

**“FACTORES QUE DIFICULTAN LA CONCRECIÓN DEL
PROYECTO ESCOLAR EN PRIMARIAS
PÚBLICAS DE TLAXCALA”**

TERESA CASTILLO ROMERO

Apetatitlán, Tlaxcala., Diciembre de 2017.

**“FACTORES QUE DIFICULTAN LA CONCRECIÓN DEL
PROYECTO ESCOLAR EN PRIMARIAS
PÚBLICAS DE TLAXCALA”**

TESINA

QUE PRESENTA PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN EDUCACIÓN

TERESA CASTILLO ROMERO

ASESOR:

MAESTRO VICTOR REYES CUAUTLE

Apetatitlán, Tlaxcala., Diciembre de 2017.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Apetatitlán de Antonio Carvajal, Tlax., 24 de noviembre de 2017

**C. TERESA CASTILLO ROMERO
P R E S E N T E**

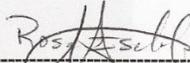
En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: “**Factores que Dificultan la Concreción del Proyecto Escolar en Primarias Públicas de Tlaxcala**”, en la opción Tesina de la Licenciatura en Educación, y a solicitud de su asesor Mtro. Víctor Reyes Cuautle, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se autoriza a presentar su examen profesional.

**ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**



U.S.E.T.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL UNIDAD 291
TLAXCALA
DIRECCION



**DRA. ROSA ISELA GARCÍA HERRERA
PRESIDENTE
COMISIÓN DE TITULACIÓN
UNIDAD UPN 291, TLAXCALA**

“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

AGRADECIMIENTOS

Gracias a las personas

**Que cuando veía solo nubes, me mostraron el sol,
me enseñaron a mirar el horizonte, la esperanza y la belleza de la vida.**

Agradezco a mis padres **Abel y Edith**,
por forjar en mí los valores de
responsabilidad y honestidad.

A mis hijos, **María José, Sandra Luz
e Ignacio Augusto**; por su amor,
comprensión apoyo y escucha.

Por su gran disposición para guiar con su sabiduría este trabajo.
Con respeto y admiración, Gracias **Maestro Víctor Reyes Cuautle**.

Agradezco atentamente las valiosas sugerencias para mejorar este
trabajo:

Doctora María Valentina Téllez Montes

Doctor Luis Corona Velázquez

Doctor Fernando Javier García Colina

Por su apoyo incondicional y porque
constituyen para mis hijos un ejemplo
a seguir. Agradezco con mucho cariño
a **Eva y Daniel**

A la mujer que con su sabiduría y
atenta escucha, me ayudó a confiar en
la posibilidad de lograr mis metas.
Con gran afecto Gracias **Maestra
María Luisa González Cerón**

Teresa Castillo Romero

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	
CONSIDERACIONES SOBRE EL MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA ESTRATÉGICA Y SU APLICACIÓN.....	4
1.1. Conceptualización de Gestión Escolar.....	5
1.2. El Modelo de Gestión Educativa Estratégica	10
1.3. Herramientas del Modelo de Gestión Educativa Estratégica.....	13
CAPÍTULO 2	
IMPLICACIONES DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA.....	21
2.1 Importancia de una formación previa a la función directiva.	22
2.2 La complejidad de la función directiva.....	26
CAPÍTULO 3	
RETOS DE UN LIDERAZGO EFICAZ.....	31
3.1 Dirección y liderazgo, dos conceptos clave para la mejora educativa.....	32
3.2 Un liderazgo efectivo.....	37
CAPÍTULO 4	
IMPORTANCIA DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL ANTE LA MEJORA EDUCATIVA.....	45
4.1 Construyendo el concepto de cultura organizacional	46
4.2 Elementos de la cultura organizacional	48
CONCLUSIONES.....	52
BIBLIOGRAFÍA.....	55

INTRODUCCIÓN

Actualmente México enfrenta grandes desafíos en materia de educación, pues ante los cambios sin precedente, las desigualdades sociales, los problemas ambientales y la globalización de la economía, es preciso reflexionar si la educación que imparte el Estado está contribuyendo, como señala el Artículo Tercero Constitucional, a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, si se está garantizando la calidad y el máximo logro de aprendizajes.

Sin duda la política educativa, particularmente desde la descentralización de la educación en 1992, se planteó como reto principal el mejoramiento de la calidad y la equidad de los servicios educativos, además del incremento en la permanencia de nivel primaria, la cobertura en pre escolar y secundaria; lo que implicó la necesidad de actualizar los Planes y Programas de estudio, fortalecer la capacitación y actualización docente así como establecer mecanismos de reconocimiento y estímulo a la calidad de la labor educativa, además se dio importancia al fortalecimiento de la infraestructura educativa así como a la promoción de una participación social en beneficio de la educación.

Para dar cumplimiento a los retos planteados a partir de la descentralización se diseñaron diversos programas, entre los que destacan el Programa Escuelas de Calidad (P E C) que entró en vigor desde el ciclo escolar 2001-2002.

El propósito del programa se centró en contribuir al mejoramiento de los resultados educativos, a partir de la transformación de las formas de gestión de las escuelas, promoviendo la implementación de un modelo de gestión educativa estratégica basado en la capacidad para la toma de decisiones de manera corresponsable, en un liderazgo compartido, trabajo colaborativo, transformación de la cultura organizacional, participación social responsable, prácticas innovadoras para atender la diversidad de los estudiantes y la evaluación para la mejora continua.

Particularmente en el Estado de Tlaxcala algunos directores y directoras de educación primaria se sintieron atraídos a participar en el PEC por los recursos económicos que ofrecía, pues vieron la oportunidad de atender las necesidades en materia de construcción, equipo y materiales que

la escuela presentaba, dejando de lado el propósito principal que proyectaba el logro de mejores resultados académicos.

Otros programas implementados fueron el Programa Enciclomedia, el Programa Nacional de Lectura y recientemente, el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC), que tiene como objetivo principal mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos a través de la ampliación y uso eficiente del tiempo, el fortalecimiento de los procesos de gestión escolar y las prácticas de enseñanza, así como la incorporación de nuevos materiales educativos.

A pesar de los esfuerzos y los recursos económicos aplicados para favorecer la equidad y la calidad de la educación, los resultados distan de lo esperado, pues de acuerdo con el Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación (INEE), 49.5 y 60.5% de los alumnos de sexto grado de primaria se ubicaron en el nivel I de logro (insuficiente) en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas respectivamente; sólo 2 de cada 10 alumnos de sexto grado se ubicaron en el nivel III y IV de logro educativo, esto es 17.2% en Lenguaje y Comunicación y 20.6% en Matemáticas. Esta proporción disminuye en las escuelas comunitarias 5.4 y 13.6% e indígena 3.9 y 7% en cada caso. (Pérez M. & Cols, 2016)

Ante este escenario resulta importante analizar ¿Qué factores limitan la concreción del Proyecto Escolar para garantizar mejores resultados académicos en escuelas públicas de educación primaria?

La interrogante planteada motivó y guio la presente investigación teórico documental, en torno a la gestión escolar, el liderazgo directivo y la cultura organizacional, así como de la normatividad educativa vigente relacionada con estos elementos, los cuales inciden en la concreción del Proyecto Escolar; con el objetivo de reflexionar sobre las causas que obstaculizan la efectividad del proyecto escolar en el desempeño de la función directiva, que impacte en el logro de mejores resultados académicos.

Por lo que este trabajo se estructura en cuatro capítulos; en el primero se reflexiona en torno al enfoque administrativo que comúnmente ha enmarcado la gestión escolar que realiza el directivo; por tanto, se clarifica el concepto y se analizan algunos elementos del Modelo de Gestión Educativa Estratégica, promovido por el Programa Escuelas de Calidad, a partir del

ciclo escolar 2001-2002, ya que representó la iniciativa educativa que puntualizó la necesidad de transformar las formas de gestión de la escuela. Se basa en la capacidad para la toma de decisiones de manera corresponsable, en un liderazgo compartido, trabajo colaborativo, transformación de la cultura organizacional, participación social responsable, prácticas innovadoras para atender la diversidad de los estudiantes y la evaluación para la mejora continua.

En el Capítulo dos, derivado de los planteamientos del Modelo de Gestión con enfoque estratégico, se considera la importancia de una formación previa de quien accede al puesto de director o directora, dada la complejidad de la función; en vista de que, por lo menos en el estado de Tlaxcala, hay una ausencia de programas sistemáticos de actualización de los directores escolares.

Respecto al capítulo tres, se reflexiona en torno a los retos que implica un liderazgo directivo eficaz, por lo que se construye el concepto de liderazgo a partir de los planteamientos de los enfoques: de rasgos, conductual y de contingencias.

En el cuarto capítulo, se puntualiza la necesidad de que el directivo conozca, analice y comprenda la cultura organizacional de la institución educativa, dado que los procesos organizativos dependen, en buena parte, de los significados construidos por los miembros de la comunidad escolar a través del tiempo y que se reflejan en la forma de percibir, pensar, actuar y sentir de éstos.

Finalmente se plasman las conclusiones como resultado del proceso de análisis y reflexión en torno a los factores que limitan la concreción del Proyecto Escolar en las escuelas primarias públicas de Tlaxcala.

CAPÍTULO 1

CONSIDERACIONES SOBRE EL MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA ESTRATÉGICA Y SU APLICACIÓN

1.1. Conceptualización de Gestión Escolar

Los directores de las escuelas primarias públicas del Estado de Tlaxcala, comúnmente concentran su actividad en asuntos de orden administrativo, su relación con los profesores y el trabajo en el aula se limita, la mayoría de las veces, a la transmisión de información y de indicaciones provenientes de instancias superiores. Sin embargo, los ámbitos de responsabilidad de un director van más allá del administrativo, ya que también le corresponde la organización de la escuela para lograr los objetivos institucionales, además de la articulación de la organización, el seguimiento de las actividades educativas, la evaluación de los aprendizajes, las relaciones con la comunidad escolar; actividades todas que tienen que ver con la gestión escolar, por lo que es importante clarificar este concepto para evitar un enfoque reduccionista del mismo.

Cotidianamente la palabra gestión es entendida como la actividad relacionada con las solicitudes que el director de una escuela realiza ante diversas dependencias para conseguir recursos humanos y/o materiales en beneficio de los alumnos, en la que también intervienen los integrantes del Comité de Padres de Familia y el Consejo Escolar de Participación Social.

Cuando se logra conseguir algún bien para la escuela, los padres de familia consideran que se realizó una “buena gestión” por parte del director, con lo cual la gestión queda limitada a la obtención de recursos. Esta valoración de la gestión por parte de los padres de familia se deriva principalmente del aspecto económico, porque al obtener beneficios de instancias externas, el monto de aportación se reduce considerablemente.

Aunque de manera implícita, a nivel de zona escolar se presenta una cierta emulación generada principalmente por el reconocimiento que se hace a los directores que obtienen mayores beneficios materiales para las instituciones que dirigen. Por lo que el tiempo que el director invierte para realizar trámites ante dependencias e instituciones de apoyo a la educación, se amplía considerablemente; restando atención al acompañamiento pedagógico del equipo docente en pro de mejorar los resultados académicos.

Al respecto el Acuerdo 96 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, señala en su artículo 16 párrafo segundo:

Corresponde al director de la escuela: Organizar, dirigir, coordinar, supervisar y evaluar las actividades de administración, pedagógicas, cívicas, culturales, deportivas, sociales y de recreación del plantel. (SEP, 1982, pág. 6)

De ninguna manera se pretende, en el presente trabajo, restar valor a la gestión de recursos que el director de un plantel educativo realiza en beneficio de los alumnos. Lo que es necesario puntualizar es que el directivo tiene funciones diversas, como señala la normatividad y que demandan atención, principalmente aquellas relacionadas con la tarea fundamental de cualquier institución educativa, que es la de lograr el aprendizaje de los alumnos.

Hay otra situación de trasfondo que se relaciona con la gestión de recursos para la institución y es la referente a la ausencia constante de los directivos, justificada aparentemente por dicha gestión que en muchas ocasiones, solo constituye un motivo para ausentarse dejando a la deriva la organización, coordinación y supervisión de las diversas actividades escolares que se desarrollan diariamente.

A partir de lo planteado y con base en algunas aportaciones conceptuales, en las siguientes líneas se clarifica el concepto de gestión escolar, para evitar limitar las acciones de gestión sólo al aspecto administrativo.

Schmelkes (2000) señala la diferencia entre la gestión y la administración, términos que en algunos momentos se han considerado como sinónimos; además estima a la gestión como un sustantivo con una connotación relacionada con el ser, que aunque abstracta, toma vida a través del pensamiento, lo que implica acción y la creatividad de quien la direcciona, que comúnmente es el director de la escuela; de tal forma que se va configurando una cultura escolar única en cada institución.

El concepto de gestión escolar no es sinónimo de administración escolar, aunque la incluye; la organización escolar es, junto con la cultura escolar, consecuencia de la gestión. La gestión es un sustantivo que denota acción con un carácter creativo o con una intencionalidad que requiere de cierta dirección de los sujetos implicados. (Schmelkes, 2000, pág. 126)

Para Pozner (2010), la gestión escolar tiene que ver más con la toma de decisiones en colectivo, con una acción que implica la suma de esfuerzos, es decir, desistir del actuar individual para establecer compromisos enfocados hacia la inclusión y la calidad educativa; “es la toma de decisiones a nivel de la escuela que tiene por finalidad centrar, focalizar y aunar a la institución

alrededor de propósitos compartidos, alrededor de la búsqueda denodada de aprendizajes de calidad para todos los estudiantes” (pág. 18).

Para Aurora Elizondo, la gestión se relaciona con la organización de cada institución educativa, con sus particularidades y posibilidades reales de mejora; es decir, que las decisiones amparadas por la verticalidad descendente de las políticas educativas tendrían que re direccionarse hacia una verticalidad ascendente; por lo que en este sentido, toma relevancia la autonomía de gestión; autonomía que, dicho de paso, cabe cuestionarse hasta qué punto verdaderamente es posible el ejercicio de ésta en cada institución educativa: “La gestión escolar implica la auto organización de la escuela como una forma de favorecer autonomía e identidad, posibilitando decidir sus quehaceres para llevar a cabo los ajustes pertinentes acordes con sus distintas realidades” (Elizondo, 2005, pág. 46)

Para Aguerrondo (2008) es necesario dotar a las instituciones educativas de autonomía suficiente para reconocer y corregir diversos procesos a su interior, así como lograr constituir equipos de trabajo docente en los que sea posible compartir saberes complementarios a fin de constituir “organizaciones inteligentes”, esto es, un escenario escolar abierto al aprendizaje, con capacidad de transformación permanente y con un compromiso constante por la mejora educativa.

Es evidente que la constante en los planteamientos de las autoras, es el trabajo colaborativo y la toma de decisiones al interior de cada institución educativa, por lo que adquiere relevancia la autonomía de gestión, que en el Acuerdo 717 establece:

Para fortalecer su autonomía de gestión, requieren de la atención permanente de las autoridades educativas locales y municipales; del liderazgo del director; del trabajo colegiado del colectivo docente; de la supervisión permanente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se producen en las aulas; de la asesoría y apoyo para el desarrollo escolar y del involucramiento de los padres de familia y de la comunidad en general para que de manera colaborativa participen en la toma de decisiones y se corresponsabilicen de los logros educativos. (SEP, 2014, pág. 2)

En el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (SEP, 2009) La gestión escolar se caracteriza por una visión amplia de las posibilidades que una organización tiene para resolver alguna situación o alcanzar un fin, por lo que la gestión en el campo educativo se ha clasificado en categorías acordes con el ámbito de su quehacer y los niveles de concreción en el sistema: la gestión pedagógica, que se realiza a nivel del aula; la gestión escolar a nivel de la institución

educativa; la institucional, a nivel de la Secretaria de Educación Pública de cada estado; y la educativa que se inserta a nivel de la política educativa de un país.

El Plan de Estudios 2011, señala la necesidad de desarrollar nuevas formas de relación, colaboración y organización; es decir:

Transitar hacia una gestión que propicie prácticas flexibles y relaciones de colaboración para dejar atrás el aislamiento profesional, las visiones divergentes, la escasa comunicación, la ausencia de liderazgo directivo y la limitada participación de los padres de familia (SEP, 2011, pág. 69)

Como puede apreciarse en la línea de estos planteamientos la gestión, en el ámbito educativo se perfila como una acción creativa, colectiva, colaborativa, flexible, con cierto grado de autonomía; emprendida y motivada principalmente por el director de la institución educativa; considerando a la escuela como centro de la renovación para la mejora escolar y a los docentes como agentes principales de la misma; pero además, un espacio donde se promueve la participación de los padres de familia y de la comunidad en general para la toma de decisiones.

Así mismo, se observa como denominador común el trabajo colaborativo, colegiado o en equipo, es decir, que la gestión escolar no constituye una actividad exclusiva del director ni de algún docente en particular, y tampoco se limita al ámbito administrativo.

Por lo que en el presente trabajo la gestión escolar se define como el conjunto de acciones profesionales articuladas e intencionadas pero flexibles, que implican la toma de decisiones en colectivo para la construcción del Proyecto Escolar, a corto, mediano o largo plazo, encaminado al aseguramiento de la mejora de los aprendizajes.

Por tanto, ningún proceso de mejoramiento real se puede dar sin la participación activa y convencida de todos los involucrados; sin embargo, este convencimiento de trabajar en colaborativo es el mayor reto que se afronta al interior de muchas escuelas primarias del estado de Tlaxcala cuando se trata de construir el Proyecto Escolar, debido principalmente a una resistencia al cambio, pues algunos docentes viven el proceso de enseñanza exclusivamente como trabajadores que prefieren la rutina, que adoptan una actitud pasiva y cómoda que defienden ideas arraigadas de que las cosas siempre se han hecho así y por tanto arriesgarse a generar un proceso de cambio para la mejora escolar, solo traerá problemas y desorganización; una resistencia al cambio que tiene que ver con actitudes de indiferencia hacia lo que ocurre en

la institución y el desinterés por participar, la falta de compromiso, la cultura del individualismo además de las bajas expectativas respecto de la participación de los padres de familia y del desempeño de los alumnos e incluso del propio desempeño profesional que, lamentablemente, no sólo tiene que ver con los docentes o con los padres de familia; también con algunos directivos y supervisores.

Otro aspecto que dificulta el trabajo en colaboración para la gestión escolar, sobre todo si el personal de la escuela es numeroso, es la existencia de grupos de docentes que se sienten identificados por ideas o gustos afines; cuando se trata de tomar decisiones profesionales, emergen puntos de vista de cada grupo y cada uno defiende sus propuestas, con la idea de que es la más conveniente; situación derivada de una falta de tolerancia hacia las opiniones y sugerencias de los demás, lo que convierte un espacio de reflexión y toma de decisiones en colectivo, en una lucha de poder por imponer puntos de vista y decisiones que finalmente no llegan a derivarse del colectivo sino más bien del grupo dominante.

Es necesario, por tanto, que cada director identifique y reflexione sobre aquellos aspectos que dificultan el proceso de gestión para la construcción del Proyecto Escolar encaminado a la mejora de resultados académicos, particularmente en lo que respecta al trabajo colaborativo, para emprender un proceso de sensibilización que favorezca el reconocimiento y la valoración de cada elemento que conforma el equipo docente, así como sus fortalezas y áreas de oportunidad para evitar que las decisiones profesionales dependan de una persona o grupo en particular, ya que no se trata de decir cómo tienen que ser las cosas, sino más bien generar una estrategia para que las situaciones que se reconozcan como problemáticas, se transforme progresivamente de la forma más favorable posible. Además, tener presente que no se puede hacer todo a la vez y que es necesario fijarse prioridades para establecer un camino que puede no ser muy ambicioso pero sí de avance permanente.

En este sentido, la gestión escolar requiere de un modelo que se adapte a las condiciones y necesidades de cada institución educativa de educación primaria del estado de Tlaxcala y que favorezca la reflexión sobre la realidad concreta haciendo posible una mejor manera de organización en beneficio del aprendizaje de los alumnos.

Un modelo que prevalece a partir de las reformas educativas de la década de los años noventa, es el modelo de gestión con enfoque estratégico, que posibilita la transformación de las prácticas pedagógicas, así como abatir inercias a través del planteamiento claro de objetivos, de una planeación sistemática, con decisiones colectivas e inteligentes, no remediales, para el cumplimiento de los propósitos educativos.

Por lo que en el siguiente apartado se hace una revisión de los planteamientos del Modelo de Gestión Educativa Estratégica y se reflexiona en torno a dos procesos relevantes en el ámbito escolar como lo son, la planeación y evaluación.

1.2. El Modelo de Gestión Educativa Estratégica

Desde la década de 1990, particularmente a partir del año 2000, la Política Educativa en México se enfocó en la implementación de programas que buscaron desarrollar prácticas de gestión escolar basadas en la participación y colaboración de las comunidades escolares.

A partir del ciclo escolar 2001-2002, el Programa Escuela de Calidad (P E C), enfatizó la creación de una nueva gestión escolar centrada en la escuela. El propósito fundamental del programa ha sido promover mejoras en el desempeño escolar, la capacitación y la evaluación; a partir de la transformación de las formas de gestión de las escuelas. Este programa impulsó el uso de la Gestión Estratégica en los ámbitos pedagógico, administrativo, organizativo y de participación social.

La gestión estratégica se basa en gran parte en los procedimientos de evaluación de las comunidades escolares. Esta cultura de evaluación tiene como primera instancia el Consejo Técnico, donde si bien se revisan los resultados de los grupos escolares, cabe señalar que no se definen acciones para dar seguimiento a las prácticas docentes en el salón de clases, además de que los resultados se enfocan más en revisar las calificaciones que en analizar aspectos de tipo procedimental y actitudinal del desempeño escolar.

En el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), los diversos actores educativos a través de estrategias flexibles y del trabajo colegiado deben buscar soluciones creativas y apropiadas para cada situación. En este sentido, la gestión estratégica consiste en las acciones

que despliega la institución para direccionar su proyecto educativo y planear su desarrollo, de acuerdo con una visión y misión precisas, compartidas por la comunidad escolar. Supone la capacidad para definir la filosofía, valores y objetivos de la institución, y para orientar las acciones de los distintos actores hacia el logro de tales objetivos.

Acorde con el Modelo de Gestión Educativa Estratégica

La gestión adquiere sentido como gestión escolar estratégica cuando entran en juego las experiencias, capacidades y habilidades de los actores, sus aptitudes, las estrategias que utilizan para desempeñar sus funciones, la actitud que se asume frente a los procesos y las competencias que ha desarrollado la escuela para resolverlos. (Rendón, 2009, pág. 47)

Dos puntos relevantes de la gestión estratégica, sobre los que es preciso reflexionar: planeación y evaluación. Cabe cuestionarse sobre la concreción de la planeación institucional, cuando la misma planeación didáctica no se ve como una necesidad, pues se elabora de manera irregular, incompleta o simplemente se compra o descarga de internet, esto implica que la planeación no corresponda con las necesidades e intereses de los alumnos, lo que hace evidente que se sigue considerando por varios docentes como un requisito administrativo.

Desafortunadamente, cuando los resultados académicos son bajos, se buscan las causas fuera de la escuela, haciendo alusión a la desintegración familiar, la situación económica y laboral de los padres, abandono, falta de apoyo familiar, entre otras. Es difícil que el equipo docente reconozca y acepte que al interior de la escuela hay factores directamente relacionados con el rendimiento escolar y que tienen que ver con la forma de organización, el clima escolar, las prácticas pedagógicas tradicionalistas, el aprovechamiento de los recursos existentes, el tiempo real destinado a la enseñanza, por citar algunos. “Para que una gestión escolar sea estratégica, ha de concretarse a partir de ciclos de mejoramiento constante de procesos y resultados, que se desarrollan con la implementación de ejercicios de planeación y evaluación” (Rendón, 2009, pág. 44)

Sin duda la planeación es un aspecto importante en los procesos de mejora del aprendizaje y para su concreción será necesario que el equipo docente y directivo cambien la perspectiva, pues si solo se considera como un requisito administrativo difícilmente se podrá concretar un Proyecto Escolar efectivo que atienda a la problemática detectada, es posible que se plantee en colectivo, sin embargo, corre el riesgo de que las estrategias sean poco específicas o muy

generales y no se establezcan claramente los mecanismos para monitorear y dar seguimiento de los avances.

La planeación vista como un requisito administrativo pierde el valor como una herramienta para mejorar los resultados académicos y se reduce solo a la intención del discurso, pues el Proyecto Escolar poco a poco se convierte en un documento que se consulta solo cuando es requerido. Esto es, al inicio del ciclo escolar, para ser entregado a la Supervisión Escolar y al final del ciclo para realizar la evaluación de las metas alcanzadas; evaluación que implícitamente encierra una cultura de la simulación.

La evaluación como ejercicio cíclico desde el modelo de gestión estratégica adquiere relevancia al considerarse la “principal fuente de información para la toma de decisiones” (Rendón, 2009, pág. 72)

Establecer una cultura de evaluación orientada a la mejora, posibilita al equipo docente y directivo para actuar oportunamente ante diversos escenarios, pues los ejercicios de evaluación, que comúnmente se dan en cada sesión de Consejo Técnico, “permiten no solo la valoración de avances sobre lo planeado, sino la formulación de mejoras a la planeación misma”. Por lo menos así se plantea teóricamente; más cuando la planeación es considerada como requisito administrativo, el proceso de evaluación se hace complicado al no establecerse con claridad las herramientas y los criterios para dar seguimiento a las estrategias formuladas; por lo que algunos colectivos docentes prefieren simular los resultados, decir que todo va bien, que hay avances, que se está logrando mejorar los resultados, que se avanza en las metas planteadas en el Proyecto Escolar y que los padres de familia están de acuerdo con el trabajo docente; aunque las evaluaciones externas como PLANEA reflejan resultados diferentes.

Cabe cuestionarse por qué esta actitud de simulación. A partir de la experiencia laboral, se ha podido observar que un proceso de mejora implica la transformación de las prácticas cotidianas, situación que no es fácil, pues la comodidad de lo rutinario en ocasiones pesa más, es más cómodo decir que todo va viento en popa que comprometerse con un proceso de mejora que implica, conocer los enfoques del Plan de Estudios vigente, elaborar una planeación acorde con los aprendizajes esperados, el nivel académico de los alumnos y sus estilos de aprendizaje; implementar materiales didácticos diversos, incluir el uso de las tecnologías de la información

y comunicación, trabajar en colaborativo, valorar el trabajo de los demás, asumir la responsabilidad por los resultados, propiciar la participación responsable de los padres de familia, reflexionar sobre la propia actitud ante el trabajo y reconocer la falta de compromiso y de actualización permanente, entre otras.

Por lo tanto, la gestión escolar es compleja, debido a que lo fundamental no son los elementos que la configuran sino las relaciones que se establecen entre los actores educativos y los procesos presentes, pues no basta con desear el cambio hacia la mejora y realizar una correcta planificación, debido a que los miembros de la comunidad educativa pueden influir de forma positiva o negativa ante un proceso de mejora.

Es evidente que no hay un camino trazado, ni recetas para lograr una efectiva gestión escolar, se requiere de estrategias capaces de afrontar lo inesperado, lo incierto y realizar los ajustes pertinentes a partir de la información adquirida en el camino. Es necesario que el directivo escolar afronte el reto y comprenda que existen contradicciones inevitables, no solo al interior de la escuela, en la sociedad misma, y a partir de tal comprensión renovar y revitalizar el diálogo constante con la comunidad escolar, puntualizar la necesidad de una planeación institucional en colectivo, el cumplimiento de los acuerdos y seguimiento de las estrategias planteadas, que favorezcan la constitución de colectivos reflexivos en torno a sus actividades y un impacto real en el logro de mejores resultados académicos.

Para este fin el MGEE propone herramientas de gestión, con un excelente planteamiento pero con pocas posibilidades de éxito en la práctica, ya que como se ha venido reflexionado prevalece un enfoque reduccionista de los procesos de gestión, planeación y evaluación, al relacionarse más con aspectos administrativos.

En el siguiente apartado se abordan otros factores que dificultan el ejercicio de la gestión estratégica particularmente en lo referente a las herramientas del MGEE.

1.3. Herramientas del Modelo de Gestión Educativa Estratégica

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica, promovido por el Programa Escuelas de Calidad, a partir del ciclo escolar 2001-2002; plantea como herramientas para hacer operativo el modelo

estratégico de gestión: el Plan Estratégico de Transformación Escolar, el Portafolio Institucional, para dar seguimiento a la planeación y el Pizarrón de autoevaluación para el ejercicio de rendición de cuentas.

El PEC plantea que la herramienta para desarrollar la planeación estratégica parte de la consideración que los maestros, directivos, alumnos y padres de familia forman una auténtica comunidad escolar capaz de identificar sus necesidades, problemas y metas realizables orientadas hacia la mejora de la calidad del servicio educativo. Para lograr lo planteado cada institución educativa interesada en ingresar al programa se comprometió a construir, con la participación de todos sus integrantes, el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE); a partir de una autoevaluación inicial expresar misión, visión y valores, acuerdos y compromisos, objetivos, estrategias metas e indicadores, acciones y actividades.

El Plan Anual de Trabajo (PAT), por su parte, es la herramienta de planeación operativa derivada del PETE, que recupera los objetivos y las metas correspondientes al ciclo escolar próximo, en concordancia con cada una de las cuatro dimensiones de acción: pedagógica curricular, organizativa, administrativa y comunitaria de participación social. En el Plan Anual de Trabajo se especifican las acciones, los nombres de los responsables para coordinar dichas acciones, los recursos necesarios, en caso de que se requieran, los costos estimados y los plazos o periodos previstos para la realización.

Ahora bien, el PETE adquiere relevancia en la medida en que las formulaciones y los planteamientos escritos se conviertan en acciones y transformaciones reales; en tanto instrumento de planeación o herramienta para la reorganización, es muy importante, pero pierde sentido si no se lleva a cabo lo que se propone o si las acciones no generan en paralelo una modificación de las prácticas que perfilen a la comunidad en su conjunto hacia el logro de una mayor calidad educativa. (Rendón, 2009, pág. 125)

En esta cita textual se puntualiza la relevancia del PETE en la medida en que las acciones y transformaciones sean reales, en la medida en que las acciones propuestas se lleven a cabo. Al respecto cabe señalar que la incorporación a las instituciones educativas de un nuevo instrumento de planeación institucional, fue compleja, particularmente en algunas escuelas de educación primaria del Estado de Tlaxcala, en parte porque el ejercicio de diagnóstico involucró a la comunidad escolar en general, situación que generó incertidumbre entre los docentes, pues las opiniones de los padres de familia de alguna manera podían hacer evidente las debilidades y fallas de la organización y del trabajo pedagógico, se vio como un riesgo que

los alumnos expresaran sus opiniones, pues se consideró que no contaban con la madurez necesaria para ello.

Por otra parte, el proceso de aplicación de instrumentos, el procesamiento de la información y su respectivo análisis demandaba conocimiento y tiempo, no hubo disposición del equipo docente ante una actividad que, en muchos casos, se consideró era responsabilidad del directivo; por su parte, los directores tampoco estaban muy dispuestos a realizar este proceso, bajo el argumento de la excesiva carga administrativa, y para algunos la solución más práctica fue nombrar a un equipo de docentes de mayor preparación profesional como los responsables de elaborar el diagnóstico institucional, a otros como los encargados de formular la visión, misión, objetivos y metas.

Con lo cual el Plan estratégico de Transformación Escolar quedó en manos de algunos docentes que desde su perspectiva muy particular, construyeron una visión, misión y valores así como los objetivos y metas a lograr, que en muchos casos, eran imprecisos y por ende no quedaron claros para los docentes cuando se les dieron a conocer en reunión de Consejo Técnico.

Ante el proceso de construcción del PETE y PAT bajo acciones aisladas y fragmentadas, varios profesores se sintieron excluidos, además de la evidente negativa de quienes fueron nombrados, a veces de manera un tanto arbitraria, como responsables de coordinar las acciones propuestas, acciones poco precisas y sin el planteamiento de un proceso de seguimiento y evaluación de las mismas.

En tales circunstancias, y como se mencionó en el apartado anterior, el Proyecto Escolar, en este caso Plan Anual de Trabajo, que debía constituir una herramienta centrada en lo pedagógico se convirtió en un requisito administrativo, para generar recursos económicos administrados y aplicados generalmente solo por el director de la escuela; ya que se consideró un riesgo involucrar a los padres de familia en dicha aplicación, por lo que se procuró mantenerlos al margen y sólo brindar información a grandes rasgos al presidente del Comité de Padres de Familia cuando era requerida la firma de éste y el sello en los informes.

A partir del ciclo escolar 2013-2014 y con la expedición del acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, se establece en el Capítulo IV, párrafo décimo

Los programas y acciones para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar promoverán que la Planeación Anual de la escuela se constituya en un proceso profesional, participativo, corresponsable y colaborativo, que lleve, a los Consejos Técnicos Escolares, a tener un diagnóstico de su realidad educativa, sustentado en evidencias objetivas, que le permita identificar necesidades, prioridades, trazar objetivos, metas verificables y estrategias para la mejora del servicio educativo (SEP, 2014, pág. 5)

Por lo que los talleres de actualización docente que se realizaban en la segunda semana del mes de agosto, se omitieron y en su lugar se dio paso a una nueva modalidad denominada: fase intensiva del Consejo Técnico Escolar, durante esta semana el colectivo docente debía elaborar la Ruta de Mejora Escolar, sustituyendo así al PETE y PAT planteado por el PEC.

Una diferencia muy particular respecto a la elaboración del Plan Estratégico de Transformación Escolar y la Ruta de Mejora Escolar fue la emisión de una Guía de trabajo del Consejo Técnico tanto para la fase intensiva como para las sesiones ordinarias del mismo. Dicha guía se sigue emitiendo y en ésta se establecen los propósitos, actividades y momentos de cada sesión del Consejo Técnico.

Otro cambio es el relativo a las cuatro prioridades educativas en torno a las cuales se establecieron los objetivos, metas y acciones educativas: Mejora de los aprendizajes, normalidad mínima de operación del centro escolar, abatir el rezago y la deserción escolar, y una convivencia sana pacífica y libre de violencia; equiparables con las dimensiones del PETE.

Ahora bien, llámese Plan Estratégico de Transformación Escolar o Ruta de Mejora, el punto es que ambos documentos constituyen una importante herramienta encaminada a mejorar los procesos educativos al interior de cada institución para el logro de mejores resultados académicos; con la necesaria colaboración, disposición y compromiso de la comunidad escolar. Mediante procesos cíclicos de autoevaluación, planeación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas.

En tanto no se considere la Planeación Institucional como una herramienta necesaria para la transformación de prácticas profesionales para el logro de mejores resultados educativos,

principalmente por el director de la escuela, encargado de iniciar y motivar el cambio, la Planeación se verá solo como un requisito administrativo que constituye una carga adicional a las tareas de profesores y directivos, donde el trabajo colaborativo corre el riesgo de convertirse en una obligación.

Otra herramienta de la gestión estratégica es el Portafolio de Evidencias, éste se utiliza para dar seguimiento a las acciones derivadas de la planeación, por lo que permite llevar un control de insumos, productos y evidencias de los trabajos más relevantes, como se señala en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica:

El portafolio se convierte en un elemento para la autoevaluación, que establece un proceso sistemático para deliberar de manera informada y pública acerca del mérito de decisiones y acciones para incentivar la mejora, con el fin de generar condiciones de aprendizaje y empoderamiento de los actores, pues a partir de los documentos que lo conforman se puede entender el plan, metas, acciones y logros de la escuela. Si el portafolio no adquiere esta dinámica, sería sólo un “archivo escolar”. (Rendón, 2009, pág. 100)

Sin duda, el portafolio institucional es una herramienta que permite obtener y analizar información de los avances y logros generados al hacer operativo el Plan Estratégico de Transformación Escolar, la información contenida en él es básica para la evaluación y autoevaluación; por lo menos en el planteamiento esto queda claro, lo que no quedó claro para algunos directores y docentes de las escuelas primarias públicas del estado de Tlaxcala, al ser implementada esta herramienta, fue básicamente qué documentos debía contener pues, como se mencionó antes, al considerarse la planeación institucional desde un enfoque administrativo, no se logró expresar con claridad los procesos de seguimiento y evaluación de las estrategias propuestas; por ende, el portafolio contenía documentos que, valga la expresión, resultaban un tanto “periféricos”, que no aportaban información relevante sobre los avances de las metas planteadas, ni de los objetivos propuestos.

En la actual Ruta de Mejora Escolar, el Portafolio Institucional fue sustituido por la Bitácora de Consejo Técnico, ésta contiene los productos que señala la guía de cada sesión, tanto de la fase intensiva como de la ordinaria. Sin embargo, la información de los productos no se aprovecha, debido a que se siguen viendo como documentos que deben ser entregados a las autoridades educativas.

Además se debe considerar que los productos de cada sesión, en poco ayudan para el seguimiento y la evaluación de las acciones, debido a que al inicio del ciclo escolar se plantea

una ruta que se va modificando conforme a los planteamientos de la guía de cada sesión ordinaria de consejo, luego entonces, o las estrategias planteadas al inicio se cumplen o se realizan las acciones planteadas en la guía, y aunque el objetivo es la mejora educativa, no se logra, en muchos casos, interrelacionar correctamente las acciones.

Por dar un ejemplo, para la cuarta sesión ordinaria de consejo técnico correspondiente al ciclo escolar 2016-2017 las actividades de la guía se enfocaron a implementar la modalidad de “aprendizaje entre escuelas”, por lo que se reunieron la mitad del personal docente de una escuela con la mitad del personal de otra, se compartieron algunas experiencias del trabajo pedagógico, y por ciclos escolares se plantearon acciones a desarrollar durante el mes de febrero en ambas escuelas, dado que para la sexta sesión nuevamente se trabajaría esta modalidad y se presentarían las evidencias de implementación de las acciones, así como el impacto de las mismas en la prioridad de mejora de los aprendizajes; dejando de lado las acciones previamente programadas para estos meses.

Comúnmente los documentos que integran la bitácora de Consejo Técnico son las relatorías, los productos de cada sesión y las gráficas de las calificaciones bimestrales, particularmente las gráficas de calificaciones por sí solas no permiten analizar reflexionar y evaluar o autoevaluar el quehacer docente y el desempeño de los alumnos, ya que generalmente las gráficas de calificaciones bimestrales se mueven en forma ascendente, con frecuencia el numeral no valida el desempeño de los alumnos.

Otro aspecto que afecta la incorporación de documentos a la bitácora, como importantes fuentes de información para la gestión estratégica, es la forma muy general en que se plantean los objetivos metas y acciones en la Ruta de Mejora, por lo que se suscita una confusión al momento de elaborar y aplicar instrumentos de evaluación o autoevaluación; así por ejemplo, cuando se plantea como meta: que el noventa por ciento de los alumnos mejoren su comprensión lectora; cabe cuestionarse cuáles serían los indicadores y criterios a considerar para dar seguimiento a la meta planteada. Diferente sería, en este caso, si se incorporan a la bitácora los documentos que dan cuenta de los resultados de las evaluaciones externas como PLANEA, para que a partir del análisis colectivo no solo se identifiquen aquéllos aspectos que es necesario mejorar, además se reflexione en torno a las causas que generan resultados poco favorables y determinar así los

criterios e indicadores pertinentes para un efectivo proceso de seguimiento y evaluación de las acciones.

El Pizarrón de autoevaluación es la tercera herramienta que propone el MGEE, esta herramienta permite evaluar procesos y resultados, ya que contiene diversos elementos escritos y gráficos, es el medio propuesto por el PEC para realizar una rendición de cuentas de manera pública, comúnmente al finalizar un ciclo escolar.

Literalmente, se utilizaba un pizarrón y se colocaba en un lugar visible para la comunidad escolar y las autoridades educativas, en éste se podían identificar los avances a lo largo de un ciclo escolar y lo que faltaba por hacer a partir de una serie de estándares de gestión, de práctica docente y de participación social en la escuela; que permitían realizar comparaciones al interior de la escuela contra sí misma.

Este ejercicio de rendición de cuentas a través del Pizarrón de Autoevaluación fue realizado en pocas escuelas de educación primaria del Estado de Tlaxcala, en parte porque no constituyó un requisito para la asignación del recurso económico de las escuelas participantes en el PEC.

Además porque en la formulación del Proyecto Escolar difícilmente se incluían las propuestas de los padres de familia, tampoco era común que se formulara en colectivo y de forma colegiada; por lo que las decisiones recaían principalmente en el director de la institución. Bajo estas circunstancias publicar el Pizarrón de autoevaluación evidenciaba la falta de corresponsabilidad en los procesos de planeación, seguimiento y evaluación del Proyecto Escolar, denominado entonces, Plan estratégico de Transformación Escolar.

El acuerdo 717, establece en el capítulo V, apartado decimoséptimo:

El director, con el apoyo del Consejo Técnico Escolar, de la asociación de Padres de Familia y del Consejo escolar de Participación Social, deberán transparentar y rendir cuentas a su comunidad y autoridades educativas sobre los procesos y recursos, así como de los aspectos educativos y administrativos como parte del fortalecimiento de la autonomía y de la gestión escolar con el objetivo de generar mayores condiciones de confianza y colaboración de los padres de familia y de la comunidad. (SEP, 2014, pág. 5)

Cabe la reflexión en torno al involucramiento de los padres de familia en la toma de decisiones al formular el Proyecto Escolar, pues no ha sido fácil promover una participación responsable de éstos.

Algunas escuelas todavía trabajan a “puertas cerradas” ya que en algunas comunidades de Tlaxcala los padres de familia más que un apoyo se convierten en una amenaza. No es raro que los medios de comunicación difundan noticias que dan cuenta de las acciones de algunos padres de familia en contra de docentes y principalmente de directivos; desafortunadamente algunos padres de familia creen que formar parte de un Comité o de un Consejo Escolar de Participación Social les confiere poder para decidir qué se hace y qué no se hace dentro de la institución y los demás deban aceptar pasivamente.

Es necesario, como señala el Plan de estudios 2011, renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela para que se establezcan vínculos entre los derechos y las responsabilidades, y se delimite el ejercicio del poder y de la autoridad en la escuela.

Corresponde al director afrontar el reto de interactuar con la comunidad escolar para generar una participación responsable, informada y permanente, esto implica abrir canales de comunicación, para promover la negociación en la toma de decisiones respecto de la participación de los padres de familia, para lograr acuerdos que favorezcan el establecimiento de mecanismos que permitan mejorar la rendición de cuentas y para transparentar el manejo de recursos. Para brindar información veraz no solo de los logros académicos alcanzados, también en el reconocimiento de lo que falta por hacer, así como una rendición de cuentas mutua que incluya a directivo, docentes y Comité de Padres de Familia.

A lo largo de este apartado se han considerado algunos elementos que se relacionan con la gestión escolar y que dificultan la concreción del Proyecto Escolar, al reducir el campo de acción de la gestión al ámbito administrativo lo que implica que este enfoque reduccionista también afecte la planeación y evaluación escolar. Existen otros elementos que tienen que ver particularmente con la persona que desempeña la función directiva y que posibilitan o no los procesos de mejora cuando de implementar el Proyecto Escolar se trata. Elementos que se abordarán en el siguiente capítulo y que se refieren a la importancia de un perfil académico acorde con la función directiva, así como el estilo de dirección que implica el ejercicio de un tipo de liderazgo.

CAPÍTULO 2

IMPLICACIONES DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA

2.1 Importancia de una formación previa a la función directiva.

Como se mencionó en el apartado 1.1 del capítulo anterior, el director es la persona responsable de organizar, dirigir, coordinar, supervisar y evaluar las actividades que se realizan al interior del plantel a fin de que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados. Al respecto conviene reflexionar si en la función directiva los procesos señalados, son llevados a cabo por los directores escolares, pues es pertinente considerar que, por lo menos en el Estado de Tlaxcala, el acceso a la clave de director, históricamente se ha dado por antigüedad en el servicio, por algún mérito y hasta 2013 por vía escalafonaria, año en que se emite la Ley del Servicio Profesional Docente, donde se establecen los criterios, términos y condiciones para el ingreso, promoción y permanencia en el servicio educativo.

Actualmente el acceso a la función directiva se realiza a través de un examen de oposición y uno de los requisitos es contar con un mínimo de dos años como docente, si bien es cierto que el examen de oposición está diseñado para evaluar conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, las competencias docentes para garantizar un óptimo desempeño de las funciones directivas; también es cierto que los supuestos de los casos que se plantean en el examen son apenas una pequeña parte de la gran diversidad de situaciones que en el contexto real es necesario afrontar y resolver de la mejor manera posible para evitar problemáticas que afecten el buen funcionamiento de la escuela.

Es importante señalar además que el tránsito hacia la función directiva trae consigo cambios en la vida de un profesor frente a grupo, que pueden constituir obstáculos o posibilidades para mejorar los resultados académicos, por ende no sólo se trata de conocer reglamentos, acuerdos o leyes planes y programas; es pertinente que la formación previa a la función directiva dote al docente de los elementos teóricos y metodológicos para desarrollar una capacidad de análisis y reflexión ante las diversas problemáticas escolares, que favorezca el desarrollo de un pensamiento complejo, que como plantea Morín (2011): “la posibilidad de dar una enorme multiplicidad de significados o interpretaciones a una idea o concepto” (pág. 50), pues para transformar las realidades de cualquier institución educativa se precisa que quien dirige la institución tenga una visión multifacética, así como una capacidad creativa e innovadora. Es necesario también que en la formación previa se desarrollen o fortalezcan actitudes de respeto, tolerancia, empatía, la resolución pacífica de conflictos, pues la función directiva está inmersa

en una sociedad, en una comunidad escolar, donde las relaciones interpersonales suelen ser, la mayoría de las veces, intrincadas.

Si como se ha dicho antes, hasta 2013 se accede a la función directiva por medio de un examen de oposición, antes de este año, muchos docentes accedieron al puesto de director con sólo la formación adquirida en la Escuela Normal, otros más con licenciatura y algunos sin un perfil docente. Al respecto señala Rodolfo Ramírez (2000), “La ausencia de programas sistemáticos de actualización de los directores y supervisores escolares...al acceder al puesto ninguna de estas figuras reciben formación específica” (pág. 154)

Por lo que muchos de manera empírica se han formado en el camino, adoptando estilos de dirección que, con base en la experiencia laboral, se distinguen por la postura que se adopta en el desempeño del puesto:

Algunos directores de las escuelas primarias públicas del estado de Tlaxcala se dedican a cumplir con la elaboración de la documentación solicitada por las diversas instancias oficiales. Prefieren cumplir en tiempo y forma para evitar que se les acumule el trabajo. Son catalogados por sus superiores como directores responsables ya que para las diversas dependencias la documentación bien hecha y entregada a tiempo e incluso de manera anticipada habla muy bien del director de una escuela. Desde luego que esta preocupación por cumplir con la documentación, implica que el Proyecto Escolar pase a un segundo término.

Otros directivos prefieren asumir el control de todas las decisiones relacionadas con la organización escolar, aunque si algo no funciona correctamente suelen culpar antes que valorar y elogiar, la actitud controladora les hace ver problemas donde los demás ven posibilidades; es muy probable que la actitud controladora propicie que el personal docente se sienta frustrado y se muestre indiferente ante los procesos de mejora porque finalmente quien tomará el control y las decisiones será el director; con lo cual iniciar un verdadero proceso de cambio hacia la mejora que incluya la planeación del Proyecto Escolar en colectivo, pierde sentido al no ser consideradas las aportaciones del personal, por ende la responsabilidad de los resultados recae en la figura del directivo.

Algunos otros directores prefieren ser amigos de todo su personal, son excesivamente tolerantes y constantemente se ausentan de la escuela, por lo que cada docente toma las decisiones que le

parecen convenientes, posiblemente esta actitud altamente tolerante dará pie a un relajamiento laboral y a una falta de compromiso del personal docente tanto en la organización para el funcionamiento adecuado de la escuela, así como para la mejora en el desempeño.

Sin duda la forma en que un directivo percibe su función, así como las expectativas respecto al trabajo propio y de los demás, constituyen la principal barrera o puente para el desarrollo de los procesos colaborativos; pues para que se produzcan cambios e innovaciones en las instituciones educativas, señala Antúnez (2000), es indispensable que los directivos “dinamicen y faciliten tales procesos”.

Por lo expuesto se considera que es importante que el docente que aspira al puesto de director cuente con una preparación de posgrado, que le facilite el desempeño de sus funciones y que además tome conciencia de los retos, compromisos y responsabilidades que implica estar al frente de una institución educativa.

En México, por norma, la máxima autoridad de una escuela es el director, por lo que es el responsable directo del funcionamiento de la institución, de la organización, la planificación, el seguimiento, la evaluación, la gestión de recursos, las pautas del trabajo pedagógico y la procuración de una convivencia favorable con la comunidad escolar, entre otras, afrontar tales responsabilidades demanda una preparación previa acorde con la función a desempeñar más allá de la Escuela Normal e incluso de la Licenciatura en educación o en otra rama.

En un estudio realizado en el año 2007 por Gema López- Gorosave, Charles L. Slater y José María García Garduño, en el que participaron cinco directores y cinco directoras de escuela primarias públicas del norte de México, para identificar los problemas relevantes durante el primer y tercer año en funciones directivas, los resultados publicados en el año 2010, destacaron que en el primer año de dirección los problemas más significativos fueron los que tienen que ver con el personal de la escuela, debido a los constantes retardos, a la dificultad en las relaciones humanas, a la falta de interés en las actividades escolares, a la resistencia al cambio e innovación y a que los docentes acomodan los acuerdos conforme a sus intereses personales.

La mayoría de los directores expresaron que el tiempo es insuficiente para todos los asuntos que deben atender y que el puesto es muy desgastante, pues dedicaban buena parte de su tiempo

a mejorar las condiciones físicas del edificio, así como a mantener e incrementar el equipo recibido, para ellos era importante dejar “huella física” en la escuela.

Otra situación de difícil manejo, fueron los problemas de agresividad, ausentismo y reprobación que presentaban algunos alumnos. Respecto a la gestión de sí mismos, los directores enfrentaron un conjunto de problemas en la escuela que se trasladaron a la dimensión personal al experimentar sentimientos de molestia o decepción y falta de habilidades y conocimientos, los cuales se manifestaron en diferentes niveles de estrés dependiendo de la personalidad de cada uno.

La mayoría de los directores en su primer año, no sabían cómo elaborar un proyecto escolar y se les dificultó lograr la participación de los profesores y el compromiso de los padres de familia en la planeación y ejecución del proyecto.

En el tercer año de dirección el personal de la escuela volvió a constituir el mayor problema, seguido de la obtención de recursos financieros, los padres de familia y la organización de las actividades escolares. El PEC dejó de ser un problema relevante, pues los directores desarrollaron tácticas para concursar los fondos manipulando la metodología y los informes de resultados.

Un estudio más, promovido por la red Internacional Study of Principal Preparation. (ISPP), a partir de 2008, realizado por Charles L. Slater, de California State University Long Beach, EUA; José María García Garduño de la Universidad Autónoma de México y Sarah Nelson de Texas State University, EUA, red conformada por 12 países, para identificar las necesidades de preparación de los directores escolares de primaria en sus primeros años en el puesto, compararon la percepción que tienen los directores de Texas y México sobre los problemas que enfrentan en el cargo y el nivel de preparación que reciben antes de acceder a la dirección.

La muestra mexicana estuvo conformada por 48 participantes; la de Texas por 50. Las muestras fueron similares en la proporción de hombres y mujeres, años de experiencia y tamaño de la escuela.

Los resultados obtenidos señalan que los nuevos directores enfrentan problemas en su trabajo para los cuales no se sienten adecuadamente preparados. En el caso de los directores texanos, la mayoría de ellos percibió que la preparación recibida antes de tomar posesión del cargo les

permitió enfrentar los retos y problemas, ya que están sujetos a una preparación general y comúnmente se les exige tener el grado de maestría en administración educativa antes de tomar el puesto.

En contraste, sólo el 10 % de los directivos mexicanos se sintieron preparados para afrontar los problemas del puesto. Las áreas de mayor dificultad fueron la gestión de docentes y personal, y el área de sí mismo; esto es el equilibrio de su tiempo personal con el laboral.

Ambos estudios revelan la importancia de una preparación previa para los docentes que aspiran a obtener una clave de directivo, así como un perfil académico acorde con las funciones a desempeñar; de tal forma que cada directivo cuente con los conocimientos, habilidades y actitudes para analizar la realidad escolar y reflexionar en torno a las posibilidades de mejora; como señala el MGEE:

Implica desarrollar una serie de capacidades y habilidades, como analizar las interrelaciones existentes dentro de un sistema, atender los problemas de forma no lineal y ver las relaciones causa-efecto a lo largo del tiempo; trabajar en equipo y desarrollar procesos para elaborar visiones compartidas, aprender de la experiencia y de los errores; cuestionar supuestos y certidumbres... Para poder lograr este tipo de retos se requieren directivos con mejor perfil, a la altura de la complejidad de los procesos a coordinar, liderar y dirigir; sobre todo líderes que impulsen cambios en los diferentes ámbitos de incidencia y aporten sus potencialidades en beneficio de los propósitos compartidos. (Rendón, 2009, pág. 58)

Si bien es cierto que la experiencia favorece el desarrollo de capacidades y habilidades, lo es también una preparación previa acorde con la función directiva.

En esta cita textual también se puntualiza la necesidad de un liderazgo directivo para impulsar cambios en los diferentes ámbitos de incidencia, por lo que en siguiente apartado se analizarán algunos aspectos relacionados con la dirección escolar y el ejercicio del liderazgo así como sus implicaciones al momento de formular, dar seguimiento y evaluar el Proyecto Escolar encaminado a logro de mejores resultados académicos.

2.2 La complejidad de la función directiva

No cabe duda que ejercer la función directiva en cualquier escuela pública de educación primaria, particularmente del Estado de Tlaxcala, es una tarea nada fácil, pues está llena retos que afrontar. Las reformas educativas, principalmente aquéllas formuladas a partir del año 1992, aunado a las transformaciones sociales, tecnológicas y culturales, así como a nuevas estructuras familiares y entornos multiculturales donde se insertan las instituciones educativas; exigen del

directivo conocimientos, capacidades y aptitudes para poder desarrollar su función. La ley del servicio profesional docente establece que el personal con funciones de dirección:

Es aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable, y tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; organizar, apoyar y motivar a los docentes; realizar las actividades administrativas de manera efectiva, dirigir los procesos de manera continua del plantel; propiciar la comunicación fluida de la Escuela con los padres de familia, tutores u otros agentes de participación comunitaria y desarrollar las demás tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013, pág. 3)

Al respecto habría que reflexionar sobre la formulación de las políticas educativas y la responsabilidad de quien tiene que ponerlas en práctica, pues acorde con la Ley del Servicio Profesional Docente la primera tarea del directivo se refiere al funcionamiento de la escuela de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable, lo que conlleva el incremento de responsabilidades pero con ciertas limitaciones en la toma de decisiones importantes relacionadas con el buen funcionamiento de la escuela, debido a que hay toda una estructura jerárquica educativa que en poco o nada constituye un respaldo en el actuar del directivo.

Así, por ejemplo, en dos escuelas primarias públicas de la zona 09 del Municipio de Zacatelco, Tlaxcala, fue posible observar que el directivo tenía que lidiar con profesores que constantemente faltaban o llegaban tarde al cumplimiento de sus labores, que no elaboraban una planeación didáctica, que además invertían una parte considerable del tiempo en atender asuntos personales, haciendo uso del teléfono celular o en constantes charlas de pasillo; ante situaciones como las mencionadas, el directivo tiene la responsabilidad de lograr que los docentes cumplan con su trabajo, sin embargo, cuando los docentes se han instalado en una zona de confort difícilmente cambian de actitud, llegando en ocasiones a victimizarse ante los padres de familia y manipulándolos para ponerlos en contra del directivo. Podría suponerse que el director debiera aplicar la normatividad vigente, empero, corre el riesgo de que todo el personal se una para pedir su salida, acusándolo de autoritario, negligente, inepto y demás adjetivos para descalificar tanto su trabajo como su persona; y lo más lamentable es que las autoridades educativas o sindicales comúnmente a quien respaldan es al equipo docente, y el directivo es el más afectado quedando a la deriva y llegando hasta el extremo de perder el lugar de adscripción.

La segunda tarea que señala la Ley del servicio profesional Docente, implica la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; organizar, apoyar y motivar a los docentes. Sin duda, cumplir con esta responsabilidad demanda del directivo el desarrollo de aptitudes para la comunicación y el diálogo profesional, desde un pensamiento reflexivo y abierto, que responda de forma adecuada a las exigencias escolares.

Aunque, en el ámbito escolar, en lo que respecta al profesorado, son pocos aquéllos que tienen esta apertura a un diálogo profesional, comúnmente prevalece la crítica negativa al trabajo y a la persona tanto del directivo como de otros profesores, crítica de la cual se hace, a veces, partícipe a los padres de familia.

Esta falta de diálogo profesional en espacios como el Consejo Técnico Escolar impacta de manera negativa, pues limita la implementación de estrategias innovadoras en pro de la mejora educativa, situación en la que el directivo tiene que mediar y negociar hasta lo posible para evitar discusiones redundantes, a veces vacías y sin sentido por defender puntos de vista personales que en poco o nada benefician el trabajo escolar para bien de los alumnos.

Respecto a brindar apoyo y motivar a los docentes, sin duda es un reto y una tarea aún más intrincada, pues tiene que ver principalmente con el desarrollo emocional tanto del directivo como del equipo docente.

Ajello (2003, citada por Naranjo 2009), señala que “la motivación debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que ésta toma parte” (pág. 153). Al respecto, surge la interrogante acerca de cómo lograr motivar al personal docente para conducir el cambio hacia la mejora, cuando el directivo tiene un trato diferenciado, cuando no se llega a comprender que cada profesor es un individuo con una historia de vida muy particular y a través de la cual se ha configurado una forma de pensar, de ser y hacer. Cómo lograr motivar cuando no existe congruencia entre el discurso y el actuar del directivo, si solo exige pero no cumple, si no se siente parte del equipo, si se mantiene con un estatus por encima de los demás; si lejos del consenso persiste la imposición en las decisiones.

Se hace necesario, por tanto, el desarrollo de una madurez emocional para favorecer relaciones “intrapersonales e interpersonales” (Gardner, 1993); para adoptar actitudes más democráticas y participativas, para promover una relación horizontal, generando espacios de solidaridad y sobre

todo construir un lugar común en donde se respete a cada persona y donde nadie sienta que está demás. Para generar credibilidad y confianza ante la comunidad escolar que se refleje en el manejo adecuado de cualquier situación problemática que surja con los profesores, alumnos o padres de familia, siguiendo a Teixidó:

Para tener éxito en esta empresa han de ganarse la confianza del profesorado mediante la tarea cotidiana: tejiendo una red de relaciones personales fluidas, con transparencia informativa, fomentando la participación, procurando ejercer influencia positiva en la toma de decisiones, interviniendo activamente en la resolución de conflictos (Teixidó, 2010, pág. 14)

Implica también caminar con valores, principalmente de responsabilidad y honestidad. Por ejemplo, en una escuela primaria del Municipio de Nativitas Tlaxcala, los padres de familia solicitaron ante las autoridades educativas la salida del director, debido a una falta de transparencia en la aplicación del recurso económico del programa Escuelas de Tiempo Completo y en una escuelas de la zona escolar 07 de Tepeyanco Tlaxcala, el director permitió al Comité de Padres de Familia administrar el recurso del programa Escuelas de Calidad, éstos exageraron el costo de los artículos adquiridos, lo que implica que también los proveedores se hacen cómplices de esta falta de honestidad; sin reflexionar que cada acción deshonestas perjudican directamente a los alumnos.

Schmelkes (2010) señala que el proceso de desarrollo personal tiene que ver con la capacidad de transformar la realidad desde un juicio personal, pero en congruencia con los valores, ya que esos valores se verán reflejados en tal realidad; recordemos que para muchos alumnos el profesor o profesora constituye un verdadero referente de conducta, así como el directivo mediante la práctica de valores puede generar, a veces de manera implícita, un cambio en la perspectiva y en la actitud de los docentes hacia el trabajo propio. Todo directivo que se comprometa a mejorar los resultados académicos debe procurar el valor de la perseverancia, pues en medio de tanto papeleo administrativo se corre el riesgo de desviar la atención en los procesos importantes que ocurren dentro de la institución y que tienen que ver con el aprendizaje de los alumnos, el trabajo de los docentes y la participación de los padres de familia.

Finalmente, se tendrá que considerar que, aún en medio de la complejidad de la ardua tarea directiva, el estilo de dirección adoptado depende en gran medida del equipo docente con el cual cuenta el directivo y el contexto donde se ubica la institución, así donde exista una comunidad escolar abierta al diálogo y a la participación, con disposición para conjuntar

esfuerzos en torno a la formulación del Proyecto Escolar para la mejora, es probable que sea idónea una relación horizontal; en lugares donde aún el individualismo la crítica y la simulación prevalece, tal vez sea más conveniente un estilo vertical. No obstante, también es necesario tener presente que el directivo debe visualizar claramente las posibilidades de mejora, porque mejorar los resultados a través de un modelo de gestión con enfoque estratégico demanda la participación responsable de toda la comunidad escolar.

Porque lo que posibilita el cambio no será lo que ocurra fuera de la escuela, en las casas o en las calles. Tampoco será la acción de las autoridades. Lo que posibilitará el cambio será la mirada nueva con que los docentes encaren su trabajo, pues esa mirada nueva les hará organizarse, relacionarse y actuar de manera diferente. Y esa manera diferente de organizarse, relacionarse y actuar traerá frutos nuevos. El cambio se habrá iniciado desde dentro, desde el corazón de las escuelas. Y sus impulsores serán los/las directivos/as líderes. (Rojas & Gaspar, 2006, pág. 36)

En este sentido, los procesos de dirección deben ser tan importantes como los procesos de liderazgo para hacer posible la puesta en marcha de mejoras escolares reales y que trascienda en las prácticas al interior de las aulas. Por lo que en el siguiente apartado se construye el concepto de liderazgo y se puntualiza la diferencia entre los conceptos de dirección y liderazgo.

CAPÍTULO 3

RETOS DE UN LIDERAZGO EFICAZ

3.1 Dirección y liderazgo, dos conceptos clave para la mejora educativa.

Hoy día se exige del directivo escolar procurar el desarrollo de una gestión estratégica que, a partir de la formulación del Proyecto Escolar, del seguimiento y evaluación del mismo, se asegure que los alumnos logren los aprendizajes esperados en ambientes de convivencia sana y pacífica; así como el fortalecimiento del trabajo colaborativo y la participación responsable de la comunidad escolar, y en paralelo el ejercicio de un liderazgo “para el aseguramiento de propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas”. (SEP, 2011, pág. 37) Ambas actividades son importantes y se complementan entre sí.

Existe pues la necesidad de situar el liderazgo a partir de una comprensión de la particularidad de cada escuela, es decir, situar el liderazgo a nivel organizativo, ya que las formas de gestión basadas en el control y la autoridad resultan insuficientes para transformar la organización y el funcionamiento en pro de la mejora escolar. Por tanto, es importante clarificar el concepto de liderazgo.

Cuando pensamos en la palabra “líder” ésta hace referencia a la figura de un gran hombre o una gran mujer que han dado ejemplo de motivación, entrega y sacrificio, que han inspirado a generaciones enteras, desde esta idea, “el liderazgo puede definirse como la capacidad y el proceso mediante el cual un individuo influye sobre la conducta de los demás” (Pirela, Camacho, & Sánchez, 2004, pág. 7)

Para Robledo (2011), el liderazgo tiene una tendencia a ser relacionado solamente con aquellas personas que ejercen cargos de dirección o de una jerarquía mayor dentro de una organización, por eso subraya que el liderazgo es

Una habilidad innata o aprendida que ejercen aquéllos que independientemente de la posición institucional y creencias personales, son capaces de motivar, dirigir e incitar a la acción; de transformar a las personas, lo que piensan y su entorno. (Robledo M., 2011, pág. 3)

Bolívar, también considera que el ejercicio del liderazgo dentro de una organización puede ser múltiple y no exclusivo del directivo, situación derivada del dinamismo inherente al liderazgo, dado que se interrelacionan las cualidades del líder, el poder de influencia que posee y la diversidad de situaciones que afrontar.

El liderazgo es una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos, creencias) en función de unas tareas o proyectos comunes; cabe poner el acento en las cualidades del líder como clave de este poder de influencia, en la propia situación, o si pudiera haber estructuras y procesos que posibilitan un ejercicio múltiple y dinámico del liderazgo. (Bolívar, 1997, pág. 26)

Para los autores citados el liderazgo tiene que ver con la capacidad de influir a otros, lo que implica que un individuo posee las habilidades, aptitudes o talentos para lograr que otras personas se apropien de los objetivos particulares y que estén convencidos de que el logro de tales objetivos beneficia a un colectivo.

Para Pozner (2009b), el liderazgo no solo tiene que ver con la capacidad individual, sino además con los procesos de conducción de la comunidad escolar donde interactúan tanto los intereses personales como los de grupo.

El liderazgo puede definirse como el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional, primordialmente por medios no coercitivos. Se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria a trabajar en colaboración con otros. (pág. 65)

Leithwood (2009, citado por Bolívar 2010), señala que “el liderazgo escolar es la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (pág. 82)

A la luz de estas aportaciones, se pueden identificar algunos elementos relevantes del liderazgo, uno de ellos, es que se le considera como proceso, esto implica que sucede en una interacción permanente, ante una situación determinada y con un grupo de personas, en este caso, de la comunidad escolar en general, por lo mismo la influencia, que es un segundo elemento; se ejerce no solo de parte del directivo, la comunidad escolar también ejerce cierta influencia, sobre todo ante situaciones exitosas o de conflicto, lo que va configurando un liderazgo acorde con el contexto y con un tercer elemento; las metas u objetivos planteados, pues el liderazgo no se da al vacío o sin sentido alguno.

Se puede entonces definir el liderazgo como una capacidad y como un proceso inherente a la comunidad escolar, que direcciona, sensibiliza y moviliza a tales integrantes para alcanzar objetivos y metas comunes enfocadas a la mejora escolar.

En consecuencia, la tarea del directivo será procurar que las metas y objetivos estén encaminados a garantizar que todos los alumnos logren los aprendizajes esperados, en un ambiente escolar dinámico donde la comunicación, socialización, negociación, aprendizaje y convivencia, ocurren a diario.

Por ejemplo, al inicio de cada ciclo escolar se reciben nuevos alumnos y por ende se integran a la comunidad nuevos padres de familia; también hay, por diversas circunstancias, movilidad de docentes y del directivo. Con lo cual las situaciones y acciones cambian, principalmente porque cada individuo tiene conocimientos, percepciones, creencias y valores propios que influyen cotidianamente en su desempeño laboral, si es el caso de los docentes, o en su participación, si hablamos de los padres de familia.

Ahora bien, la relevancia de que el liderazgo esté presente en la institución educativa, radica en que la escuela asuma la responsabilidad del cambio, de la auto renovación, que el equipo docente construya una visión centrada en el mejoramiento de la calidad educativa a partir de las realidades del aula y la comunidad; y que el director de a conocer, promueva y mantenga dicha visión desde sus propias competencias, y así generar los procesos de construcción colectiva de conocimientos, de negociación, de participación responsable.

En este sentido, es importante tener presente que existe una estructura organizativa, donde los involucrados, a partir de sus competencias pueden desarrollar un liderazgo encaminado a favorecer el compromiso sostenido del equipo docente en la planeación, seguimiento y evaluación del proyecto escolar; o puede ocurrir lo contrario, es decir, que el liderazgo este orientado a intereses personales.

Por ejemplo, en una escuela primaria de la zona escolar 36, una madre de familia tenía la habilidad para influir en algunos padres o tutores, que ante cualquier iniciativa de mejora en beneficio de los alumnos, expresaban inconformidad con argumentos carentes de una pensamiento reflexivo; por lo que durante tres años constituyó un verdadero obstáculo para la implementación exitosa del Proyecto Escolar.

Acorde con la experiencia laboral, los profesores que tienen la posibilidad de ejercen un liderazgo son aquéllos que llevan más de diez años laborando en la institución, lo que les ha permitido conocer y relacionarse con un número considerable de padres de familia, aunado a

que tengan una idea más precisa sobre la cultura existente en la comunidad y distingan las formas de organización más idóneas; si las prácticas del directivo armonizan con las ideas de dichos docentes entonces éstos constituyen un apoyo, de lo contrario, son los primeros en contradecir las iniciativas de mejora escolar, sobre todo aquéllas planteadas por el directivo.

Otros docentes con habilidades para el ejercicio de un liderazgo son aquellos con un alto grado académico, sobre todo, si su preparación profesional es congruente con su desempeño, entonces también constituyen un apoyo dentro de la institución, siempre que tengan el valor de la humildad para compartir sus saberes y la disposición de aprender de los demás, de lo contrario, mantendrán un estatus superior y las iniciativas de mejora corren el riesgo de no estar a su altura, por decirlo de alguna forma.

Sin duda, los representantes sindicales de cada institución educativa, electos por votación de los integrantes de una Delegación Sindical, también lideran, con frecuencia, a los profesores que constantemente faltan o se ausentan en horario de clase, que tienen un desempeño cuestionable y provocan problemas con los padres de familia por las mismas razones, esta situación afecta sobre todo si se tiene presente la importancia del trabajo colaborativo para la formulación e implementación del proyecto escolar bajo el enfoque de una gestión estratégica.

A partir de estas consideraciones, es importante destacar que todos los miembros de la comunidad escolar son agentes de cambio y por tanto son responsables del buen funcionamiento de la escuela, de su organización y de sus resultados. Fuentes (1988, citada por Maureira 2004), señala que

El liderazgo tiene sentido sólo si estimula la participación de todos. Una de las mayores influencias que puede tener la Dirección en el funcionamiento del Centro es precisamente su capacidad de liderazgo para aunar esfuerzos y lograr establecer una verdadera participación de éste (pág. 7)

Además, es importante reflexionar en torno a la diferencia entre director y líder, pues son dos conceptos distintos que con frecuencia se confunden y relacionan con el directivo. Recibir el nombramiento oficial para desempeñar la función directiva, de ninguna forma convierte en automático al director en líder.

Mintberg (1991, citado por Pautt, 2011) conceptualizó el término directivo como “la persona que está a cargo de una organización” (pág. 218)

Owens (1976, citado por Robledo, 2011) define que director escolar “es el administrador de la organización llamada escuela” (pág. 6)

Por lo que, añade Bennis (1998), las actividades de los directores están más centradas en la gestión administrativa, haciendo la aclaración de que el cambio en una organización puede ser generado tanto por el directivo como por el líder, la diferencia radica en la forma en cómo cada uno conduce a su equipo para que lleve a cabo los cambios.

Portuondo (2004, citado por Pautt, 2011) precisa lo que puede ser liderado y lo que no demanda una competencia especializada por parte del directivo, por ejemplo, los derechos y obligaciones de los trabajadores, los cuales tienen un soporte en reglamentos bien establecidos, no se lideran, forman parte importante de la actividad escolar y son necesarios para la estabilidad de la institución; precisamente, en este sentido cobra importancia una dirección escolar, en el entendido de que el director tiene autoridad para fijar normas de trabajo con apego a la normatividad. Lo que hace relevante que todo directivo conozca y analice la normatividad vigente, pues algunos por desconocimiento de la misma, cometen omisiones o acciones arbitrarias que propician inconformidad entre el colectivo docente, impactando de forma negativa en el clima escolar.

Lo que se lidera y direcciona al mismo tiempo, opina el autor, es

La difusión y puesta en marcha de los valores organizacionales, los procesos de cambio, el trabajo en equipo, la obtención de resultados, el proceso de toma de decisiones, la solución de problemas y la planeación estratégica, entre otras (pág. 221)

Desde este punto de vista, es importante resaltar que dentro de una organización educativa, tanto la dirección como el liderazgo son importantes para el cambio enfocado a la mejora de resultados a través de la formulación colectiva del proyecto escolar, pues si las acciones del director solo se enfocan al ejercicio de la autoridad, se corre el riesgo de caer en un control que propicie malestar laboral; y por el contrario si sólo se procura el liderazgo, se corre el riesgo de una desorganización que afecte el logro de los objetivos y metas institucionales.

El liderazgo es necesario para conducir a la gente a que logre los objetivos de una forma comprometida, entusiasta y voluntaria y la dirección para mantener funcionando el sistema a través de la planeación estratégica, el control y la organización, entre otros (Pautt., 2011, pág. 226)

Si la dirección y el liderazgo se complementan es necesario, entonces, identificar aquéllos elementos que a partir de las investigaciones realizadas por diversos autores, constituyen

importantes referentes para favorecer el ejercicio de un liderazgo eficaz, los cuales se abordan en el siguiente apartado.

3.2 Un liderazgo efectivo

El liderazgo ha sido estudiado desde diversas posturas y áreas del conocimiento. Uno de los primeros enfoques del liderazgo fue el de rasgos personales, este enfoque concibe la idea de que quienes son líderes “poseen características innatas que les hacen desempeñarse de manera destacada” (Murillo, 2006, pág. 2). Es decir que el líder nace con características físicas, de personalidad, con inteligencia y habilidades diversas que lo llevan a destacarse en el ámbito de desempeño; por tanto la efectividad del liderazgo depende de cómo es el líder, empero

Los resultados acumulados de más de medio siglo de búsqueda conducen a la conclusión de que algunos rasgos incrementan las posibilidades de tener éxito como líder, pero ninguno de ellos garantiza el éxito (Pirela, Camacho, & Sánchez, 2004, pág. 7)

Hay que considerar que cada individuo posee características únicas, por lo que resultó complicado encontrar un patrón de éstas relacionadas con la efectividad del liderazgo.

Dada la dificultad por encontrar las características personales de los líderes exitosos, la investigación se centró en las conductas y comportamientos, con lo cual surge la teoría conductual sobre liderazgo, ésta conceptualiza “el liderazgo como el conjunto de acciones y estrategias emprendidas por el líder para obtener éxito” (Bass y Bass, 2008; Thieme, 2005; Yukl, 2008, en Navarro C., 2016, pág. 57)

El enfoque de conductas o del comportamiento se centra en qué hace el líder en función de la naturaleza de su trabajo, por lo que los patrones de comportamiento hacen la diferencia entre los líderes efectivos y no efectivos. Los estudios desarrollados a partir de la teoría conductual se encaminaron en dos líneas diferenciadas:

La primera de ellas se enfocó en analizar las características del trabajo directivo, es decir, sus actividades, funciones y responsabilidades, así como la distribución del tiempo en éstas.

Acerca de la segunda línea de investigación, referente a las conductas de los líderes efectivos, Likert (1961, citado por Murillo 2006), señala cinco comportamientos:

- a) **Fomento de relaciones positivas para aumentar la valía personal de los integrantes.** Esto implica necesariamente que el directivo tenga una madurez emocional para el mantenimiento y mejora de relaciones con la comunidad escolar, en particular con el colectivo docente, incluyendo valores de respeto, confianza y un cierto grado de camaradería; con roles y obligaciones bien establecidos.
- b) **Mantener un sentimiento de lealtad al grupo.** El director o directora en su papel de líder también debe ser leal al grupo y hacer notar a los docentes que la prioridad es alcanzar los objetivos educativos, pero también importan sus necesidades y expectativas, procurando la corresponsabilidad y un actuar con imparcialidad y de manera ética.
- c) **Conseguir altos estándares de rendimiento y transmitir entusiasmo para el logro de los objetivos grupales.** El papel del director es clave en el desarrollo de altas expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos y sobre el desempeño docente, así como en la promoción de compromisos profesionales; lo que necesariamente implica la formulación de una visión con altas expectativas en el Proyecto Institucional.
- d) **Tener conocimientos técnicos.** Las competencias directivas en el ejercicio de un liderazgo eficaz se deben encausar a crear condiciones y promover contextos que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- e) **Coordinar y planificar.** Implica la movilización de capacidades y habilidades del directivo para promover y gestionar procesos de cambio, al tiempo que implica a los docentes en una misión compartida y plasmada en el Proyecto Escolar.

No se puede dudar que estas conductas identificadas son características de los líderes eficaces, ya que se pone énfasis tanto en los objetivos y metas de la institución como en aspectos relacionados con las personas que forman parte del equipo; empero ninguno de los dos enfoques descritos considera los factores situacionales que influyen en el ejercicio del liderazgo, por lo que surge otro enfoque que hace referencia a las relaciones y vínculos entre líder y seguidores, en este enfoque se incorporan características contextuales de la institución en la que el líder desarrolla su actividad: “el comportamiento ideal de un líder siempre depende del contexto en el que se desarrolla” (Murillo, 2006, pág. 3)

Surge un nuevo enfoque denominado de contingencias, destacan en éste los estudios de Fiedler (1967), House (1971), Hersey y Blanchard (1977). El Profesor Fiedler propuso dos variables que influyen en la efectividad del líder, una de ellas se relaciona con el estilo de liderazgo y la otra con lo que denominó control de la situación. Es decir, si el directivo tiene un alto grado de control de las decisiones los resultados serán efectivos y podrán influir en el grupo. Plantea que el control de la situación depende de tres variables:

Relación líder-miembros. Tiene que ver con una buena relación afectiva, lo que contribuye al logro de metas y objetivos institucionales planteados.

Estructura de la tarea. Tiene relación con la complejidad de las tareas, la organización y la claridad de éstas, donde el líder puede ejercer un mayor control.

Poder de posición. Se refiere al poder formal que tiene un director o directora por el nombramiento oficial.

Cabe considerar, respecto de estas tres variables propuestas por el Profesor Fiedler, particularmente en la que se plantea el logro de una buena relación afectiva, que es una tarea compleja para el directivo, pues cada individuo se ha formado con hábitos y valores propios de una tradición familiar única; además, ha desarrollado habilidades y adquirido conocimientos que hacen posible la construcción de un proyecto de vida personal y profesional que con frecuencia se contraponen a los procesos de cambio para la mejora escolar. Adicionalmente, para que exista una relación afectiva debe haber disposición de los individuos, asumir una actitud que permita abatir la indiferencia y la doble moral, es este sentido, el directivo deberá observar cuidadosamente si es posible asegurar que exista una conexión afectiva o sólo una aparente disposición, respeto y amabilidad por parte de algún o algunos docentes.

En cuanto a la estructura de la tarea, no se trata de la complejidad de la misma, más bien se ha observado en el trabajo cotidiano al interior de la escuela, que hay una falta de disposición e interés; por dar un ejemplo, los docentes reducen el tiempo destinado al trabajo en el grupo y a la atención de los alumnos, al realizar diversas actividades durante la jornada laboral, tales como la elaboración de la planeación, la elaboración de documentación oficial, e incluso las tareas escolares, en el caso de los docentes que estudian. Al socializar los resultados de las acciones

programadas, en las reuniones de Consejo Técnico, varios docentes argumentan, un tanto de manera contradictoria, que por falta de tiempo no se realizaron en su totalidad, en algunos casos no se realizaron, por el mismo motivo.

Referente al poder de posición, aunque se tenga el nombramiento oficial, sin duda administrar el poder asignado y ganar la autoridad, requiere de un proceso delicado que implica por parte del director una actualización permanente, para poder realizar la función de asesoría y acompañamiento en el trabajo pedagógico del equipo docente, el desarrollo de habilidades comunicativas para la atención y resolución adecuada de las diversas problemáticas al interior de la institución y la práctica de valores para ser congruente con el ser y hacer cotidiano. Desde la idea del Profesor Fiedler la efectividad del liderazgo directivo dependerá de lo débil o fuerte que sea dicho poder de posición.

Otras aportaciones relevantes en relación al enfoque contingencial del liderazgo se derivan de las investigaciones realizadas por Robert House (1971), quien sugiere que la eficacia del líder depende del grado de satisfacción del equipo al alcanzar metas laborales, por lo que la función del directivo será la de facilitar el camino brindando oportunidades para el logro de objetivos y metas planteados. Este autor identificó cuatro comportamientos de los líderes eficaces, en interacción con las características del entorno:

Directivo. Programa el trabajo a realizar y da instrucciones específicas de la manera en que se deben desarrollar las tareas.

Apoyador. Es amigable y muestra preocupación por sus subordinados.

Participativo. Consulta al equipo y considera las sugerencias antes de tomar una decisión.

Orientado al rendimiento. Fija metas desafiantes y espera que los docentes se desempeñen a su más alto nivel.

Tanto el Prof. Fiedler como House, destacan la importancia de la tarea, su estructura y claridad, así como la relación personal afectiva entre director y profesores.

Por su parte Hersey y Blanchard (1977, citados por Murillo 2006), plantean que la variable fundamental para que el liderazgo sea eficaz es, junto con el estilo directivo, la disposición de los seguidores, disposición que se ha denominado madurez. Desde el enfoque de contingencias y la postura de los autores; la madurez

Se define como la habilidad y disposición de las personas para aceptar la responsabilidad de dirigir su propio comportamiento en una tarea concreta. En esta madurez influye tanto la capacidad del grupo (conocimientos, habilidades o experiencia necesaria para realizar la tarea), como la voluntad (motivación, compromiso o confianza para llevar a cabo la actividad) (pág. 12)

En función de la madurez del grupo será el estilo de liderazgo.

- Cuando al grupo le falta capacidad y voluntad el líder debe “dirigir”, estableciendo los objetivos y señalando claramente las tareas.
- Si el equipo docente carece de capacidad pero tiene voluntad, la función del directivo debe ser la de “persuadir” para implicarlos en la tarea, debe dirigir y guiar.
- Si el equipo tiene competencia pero no voluntad, el director ha de “fomentar” la participación a través alentar y facilitar la realización de la tarea.
- Si el equipo docente cuenta con capacidad y voluntad, entonces el director puede “delegar” responsabilidades, sin dejar de observar y acompañar.

Teniendo como base los planteamientos de la teoría conductual, cabe la reflexión sobre dos comportamientos extremos que dificultan la concreción del proyecto escolar que, a través de la experiencia laboral, se han observado en algunos directores de escuelas primarias públicas de Tlaxcala, particularmente del sector 02. El primero, tiene que ver con el control de las decisiones centradas en el directivo, dejando al margen al equipo docente, quienes no tienen más que llevar a cabo el trabajo asignado, con lo cual se acentúa la comodidad del individualismo, del trabajo aislado y la falta de corresponsabilidad por los resultados académicos.

El segundo comportamiento, es el del directivo ausente de la institución, que pocas veces cumple con la jornada laboral, que deja en manos del equipo docente las decisiones y la resolución de conflictos, lo que implica el desvanecimiento de los objetivos y metas planteadas en el proyecto escolar.

Indudablemente las aportaciones de los autores citados, son de gran valía, más en opinión de Murillo (2006), la visión del liderazgo resultaba estática y una jerarquía implícita que solo

ayudaba a mantener la estabilidad más no el cambio, por lo que se dio un curso diferente a la investigación, la cual se centró en proponer modelos de dirección que contribuyeran a mejorar la educación.

Destaca el modelo transformacional introducido por James Mac Gregor Burns (1978, citado por Vázquez Alatorre 2013), quien describió al líder transformacional como:

Aquél que reconoce y explora una necesidad o una demanda de un seguidor, a través de la comprensión de los motivos potenciales que tiene y con ello busca satisfacer las necesidades superiores de éste al involucrarlo como persona completa. El resultado es una relación de mutua estimulación y elevación que convierte a los seguidores en líderes y a los líderes en agentes morales (pág. 75)

Secundado por Bass y Avolio, entre 1985 y 1990, operacionalizaron los conceptos de liderazgo transformacional a través de la construcción de un modelo de amplio espectro del liderazgo, en el cual se identifican cinco factores de eficacia:

- a) **Consideración individual.** Tiene que ver principalmente con el trato individual, con la empatía, por lo que es importante conocer las fortalezas y áreas de oportunidad de cada docente y apoyarle para que asuma la responsabilidad de su propio desarrollo, en opinión de Leithwood, Mascall y Strauss (2009) “el líder transformacional crea oportunidades de aprendizaje, establece un clima de apoyo, demuestra aceptación de las diferencias individuales y propicia una comunicación bidireccional” (Citados por Bracho Parra & García, 2013, pág. 172)
- b) **Estimulación intelectual.** Ante las situaciones de conflicto organizacional, el líder empodera a otros para que piensen cómo generar soluciones creativas, incitándoles a la continua reflexión.
- c) **Motivación/inspiración.** Representa la habilidad del directivo para promover el logro de objetivos comunes, por lo que fortalece un espíritu de equipo, demuestra interés y compromiso por alcanzar las metas propuestas en el Proyecto Escolar con base en una visión compartida.

- d) **Influencia idealizada.** Se refiere al establecimiento de relaciones personales basadas en el respeto y la confianza, para lo cual el líder muestra una elevada conducta moral y ética que lo convierte en un ejemplo a seguir.
- e) **Tolerancia psicológica.** Es importante para evitar que los problemas se dramaticen y se dificulte su solución, además de estimular el sentido del humor para generar ambientes agradables de trabajo. Desde luego sin hacer mofa de las personas, ya que resultaría contraproducente.

Subsecuente al modelo transformacional de liderazgo, surgieron una serie de propuestas, una de las cuales ha cobrado fuerza y que está presente tanto en el Modelo de Gestión Estratégica 2009, el plan de estudios 2011 y el Modelo Educativo 2016, es el concepto de liderazgo distribuido.

Este planteamiento implica una redefinición del papel del director quien, en lugar de ser un gestor burocrático, pasa a ser un agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad escolar en torno a una misión y visión compartida encaminada a romper el aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes: “La mejora del centro depende de la acción conjunta de los propios implicados” (Murillo, 2006, pág. 19).

Indudablemente se ha avanzado en la investigación y son múltiples las tipologías propuestas de los estilos de liderazgo, pese a ello, con base en la experiencia laboral, se ha podido observar que no existe un estilo de liderazgo ideal ni genuino, tampoco es un ejercicio exclusivo del director, pues si se tiene presente que el liderazgo se desarrolla en una comunidad escolar en constante interacción, entonces se tendrá que pensar en toda una estructura que tiene como base las características y necesidades de los individuos y del contexto donde se ubica la institución educativa. Por tanto, la efectividad del liderazgo es un tanto relativa, debido a la multiplicidad de escenarios que se afrontan día a día, ante los cuales se potencializan o movilizan conocimientos, habilidades actitudes, experiencias y valores del directivo, como menciona Fonseca y Pino (2006, citados por Pautt, 2011)

No sólo son importantes las competencias técnicas para las personas que dirigen y desean ejercer un liderazgo eficaz dentro de una organización, sino también las que hacen parte de las competencias emocionales y sociales, como la interpersonal, la conciencia emocional, la autoconfianza, la valía por uno mismo, la empatía y la gestión de los conflictos (pág. 221)

Las valiosas aportaciones de cada uno de los enfoques bajo los que se ha estudiado el liderazgo, nos llevan a reflexionar en torno a comprenderlo como algo multidimensional, como un proceso dinámico e influenciado por todos los miembros de la comunidad escolar, que depende de cómo el colectivo concibe el cambio educativo ante las recientes reformas; así como la consideración de la peculiaridad de cada centro educativo.

El reto para todo directivo escolar, será cambiar las formas tradicionales de gestión basadas en el control burocrático y el autoritarismo para dar paso a una noción amplia del liderazgo, a partir de una autoridad moral y profesional, con sentido ético y reflexivo en la toma de acuerdos y decisiones en colectivo y colegiado, además de promover que el liderazgo de los profesores se convierta en una fortaleza, a partir de identificar las habilidades y conocimientos de cada docente, brindando a cada paso confianza y reconocimiento. Sin duda distribuir el liderazgo entre los docentes ayuda a fortalecer la comunicación y el apoyo mutuo, se generan nuevas ideas e iniciativas para enriquecer el Proyecto Escolar. Fullan (1993, citado por Bolívar 1997), subraya

En la medida en que el liderazgo del profesorado amplía la capacidad del centro escolar más allá del director, su función debe contribuir a crear las condiciones y capacidades para que cada uno de los profesores llegue a ser líder (pág. 3)

Se trata entonces de que los valores, prácticas y normas del grupo generen procesos hacia la mejora educativa. Por experiencia personal puedo aseverar que identificar a los profesores con un fuerte liderazgo, particularmente carismático, ayuda a movilizar a los docentes indiferentes hacia un cambio de actitud favorable para la innovación, por ende son una fortaleza en los procesos organizativos para el logro de mejores resultados educativos.

Ya se ha mencionado que el ejercicio del liderazgo depende en buena medida del contexto, de ahí se deriva la importancia para los directores de conocer y comprender profundamente la cultura donde se trabaja, principalmente la que prevalece al interior de la institución educativa. En el siguiente apartado se aborda este elemento que cobra fuerza e influye en los procesos organizativos al momento de construir el Proyecto Escolar y su puesta en marcha.

CAPÍTULO 4

IMPORTANCIA DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL ANTE LA MEJORA EDUCATIVA

4.1 Construyendo el concepto de cultura organizacional

Muchos entusiastas directivos que recién son asignados a una institución educativa, motivados por innovar y demostrar cualidades de liderazgo efectivo y visible, tienen poca oportunidad de comprender y apreciar la cultura escolar existente. Para lograr cambios generalmente proponen al personal docente proyectos bien intencionados, sin considerar que aún los más pequeños cambios pueden transgredir elementos de la cultura escolar; pues para mejorar o empeorar, la cultura es una fuerza poderosa. Señalan Deal y Peterson (1987), “Tratar de adaptarla, combinarla o combatirla puede tener graves repercusiones” (Citados por Fullan & Hargreaves, 2000a, pág. 200)

Es importante clarificar el concepto de cultura organizacional, para identificar los elementos que la conforman y reflexionar en torno a ellos, así como su relación con la gestión escolar bajo el enfoque estratégico y el ejercicio de un liderazgo eficaz para la concreción del Proyecto Escolar.

Para Schein (1984, citado por Vázquez 2013), la cultura organizacional concierne a la forma en que el colectivo resuelve los problemas que afronta y que considera es la forma más efectiva.

Es el patrón de supuestos básicos que un grupo determinado ha inventado, descubierto o desarrollado como aprendizaje, que le permite lidiar con sus problemas de adaptación externa y de integración interna; para considerarse como cultura, debe haber funcionado adecuadamente y poder ser enseñada a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir en relación con los problemas que se presentan. (pág. 82)

En el mismo texto de Vázquez, (2013). Desde la perspectiva de Mendoza Torres y Ortiz Riaga (2006), la cultura organizacional tiene que ver con un conjunto de prácticas sociales que distinguen a la organización y que generan un clima particular; es como un modo de vida que determina la forma en que se relacionan los individuos de una organización. “Es un conjunto de prácticas sociales materiales e inmateriales, que dan cuenta de las características que distinguen a una comunidad, porque establecen una atmósfera afectiva común, sea positiva o negativa”. (pág. 85)

Para Robbins (2004), la cultura organizacional “es un sistema de significados compartidos por los miembros de una organización, que la distingue de otras”, lo que implica que tales significados deban ser conocidos y valorados por la comunidad escolar así como relacionados entre sí.

Desde la perspectiva de Antúnez, la cultura de una institución es el elemento implícito mediante el cual se puede comprender y explicar la conducta de los individuos que forman parte de tal institución.

La cultura se manifiesta mediante ritos, ceremonias, costumbres, reglas artefactos... Es el elemento que representa <<la parte oculta del iceberg>> que constituye la escuela, el elemento en el que descansan los demás y que suele ser el que tiene una influencia más decisiva en los procesos organizativos y gestores. (Antúnez, 2004 , pág. 6)

Desde estas consideraciones, es posible encontrar algunos elementos comunes, uno de ellos es la integración de la comunidad escolar, como un factor relevante que hace posible coordinar las acciones de los miembros de ésta.

Otro elemento es el conjunto de significados construidos a través del tiempo y de las aportaciones de las personas que han transitado por la institución, tales significados son aceptados y valorados por la comunidad escolar.

Uno más, es la funcionalidad de este conjunto de significados para afrontar las diversas problemáticas de la institución, lo que además le da particularidad.

También es relevante la afectividad entre los miembros de la organización lo que favorece el establecimiento de vínculos interpersonales y la configuración de un clima escolar positivo o negativo.

Se puede concluir que, la cultura organizacional es un sistema de significados construidos por los miembros de una comunidad escolar a través del tiempo y que influyen en la percepción, pensamiento, acciones y sentimientos de los mismos.

Por tanto, se puntualiza que todo directivo interesado en generar procesos de cambio para la mejora, primero conozca la cultura que prevalece en la institución educativa, que comprenda la cotidianeidad y entienda mejor a los docentes como individuos pero también como grupo, que conozca las costumbres, las tradiciones, las formas de resolver los conflictos y los valores que caracterizan a la organización, Robbins (1998, citado por Mendoza, 2006), sugiere que

Corresponde a los directivos construir la cultura organizacional desde la concepción de sus fundadores y comprometerse con la trascendencia de la misión de tal manera que creen y mantengan una cultura y los valores, bases de su rentabilidad y compromiso social. (pág. 106)

Es menester un proceso de observación, acercamiento a las aulas, indagación a través del diálogo y la escucha atenta con la comunidad escolar, conocer la opinión que se tiene de la escuela.

Identificar a los líderes informales y su influencia, positiva o negativa, en la toma de decisiones; también es importante llevar un registro de la información obtenida y así favorecer el análisis de la misma para comprender la cultura organizacional que prevalece, para valorar los aspectos positivos de dicha cultura y medir los alcances de mejora desde una gestión escolar estratégica y un liderazgo acorde con la cultura identificada. Louden, (1991, citado por Fullan 2000), señala, “la mejora vale más que el cambio. Y supone conservar lo bueno. Para conservar lo bueno, hace falta una profunda comprensión” (pág. 200)

En definitiva, establecer las características de la cultura organizacional ayuda al directivo a tener una percepción más clara sobre la cual desarrollar sus acciones, sobre todo porque el directivo tiene la responsabilidad y el compromiso de mejorar los procesos organizativos para garantizar ambientes de aprendizaje para todos los alumnos.

En este proceso de conocimiento, análisis y comprensión de la cultura organizacional es necesario fijar la atención en elementos particulares que la conforman, de los cuales se hablará en el siguiente apartado.

4.2 Elementos de la cultura organizacional

La acción educativa, sin duda, es una acción colectiva, por ende, cuando se trata de iniciar o dar seguimiento a procesos organizativos encaminados a la mejorar educativa, es relevante la colaboración y participación responsable de toda la comunidad escolar. La tarea de mejora educativa demanda una necesidad de acuerdos en colectivo, de planteamientos congruentes con los fines educativos, de superar el trabajo aislado para dar paso a planteamientos más colaborativos. Procurar acuerdos entre los profesores y con el resto de la comunidad escolar es una tarea compleja debido a la existencia de diversas percepciones, interpretaciones y expectativas que influyen o se contraponen cuando de establecer acuerdos se trata; por ello es importante, antes de iniciar un proceso de innovación, analizar la cultura organizacional desde diferentes perspectivas. Schein (1984, citado por Vázquez 2013), sugiere tres niveles de análisis:

- a) **Artefactos visibles**, que corresponden a los elementos arquitectónicos, recursos tecnológicos disponibles, documentos públicos, formas de vestir de las personas, patrones de conducta así como las formas de hablar. García y Dolan (1998), refieren

que las actitudes preceden a la conducta, porque son consecuencia de los valores y normas anteriores, por tanto, las conductas son regidas por las reglas consensuadas.

b) Valores adoptados, éstos gobiernan el comportamiento.

Stoner, (1996, citado por Mendoza, 2006), expone que los valores adoptados están referidos a los motivos o argumentos dados por las organizaciones para explicar, la manera como se hacen las cosas. En este sentido, los valores expresan el ser y deber ser de la institución, en consecuencia, se habla de la misión y visión, por lo que los valores han de ser asimilados por los miembros de la organización para garantizar la identidad particular de ésta. Stoner también señala que la acción directiva debe orientarse a:

Guiar al grupo hacia una integración de relaciones y comportamientos internos y externos dentro de la escala de valores, creando o reforzando un sentido de pertenencia hacia la organización así como mantener una constante observación sobre la adecuación entre la escala de valores definida, los comportamientos cotidianos, los cambios que la organización experimenta y las nuevas situaciones externas”. (pág. 108)

c) Supuestos subyacentes, son inconscientes y sobre los cuales verdaderamente se construye la cultura organizacional.

García y Dolan (1998), expresan que las creencias son “estructuras de pensamiento elaboradas y arraigadas” que sirven para explicar la realidad; por lo que el directivo debe ser experto en la difusión y protección de los valores organizacionales, a través de medios difusos y suaves, considerando que los medios son diferentes para cada institución

Ahora bien, los elementos señalados: artefactos, valores y supuestos, constituyen una guía para que el directivo de una institución educativa comprenda el actuar diario del equipo docente, tenga una percepción más clara sobre la cual desarrollar las acciones de mejora. A tal efecto Siliceo, Casares y González (1999) refieren que:

...el director en todos los niveles y en todos los campos de trabajo humano, es en realidad, un constructor de la cultura organizacional, porque debe crear y promover sistemáticamente, en todo el personal, lealtad, confianza, vitalidad, participación, comunicación. Valores y coherencia en las conductas; todo en beneficio de la comunidad para quien trabaja (Mendoza de L., 2006, pág. 106)

A partir de los planteamientos de los autores citados, es importante hacer una reflexión respecto a la cultura organizacional de algunas escuelas primarias públicas de Tlaxcala, en las que se han podido observar tradiciones, costumbres, valores, creencias y formas de proceder, que en poco

contribuyen al éxito del proyecto escolar; así por ejemplo hay colectivos que durante la hora del recreo se reúnen en algún salón para tomar el almuerzo destinando un tiempo mayor a lo establecido, lo que implica, por una parte, dejar a los alumnos a la deriva durante el receso, poniendo en riesgo su integridad física, dado que nadie realiza los rondines de vigilancia y cuidado. Por otra parte, la reducción del tiempo destinado a las actividades pedagógicas.

Respecto a las “reglas consensuadas” que refiere García y Dolan (1998), los docentes exigen se les otorgue un día laboral de descanso por motivo de su cumpleaños y además que sea en día lunes o viernes o como continuidad de una suspensión oficial programada por días inhábiles. Algunos más organizan tandas cumpleaños y exigen que todo el personal realice una aportación económica considerable para la celebración, que comúnmente se realiza en horario laboral, desde luego que la comisión de acción social esta presta para la organización de las celebraciones, con lo cual el tiempo invertido afecta directamente a los alumnos del grupo bajo su responsabilidad.

Hay quienes “aprovechan” la hora de inglés o de educación física para salir a lavar el automóvil o atender asuntos personales.

Los ejemplos son múltiples y derivan en un marcado desinterés por el trabajo, la falta de atención a los alumnos, la carencia de valores compartidos, resultado de una cultura organizacional conformada a través del tiempo y arraigada por conveniencia a los intereses personales de quienes solo cumplen con el horario laboral sin que importe el aprendizaje de los alumnos.

Es justo reconocer que también existen colectivos que conforman una cultura organizacional que favorece un clima institucional donde se hacen evidentes los valores de respeto, responsabilidad, honestidad y tolerancia. Donde es posible construir en colectivo el Proyecto Escolar y mediante el trabajo colaborativo contribuir al logro de mejores resultados académicos. Por lo que el directivo tendrá que preservar los valores, actitudes y formas de organización favorables.

A partir de la experiencia laboral, se puede señalar que los cambios de personal docente, directivo y de apoyo; debidos a jubilaciones, ascensos o cambios de adscripción, son un factor que afecta la cultura organizacional, concretamente durante el año 2010 muchos docentes de

educación primaria se jubilaron con la intención de heredar la plaza a un familiar directo, decisión derivada de la anunciada expedición de la Ley del Servicio Profesional Docente, la cual establecería los mecanismos para el otorgamiento de plazas a través de un examen de oposición.

Muchos aspirantes a heredar la plaza no contaban con el perfil académico requerido y se les brindó la oportunidad de regularizar su situación cursando la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional. Algunos de los nuevos profesores llegaron a las instituciones educativas para ocupar el lugar vacante de su familiar, sin ninguna experiencia pedagógica y sin una, podría decirse, vocación por el servicio docente, sus expectativas eran más bien asegurar un salario y las prestaciones que ofrece la ley. Situación que afectó los procesos organizativos dentro de la institución, debido principalmente a una falta de disposición de los jóvenes profesores para realizar el mejor esfuerzo dentro del aula, para aprender de la experiencia de los demás, e incluso para integrarse a la comunidad escolar.

Es así, que ante los desafíos de la organización escolar, las expectativas del personal y el entorno social, el director de educación primaria tiene la responsabilidad y el reto de adoptar diferentes roles, entre los que destacan el de dirección, planificación, organización, control y liderazgo; para generar ambientes propicios que garanticen que todos los alumnos aprendan y si la generación de dichos ambientes implica mantener, cambiar o fortalecer la cultura organizacional, entonces el directivo tendrá primero que conocer dicha cultura, comprenderla y buscar los mecanismos para lograr las formas de conducta más deseables en los miembros de la estructura organizacional, dando sentido y significado a la acción individual y colectiva pues cada individuo como tal posee valores, habilidades, conocimientos y experiencias personales que le llevan a adoptar actitudes diversas de colaboración o contrariedad ante las innovaciones e iniciativas de cambio para la mejora.

CONCLUSIONES

El sector educativo en México ha priorizado políticas enfocadas en la escuela, por lo que desde este espacio se deben gestar los cambios para la mejora educativa, poniendo como centro de su quehacer el aprendizaje de los alumnos. Empero, el cambio no es un asunto de intervención programada, es un proceso complejo que se desarrolla en un espacio concreto y en un tiempo determinado, donde el papel del director cobra relevancia, sin ser el único responsable de tomar las decisiones en todos los planos de la vida organizacional. Las reflexiones derivadas de la interrogante planteada ¿Qué factores dificultan la concreción del Proyecto Escolar para garantizar mejores resultados académicos? Permiten concluir:

- Una visión del directivo centrada en atender aspectos de orden administrativo y de gestión de recursos, en las cuales invierte la mayor parte de su tiempo, propicia que la gestión escolar se reduzca a estos ámbitos, sin considerar que el director es el principal responsable de coordinar los procesos de diagnóstico, planeación, implementación y evaluación del Proyecto Escolar, actualmente denominado Ruta de Mejora. Bajo la misma perspectiva, la Ruta de Mejora se convierte en un documento que se elabora sin una formulación colectiva, por lo que los objetivos, las metas y las acciones planteadas difícilmente se cumplen. Para algunas instituciones educativas el Proyecto Escolar solo constituye un requisito para obtener beneficios económicos de algún Programa de apoyo a la educación:

La gestión educativa ha sido tradicionalmente un aspecto residual del quehacer institucional dentro de la escuela, en la medida en que se ha restringido a los “aspectos administrativos” los que, sin lugar a dudas, ocupaban en la teoría un lugar secundario, pero en la práctica un lugar cada vez más central. (Aguerrondo, 1996, pág. 9)

- La carencia de conocimientos y habilidades de los directivos para incorporar nuevos modelos de gestión, como el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, propuesto por el PEC a partir del ciclo escolar 2001-2002, limita la participación de los mismos para promover cambios significativos en las instituciones educativas, particularmente en el fortalecimiento del trabajo colaborativo, la toma de decisiones consensuadas y la transformación de las prácticas pedagógicas.

- Adicionalmente, la falta de una planeación en colectivo de la Ruta de Mejora dificulta la alineación de acciones en la comunidad escolar en torno a dicho proyecto, por ende el planteamiento de estrategias para dar seguimiento a las acciones se hace complejo, generando por una parte el aislamiento profesional amparado por la comodidad de rutinas arraigadas que dificultan el trabajo colegiado y el aprendizaje entre pares; y por otro, una práctica de simulación de resultados al interior de la escuela, resultados que comúnmente no corresponden con las evaluaciones externas, dígase PLANEA, que además cuando los resultados son muy bajos, el equipo docente, justifica, atribuyendo a la falta de apoyo de los padres de familia o a la situación socioeconómica del alumnado.
- Difícilmente se reflexiona en torno a los cambios que se requieren en cuanto a la organización escolar y en el trabajo pedagógico al interior de las aulas; con lo que se hace evidente que todo directivo requiere desarrollar competencias que favorezcan la promoción del diálogo profesional e igualitario para negociar, consensuar y decidir las formas de organización y las acciones encaminadas a mejorar el quehacer educativo a partir del establecimiento de un Proyecto Escolar pertinente, y es que, por lo menos en el estado de Tlaxcala existe una ausencia de procesos sistemáticos para una formación previa de los docentes que aspiran acceder a la función directiva.
- Muchos directivos se forman en el camino, aprenden tanto de los éxitos como de los errores y van conformando un estilo de dirección y liderazgo que en ocasiones se convierte en una barrera para garantizar la concreción del Proyecto Escolar, es así que un liderazgo vertical y autoritario donde la toma de decisiones es unilateral impacta en una falta de corresponsabilidad de resultados académicos, en una insatisfacción por el trabajo, en una actitud de indiferencia por parte del equipo docente. El extremo contrario, un liderazgo “laissez faire”, donde el directivo no cumple su función, es probable que propicie que las decisiones se tomen acorde con las expectativas e intereses individuales o de grupo y desconectadas de los objetivos institucionales. Como señala Murillo, (2012):

Es imprescindible la existencia de un claro liderazgo por parte de una o varias personas para que los esfuerzos de mejora lleguen a buen fin. Lo más frecuente es que sea el director o directora del centro quien lo lidera, pero ello depende de su actitud, del papel que asuma en la escuela y de cómo sea visto por los docentes. (pág. 75)

- El desinterés de algunos directivos por conocer, analizar y comprender la cultura organizacional de la escuela, al momento de iniciar procesos de mejora, limita la planeación institucional y su puesta en marcha, debido a que subyace una multiplicidad de elementos que influyen en el orden de las decisiones como en el plano de la interacción entre los miembros de la comunidad escolar, que es necesario, el directivo tenga presente al momento de conducir, congregar y motivar al personal, para generar la participación activa del colectivo en los procesos de cambio para la mejora. Pues cada individuo tiene una forma particular de percibir y abordar el quehacer educativo que genera tensiones, por ejemplo: entre decidir por el trabajo individual o colaborativo, entre la transmisión de información a los alumnos o la construcción de conocimientos, entre ejecutar el currículo o desarrollarlo.

- Por consiguiente, quien ocupa el puesto de director de una institución educativa debe esforzarse en generar dinámicas de trabajo que permitan articular, de manera adecuada, el esfuerzo de todos los profesores para el logro de los fines educativos; así como centrar la gestión escolar en el ámbito pedagógico para impulsar la mejora de las prácticas docentes en el aula y así garantizar que todos los alumnos aprendan, pese a su realidad sociocultural o contexto familiar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Argentina: Troquel.
- Aguerrondo, I. (2008). La influencia del contexto en la efectividad de la escuela. Consideraciones para el desarrollo profesional docente. En *Eficacia escolar y factores asociados en América latina y el Caribe* (págs. 61-96). Santiago de Chile: OREAL/UNESCO.
- Ahumada, L. (enero-diciembre de 2012). Liderazgo en organizaciones educativas. *Persona*(15), 239-252.
- Antúnez, S. (2000). El trabajo en equipo como factor de calidad: el papel de los directivos escolares. En J. Gutierrez García, A. Hernández Ruíz, & R. Ramírez Raymundo, *Primer curso nacional para directivos de educación primaria Lecturas* (págs. 183-197). México D F: Secretaría de Educación Pública.
- Antúnez, S. (2004). *La dirección escolar: justificación, naturaleza y características*. México D F: Secretaría de Educación Pública.
- Bolívar B., A. (julio-diciembre de 2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis Revista internacional de investigación en educación*, 3(5), 79-106.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina, *El liderazgo en educación* (págs. 25-46). Madrid: UNED.
- Bracho P., O., & García G., J. (mayo-agosto de 2013). Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional. *Telos*, 15(2), 165-177.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (11 de septiembre de 2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México D F: Diario Oficial de la Federación.
- Elizondo, A. (2005). *La nueva escuela. Dirección liderazgo y gestión escolar*. México D F: Paidós.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000a). Lineamientos para el director. En R. Coord. Ramírez Raymundo, *Primer curso nacional para directivos de educación primaria* (págs. 199-208). México D F: Secretaría de Educación Pública.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000b). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México D F: Secretaría de Educación Pública.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. Las Teorías de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López G., G., Slater L., C., & García G., J. M. (22 de Junio de 2010). Prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas de México. Los primeros años en el puesto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 33-49.
- Maureira, O. (enero-junio de 2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Reice revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2(1).

- Mendoza de L., M. A. (enero-abril de 2006). Acción directiva y la cultura organizacional de las escuelas de la Asociación Venezolana de Educación. *Unica Revista de artes y humanidades*, 7(15), 95-116.
- Morín, E. (2011). El pensamiento complejo y la educación. En R. G. Pardo Camarillo, J. Baños Poo, & A. G. Piña Anguiano, *Reforma Integral de la Educación Básica Diplomado para maestros de primaria: 3o. y 4o. grados Módulo 1* (págs. 47-52). México D F: Secretaría de educación Pública.
- Murillo T., J. (10 de Octubre de 2012). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de educación*(55), 49-83.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4e), 11-24.
- Naranjo P., M. L. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- Navarro C., C. (2016). Consideraciones teóricas sobre el concepto de liderazgo y su aplicación en la investigación educativa. *Revista Educación*, 40(1), 53-66.
- Pautt T., G. (junio de 2011). Liderazgo y dirección: dos conceptos distintos con resultados diferentes. *Revista facultad de ciencias económicas: Investigación y Reflexión*, 19(1), 213-228.
- Pautt., G. (Junio de 2011). Liderazgo y Dirección: Dos conceptos distintos con resultados diferentes. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XIX(1), 213-228.
- Pérez M., M. G., & Cols. (2016). Panorama Educativo de México Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2015. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Pirela, L., Camacho, H., & Sánchez, M. (2004). Enfoque epistemológico del liderazgo transformacional. *Omnia*, 10(2).
- Pozner, P. (2009a). ¿Por qué el liderazgo en tiempos de transformación? En F. Miranda López, A. Aragón, & S. M. Eternod Arámburu, *Gestión y Desarrollo Educativo I* (págs. 63-75). México D F: Secretaría de Educación Pública.
- Pozner, P. (2009b). Módulo 3 Liderazgo. En F. Miranda López, *Gestión y desarrollo educativo I* (págs. 63-75). México D F: Secretaría de Educación Pública.
- Pozner, P. (2010). *Experiencias de investigación, intervención y formación en gestión de la educación básica primer y segundo foros nacionales*. México D F: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramírez R., R. (2000). La transformación de la organización y funcionamiento cotidiano de las escuelas primarias: una condición imprescindible para el mejoramiento de la calidad de la educación. En J. Gutierrez García, A. Hernández Ruíz, & R. Ramírez Raymundo, *Primer Curso Nacional para directivos de educación primaria Lecturas* (págs. 149-156). México D F: Secretaría de Educación Pública.
- Rendón, J. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica Programa Escuelas de Calidad*. México D F: Secretaría de Educación Pública.

- Riveros B., A. (mayo-agosto de 2012). La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y Educadores*, 15(2), 289-301.
- Robledo M., R. (10 de diciembre de 2011). *WordPress.com*. Recuperado el 2 de septiembre de 2017, de <https://rodolforobledo.wordpress.com>
- Rojas, A., & Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Santiago Chile: OREALC/UNESCO.
- Schmelkes, S. (2000). Calidad de la educación y gestión escolar. En J. Gutierrez García, A. Hernández Ruíz, & R. Ramírez Raymundo, *Primer curso nacional para directivos de educación primaria Lecturas* (págs. 125-134). México D F: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (26 de Noviembre de 1982). Acuerdo 96. *Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primaria*. México D F: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011 Educación Básica*. México D F: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (04 de 03 de 2014). Acuerdo Número 717. *Acuerdo Número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. México D F: Diario Oficial de la Federación.
- Teixidó, J. (septiembre de 2010). Hacia un cambio de modelo en la dirección escolar. Luces y sombras en un camino tortuoso. *11 Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. GROC.
- Vázquez A., A. (2013). Interdependencia entre el liderazgo transformacional, cultura organizacional y cambio educativo: una reflexión. *Reice Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(1), 73-91.
- Vázquez H., E. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México D F: Secretaría de Educación Pública.