ISSN 1665-0824. México. Consultado: 15 de febrero de 2016. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164007>.
- López, M. del P. (2009). *El concepto de anomía de Durkheim y las aportaciones teóricas posteriores*. Universidad Iberoamericana: Iberóforum. Cd. de México. <http://www.redalyc.org/pdf/2110/211014822005.pdf>.

- Loyola, J. I. *La Educación Media Superior. Revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato*. <https://es.scribd.com/document/154853690/>.
- Pantoja, D. (1983). *Notas y Reflexiones acerca de la Historia del Bachillerato*. UNAM. México. <http://biblat.unam.mx/fr/revista/perfiles-educativos/articulo/pantoja-moran-d-notas-y-reflexiones-acerca-de-la-historia-del-bachillerato-mexico-unam-1983>.
- Reforma Integral de la Educación Media Superior. RIEMS. [Sitio web] Consultada: 10 de abril de 2016. <http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa>. SEP-SEMS-CNSPD.
- SEP-DGB 2016. [sitio web]. Antecedentes de la educación media superior. Consultada: 22 de febrero 2016. http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_dgb.
- Solana, F.; Cardiel R. y Bolaños, R. (Coords.) (2004). *Historia de la Educación Pública en México*. FCESEP. México. <https://www.amazon.com.mx/Historia-educaci%C3%B3n-p%C3%BAblica-en-M%C3%A9xico/dp/9681609018>.
- Velázquez, M. de L. (1992). *Perspectivas del bachillerato universitario: análisis de la relación estado-educación*. Perfiles Educativos, Núm. 55 y 56 (enero- junio). México. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles//numeros/1992/55-56>.

ANEXOS:

Instrumento

Guión de entrevista en profundidad.

Responsable de la aplicación:

Fecha:

Lugar de realización de la entrevista:

Duración de la entrevista:

DATOS DEL INFORMANTE

Nombre:

Edad:

Nivel educativo en el que se desempeña:

Cargo:

Antigüedad en el cargo:

Último nivel de estudios:

OBJETIVO:

MODO DE APLICACIÓN:

GUIÓN DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

CATEGORÍAS CENTRALES	SUB – CATEGORÍAS
PERFIL PROFESIONAL	Nombre, edad, estado civil. Antigüedad en el magisterio, perfil profesional, adscripción institucional, puesto y/o cargo que ocupa actualmente, ubicación de su centro de trabajo, nivel de estudios actualmente.

FORMA DE ACCEDER AL PUESTO DIRECTIVO	Experiencias previas en el sector educativo, antes de acceder al puesto directivo. La obtención del espacio directivo (mecanismos formales e informales) Aspectos e ingresos económicos, prestaciones y otros incentivos. Sistema de capacitación y superación profesional. La utilidad de la preparación profesional para ejercer el cargo. Combina la profesión con otras actividades. ¿Cuáles?	
PROCESOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL	Docentes (¿De manera general que perfiles profesionales tienen los docentes a tu cargo? ¿Cuál es su preparación profesional?) ¿Cómo está integrado el Currículum del nivel medio superior (contenidos)? Experiencias vividas en la labor directiva. Relaciones con profesores, alumnos, etc. Imagen de los cursos para la capacitación de los docentes.	
PROCESOS ADMINISTRATIVOS (FASES)	Diagnóstico	
	Planeación	
	Programación	
	Ejecución	
	Evaluación	
PROCESOS ADMINISTRATIVOS	Actividades administrativas que debe cumplir un directivo en una organización (mecanismos formales).	
PROCESOS (POLÍTICAS) INTERNOS DE LA ORGANIZACIÓN	¿Cómo está organizado el centro escolar? ¿Qué características personales o estilo le imprime? Reuniones del centro educativo. (Comunicación...) Tensiones / dificultades con la planta docente, padres de familia y estudiantes. Toma de decisiones. Trabajo en equipo.	
COMPETENCIAS PROFESIONALES	Docencia (manejo de grupos, contenidos, programas de estudio, planeación, etc... todo estos de acuerdo al nivel medio superior) Procesos de gestión educativa (manejo de recursos gestión de conocimientos, trabajo con el colectivo docente, comunidad, procesos administrativos).	

Otra de las formas de acercamiento y conocimiento de las organizaciones escolares es a través de un guión de revisión documental que no dará información adicional para la

mejor comprensión del tema a través del guión de revisión documental, de esta manera y después de revisarlo con el asesor de tesis se construyó el siguiente:

El guión de Revisión Documental.

Universidad Pedagógica Nacional 291

Área de Posgrado

Maestría en Educación Con Campo en Gestión Educativa

Proyecto: El rol directivo en escuelas de educación media superior de Tlaxcala

Instrumento 1: Guion de Revisión Documental

Objetivo: El objetivo de este guion de revisión documental es hacer un registro de los elementos prescriptivos que existen en la normatividad del Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala, para delimitar las funciones y roles de la figura directiva de los planteles.

Fuentes de información:

Ley que crea el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala

Reglamento General de la Ley que crea el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala

Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y Servicio Profesional Docente (SPD).

Aspectos relevantes	Datos
Definición de la figura directiva. Ley que crea el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala	Artículo 5o.- El director de plantel es uno de los órganos de gobierno del colegio de bachilleres del estado de Tlaxcala, en la fracción VII de este artículo los refiere así. Además para ser directivo se estipula lo mismo que para ser miembro de la junta directiva; ARTICULO 8o.- Para ser miembro de la Junta Directiva se requiere: I.- Ser ciudadano Mexicano; II.- Poseer título a nivel licenciatura o equivalente; III.- Tener cinco años de experiencia en asuntos educativos; y IV.- Ser de reconocida solvencia moral.
Normatividad establecida	CAPITULO OCTAVO DIRECTORES DE PLANTEL

Reglamento general de la Ley que crea el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala	ARTICULO 41.- Los directores de Plantel deberán reunir los requisitos establecidos en el Artículo 8o. de la Ley. Serán designados por el Director General, con la autorización de la Junta Directiva y durarán en su cargo cuatro años. ARTICULO 42.- Son facultades y obligaciones de los Directores de Plantel: I.- Representar a su plantel ante los órganos de Gobierno del Colegio y demás autoridades; II.- Coordinar, controlar y evaluar el desarrollo de las actividades académicas, administrativas y paraescolares programadas para el Plantel; III.- Formar parte del Consejo Consultivo de Directores, Profesores y Alumnos; IV.- Informar al Coordinador Sectorial sobre la realización de las actividades asignadas al Plantel y recibir instrucciones para el eficaz cumplimiento de las mismas; V.- Ordenar al área del Plantel que corresponda, el acatamiento de las disposiciones emanadas de los órganos de Gobierno del Colegio, supervisando su desarrollo y cumplimiento oportuno; VI.- Reportar a la Dirección general las plazas vacantes docentes y administrativas que existan en el Plantel; VII.- Administrar el fondo económico revolvente asignado al Plantel, bajo su más estricta responsabilidad; VIII.- Elaborar y presentar mensualmente al Director General, un informe de las actividades académicas administrativas y paraescolares realizadas en el plantel, y al finalizar el semestre, un programa de actividades a desarrollar para el semestre inmediato; IX.- Revisar y firmar las evaluaciones practicadas al personal, respecto al desarrollo y cumplimiento de su actividad; X.- Asignar horarios y aulas a catedráticos y alumnos para la impartición de las asignaturas correspondientes; XI.- Conocer, analizar y resolver las peticiones presentadas por el alumno que solicite cambio de Plantel, previa autorización de la Dirección de Registro y Control Escolar del propio Colegio; XII.- Organizar y supervisar la realización de los cursos intensivos de regularización en las fechas programadas para su desarrollo; XIII.- Asistir a las reuniones de las Comisiones Mixtas de Admisión y Escalafón, aportando su opinión con objeto de que sirva de base al dictamen que se emita respecto del personal adscrito al plantel a su cargo; XIV.- Concurrir y participar en las juntas de trabajo convocadas por los órganos de gobierno del Colegio;
--	---

	XV.- Asistir y/o presidir los eventos de carácter oficial en que participen integrantes del Colegio; XVI.- Gestionar ante las autoridades correspondientes la prestación de los servicios públicos necesarios para el Plantel y zonas aledañas; XVII.- Imponer al personal académico y administrativo del Plantel a su cargo, las sanciones previstas por la Ley de Responsabilidades, Sanciones y Estímulos de los Servidores Públicos del Estado cuando se hagan acreedores a ellas. XVIII.- Sancionar al alumnado, en términos del capítulo X del presente Reglamento; XIX.- Cuidar y conservar el patrimonio del Colegio en el ámbito del Plantel a su cargo; XX.- Revisar y emitir la correspondencia necesaria en el desarrollo de sus actividades; XXI.- Cumplir y hacer cumplir las disposiciones legales en el ámbito de su competencia; y XXII.- Las demás que le confieran otras disposiciones legales aplicables.
Lugar en el organigrama del COBAT	CAPITULO III EL GOBIERNO DEL COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE TLAXCALA ARTICULO 5o.- Los órganos de Gobierno del Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala son: I.- La Junta Directiva; II.- El Patronato; III.- El Director General; IV.- El Consejo de Coordinadores Sectoriales; V.- Los Coordinadores Sectoriales; VI.- Los Consejos Consultivos de Directores, Profesores y Alumnos; y VII.- Los Directores de cada uno de los planteles.
Facultades y obligaciones	ARTICULO 42.- Son facultades y obligaciones de los Directores de Plantel: I.- Representar a su plantel ante los órganos de Gobierno del Colegio y demás autoridades; II.- Coordinar, controlar y evaluar el desarrollo de las actividades académicas, administrativas y paraescolares programadas para el Plantel;
Mecanismos de acceso al puesto.	CAPITULO OCTAVO DIRECTORES DE PLANTEL

Reglamento general de la Ley que crea el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala	ARTICULO 41.- Los directores de Plantel deberán reunir los requisitos establecidos en el Artículo 80. de la Ley. Serán designados por el Director General, con la autorización de la Junta Directiva y durarán en su cargo cuatro años.
Requisitos profesionales. Ley que crea el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala	ARTICULO 80.- Para ser director de plantel se requiere: I.- Ser ciudadano mexicano; II.- Poseer título a nivel licenciatura o equivalente; III.- Tener cinco años de experiencia en asuntos educativos; IV.- Ser de reconocida solvencia moral.
Procesos de capacitación y/o profesionalización para habilitar en el puesto	¿Qué características debe cumplir un Director de Plantel? • Poseer título de licenciatura. • Acreditar experiencia docente o administrativa de cinco años como mínimo, de preferencia en el nivel medio superior. • Dedicar su tiempo completo al plantel.
El Perfil del Director en la Educación Media Superior Líderes y Gestores de la Reforma Integral de la EMS: COMPETENCIAS. De acuerdo a la Reforma Integral de la Educación Media Superior, el perfil del Director del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) contempla 6 Competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes claves en el desempeño de su labor.	• Acreditar experiencia en el desarrollo de proyectos de gestión, innovación y mejora continua en la educación. • Conocer el modelo educativo del subsistema al que pertenece el plantel en el que labora. • Contar con Competencias (habilidades, conocimientos, cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social) que aborden los siguientes ejes: 1) Mantiene una formación teórica y reflexiva a lo largo de su trayectoria profesional e impulsa la del personal a su cargo. 2) Diseña, coordina y evalúa la implementación de estrategias para la mejora de la escuela. 3) Establece vínculos entre la escuela y su entorno. 4) Favorece en su equipo docente la planeación e implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias. 5) Propicia un ambiente escolar enfocado al aprendizaje y al desarrollo sano e integral de los estudiantes. 6) Ejerce el liderazgo en el plantel, mediante la administración creativa y eficiente de los recursos.
Sistemas de incentivos	NIVEL 16 Sueldo Mensual Despensa Percepciones. Complementario. Ahorro Total bruto

	175 Director 10,275.54 1,334.33 10,275.54 809.73 22,695.14 Junio(2011). http://transparencia.cobatlxcala.edu.mx/ART.%2015/IV.%20REMUNERACIONES/remuneraciones.pdf			
Relaciones previstas en el desempeño de la función	Director-docentes	II.- Coordinar, controlar y evaluar el desarrollo de las actividades académicas, administrativas y paraescolares programadas para el Plantel; X.- Asignar horarios y aulas a catedráticos y alumnos para la impartición de las asignaturas correspondientes;		
	Director-estudiantes	III.- Formar parte del Consejo Consultivo de Directores, Profesores y Alumnos; XI.- Conocer, analizar y resolver las peticiones presentadas por el alumno que solicite cambio de Plantel, previa autorización de la Dirección de Registro y Control Escolar del propio Colegio		
	Director- padres de familia	Reuniones de información (inducción), reuniones de entrega de resultados académicos, reuniones con el comité de padres de familia, reunión de planeación para aspectos de infraestructura, etc.		
	Director-comunidad	Actos cívicos y sociales de la comunidad, fechas especiales, programas ecológicos, prevención de adicciones, campañas de limpieza, etc.		
	Director-autoridad	IV.- Informar al Coordinador Sectorial sobre la realización de las actividades asignadas al Plantel y recibir instrucciones para el eficaz cumplimiento de las mismas; V.- Ordenar al área del Plantel que corresponda, el acatamiento de las disposiciones emanadas de los órganos de Gobierno del Colegio, supervisando su desarrollo y cumplimiento oportuno; VII.- Administrar el fondo económico revolvente asignado al Plantel, bajo su más estricta responsabilidad;		

		VIII.- Elaborar y presentar mensualmente al Director General, un informe de las actividades académicas administrativas y paraescolares realizadas en el plantel, y al finalizar el semestre, un programa de actividades a desarrollar para el semestre inmediato; XXI.- Cumplir y hacer cumplir las disposiciones legales en el ámbito de su competencia; y XXII.- Las demás que le confieran otras disposiciones legales aplicables.
--	--	--