

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 098, D.F. ORIENTE**

***“EL PERFIL PROFESIONAL DEL  
DIRECTIVO PARA REGULAR Y  
OPTIMIZAR EL  
FUNCIONAMIENTO DE UNA  
ORGANIZACIÓN ESCOLAR  
PERMEADA DE HETEROSTASIS”***

***TESIS***

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**PRESENTA:**

**ROGELIO GUEVARA ZETINA**

**DIRECTOR DE TESIS: MTRO. ARTURO JIMÉNEZ GARCÍA**

**MÉXICO, D.F., DICIEMBRE 2015**

A mi MADRE ESPIRITUAL, a quien algunos llaman DIOS, VIDA, MADRE NATURALEZA, etc., porque Todo es Uno y lo Mismo: por el infinito AMOR con el que me ha acompañado, “arropado”, siempre, y más aún en los momentos inciertos, terribles y oscuros.

AMOR que siempre ha sido mi luz, mi guía, mi compañía, mi orientación en el camino, reflejándose y brillando maravillosamente en todas y cada una de las personas de mi familia (Hijos, Hijas, Esposa, mi Hermano), de mis pocos amigos, de mis verdaderos maestros, de mis compañeros y aquéllos que de una forma u otra han alentado mi camino... haciendo camino al andar.

¡Gracias Madre. Te amo!



A mis Hijos e Hijas: por su amor incondicional, infinito, que ha llenado mi vida de preciosos momentos y aprendizajes. Ustedes han sido el “Norte” que infatigablemente orienta la brújula de mi vida, impidiendo perder o extraviar mis objetivos personales.

¡Gracias Hijos e Hijas, mi vida y mi corazón  
Los y Las amo!



A Marce (“Marcelina”): por el amor bello, increíble, con el que has estado conmigo; aguantando y soportando a mi lado todo, codo a codo, brazo a brazo y porque has creído en mí, como persona, a pesar de todos mis errores y defectos, impulsando mi crecimiento personal.

¡Gracias Marce, Te amo!



A mi querido Hermano Juan Martín: por cambiar mi vida con tu compañía, con el amor con que siempre me protegiste, a pesar de todo y de todos: “no estoy de acuerdo con lo que haces, pero te apoyo. Dime cómo te ayudo en esto”.

¡Gracias Martín, mi hermano del alma, Te amo!



A todas y cada una de las personas de mi familia, de mis amigos, a mis verdaderos Maestros, a mis compañeros, compañeras y a aquéllos que de una forma u otra han alentado mi camino... haciendo camino al andar.

Valoro y agradezco infinitamente sus palabras, su tiempo y compañía.

¡Gracias por todo!

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO 1 MARCO REFERENCIAL.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 ANTECEDENTES DE LA PROBLEMÁTICA.....</b>	<b>14</b>
1.1.1 REFORMA EDUCATIVA EN EL NEOLIBERALISMO ECONÓMICO. 1970-2000.....	16
1.1.2 REFORMA EDUCATIVA EN LA GLOBALIZACIÓN, NEOLIBERALISMO ECONÓMICO Y SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO Y DE LA INFORMACIÓN. 2000-2015.....	24
<b>1.2 SISTEMATIZACIÓN, INTERPRETACIÓN Y VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN PRESENTADA.....</b>	<b>37</b>
<b>CAPÍTULO 2 INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....</b>	<b>43</b>
<b>2.1 LA INVESTIGACIÓN Y EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO.....</b>	<b>44</b>
<b>2.2 LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UNA PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL.....</b>	<b>47</b>
<b>2.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>51</b>
GENERAL.....	51
PARTICULARES.....	51
<b>2.4 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>52</b>
2.4.1 PROBLEMATIZACIÓN.....	52
2.4.2 CONTEXTO TEÓRICO-PRÁCTICO PROBLEMATIZADO DURANTE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....	54
2.4.3 INSTRUMENTACIÓN Y RECOLECCIÓN DE DATOS.....	57
2.4.4 POBLACIÓN MUESTRA REPRESENTATIVA.....	59
2.4.5 MÉTODO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	60
<b>2.5 SISTEMATIZACIÓN, INTERPRETACIÓN Y VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN SURGIDA DURANTE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA.....</b>	<b>62</b>

2.5.1	ANALFABETISMO O ANALFABETISMO FUNCIONAL TEÓRICO-PRÁCTICO DESDE LA FUNCIÓN DIRECTIVA.....	63
2.5.2	ANALFABETISMO O ANALFABETISMO FUNCIONAL TEÓRICO-PRÁCTICO DESDE LA FUNCIÓN DOCENTE.....	66
2.5.3	EFFECTOS ORGANIZACIONALES DEL NOMBRAMIENTO DEL PROFESOR COMO DIRECTOR, SIN PREVIA PREPARACIÓN.....	68
2.5.4	EL TRABAJO COLABORATIVO PARA EL LOGRO DE LOS FINES DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.....	73
2.5.5	IMPORTANCIA DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN ORGANIZACIONAL-EDUCATIVA PARA EL LOGRO DE LOS FINES DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.....	74
2.6	DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO ORGANIZACIONAL DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....	76
2.7	PROBLEMA EDUCATIVO.....	84
<b>CAPÍTULO 3 MARCO TEÓRICO.....</b>		<b>87</b>
3.1	TEORÍA DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.....	90
3.1.1	PRINCIPALES VERTIENTES ORGANIZACIONALES.....	92
3.1.2	PRINCIPALES CONCEPTUACIONES TEÓRICAS.....	110
	A. FINES, OBJETIVOS Y METAS DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.....	112
	B. ESTRUCTURA FORMAL DE LA DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.....	117
	C. ESTRUCTURA INFORMAL DE LA DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.....	123
	D. RACIONALIDAD ORGANIZACIONAL.....	130
	D.1 MODELOS ESTRUCTURAL-EDUCATIVOS PREDOMINANTES, DE ACUERDO A SU RACIONALIDAD ORGANIZACIONAL.....	135
	ESCUELA CENTRADA EN LA EFICACIA.....	135
	ESCUELA CENTRADA EN LA CALIDAD.....	139
	ESCUELA COMO UNA ORGANIZACIÓN INTELIGENTE..	149
	E. CULTURA ORGANIZACIONAL.....	155

F. PROCESOS ORGANIZACIONALES.....	164
3.2 TEORÍA GENERAL DE SISTEMA.....	173
3.3 TEORÍA DEL LIDERAZGO ESCOLAR EFICAZ.....	185
<b>CAPÍTULO 4 INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....</b>	<b>191</b>
4.1 DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO ORGANIZACIONAL.....	193
4.1.1 CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA DEL PROBLEMA EDUCATIVO.....	194
4.1.2 RELEVANCIA Y PERTINENCIA TRANSVERSAL DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	202
4.1.3 PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA, EN EL ÁMBITO DE APOYO A LA DOCENCIA, BAJO EL ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	209
4.2 ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA: <i>EL PERFIL PROFESIONAL DEL DIRECTIVO PARA REGULAR Y OPTIMIZAR EL FUNCIONAMIENTO DE UNA ORGANIZACIÓN ESCOLAR PERMEADA DE HETEROSTASIS</i> .....	211
4.3 DISEÑO DEL PLAN DE APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	216
4.4 IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y EVALUACIÓN FORMATIVA (PROCESAL).....	219
4.5 EVALUACIÓN SUMATIVA (FINAL) DE LOS RESULTADOS ALCANZADOS AL TÉRMINO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y SOCIALIZACIÓN-DIFUSIÓN ANTE EL COLECTIVO ESCOLAR.....	225
<b>REFLEXIONES FINALES.....</b>	<b>232</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA BÁSICA.....</b>	<b>236</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>245</b>

*Todo comienza en un desafío.*

*La incertidumbre puede atemorizarnos, es verdad... pero nuestro sueño hace que no nos detengamos, que nos pongamos en marcha hacia lo que más deseamos: aquello que nos está esperando para encontrarnos...no sabemos dónde ni cuándo, pero sí por qué.*

*¿Cuándo nació un sueño, como éste?...en un instante mágico.*

*¿Cuándo se cumplirá este sueño?...en otro instante mágico.*

*Entre ambos momentos hubo y habrá caminos para elegir, para recorrer, para cambiar; ya que es un camino de aprendizaje y de crecimiento.*

*Nadie dijo que este camino sería fácil.*

*¿Y cuál es la estrategia para alcanzar ese sueño?...El sueño estará a nuestro alcance; sin embargo, hay que luchar por él; hay que combatir, esforzarse, detenerse...pero no abdicar jamás para que este sueño se vuelva realidad.*

*Baste recordar que el Universo siempre conspira en nuestro favor cuando nos decidimos partir en busca de lo que deseamos...*

*(Paulo Coelho, "El instante mágico")*

# INTRODUCCIÓN

*No hay alternativas para la Educación. Si no se avanza, se retrocede. Si los cambios sociales, demográficos, económicos, tecnológicos, normativos, etc., son constantes, ¿de qué otra manera podría la escuela acompañar y enriquecer el legado de dichas transformaciones, en tanto institución pública al servicio de todos los ciudadanos, si no es mediante una evolución permanente que tienda a la optimización de sus procesos y, por consiguiente, de sus resultados? (Murillo y Krichesky, 2012)*

La Escuela, como institución, como organización social, ha sido desde su creación formal depositaria de las expectativas sociales de aculturación, superación y progreso. Sin embargo, desde hace por lo menos cuatro décadas ha tenido una *evolución*<sup>1</sup> (mucho) más lenta que cuantiosas organizaciones sociales, por no haber desarrollado la capacidad de saber ajustar su gradiente de complejidad interna en relación a su contexto, pleno de organizaciones de todo tipo (Luhmann, 1997) y es bien sabido que para que una organización asegure su identidad, integridad, diferenciación, coherencia y supervivencia, debe tener una gradiente de complejidad menor que la de su entorno para evitar que la dinámica centrífuga desintegre la organización, a causa de las incertidumbres, ambigüedades y contradicciones internas, dejando de cumplir la función primordial para la cual fue creada.

La investigación realizada ayudó a advertir que cuando en el sistema organizacional de la escuela se deja de estar alerta para adaptarse a las exigencias del entorno, siempre cambiante, en transformación constante, y cuya complejidad aumenta de manera considerable; que cuando se deja de generar las sinergias<sup>2</sup> necesarias para amalgamarse como colectivo, la ambigüedad e incertidumbre, las heterostasis<sup>3</sup>,

---

<sup>1</sup> Si se puede llamar así al avance “a la deriva” que constantemente se ha tenido como organización, casi sin control ni dirección.

<sup>2</sup> Término proveniente del vocablo griego con el significado de “cooperación”. En el ámbito organizacional se utiliza para nombrar la acción del esfuerzo de dos o más personas, o causas, para generar un efecto superior al que se conseguiría de manera individual (Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española)

<sup>3</sup> *reacción patógena, anormal, en el funcionamiento de la organización y que ha surgido ante situaciones no correctamente resueltas de conflicto estresante que, al rebasar el mecanismo homeostático del sistema organizacional, ha motivado en sus integrantes la aceptación de fallas y **malformaciones de adaptación**, o disfunciones, en el acontecer cotidiano de la organización escolar. Por ejemplo: simulación escolar, improvisación en las actividades educativas; planeaciones y gestiones vagas, difusas, confusas, improvisadas, simuladas y, a menudo, desarticuladas de los fines y propósitos de la escuela; rigideces comunicativas, indiferencia intelectual, indolencia o apatía directiva y/o docente; disgregación, descoordinación, desvinculación y desconcierto en la realización de las prácticas directivas y escolares, confusas, fragmentadas, llenas de perplejidad e incertidumbre, ante la insuficiencia de habilidades, de destrezas, de conocimientos organizacionales; ambigüedades, confusiones y dificultades en la construcción de significados escolares, laborales y/o educativos; en una palabra, desorganización escolar.*

aumentan gradualmente al interior de la organización escolar, disminuyendo notablemente su eficiencia, eficacia y pertinencia y, por ello, se comienza a afrontar el cambio (Reformas Educativas) de manera no controlada, a la deriva, al margen de la innovación eficiente, así como de nuevas fuentes de desarrollo y de éxito educativo.

Con este trabajo de Investigación e intervención educativa se ha pretendido desarrollar y fortalecer la capacidad de respaldar, tanto en la teoría como en la práctica, la conformación del *perfil profesional (organizacional, pedagógico y didáctico) del directivo de una escuela de educación básica; mismo que le permitiría afrontar los retos heredados del pasado y que deben resolverse, con el adecuado respaldo teórico-práctico, para construir un futuro mejor en la Organización escolar que dirige, conforme a las políticas educativas que resumen la visión de la Escuela del Siglo XXI y sobre la base del conocimiento sustancial de los principios esenciales, trascendentales, de la Teoría de la Organización, de la Teoría General de Sistema, de la Teoría de la Organización Escolar y de la Teoría del Liderazgo Escolar Eficaz*, para involucrarse, con su colectivo escolar, en la construcción de los correspondientes marcos teórico-conceptual-prácticos sobre los que ha de girar la constitución de cualquier proyecto educativo, ya sea de corrección, de ajuste y/o de innovación, profesionalizando así la práctica educativa de todos los integrantes del colectivo escolar, al surgir de procesos de indagación-solución, científica, de las diferentes problemáticas que acontecen en el contexto en el que se desenvuelven laboralmente.

Lo anterior significa ni más ni menos que constituir/desarrollar un perfil profesional con altos niveles de competencia cognitiva, profesional y humana (abstracción, pensamiento sistémico, lógica experimental y facultad de trabajar en equipo) para *resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la*



*base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo. El dominio generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación, y en general de las plataformas digitales, como herramientas del pensamiento, la creatividad y la comunicación, en un mundo cada vez más interrelacionado y para acceder a los espacios de mayor dinamismo en la producción y circulación del conocimiento; el trabajo colaborativo en redes virtuales, así como una revaloración de la iniciativa propia en la construcción de alternativas para alcanzar una vida digna y productiva*<sup>4</sup> (SEP, 2011:9-10).

En el Capítulo 1 se presentan los antecedentes de la problemática y del problema educativo tratado, a partir de investigación documental, teórico-práctica y experiencial, sobre los aspectos más relevantes de la Reforma Educativa de 1970 y de la Reforma Educativa actual; ésta última proyectada para un periodo de 30 años, 2000-2030. Se culmina el capítulo con el análisis de los resultados alcanzados, primordialmente negativos.

El Capítulo 2 describe todos y cada uno de los aspectos que rodearon la primera investigación educativa; misma que ayudó a identificar, localizar y concretar tanto la problemática como el problema de fondo: *analfabetismo o analfabetismo funcional del director de escuela de educación básica sobre los principios esenciales de las Teorías de la Organización, General de Sistema, de la Organización Escolar y de Liderazgo Escolar Eficaz*, lo cual ha sido causa de múltiples heterostasis organizacionales y, por ende, de resultados muy bajos de la Escuela, como organización social.

El Capítulo 3 presenta el Marco Teórico; mismo que respaldó las investigaciones realizadas y la Intervención Educativa, a la vez que **fue el baluarte para la formación académica y profesional del investigador**. Esa misma intención se proyecta sobre el director, y docentes, de una escuela de educación básica.

---

<sup>4</sup> Perfil del director de escuela primaria, acorde y compatible con el perfil de egreso del alumno del mismo nivel educativo.

Aunque su constitución fue larga, tortuosa, a veces confusa, a menudo dando traspies, sobrellevando errores técnicos y teóricos, así como la responsabilidad de los mismos, con la consabida, común y característica carga de trabajo adicional (aumento de bibliografía, revisión de exposiciones, escritos, toma de notas, correcciones, revisión más exhaustiva de los trabajos a entregar, etc., etc.)<sup>5</sup>, se considera que el esfuerzo valió la pena, toda vez que, como describe Carlos Sabino (1994): *"el planteamiento de una investigación no puede realizarse si no se hace explícito aquello que nos proponemos conocer; es siempre necesario distinguir entre lo que se sabe y lo que no se sabe con respecto a un tema para definir claramente el problema que se va a investigar". Por ello, "ningún hecho o fenómeno de la realidad puede abordarse sin una adecuada conceptualización. El investigador que se plantea un problema, no debe hacerlo en el vacío, como si no tuviese la menor idea del mismo, sino que siempre ha de partir de algunas ideas o informaciones previas, de algunos referentes teóricos y conceptuales, por más que éstos no tengan todavía un carácter preciso y sistemático"* (p.52).

Con este antecedente, es necesario señalar que, a lo largo de este estudio, los conceptos tratados sólo se deberán interpretar de la manera en que se les ha definido, aunque haya otras formas de precisarlos, ya que de otra manera se perdería el sentido dado en la investigación e intervención educativa.

En el Capítulo 4 se presenta la Intervención Educativa realizada; cuyas base y cimientos fueron los estudios de la Maestría en Educación Básica porque permitieron *aterrizar* en la práctica educativa toda la teoría conformada, a través del la estrategia *"conformación del perfil profesional (organizacional, pedagógico y didáctico) del directivo para regular y optimizar el funcionamiento de una organización escolar permeada de heterostasis"*, estimando que los resultados fueron muy favorables, en todos los sentidos.

---

<sup>5</sup> *"la conformación y elaboración de las tesis (en este caso tesis y proyecto) plantea al estudiante de licenciatura y posgrado una situación difícil, pues son muchas las exigencias teóricas y metodológicas que imponen las instituciones, pero poca la experiencia y la habilidad que posee el tesista"* (Sabino, 1994: 5).

En las Reflexiones Finales, a la vez que se relacionan los resultados obtenidos con otros estudios existentes, se exponen algunas situaciones inesperadas y cómo fueron atendidas y/o resueltas. Se comentan también las limitaciones de la intervención realizada y se exteriorizan recomendaciones para otras investigaciones o intervenciones educativas, derivadas de las experiencias que dejaron estas investigaciones e intervención educativas.

Al final del escrito se presenta la Bibliografía Básica, quizá un tanto extensa, pero cuyo respaldo y soporte fueron esenciales, como se mencionó anteriormente, sustentó las investigaciones realizadas y la Intervención Educativa, a la vez que **fue el baluarte para la formación académica y profesional del investigador**, intención que siempre se proyectó sobre la profesionalización/actualización de directivo y docentes de una escuela de educación básica o de algún otro nivel en que se detecte una problemática similar.

*La Magia es el puente para la realización de los sueños, de los anhelos, en realidades tangibles.*

*La Magia de creer en uno mismo, de luchar, de esforzarse en aras de lo que es Bello y Bueno (Frónesis), con la actitud de buscar constantemente lo que es perfecto (Areté), aunque estos sean aspectos considerados a menudo muy lejanos para los seres humanos.*

*El querer, el proponerse, el buscar formas y métodos para lograr lo que se busca son las herramientas ideales para reflexionar, para contemplar la construcción y obtención de lo que se desea con el alma y corazón. Los errores, dificultades y obstáculos han de ser vistos como elementos necesarios para el aprendizaje propio y el avance constante y sistemático hacia el ideal contemplado.*

*Estos aspectos dignifican y engrandecen el espíritu humano.*

*Por ello, cuando dejamos de creer en esta Magia los sueños se destruyen y se convierten en frustración, en enojo, en rutina, porque ya no se es Sujeto de la Historia propia sino Objeto en la Historia de los demás.*

# CAPÍTULO 1

## MARCO REFERENCIAL

La similitud de resultados adversos en la implementación de las dos últimas reformas educativas, cada una con una duración de aproximadamente 30 años, a nivel Básico en nuestro país, hizo surgir el interés investigativo que originó esta intervención educativa y, aunque la segunda lleva sólo la mitad de tiempo de implementación, 2000-2015, se advierten resultados más negativos que positivos sobre todo porque *cuando sólo se atacan los síntomas de una enfermedad, ésta prevalece.*

La primera reforma considerada se implementó en 1970, después del “*Plan de los Once años*” para afrontar el final del “Estado Benefactor”<sup>6</sup> (Medina, 1998:32-25) e inicio del Neoliberalismo económico. La investigación documental arrojó la información de que, a pesar de que hubo estructuras gubernamentales de apoyo, disposición de recursos materiales y humanos, planeación y programación de diversos tipos, los resultados finales fueron adversos, evidenciando bajísima eficacia organizacional del sistema escolar (incumplimiento de objetivos) en relación al rendimiento educativo de los alumnos, tal como lo describen en sus evaluaciones e informes Guevara Niebla (1992), Suárez Sosaya (1996), Carlos Ornelas (1995), Esquivel Hernández (1999) y Aguilar Morales (2002), entre otros.

La actual Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), iniciada en el año 2000, en plena globalización neoliberalista y en el marco de las Sociedades del Conocimiento y de la Información<sup>7</sup>, fue apuntalada en un primer momento en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, a un plazo de 25 años para su conformación

---

<sup>6</sup> El Estado benefactor surgió después de las Guerras Mundiales ante la demanda de mejores condiciones de vida de la población a los gobiernos. En este sistema, el Estado “tiene la obligación” de aportar a la población servicios como la educación, la salud, mediante programas sociales, así como infraestructura y control de las empresas para evitar que estas abusen de sus trabajadores. Se trataba de un Estado que tenía un gran control de los medios de producción y se hacía cargo del desarrollo su población (o al menos esa era la idea).

<sup>7</sup> Se hace referencia a las Sociedades en las que se comparte el Conocimiento, a fin de que sigan siendo propicias al desarrollo del ser humano y de la vida. La noción de “Sociedad del Conocimiento” fue utilizada por primera vez en 1969 por el universitario Peter Drucker. En el decenio de 1990 fue profundizada en una serie de estudios detallados publicados por investigadores como Robin Mansell o Nico Stehr. Se establece que esta noción nació a finales de los años sesenta y principios de los setenta, casi al mismo tiempo que los conceptos de “Sociedades del Aprendizaje” y de “Educación para todos a lo largo de toda la vida”, lo cual no es precisamente una casualidad. La UNESCO, por lo demás, no permaneció ajena a esta evolución, como lo demuestra el informe titulado “Aprender a ser: el mundo de la educación hoy y mañana” y elaborado en 1972 por la Comisión Internacional de la UNESCO sobre el Desarrollo de la Educación, presidida por Edgar Faure (denominado “Informe Faure”).

plena. Se aumentó este periodo de tiempo a 30 años en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y se ratificaron los 30 años en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

Las investigaciones llevadas a cabo por Moreno Moreno (2001, 2010), Cruz Bustos (2008), Documento Base de la Reforma educativa (SEP, 2008), Martínez Rizo (2012), Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2006a), *Panorama Educativo en México 2006* y OCDE/Pont (2008), describen que los resultados de la segunda reforma contemplada en este estudio y valorados hasta el momento (2015) continúan siendo adversos, aún cuando otra vez se han implementado numerosas y diversas estrategias: estructuras gubernamentales de apoyo, disposición de recursos materiales y humanos, planeación y programación de diversos tipos (Escuela de Calidad, Modelo de Gestión Educativa Estratégica, Plan Estratégico de Transformación Escolar, Reprogramación del Consejo Técnico Escolar, Ruta de Mejora, etc., etc.).

Se asumió entonces que nuestra Escuela –como sistema organizacional- ha seguido sin desarrollar la capacidad de responder de forma completa y efectiva a las necesidades socioeducativas que ha requerido cada época mencionada, toda vez que nuevamente se revela bajísima eficacia organizacional del sistema escolar (por incumplimiento de los objetivos), en relación al rendimiento educativo de los alumnos, a partir del seguimiento de las evaluaciones llevadas a cabo por: **Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes** (*Programme for International Students Assessment*) o PISA, por sus siglas en Inglés, aplicadas cada 3 años, desde el año 2000 a alumnos de nivel medio superior que ya han cumplido 15 años 2 meses; **Exámenes de la Calidad y Logro Educativo** (EXCALE), aplicados aleatoriamente a alumnos de los grados terminales de Educación Básica y Media Superior desde 2005 a 2009 y **Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares** (ENLACE), administrada desde 2006 al 2012 a alumnos de 4° a 6° año de Primaria y 1°, 2° y 3<sup>er</sup> año de Secundaria, con la intención de prepararlos para afrontar con éxito el examen PISA.

Las conclusiones y reflexiones surgidas de la investigación documental llevaron a contemplar que no se ha logrado llegar a la raíz del problema base, toda vez que los resultados han sido similares.

Esta idea, que originó la presente investigación educativa, requirió entrar a la misma “*caja negra*” de los procesos organizacionales (como parte integral del nivel educativo Primaria) para conocer de “primera mano” las causas y síntomas de uno de los males que han aquejado desde 1970, por lo menos, al sistema de la educación básica, para poder generar una intervención educativa viable, que ayudara a regular y optimizar el funcionamiento del sistema organizacional de la escuela y así poder afrontar, desde otra perspectiva teórico-práctica, los malos resultados aportados por esta institución social tan importante.

## **1.1 ANTECEDENTES DE LA PROBLEMÁTICA**

Tanto en la década de los 70's, del Siglo XX, como en la primer década del Siglo XXI; periodos de tiempo en que se implementaron sendas reformas educativas, la sociedad demandó de la Escuela, de la Educación, y muy directamente de los *gestores del conocimiento educativo –directores y docentes-*, actividades escolares distintas de las tradicionales.

Actividades educativas que estuviesen claramente relacionadas con el desarrollo de todos los ciudadanos en la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida, toda vez que el problema sustancial de la educación no es sólo tener acceso a la información para el aprendizaje y desarrollo humano, sino también acceder a estrategias factibles para *entender, procesar, seleccionar, organizar y transformar dicha información en conocimiento aplicable a las diferentes situaciones y contextos que rodean a los seres humanos* (Pérez, 2009:63), para expandir y aplicar, a su vez, dichas habilidades, capacidades y aprendizajes en un contexto inmediato, en relación, asimismo, con los valores humanos considerados como universales: responsabilidad, respeto, justicia, tolerancia, trabajo cooperativo, solidaridad, desarrollo sustentable, asertividad en la toma de decisiones, etc.

Sin embargo, y de forma contradictoria, el vertiginoso avance tecnológico y social, de cada lapso de tiempo mencionado, sumergió a gran cantidad de seres humanos (entre ellos a los directamente responsables de la educación ante la población: directivos y docentes<sup>8</sup>) en situaciones de *complejidad* y de *supercomplejidad*<sup>9</sup>, reflejando tanto en la cultura<sup>10</sup> como en las actividades educativas, situaciones de confusión, de fragmentación y perplejidad ante la insuficiencia de habilidades, de destrezas, de conocimientos oportunos –viables, eficaces, eficientes, etc., para afrontar los desafíos de ese presente y las exigencias del futuro inmediato, tanto a nivel personal como profesional (Wells y Claxton, 2002; en Pérez, 2009:62).

Se ha considerado que algunos entornos que potenciaron estas situaciones problemáticas han sido -entre otros-: el dinámico avance tecnológico, el uso -y abuso- de la telemática<sup>11</sup>, la globalización<sup>12</sup> y su tendencia a homogeneizar las masas, de manera ideológica, laboral, política, etc., proyectando como resultados la fragmentación del conocimiento, la incertidumbre en la cultura propia, en la ciencia, en la filosofía, en la religión; implicando asimismo una mezcla, un tanto amorfa, de

---

<sup>8</sup> Se toma el género masculino por practicidad, en la descripción de la función y actividades de dirección en la escuela, sin que ello conlleve algún tipo de discriminación. El mismo enfoque se proyecta sobre *el profesor o docente*.

<sup>9</sup> Desde el punto de vista de Luhmann –señala Izuzquiza (Introducción, 1990)- se entiende por complejidad la sobreabundancia de relaciones, de posibilidades, de conexiones, de modo que ya no sea posible plantear una correspondencia biunívoca y lineal de elemento con elemento. El problema esencial de nuestra sociedad es, precisamente, el aumento de su propia complejidad: lo que Luhmann denominó el aumento de la diferenciación de una sociedad. Así, una situación de complejidad es cuando se enfrenta una multiplicidad de datos, mientras que una situación de supercomplejidad es cuando, además, se enfrentan múltiples marcos de interpretación, de acción y/o de autoidentidad. La supercomplejidad es una forma superior de complejidad donde no sólo las instituciones, los conocimientos y las teorías se cuestionan, sino también las metateorías, marcos de interpretación propios, más generales y básicos. De esta forma, el mundo se vuelve radicalmente, de raíz, no totalmente cognoscible, por cuanto nuestros conocimientos se dirigen a aprehenderlo, para modificarlo, transformarlo y, por tanto, cuanto más conocimientos desarrollamos, más se modifica y más se expande el territorio por conocer (Barnett, 1999; en Pérez, 2009:61). Paradójicamente, cuando no se obtienen las respuestas adecuadas, significativamente comprensibles, es común que surja una crisis de conocimiento, debido a severas dificultades en la construcción de representaciones mentales y de significados y con ello proviene la expresión “-Es que no entiendo nada”. Este movimiento paradójico da lugar a la expresión de lo que Lukaszewicz (1994) denominó *“la explosión de la ignorancia”* (Ibidem).

<sup>10</sup> La cultura aparece como el contexto simbólico que rodea de manera permanente y de forma más o menos perceptible el crecimiento y desarrollo de los individuos y de los grupos humanos (2004:13), o como se afirma desde la UNESCO: *“la cultura es el conjunto de conocimientos y de valores que no es objeto de ninguna enseñanza específica y que, sin embargo, todos los miembros de una comunidad conocen”*.

<sup>11</sup> La Telemática es el conjunto de servicios y técnicas que asocian las **TELE**comunicaciones y la **inforMÁTICA**; por lo tanto, implica la transmisión y el procesamiento automático de la información. En la década de 1970, la evolución de la informática requirió la creación de nuevos servicios capaces de almacenar, recibir y procesar a distancia datos e información. Ello condujo a la invención de la teletinformativa, que descentralizaba mediante redes de telecomunicaciones los recursos ofrecidos por la informática. Todos estos servicios informáticos proporcionados por una red de telecomunicaciones se reagruparon bajo el nombre de **“Telemática”** (Nora, S. y Minc, A., 1980; *La informatización de la sociedad*. FCE. Madrid, España).

<sup>12</sup> Proceso de interacción e integración entre la gente, las empresas y los gobiernos de diferentes naciones. Es un proceso en función del comercio y la inversión en el ámbito internacional, el cual cuenta con el respaldo de las tecnologías de información. Este proceso produce diversos efectos en el medio ambiente, la cultura, los sistemas políticos, el desarrollo y la prosperidad económica, al igual que en el bienestar físico de los seres humanos que conforman las sociedades de todo el mundo (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 2000).



tolerancias, de indiferencia, de ambigüedades, simulación, relativismo social, mercantilista, laboral, económico, político, etc.; todo ello en la denominada, por Mac Luhan (1989), *aldea global*<sup>13</sup>.

Como muy bien se puede valorar, estas situaciones no sucedieron *de la noche a la mañana*, sino que fueron procesos graduales y sistemáticos, cada uno en su tiempo.

### **1.1.1 REFORMA EDUCATIVA EN EL NEOLIBERALISMO ECONÓMICO. 1970-2000.**

En México, como en otros países de Latinoamérica, hacia 1970, con la intención de afrontar el fin del “estado benefactor”<sup>14</sup>; las Políticas Estatales -hacia el interior del país- se orientaron a implementar la ideología de “*Innovar para el desarrollo*” desde todos los ámbitos de influencia gubernamental, utilizando para ello casi todos los elementos de la Teoría de la Organización, en su orientación *empresarial*: calidad, eficiencia, eficacia, pertinencia, administración de los recursos, racionalidad, etc. (Cruz, 2008:96-103).

Para respaldar y acelerar este propósito, la Escuela Mexicana, la Educación, fue una de las principales organizaciones encargadas de difundir la ideología mencionada, manifestando que los desafíos de esta institución serían: cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos, en los diferentes niveles de aprendizaje, así como un nuevo funcionamiento del sistema educativo. De esta forma, la transición educativa pasó de una estrategia de integración nacional a una política educativa de desarrollo regional, aunque sin definir las orientaciones y prácticas adecuadas, considerando que en un corto plazo se establecerían las bases que definirían políticas a seguir en los siguientes años (Aguilar, 2002).

---

<sup>13</sup> *Aldea global* es un término acuñado por el filósofo canadiense Marshall McLuhan, como expresión de la interconectividad humana, exponencialmente creciente a escala global, generada por los medios electrónicos de comunicación. En 1968, McLuhan publicó el libro “Guerra y paz en la Aldea Global” y en él se refiere la idea de que, debido a la velocidad de las comunicaciones, toda la sociedad humana comenzaría a transformarse y, su estilo de vida se volvería similar al de una aldea. Debido al progreso tecnológico, todos los habitantes del planeta empezarían a conocerse unos a otros y a comunicarse de manera instantánea y directa. Situación que ha resultado paradójica, ya que se reconoce que se acercan los que están lejos, pero se han alejado los que están cerca.

<sup>14</sup> El Estado benefactor surgió después de las Guerras Mundiales, ante la demanda de mejores condiciones de vida de la población a sus gobiernos. En este sistema, el Estado “tiene la obligación” de aportar a la población servicios como la educación, la salud, mediante programas sociales, así como infraestructura y control de las empresas para evitar que estas abusen de sus trabajadores. Se trataba de un Estado que tenía un gran control de los medios de producción y se hacía cargo del desarrollo su población, o al menos esa era la idea (Medina, 1998:32-35).

Menciona este mismo autor que ante la nueva integración mundial de las economías, globalización, se contempló en esta época la exigencia de vincular la educación con las necesidades del mercado laboral, enlazando así los procesos académicos con los procesos productivos, especialmente los relacionados con el sector externo.

En ese sentido, se consideró que las nuevas tendencias educativas especializarían a las regiones en áreas donde se obtuvieran ventajas, sobre todo en costos, ya que México había estado *especializándose* en el desarrollo de industrias maquiladoras. Así, comenzaron a desarrollarse proyectos y programas educativos de capacitación laboral que fortalecieran los conocimientos de la población en torno a estos sectores productivos.

En la planeación institucional de la educación básica se integraron conocimientos técnicos con la intención de promover una mayor sensibilidad en los estudiantes hacia el sentido de la competencia laboral, como un elemento que –se consideró– contribuiría al desarrollo de sus facultades individuales.

Para ello, en el sexenio de 1970-76 se creó la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, misma que emitió la Ley Federal de Educación (1973), sustituyendo a la Ley Orgánica de la Educación Pública de 1941. Se buscaba una modernización en la enseñanza, así como apertura de la educación a todos los grupos sociales y, ante los nuevos requerimientos sociales, promover la flexibilidad de la educación.

En 1977, el Gobierno Federal, de manera conjunta con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), elaboró el Plan Nacional de Educación, a efecto de realizar una planeación integral del sistema educativo nacional y, a partir de la coordinación SEP-ANUIES y en 1978 se instaló el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), mismo que orientó la creación de instancias de planeación nacional en todos los niveles educativos.

Se introdujeron igualmente nuevos contenidos en libros de texto de Ciencias Sociales y, dada la época, los contenidos tomaron una orientación de sensibilidad hacia los países tercermundistas (ahora “*economías emergentes*”).

A partir de 1970 los subsidios a la mayoría de las universidades crecieron y en muchas de ellas surgieron nuevas carreras, más acordes con la nueva estructura de profesiones técnicas e industriales.

De igual forma, se impulsaron esfuerzos por cubrir el rezago de la educación en los adultos. En 1975 apareció la Ley Nacional de Educación. En 1976 inició funciones el Sistema Nacional de Educación para Adultos (SNEA), que es el antecedente que finalmente originó al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) – creado por decreto el 21 de agosto de 1981–. La educación para los adultos se definió como una educación extraescolar, sustentada en el autodidactismo.

La administración nacional de 1976-82 promovió la creación de albergues escolares y cursos comunitarios para las comunidades apartadas. También tuvo como objetivo vincular la educación con las necesidades de la producción. Como parte de este objetivo se creó en 1979 el Colegio Nacional para la Educación Profesional y Técnica (CONALEP).

Asimismo, para hacer más eficiente la labor educativa, en 1978 se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y, con este mismo objetivo se originó en 1979 el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal.

La década de los 80's se caracterizó por reformas legales, modernización administrativa, investigación, planeación, renovación pedagógica y nuevas posibilidades de enseñanza. Todo esto plasmado en dos programas que marcaron el rumbo de la planeación educativa: el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1983-1988) y el Programa Nacional para la Modernización Educativa (1989-1994). Con ello se dio inicio a las políticas de racionalización y evaluación, a los criterios de eficiencia, calidad, productividad y competitividad como ejes del desarrollo educativo (Aguilar, 2002:16-26).

El Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, plan de la administración 1982-88, tuvo como primer objetivo elevar la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la *formación integral* de docentes. Un segundo objetivo fue racionalizar los recursos destinados a la educación y ampliar el acceso al sistema. El tercer objetivo fue vincular la educación, la investigación científica, la tecnología y el desarrollo experimental con los requerimientos del país. El cuarto objetivo del programa se dirigió a descentralizar la educación básica y normal y a desconcentrar la educación superior, la investigación y la cultura.

En el ciclo escolar 1996-97 por primera vez se distribuyeron libros de textos gratuitos para el primer año de secundaria en las zonas rurales pobres.

Durante el sexenio de Salinas de Gortari se crearon los programas *Escuela digna* y *Niños en solidaridad* que fueron financiados por el Banco Mundial, que a su vez destinó recursos a proyectos como el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) y el Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Básica (PAREB). Para el docente fue creada la *Carrera Magisterial* que se presentó como el medio adecuado para *eleva la calidad del docente y su nivel de ingresos económicos*.

Posteriormente se creó la Dirección de Evaluación del Proceso Educativo para evaluar el rendimiento de los alumnos de educación básica, realizándose diagnósticos de los ciclos que iban de 1985 a 1990. Para la evaluación del ciclo 1984-85 se muestrearon escuelas públicas federales; sin embargo, en el caso de la educación preescolar, se llegó a la conclusión de que se midió el desarrollo del niño y no su rendimiento académico; que sólo un grupo de niños logró cubrir los objetivos de la educación preescolar y que el resto sólo adquirió un mayor grado de socialización sin cumplir los objetivos que guardaban una mayor relación con el nivel inmediato superior, la Primaria.

En torno a la educación Primaria, se informó que el 31.1% de la población total eran niños con rendimiento nulo o mínimo aprobatorio. Posteriormente se percibió que en sexto año se encontraban los niveles de rendimiento más bajos de toda la Primaria.

Se cree que justo en este tiempo comenzaron dos fenómenos educativos muy relevantes: mayor cobertura educativa<sup>15</sup>, pero sacrificando calidad en la educación impartida porque los alumnos “*acumulaban y arrastraban*” deficiencias educativas del nivel inferior al inmediato superior; situación que se acentuaba en 6° año y que para nada favorecía su exitosa inserción a la secundaria, y así sucesivamente, provocando el fenómeno de la deserción escolar (Aguilar, 2002:16-26).

(Durante el inicio del ciclo escolar 2013-2014, llamó la atención, investigativa el hecho de que nuevamente la deserción era uno de los fenómenos educativos a afrontar. Algo cíclico comenzó a identificarse, pero sólo como resultado sintomático de un problema más profundo).

Menciona el mismo autor que una evaluación aplicada a 3,248 niños de 175 grupos escolares de educación primaria (95.4% de escuelas públicas y 4.59% de escuelas privadas) evidenció un promedio global de calificación de 4.8, aprobando sólo el 16.3%. Se menciona que la evaluación consistió en preguntas referidas a los contenidos centrales de los programas de estudio de primero a sexto grado.

El problema educativo grave de la deserción escolar vinculó el hecho de que el 27% de los estudiantes de 7 a 29 años que abandonaron la escuela fue porque no les gustó estudiar; ello significó que el sistema de enseñanza no les resultó atractivo (Aguilar, 2002:16-26).

Los censos poblacionales realizados de 1990 al 2000 aportaron la siguiente información:

<b>Distribución porcentual de la población de 7 a 29 años que dejó de asistir a la escuela; abandono escolar (año 2000)</b>	
<b>Causa de abandono</b>	<b>%</b>
– Falta de dinero o necesidad de trabajar.	35.73

<sup>15</sup> En las décadas de 1970 a 1980, la escolaridad promedio nacional aumentó 1.2 años de estudio; de 1980 a 1990 aumentó 1.9 años, pero de 1990 a 2000 este aumento fue de 1.1 años, lo que nos dice que hubo una disminución, pero que pudo compensarse cuando se encuentra que la cobertura en educación para la población de 6 a 14 años aumentó 6.27%. En el año 2000 el promedio nacional de años de estudio fue de 7.56 años. Si se considera que la meta en ese año fue de 9 años de estudio, se percibe un rezago de 1.4 años para alcanzar el objetivo fijado.

– No quiso o no le gustó estudiar.	27.48
– Porque terminó una carrera o porque dejó los estudios hasta el nivel que tenía como objetivo estudiar.	12.31
– Por matrimonio y unión.	8.50
– Porque su familia no lo dejó o por ayudar en las tareas del hogar.	2.38
– Otra causa.	2.09
– Porque la escuela estaba muy lejos o no había.	1.87
– No especificado.	9.64
<b>Fuente:</b> INEGI. Censo General de Población y Vivienda, 1990; tabulados de la muestra censal del XII Censo General de Población y Vivienda, 2000.	

## RESUMEN VALORATIVO

Esquivel Hernández (1999:108-119) identificó que el inicio del neoliberalismo económico en México, así como la posterior inserción a la globalización, fue el escenario contextual donde se planteó la reforma educativa de 1970, determinando una nueva concepción de federalismo, pero reconociendo que la política educativa implementada no fue integral, federal, sino regional, pretendiéndose estimular la especialización laboral en la que se encontraban inmersas las regiones, dada la composición de los mercados.

Menciona este mismo autor que una política educativa integral no podía lograrse modificando de la noche a la mañana el sistema de educación básica; situación que no es sencilla en ningún momento, sino que era necesario, además, establecer programas de capacitación que fueran aptos para generar resultados más eficaces y eficientes, tanto en el corto como en mediano y largo plazo.

Con respecto a la calidad de la educación<sup>16</sup>, se describe que se percibió que ésta siguió siendo uno de los principales problemas que enfrentaba el sistema educativo.

<sup>16</sup> Educación de Calidad, contemplada por De la Orden (2012: 12-14) como un instrumento o herramienta teórico-conceptual que permite el conocimiento profundo de las interrelaciones entre todos los elementos del proceso educativo, de sus resultados y de los productos obtenidos. El mismo autor establece que un modelo ideal de calidad educativa ha de poseer 3 imperativos determinantes que pueden establecerse, a su vez, como indicadores de evaluación: **a)** Funcionalidad: Si el Centro Escolar satisface a plenitud las necesidades exigidas por su contexto; **b)** Eficacia: Si el Centro Escolar alcanza totalmente los objetivos propuestos y **c)** Eficiencia: Si el Centro Escolar alcanza dichos objetivos a un costo/inversión razonable de insumos.

En este sentido y pese a la incorporación de tecnologías novedosas en la enseñanza (tecnología educativa, constructivismo) y a una considerable elevación en la cobertura escolar de la población, se describió que no se pudo remontar de manera importante la insuficiencia de educación de calidad, estableciéndose que la participación de la sociedad en la conducción y manejo de la educación debía ser un elemento que contribuyera para que ésta fuese más eficaz.

Aguilar (2002) por su parte, apreció que la política educativa de esta época tuvo como propósito principal la consolidación de la educación primaria *universal* (sic), atendiendo el aspecto cuantitativo más que conducir la política educativa hacia un proyecto bien definido, que mejorara los índices de reprobación, la eficiencia terminal e incorporara a la población excluida de la educación básica, sobre todo en el sureste del país (donde la marginación permanece).

De forma bienintencionada, se pronosticaba o se esperaba mayor demanda en la cobertura de la educación preescolar, ligera reducción de la educación primaria y un aumento significativo de la educación secundaria, así como mejores resultados de manera general, todo lo cual sólo pudo alcanzarse a la mitad, aproximadamente, de lo deseado, de acuerdo a la información que se presentó.

Como se pudo apreciar, sí hubo diversas estrategias gubernamentales de apoyo, disposición de recursos materiales y humanos, así como planeación y programación de diversos tipos. Sin embargo, se estimó que pese a importantes avances logrados en la cobertura de diferentes aspectos educativos, se mantuvieron graves insuficiencias, sobre todo en los resultados finales de la educación, por nivel educativo: alumnos con deficiente capacidad de aprender a lo largo de toda la vida y sin acceso eficiente a la información para el aprendizaje y el desarrollo humano, carencia de estrategias viables para alcanzar una educación considerada completa e integral (Aguilar, 2002:16-26).

Se menciona asimismo que la Calidad de la Educación fue el aspecto que más problemas enfrentó y el que más críticas recibió por parte de la sociedad durante el periodo de 1970 al 2000 debido a la ambigüedad e incertidumbre con que se manejo

el término y a la falta de sustento teórico-práctico ante la sociedad, además de la resistencia que se afrontó por provenir del ámbito empresarial (Esquivel, 1999:108-119).

Por otro lado, se menciona que pese a que se contaba con un sistema educativo más amplio y complejo, existió notoria ineficacia e ineficiencia educativa en los diversos planteles educativos y que aunque también se produjeron millones de textos gratuitos, las opiniones de investigadores denotaron que los contenidos educativos eran obsoletos e irrelevantes para la sociedad de esa época, y para la inmediatez futura, provocando insatisfacción social (Aguilar, 2002:16-26).

Se reclamaba asimismo que aunque la educación era el instrumento para preparar los recursos humanos que el desarrollo de México demandaba, en los diferentes niveles educativos no se reproducían valores que exaltarán los aportes del estudio y del trabajo de los ciudadanos mexicanos (Suárez, 1996).

Sobre ello, Guevara Niebla (1992) formuló severas críticas hacia el sistema de educación de esta época (anticipándose al futuro), a tal grado que, en sus propias palabras:

*“Los daños infligidos a la educación pública nacional por esos arreglos –de la emisión presupuestal a la hegemonía de los intereses corporativos y las razones políticas de burocracias y autoridades, no hacen ruido–. A diferencia de la contaminación ambiental, la inseguridad pública o el problema de la deuda, los desastres de la educación pública son graduales, discretos, indolores, secretos. Pero a la vuelta de los años podremos ver y medir la magnitud de esta catástrofe silenciosa. Catástrofe que se refleja en la baja calidad e irrelevancia de la educación nacional, que no ha sido capaz de incidir en una menor desigualdad social” (p. 26).*

De esta forma, quedó manifiesto en distintas evaluaciones, públicas y privadas, que la educación básica no llegó a satisfacer plenamente los objetivos académicos establecidos, de acuerdo con los resultados presentados. Se reconoció asimismo que la gran expansión educativa produjo una baja en la calidad, reflejándose en altas tasas de reprobación, así como en un índice creciente de deserción, generándose una baja eficiencia terminal, que –como se mencionó anteriormente– difícilmente alcanzaba el 50%.



De igual forma, se determinó que la situación en la que se encontraba la educación en este tiempo fue resultado de un proceso histórico en el que actuaron muchos elementos, un tanto difíciles de precisar con exactitud. Además de que la política gubernamental de adecuar el sistema educativo a las necesidades del campo laboral, al crear instituciones alternativas como CONALEP, generó también conflicto entre las universidades tradicionales, que ofrecían educación de acuerdo con sus programas y las nuevas instituciones técnicas con las que se disputaban los recursos (Suárez, 1996).

Se identificó también que la política educativa se encontraba en medio de un fuerte conflicto, al enfrentar reclamos sociales por no contar, todavía, con un proyecto integral en educación, en el que participaran la sociedad, las instituciones existentes y las autoridades públicas, surgiendo fuertes oposiciones y choque de intereses.

Por otro lado, se manifestó que los cambios que la educación requería no podían establecerse por simple modificación o ajuste de decretos, toda vez que la apertura democrática había generado también la crisis del autoritarismo como modelo de gobierno. Se determinó que la transición educativa sólo sería posible si se involucraba correctamente a los diferentes actores sociales implícitos en el desarrollo de la educación (Suárez, 1996), todo lo cual dio origen al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), en 1992, y la subsecuente Reforma Educativa de la Educación, iniciada en el año 2000.

### **1.1.2 REFORMA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN, NEOLIBERALISMO ECONÓMICO Y SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO Y DE LA INFORMACIÓN. 2000-2015**

El fenómeno de la globalización y –primordialmente- la inserción en 1994 de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) forzó el origen de una *Modernidad Educativa*<sup>17</sup>, bajo principios y orientaciones pedagógicas

---

<sup>17</sup> Las principales transformaciones estuvieron orientadas por los proyectos “Tuning” Europa y “Tuning” América Latina. <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>.

provenientes básicamente de Europa<sup>18</sup>, así como por los objetivos de cobertura y calidad para la Educación Básica (SEP, 2009: 9-10) emanados de:

- Conferencia Mundial de *Educación para Todos*, celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990, donde se planteó la necesidad de garantizar el acceso universal con una “*visión ampliada*” para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona –niño, joven o adulto–.
- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996), quien señala en el informe presentado a la UNESCO que la educación básica tenía que llegar, en todo el mundo, a los 900 millones de adultos analfabetos, a los 130 millones de niños sin escolarizar y a los más de 100 millones de niños que abandonan la escuela antes de tiempo. Además, puntualizó que los contenidos educativos de este nivel tenían que fomentar el deseo de aprender, el ansia y la alegría por conocer y, por lo tanto, el afán y las posibilidades de acceder más tarde a la educación durante toda la vida.
- Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, donde se puntualizó que los pueblos indígenas tienen el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura, asimismo se declaró que *la educación debía estar siempre al servicio de la diversidad lingüística y cultural, y las relaciones armoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas de todo el mundo*. También se señaló que toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a sus miembros adquirir un conocimiento profundo de su patrimonio cultural, así como el máximo dominio posible de cualquier otra cultura que deseen conocer.
- Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, 2000, (donde) la comunidad internacional reafirmó su compromiso de asegurar el acceso a una educación primaria de alta calidad para el año 2015. Asimismo en uno de sus puntos señaló: *dada la enorme diversidad cultural que caracteriza a los pueblos latinoamericanos, calidad educativa implica reconocer la necesidad de diversificar la oferta educativa a fin de asegurar no sólo el respeto sino el fortalecimiento de las diferentes culturas [...]. Gobiernos y sociedades debemos impedir que la diversificación de los servicios de educación básica a los grupos culturales minoritarios siga escondiendo una oferta empobrecida, aprovechándose de que estos grupos no han tenido capacidad de para exigir niveles adecuados de calidad en el servicio y en sus resultados.*

---

<sup>18</sup> El Proyecto Tuning, fue creado para apoyar la creación de los ECTS (European Credit Transfer System in Higher Education) Sistema de Transferencia de Créditos Europeos en la Educación Superior; su objetivo fue desarrollar una metodología común para difundir el marco europeo de cualificaciones en la Educación Superior dentro del contexto del proceso Bolonia (González y Wagenaar, 2005). El Proyecto Tuning propuso programas basados en resultados del aprendizaje, que son descritos en términos de competencias específicas, vinculadas con las materias, y competencias genéricas. Aunque las primeras son, sin duda, importantes, el Proyecto Tuning puso el acento en la importancia de las competencias genéricas o de las habilidades transferibles ya que son relevantes para la preparación de los estudiantes para sus futuros roles en la sociedad. En el Proyecto Tuning, las competencias sirvieron como puntos de referencia para el diseño de currículos y de evaluación para desarrollar programas de estudios comparables y compatibles (Mulder, Weigel y Collings, 2008:6-7).

- Cumbre del Milenio (2000); se establecieron objetivos de desarrollo para el año 2015 conocidos como “Objetivos de desarrollo de la ONU para el milenio”. En el ámbito educativo destacaron: lograr la enseñanza primaria universal y promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer. Este último objetivo tenía como uno de sus indicadores “eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para el 2015”.

El Programa para la Modernización Educativa 1989-2000 había planteado que lo prioritario era lograr un sistema educativo de mayor calidad; requiriéndose la interacción de los mercados mundiales, el dinamismo del conocimiento y la productividad. Asimismo, se plantearon otros retos, como la descentralización para ganar eficiencia, satisfacer la demanda educativa, que consistía en atacar el analfabetismo y el analfabetismo funcional<sup>19</sup>, así como satisfacer la demanda de educación básica, media y superior. Se previó también la necesidad de apoyar sistemas no formales de capacitación para el trabajo y mejorar la calidad de la educación superior.

A raíz de ello, en el sexenio 2001-2006, el Gobierno Federal expresó su convicción del papel central que debía tener la educación en las políticas públicas, precisando que la elevada prioridad que tenía la educación habría de reflejarse en la asignación de mayores recursos para ella y en un conjunto de acciones, iniciativas y programas que la hicieran cualitativamente diferente y transformaran el sistema educativo.

En consideración a lo anterior, se desprendió el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001), en el que se presentaron un conjunto de políticas que perfilaban el modelo de educación que el país necesitaba para afrontar los retos heredados del pasado, y que debían resolverse, para construir un futuro mejor. Las políticas del programa configuraron un enfoque educativo para el siglo XXI, que

---

<sup>19</sup> Una persona analfabeta no sabe leer ni escribir. Un analfabeto funcional, en cambio, lo puede hacer hasta un cierto punto con un grado variable de corrección y estilo. Un adulto que sea analfabeto funcional no sabrá resolver de una manera adecuada tareas necesarias en la vida cotidiana como por ejemplo rellenar una solicitud para un puesto de trabajo, entender un contrato, seguir unas instrucciones escritas, leer un artículo en un diario, interpretar las señales de tráfico, consultar un diccionario o entender un folleto con los horarios del autobús.

El analfabetismo funcional limita seriamente la interacción de la persona con las tecnologías de la información y la comunicación, puesto que tiene dificultades para usar un ordenador personal, trabajar con un procesador de texto o con una hoja de cálculo y utilizar un navegador web o un teléfono móvil de manera eficiente.

Aquellos con analfabetismo funcional pueden ser sujetos de intimidación social, riesgos de salud, estrés, bajos salarios, y otras dificultades relacionadas con su inhabilidad. Tomado de <http://davidhuerta.typepad.com/blog/2014/02/analfabetismo-funcional.html>

resumía la visión de un sistema educativo nacional equitativo, de buena calidad y de vanguardia.

Por su impacto en las futuras (ahora pasadas y actuales) actividades educativas, se detallan a continuación algunos apartados de interés investigativo. Así, se propuso entonces:

- La puesta en marcha de acciones, iniciativas y programas que transformaran el Sistema Educativo Mexicano y lo hicieran cualitativamente diferente (p. 9).
- Enfrentar 3 grandes desafíos: cobertura con equidad; calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizajes e integración y funcionamiento del sistema educativo (p. 16).
- El desarrollo de 3 principios fundamentales: educación para todos; educación de calidad y educación de vanguardia (p. 16).
- La conformación de objetivos estratégicos, para desarrollarlos a partir del 2006, una vez que se hubieran cumplido las metas a corto plazo. Así, los programas educativos de todos los niveles buscarían concretar, en aspectos de carácter estructural, la Reforma de la Gestión del Sistema Educativo Mexicano. Del mismo modo, se estableció un seguimiento y evaluación de lo propuesto, en 2006 y 2011, para verificar que se cumplieran sistemáticamente los objetivos planteados (p. 76-79).
- La Reforma Integral de Educación, desde Preescolar hasta Media Superior, así como la vinculación y articulación entre estos niveles escolares, sobre un enfoque de Desarrollo de Competencias para la Vida (p. 105-182).
- Por cuestiones de edad en la población; se redujeron servicios en la Educación Básica y los recursos se enfocaron a la Educación Media Superior y Superior, así como en Educación para Adultos (p. 28-30).
- Apreciar la importancia del docente como el factor que más incide en el avance sostenido hacia una educación de calidad para todos (p. 43).
- La necesidad de una reorientación fundamental de la enseñanza y el aprendizaje y, por lo tanto, una revaloración profesional de la formación y capacitación de los educadores (p. 50-51).
- La búsqueda de estrategias bien orientadas para enfrentar la “resistencia natural” de los profesores, debido a los cambios impuestos y a la verticalidad del sistema educativo mexicano. Se identificó que los cambios serían lentos, pero progresivos (p. 50-55).

- Una visión a un plazo de 25 años, para consolidar el Sistema Educativo Mexicano del Siglo XXI (p. 71-75). Posteriormente, en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 se amplió el plazo a 30 años, aspecto que se reafirmó en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.
- El Documento referido incluye un “Programa de Servicios Educativos para el Distrito Federal 2001-2006”, bajo los mismos lineamientos. Sin embargo, resalta el establecimiento de *“es previsible que continúe la expansión de la oferta privada en el nivel preescolar, el descenso de la demanda en la primaria y su incremento en los niveles posbásicos, así como en la educación para adultos”* (p. 248).

Al mismo tiempo, La Secretaría de Educación Pública (SEP), fomentó la distribución e implementación de diversos escritos y cursos de actualización docente como “Reforma Integral de la Educación Básica. Acciones para la articulación curricular 2007-2012”, “Planes y Programas para Primaria 2009”, “Cursos Básicos de Formación Continua para Maestros en Servicio”, “Enfoque por Competencias en la Educación Básica 2009”, así como estudios realizados por la Dra. Rosa María Torres Hernández en 2008, investigadora y académica de la Universidad Pedagógica Nacional. Posteriormente, se constituyó el Plan de Estudios 2011, para los tres niveles de educación básica, como resultado del análisis y valoración de las acciones emprendidas hasta ese momento.

De igual forma, se especifica que la transformación educativa, que permea las actividades educativas en nuestro país, ha sido bosquejada desde el Eje 3.3 “Transformación Educativa” del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (Presidencia de la República, 2007), a partir de 4 objetivos, que dieron sentido y orientan las políticas educativas del México del Siglo XXI, y que también *“reflejan el reclamo de tareas no realizadas (sic) de forma completa”*<sup>20</sup>:

- a) Elevar la calidad educativa* (objetivo 9), (p. 182).
- b) Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas* (objetivo10), (p. 185).
- c) Impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida* (objetivo 11), (p. 187).

---

<sup>20</sup> SEP, 2008: 7

- d) *Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo (objetivo 12), (p. 190).*

Se hace referencia a que estos objetivos generales fueron retomados en el “Programa Sectorial de Educación 2007-2012” (SEP, 2007) y conformados de manera específica en los siguientes propósitos, cada uno de los cuales conlleva sus estrategias y líneas de acción, por nivel educativo:

- a) *Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional (objetivo 1), (p. 11).*
- b) *Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad (objetivo 2), (ibídem).*
- c) *Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento (objetivo 3), (Ibíd).*
- d) *Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural (objetivo 4), (Ibídem).*
- e) *Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral (objetivo 5), (p. 12).*
- f) *Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas (objetivo 6), (p. 12).*
- g) *Siguiendo este orden de ideas, se propone, por un lado, “...retomar la noción de competencia, ya que permite atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, y coadyuva a lograr una mayor articulación y mejor eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria...” y por otro, “...considerar como elementos centrales de esta reforma integral la articulación curricular entre los niveles de la educación básica...”<sup>21</sup>, así como “los criterios de mejora de la calidad educativa aplicados a la capacitación de profesores, a la actualización*

---

<sup>21</sup> Acuerdo Secretarial 592 (SEP, 2011).

*de programas de estudio y sus contenidos, a los enfoques pedagógicos, a los métodos de enseñanza y a los recursos didácticos*<sup>22</sup>.

Es significativo apreciar que en la denominada “Educación Básica” se concentraron los niveles educativos: Preescolar, Primaria y Secundaria, regidos todos por el Plan de Estudios 2011, de acuerdo al nivel educativo, mientras que para Nivel Medio Superior se creó la Reforma Integral para Educación Media Superior (RIEMS), conformándose un Marco Curricular Común (MCC) -como tronco común- con los diferentes Planes y Programas de las diversas Instituciones Educativas de esta etapa escolar, conocida como “Bachillerato”. Para atender la demanda de formación y actualización de supervisores, directores y docentes, se proyectó la creación de varios y diversos cursos, especialidades, programas, diplomados, etc.<sup>23</sup>, (tanto presenciales como en línea).

En el documento de “*avances, logros y resultados*” en cuanto a políticas y sistemas de evaluación educativa en México, el INEE (2006a:18-20) reseña que los tres objetivos estratégicos que estructuraron el programa educativo de la Reforma Integral de la Educación en México fueron: 1) justicia educativa y equidad; 2) buena calidad de los procesos y logros educativos; y 3) reforma de la gestión del sistema.

Tales objetivos fueron disociados, para cada nivel educativo, en diversos objetivos particulares, metas, y programas para alcanzarlos.

Los objetivos propuestos para el nivel de educación básica se concretaron de la siguiente forma:

1. En el plano de la justicia educativa y la equidad: Garantizar el derecho a la educación brindando igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y el logro educativo para todos los niños y jóvenes del país. Esto implicó particularmente considerar la situación de los grupos social y culturalmente más vulnerables, canalizando recursos para compensar estas desventajas, y diseñando modalidades educativas flexibles.

---

<sup>22</sup> Secretaría de Educación Pública. “Programa de Educación Primaria 2009”. México, 2008:5.

<sup>23</sup> Programa de Escuelas de Calidad: Modelo de Gestión Educativa Estratégica, Gestión de la Supervisión, Planeación Institucional, Plan Estratégico de Transformación Escolar, Programa Anual de Trabajo; Programa de Escuelas de Jornada Completa y Ampliada; Ruta de Mejora Escolar, etc., etc., etc.

2. En el aspecto de la calidad del logro y el proceso educativos: Garantizar que todos los niños y jóvenes que cursaran educación básica adquirieran los conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarios para desempeñarse plenamente como miembros de familia, ciudadanos, y trabajadores. Para esto, se menciona, era necesaria la adecuación curricular y de las prácticas pedagógicas, la transformación de la gestión escolar hacia modalidades más comprometidas y participativas, la mejora en los materiales y recursos educativos, así como el fortalecimiento de la formación y la participación de los docentes.

3. En el plano de la reforma de la gestión institucional: Reformar el funcionamiento del sistema, a fin de asegurar su eficacia, la continuidad en su evaluación, así como la eficiencia y la transparencia en el uso de los recursos. Ello implicaba fortalecer el carácter federalizado de la educación, ampliar las facultades de decisión de los actores educativos de base así como la participación social, promover la evaluación continua del sistema, y fortalecer la rendición de cuentas hacia la sociedad.

La reforma de la gestión, por su parte, se compuso de cinco objetivos particulares que intentaron elevar los aspectos de calidad, transparencia y evaluación. Estos fueron:

1. Coadyuvar a la consolidación del Sistema Educativo Nacional mediante el fortalecimiento del federalismo y la adecuación de la estructura de la SEP.

2. Incrementar los recursos de que dispone el sistema educativo, mejorar su distribución y establecer mecanismos para hacer más eficiente y transparente su uso.

3. Fortalecer los mecanismos de coordinación entre autoridades educativas, consulta a especialistas en el campo educativo, y participación social.

4. Actualizar el marco jurídico de la educación para que constituyera un sustento sólido, completo y funcional para la operación de un Sistema Educativo Nacional equitativo y de calidad.

5. La última de las metas estratégicas estuvo directamente referida a la evaluación del sistema. En líneas generales, el programa se propuso fortalecer el funcionamiento del sistema educativo mediante la consolidación del sistema de evaluación, el fomento de la investigación y la innovación educativa, y la renovación de los sistemas de información e indicadores. Los pasos establecidos para alcanzar esta meta fueron (Ibídem, 31-45):

**a) La Consolidación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa.** Este objetivo pretendía garantizar la sistematicidad, amplitud y coordinación de la actividad de los diferentes actores involucrados en la evaluación. Las medidas propuestas por el programa para avanzar en esta dirección fueron: la creación del



Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), encargado fundamentalmente de evaluar el nivel básico; la propuesta de creación de un organismo para la evaluación de la educación media superior; la creación y consolidación de diversos organismos de evaluación de la educación superior; el establecimiento de criterios para asegurar tanto la calidad de las evaluaciones como la adecuación de su difusión.

**b) El fomento a la investigación y la innovación educativa.** Se destacó la necesidad de recopilar los productos de la investigación e innovaciones educativas, fortaleciendo la difusión de sus resultados. También se estableció la necesidad de fomentar el diálogo sistemático entre investigadores y tomadores de decisiones.

**c) El fortalecimiento de la cultura de la planeación y evaluación de programas y proyectos.** En este punto interesaba destacar el énfasis otorgado por el programa a transitar de una concepción de la evaluación como mecanismo de fiscalización, a otra que entendiera la evaluación como un fomento al aprendizaje organizacional e individual.

**d) El desarrollo del Sistema Nacional de Indicadores Educativos.** Este objetivo apuntó a generar nuevos indicadores educativos para integrarlos a los ya existentes, en vista de las nuevas realidades que enfrenta la educación nacional. El Sistema Nacional de Indicadores se concibió como el elemento articulador e integrador de la información sobre el sistema educativo (aprendizajes de alumnos, gestión de escuelas y subsistemas, etcétera), de manera que ésta fuera relevante para la planeación educativa, y para que los actores educativos formularan proyectos destinados a la mejora de la calidad educativa.

**e) La consolidación del Sistema Nacional de Información Educativa.** El Sistema de Información tuvo una importancia estratégica para el programa, dado que estuvo orientado a que la información necesaria para la toma de decisiones educativas y rendición de cuentas en todos los niveles del sistema estuviera disponible en forma oportuna, amplia y confiable. Las principales áreas que debería cubrir este sistema fueron los aprendizajes de los alumnos, así como el desempeño de maestros, escuelas, instituciones y entidades. Esto implicó incrementar la coordinación y colaboración de las diferentes instancias encargadas de evaluar al sistema y difundir los resultados.

Se estableció, asimismo, que la oferta educativa se realizara en dos modalidades: escolarizada y no escolarizada. La *enseñanza escolarizada* se correspondió con la estructura mencionada anteriormente. En preescolar y primaria se distinguen la educación general, educación indígena, y educación comunitaria. En secundaria los planteles se dividieron en generales, técnicos, de trabajadores y las denominadas “telesecundarias”. En Educación Media Superior se ubicaron los bachilleratos y planteles de bachilleratos técnicos, como los del Colegio Nacional de Educación

Profesional (CONALEP). En educación superior se distinguieron los niveles de Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado. La educación *no escolarizada* incluyó educación inicial, especial, semiescolarizada, de adultos y diversas formas de capacitación para el trabajo (INEE, 2006b).

De igual forma, fue sido notoria la preocupación por mejorar la calidad de la educación implementando diversos métodos de evaluación, obteniendo a la vez información sobre los contextos culturales y organizacionales donde se desarrollan los aprendizajes. Las iniciativas más destacables han sido: **a)** la evaluación de los factores de Aprovechamiento Escolar y Preparación Profesional del Programa de Carrera Magisterial; **b)** la expansión y consolidación del Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS); **c)** los exámenes de ingreso a la educación media superior y superior desarrollados por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL); **d)** las evaluaciones de alumnos y escuelas desarrolladas en el marco de los programas educativos compensatorios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); **e)** el programa Evaluación de la Educación Primaria (EVEP); y **f)** las pruebas de aprendizaje denominadas Estándares Nacionales de Español y Matemáticas.

En el terreno político, se ha conferido un papel estratégico a la evaluación de la educación, como elemento imprescindible para la planeación y la rendición de cuentas por parte de la autoridad educativa (ibídem, p. 22).

En el ámbito institucional, se dio un paso fundamental hacia la reestructuración de las instancias encargadas de la evaluación, a través de la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (p. 22).

Otras evaluaciones iniciadas en la década de 1990, se menciona (p. 22-31), se han continuado durante este periodo, mejorando progresivamente sus instrumentos y ampliando su cobertura. Por ejemplo, la SEP, a través de la Dirección General de Planeación y Programación (DGPYP), releva periódicamente las estadísticas básicas del sistema educativo en su conjunto. También se han continuado y mejorado los exámenes de Carrera Magisterial, el IDANIS, las evaluaciones de los programas

compensatorios del CONAFE, y los exámenes aplicados por el CENEVAL. Se han instrumentado nuevas evaluaciones para abarcar otras áreas y programas del sistema, destacándose el fomento a la autoevaluación de las escuelas, la evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad (PEC), el Instrumento Diagnóstico de Habilidades para la Iniciación a la Lecto-Escritura y a las Matemáticas (IDHILEM) en el nivel preescolar. *El Sistema de Evaluación de la Política Educativa (SEPE) y El Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE).*

Sobre la evaluación de Carrera Magisterial, factor instrumentado desde 1994, se constituyó una primera experiencia sistemática de evaluación de maestros. Actualmente, más de 700,000 docentes participan cada año en todo el territorio. No obstante, debe recordarse que el Programa tuvo como objetivo principal la distribución de incentivos entre los docentes, no la realización de un diagnóstico sobre el sistema educativo. Al igual que en el factor de aprovechamiento escolar, los resultados no pudieron considerarse representativos debido a la naturaleza voluntaria del programa (Ibídem).

También se describe que en términos generales, las pruebas de evaluación de Carrera Magisterial incluyen el conocimiento de contenidos curriculares, normatividad del sistema educativo, así como propósitos y sugerencias didácticas contenidas en los Programas Oficiales. En el caso de los directores se agrega una dimensión referida a la gestión escolar. Dado que se trata de pruebas que tienen un impacto directo en la situación profesional de los docentes, los reactivos incluidos no sólo debieron ser aprobados por la autoridad educativa, sino también por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Asimismo, se destaca (p. 31-42) especialmente el esfuerzo que, desde la década de 1990, viene desarrollando la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP – SEP) en torno a la autoevaluación de escuelas. Dado que no siempre era posible utilizar los resultados de las evaluaciones externas para la mejora de las prácticas organizacionales y pedagógicas concretas, la DGEP advirtió la necesidad de fortalecer las capacidades de autoevaluación de las propias escuelas, a partir de sus necesidades y condiciones específicas.

El objetivo fue ofrecer a los supervisores, maestros y directores, una referencia básica sobre la importancia de la autoevaluación, y las etapas que constituyen dicho proceso. El documento incluyó, también, una breve descripción de las características que mostraban las escuelas con mejores resultados en las investigaciones realizadas por la propia Dirección.

Se dice que la más reciente de las iniciativas, desarrollada a partir de 2002, era aún más ambiciosa y rigurosa en sus objetivos y consistió en promover una autoevaluación enmarcada en el Modelo Nacional para la Calidad Total, adaptada al contexto de la educación básica. Por otro lado, se establece que la evaluación del Programa Escuelas de Calidad (PEC)<sup>24</sup> fue una iniciativa del Gobierno Federal orientada a las escuelas públicas de educación básica. Su operación inició en el ciclo escolar 2001-2002, incorporándose más de 35,000 escuelas en el ciclo 2004-2005.

La evaluación de este ambicioso programa constituyó una tarea de grandes proporciones, encabezada por la SEP, que involucró a diversas instituciones. Una primera línea de evaluación destacable fue la encargada por la Subsecretaría de Educación Básica (SEB – SEP) al Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). Sobre ello se han presentado varios extensos informes de evaluación, entre los años 2001 y 2006. Dichos informes no han realizado una evaluación directa de las escuelas y sus procesos, sino de la articulación de aspectos más amplios del programa.

A efectos de evaluar el programa a nivel de las escuelas, el PEC cuenta desde su inicio con una segunda línea de evaluación, de tipo cualitativo. La misma tuvo por objetivo principal identificar los cambios que pueden atribuirse al programa en materia de gestión, participación y prácticas pedagógicas de las escuelas. También

---

<sup>24</sup> El Programa Escuelas de Calidad (PEC) surgió en el ciclo escolar 2001-2002 como una iniciativa de reforma de la gestión institucional y escolar para superar los diversos obstáculos para mejorar el logro educativo.

El Programa pretendió transformar el enfoque de la política educativa, de una posición central, que concentraba todas las decisiones acerca de las prioridades, las estrategias, los recursos y su distribución, a un esquema que posibilitara la creación de un modelo de gestión con enfoque estratégico de la escuela hacia el sistema educativo, que involucrara a las autoridades responsables de los tres gobiernos (federal, estatal y municipal). El PEC consideró que la participación de los equipos de supervisión, directivos, maestros, alumnos y padres de familia es indispensable para formar una auténtica comunidad escolar, la cual tendría la capacidad de identificar sus necesidades y problemas, así como las metas realizables dirigidas a mejorar la calidad del servicio educativo.

se propuso retroalimentar las decisiones concernientes al programa, y desarrollar capacidades de evaluación locales, fundamentalmente a nivel estatal (SEP, 2001a).

Por otro lado, pero en el mismo tenor, se ha hecho común que el Sistema Educativo Mexicano tenga que ser evaluado de forma externa, según lineamientos de la OCDE (política internacional económico-educativa) y del propio sistema educativo nacional:

- a) La evaluación externa la realiza **PISA**, por sus siglas en inglés, *Programme for International Student Assessment (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes)*. Es un estudio comparativo de evaluación de los resultados de los sistemas educativos, coordinado por la **OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos)**. **PISA** en México ya tiene una historia que se remonta al año 2000, cuando se realizó su primera aplicación (INEE, 2013, *Panorama Educativo en México. PISA*).

Se menciona que desde su puesta en marcha y, particularmente después de conocer esos primeros resultados y el potencial que guardaban los datos para su aprovechamiento, el proyecto fue inducido a investigaciones, reportes, debates, reflexiones, etc., con el propósito de conocer el nivel de habilidades necesarias adquiridas por los estudiantes para participar plenamente en la sociedad, centrándose en dominios claves como Lectura, Ciencias y Matemáticas.

PISA mide si los estudiantes tienen la capacidad de reproducir lo que han aprendido, de transferir sus conocimientos y aplicarlos en nuevos contextos académicos y no académicos, de identificar si son capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas efectivamente, y si tienen la capacidad de seguir aprendiendo durante toda la vida. Para PISA, esos dominios están definidos como competencia (literacy) científica, lectora o matemática. Se centra en medir la capacidad de los jóvenes para usar su conocimiento y sus destrezas para afrontar los retos de la vida real en las sociedades modernas, más que determinar lo que se domina de un currículo escolar. Bajo esta perspectiva de competencias, PISA se interesa en el repertorio de conocimientos y habilidades adquirido tanto en las escuelas como fuera de ellas y en el potencial para reflexionar y usar este repertorio en situaciones o escenarios diversos. PISA se aplica cada tres años. En cada ciclo se enfatiza uno de los tres dominios de evaluación y los otros son evaluados con menor profundidad. En 2000 el principal dominio fue Lectura, en 2003 Matemáticas, en 2006 Ciencias y en 2009 se regresó a Lectura, y así sucesivamente. PISA se enfoca a evaluar a estudiantes de edad a partir de 15 años 2 meses que cursan el Nivel Medio Superior, primordialmente.

En la evaluación de PISA 2003 existía una diferencia de 60 puntos entre alumnos en ventaja y desventaja social; en PISA 2012, esta diferencia bajó a 38 puntos. Asimismo, la variación derivada de factores socio-económicos disminuyó del 17% en 2003 al 10% para 2012. En México, la diferencia en el índice de calidad de los recursos educativos entre escuelas es la más alta de toda la OCDE y la tercera

más alta de todos los participantes en PISA (detrás de Perú y Costa Rica), reflejando altos niveles de desigualdad en la distribución de recursos educativos en el país.

Se considera asimismo que es importante reconocer los avances, mínimos, que México ha registrado en el mejoramiento de su sistema educativo, en el contexto de un proceso de reforma. En los últimos años, el panorama educativo ha pasado de centrarse en la cobertura a darle prioridad a la mejora de la calidad educativa y al fortalecimiento de una cultura de la evaluación. Esto ha contribuido también a que las familias y la sociedad se enfoquen más en los resultados educativos. Elevar a rango constitucional en 2012 el establecimiento de un servicio profesional docente, el establecimiento de un sistema de información, así como el fortalecimiento del sistema de evaluación y estándares educativos, dotando de autonomía constitucional al INEE, son pasos decisivos en la construcción de un sistema educativo de alta calidad y equidad.

- b) Para afrontar esta evaluación externa de mejor forma, en el 2002 se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con la tarea de ofrecer a las autoridades educativas y al sector privado herramientas idóneas para la evaluación de los sistemas educativos, en lo que se refiere a educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior (SEP, 2008:10).

Para realizar dichas valoraciones, se crearon los Exámenes para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), a partir del 2005, (INEE, 2013, Panorama Educativo en México. EXCALE) y la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), en 2006, bajo la consideración de que se utilizarían para *“obtener información diagnóstica del nivel del logro académico que los alumnos han adquirido en temas y contenidos vinculados con los Planes y Programas de Estudios vigentes, así como la intención de mejorar la calidad de la educación, aportando insumos sólidos para la implementación de políticas públicas efectivas, para la planeación de la enseñanza en el aula, para la revisión de los requerimientos específicos de capacitación de docentes y directivos escolares y para el involucramiento de los padres de familia en las tareas educativas, entre otras acciones (SEP, 2012).*

## **1.2 SISTEMATIZACIÓN, INTERPRETACIÓN Y VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN PRESENTADA**

Los resultados de las diferentes evaluaciones realizadas por PISA así como EXCALE, ENLACE, SEP, OCDE, entre otros, han colocado a nuestro país en los últimos lugares de aprovechamiento escolar, a nivel internacional (Fernández, 2003 y OCDE, 2013), de acuerdo con las siguientes concreciones:

- a) En el informe PISA 2009 se describía que México concentraba entre 40% y 50% de los estudiantes en los niveles bajos (40.1% en Lectura, 47.4% en Ciencias y 50.8% en Matemáticas), lo que significaba que no estaban preparados para realizar las actividades que exigía la vida en la Sociedad del Conocimiento, en ese momento.
- b) Entre PISA 2003 y PISA 2012, México aumentó su matrícula de jóvenes de 15 años en educación formal (del 58% a poco menos del 70%). El rendimiento de estos alumnos en matemáticas mejoró (de 385 puntos en 2003 a 413 puntos en 2012). Se destaca que el aumento de 28 puntos en matemáticas entre PISA 2003 y PISA 2012 fue uno de los más importantes entre los países de la OCDE. **Sin embargo, en PISA 2012, se enfatiza que el 55% de los alumnos mexicanos no alcanzó el nivel de competencias básicas en matemáticas.** El promedio de México de 413 puntos lo ubicó por debajo de Portugal, España y Chile, a un nivel similar al de Uruguay y Costa Rica, y por encima de Brasil, Argentina, Colombia y Perú.
- c) De acuerdo con los resultados de PISA 2012 (INEE, 2013), el panorama en matemáticas de los jóvenes mexicanos de quince años y escolarizados es el siguiente:
- 55% de los alumnos mexicanos no alcanzaron el nivel de competencias básico (nivel 2) en matemáticas (promedio OCDE: 23%).
  - Menos del 1% de los alumnos mexicanos de 15 años logró alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6) en matemáticas (promedio OCDE: 13%)
  - El alumno promedio en México obtiene 413 puntos en matemáticas. El puntaje promedio en la OCDE es de 494, una diferencia que equivale a casi dos años de escolaridad.
  - Este puntaje promedio sitúa a México por debajo del desempeño promedio de Portugal (487 puntos), España (484), Chile (423); a un nivel similar al de Uruguay y Costa Rica y por encima del rendimiento de Brasil (391), Argentina (388), Colombia (376) y Perú (368).
- En lectura el panorama es similar:
- 41% de los alumnos mexicanos no alcanzó el nivel de competencias básico (nivel 2) (promedio OCDE: 18%).
  - Menos del 0.5% los alumnos mexicanos de 15 años logró alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6) (promedio OCDE: 8%).
  - El alumno promedio en México obtiene 424 puntos. El puntaje promedio en la OCDE es de 496, una diferencia que equivale a poco menos de dos años de escolaridad.

- En Ciencias:
  - 47% de los alumnos mexicanos no alcanzaron el nivel de competencias básico (nivel 2) en ciencias (promedio OCDE: 18%).
  - Menos del 0.5% de los alumnos mexicanos de 15 años alcanzó los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6) en ciencias (promedio OCDE: 8%).
  - El alumno promedio en México obtiene 415 puntos en ciencia. El puntaje promedio en la OCDE es de 501, una diferencia que equivale a poco menos de dos años de escolaridad.
  
- d) Sobre estas mismas concreciones, Andrade (2007:50), señalaba que no debía olvidarse que las evaluaciones de PISA sólo incluyen a los jóvenes de 15 años que se encuentran en la escuela secundaria o en la Educación Media Superior (EMS) a esa edad, y que en México son alrededor de 66.2% del total de la población en ese rango de edad, lo que debía ser motivo de mayor preocupación, pues si se incluyera a los jóvenes que están fuera del sistema escolarizado, o en primaria, sería probable que el porcentaje en los niveles bajos aumentaría, ya que a nivel nacional el promedio de aprovechamiento educativo sitúa al nivel Primaria, en un 51% (EXCALE) y 57% (ENLACE).
  
- e) Estas y otras evaluaciones reconocen, asimismo, que para un adecuado desarrollo del enfoque educativo propuesto por la Reforma educativa, y el consecuente cumplimiento de sus objetivos primordiales, se debe considerar el gran peso específico que tienen tanto la Formación, Actualización y Profesionalización, de directores y docentes, como el contexto en que éstos desempeñan sus actividades, toda vez que, como mencionó Fullán (2012, en Vezub, 2007:3) ), *“la actuación del profesorado tiene el honor de ser –al mismo tiempo- el peor problema y la mejor solución en la educación”*.
  
- f) Sobre estos aspectos, en el documento base de la RIEB (SEP, 2008:20-21) se identificaron como debilidades en la implementación y desarrollo de la Reforma:
  - La falta de equidad entre la enseñanza privada y la pública, entre las zonas urbanas y urbano-marginales y rurales, y entre las poblaciones no indígenas e indígenas. Esa inequidad, se manifiesta, se refleja, en la diferente preparación para el ingreso a la escuela, en la desigual calidad de la enseñanza que se imparte, en los escasos materiales educativos y en la diferenciada preparación del profesorado.
  
  - Escasa formación del profesorado, conjugada con bajísimos niveles de retribución, lo que convierte en poco atractivo<sup>25</sup> el ejercicio integral de la docencia, debiéndose completar el salario con las retribuciones percibidas en otros empleos. La necesidad de los maestros de tener que atender más de un trabajo

---

<sup>25</sup> En abril del 2015, Sylvia Schmelkes, Directora del INEE, exponía que las Normales había logrado sólo alcanzar el 57% de su cupo total.



significa un impacto negativo en la calidad de la educación impartida, y dificulta sobremanera la formación en servicio.

- La implementación de Carrera Magisterial, como una estrategia que principalmente promovía el mejoramiento profesional para los maestros en servicio y que en consecuencia les permitía acceder a un mejor salario, se fue desgastando, de tal modo que su propósito central, enfocado a crear una vía para fomentar la carrera profesional de los maestros, se fue convirtiendo en un sistema que promovía mayoritariamente el escalafón salarial; por lo que se reconoció que el modelo estaba agotado y que era necesario un replanteamiento a fondo.

En la actualidad se ubica a una gran cantidad de profesores que han cursado Carrera Magisterial y que se desempeñan en actividades administrativas, lo cual hace percibir “tiempo perdido” en capacitación, por baja o nula aplicación de los aprendizajes que se supone serían puestos en práctica con alumnos, en las aulas de estudio.

- Se advertía que el salario del docente en México es de los más bajos de los países de la OCDE (menos de la mitad del promedio); lo que refleja no sólo que el resto de los otros países destinan más presupuesto a otros rubros sino también que pagan, mucho mejor a sus maestros.
- Deficiente formación del profesorado, en el caso de los conocimientos informáticos, con la grave repercusión que para la formación del alumnado tiene en la era de la Sociedad de la Información; hay ocasiones en que el alumno sabe más de tecnología que el docente.
- La debilidad formativa y/o de actualización, profesionalización del profesorado alcanza a los equipos directivos, al sistema organizacional de la escuela y, como consecuencia de todo eso, la supervisión tiene que debilitar, retrasar y/o minimizar su función de acompañamiento a la realización de diversos proyectos escolares.
- Las reformas educativas, impuestas con baja o nula participación del profesorado y a veces trasladadas de sistemas educativos de contextos diferentes, que, buenas en sí mismas, se convierten en negativas cuando la organización escolar no tiene la capacidad de adaptarse a los cambios externos. En este caso, se trata de medidas positivas que dejan de serlo cuando los actores que adquieren la responsabilidad no están preparados para desarrollarlas de manera completa y correcta.

A partir de los aspectos problemáticos identificados hasta el momento, se considero que, en términos generales, en la realidad de la escuela mexicana, a nivel básico, ni las estructuras organizacionales de la escuela ni los modelos de gestión (escuela eficaz, de calidad, centrada en el aprendizaje, etc.), ni los enfoques paradigmáticos

de la educación (tradicionalismo, tecnología educativa, constructivismo, desarrollo de competencias para la vida, etc.) han sido suficientes para responder de manera eficaz y eficiente a sus fines educativos, por causas que no habían sido plenamente identificadas, y es bien sabido que cuando sólo se atacan los síntomas de una enfermedad, ésta prevalece.

Se entendió que sólo se habían reconocido síntomas de un problema más profundo, que señalaba directamente hacia las actividades (rendimiento escolar<sup>26</sup>) del director y de los docentes, toda vez que de acuerdo a los informes consultados, en ambas ocasiones se desplegaron diversas y múltiples estrategias gubernamentales de apoyo, disposición de recursos materiales y humanos, planeación y programación, cobertura escolar, etc., pero los resultados esperados (buen rendimiento educativo de los alumnos<sup>27</sup>) sólo se alcanzaron de manera parcial y/o mínima.

Por lo anterior, surgió el requerimiento de una investigación educativa que ayudara a identificar, comprender y construir la concreción del problema educativo de fondo, así como sus causas y efectos, reconociendo de antemano, la necesidad de un proyecto de intervención educativa.

---

<sup>26</sup> El rendimiento escolar directivo y docente se apreciaría en la capacidad didáctico-pedagógica para generar, motivar, los aspectos de aprendizaje en los alumnos.

<sup>27</sup> A partir de las concepciones de Edel Navarro (2003) y de Morales Jiménez (2009) se establece que el rendimiento educativo hace referencia al nivel de conocimientos adquiridos en determinada área o asignatura escolar; construidos de forma social e individual mediante el desarrollo de la inteligencia educativa, así como de la personalidad e influidos por la motivación intrínseca y extrínseca, igualmente como por las expectativas sociales, familiares e individuales y demostrados tanto mediante la aplicación de exámenes escolares de todo tipo, valoración de las notas o calificaciones, participación en actividades escolares y resolución de problemas, educativos y extraescolares, así como en diferentes situaciones y contextos que rodean a los seres humanos; mismos que pueden ser inducidos o adquiridos.

*Cuando no se sabe a dónde se va, no se va a ninguna parte.*

*La palabra "cambio" tiene algo de magia, pero su práctica en las instituciones escolares necesita que se trabaje de forma adecuada para hacerlo real*

*Viñas Cirera, 2013*

## CAPÍTULO 2

### INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La investigación constituye un aspecto imprescindible para el avance de la Ciencia, del Conocimiento, así como del Desarrollo de la Humanidad como tal. Bajo la consideración de que no ha habido descubrimientos ni inventos que no tengan como base y respaldo toda una serie de estudios, de indagaciones, de errores y ajustes, etc., tanto por parte de quien realiza una investigación como de estudiosos anteriores a él, se determina que ni los descubrimientos ni los inventos surgen de la nada. Esto significa que podría ser verdad que a Newton le haya surgido la idea (*inspiración*), la noción, de las fuerzas y de la gravedad cuando cayó una manzana, pero dicha idea no se hubiera catalizado si él no hubiese tenido toda una gama de estudios y de investigaciones (*transpiración*), anteriores y relativas a ese hecho.

Lo mismo sucede en todas y cada una de las Disciplinas del Saber humano. Por eso es importante considerar que un proyecto investigativo de esta naturaleza conlleva inevitablemente una labor *intelecto-artesanal*, obligadamente plena de disciplina en el trabajo de indagación, de rigor analítico-reflexivo, así como una buena dosis de creatividad individual; tal vez *15% de inspiración y 85% de transpiración*.

El razonamiento anterior es aplicable también a la investigación educativa, en todos sus niveles, ya que el investigador ha de prepararse para respaldar sus argumentaciones y el cumplimiento de los objetivos de la investigación con indagaciones teórico-prácticas sobre su tema de estudio, así como aplicaciones de las mismas en su práctica cotidiana, constantes y sistemáticas, sin importar el grado escolar al que dirija su investigación.

## 2.1 LA INVESTIGACIÓN Y EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

Desde la antigüedad, la mayoría de las personas que han habitado nuestro planeta han desarrollado la preocupación por comprender el sentido y el significado del mundo que les rodea, para aprehender el conocimiento del mismo y actuar en consecuencia, generalmente a partir de los principios o normas que originan un fenómeno<sup>28</sup>, así como las relaciones, conexiones con su entorno y el sentido de su existencia.

A partir de ello se generan hipótesis, supuestos; se establecen teorías y/o modelos de investigación (paradigmas) que van desarrollando un conocimiento más completo de aspectos tan esenciales a los seres humanos como el origen de ellos mismos y de todo lo que les rodea; el sentido de existencia personal y de las cosas; el orden de lo que existe; formas de vivir y de convivir, etc.

Se generó de esta manera el proceso de construir el conocimiento, a través de la observación, del pensamiento reflexivo, así como de la reflexión filosófica, epistemológica y metodológica, hasta llegar al pensamiento y método científico de la investigación, adjudicado a Galileo Galilei (1564-1642) y desarrollado sistemáticamente a partir de entonces.

En relación a este orden de ideas, y de acuerdo a la *Teoría del Conocimiento* establecida por Hessen (1975), se que determina para que el conocimiento se genere, deben existir por lo menos 3 elementos: un sujeto cognoscente o persona con la capacidad de conocer; un objeto de conocimiento y una relación entre ambos<sup>29</sup>. Es así que cuando el sujeto cognoscente dirige su consciencia, su intelecto, su razonamiento hacia el objeto de conocimiento, y desarrolla la capacidad de captarlo, de reflexionar sobre su *verdad (Ser y sentido de existencia)*, puede comprender, asimilar y aprehender la realidad del objeto. Entonces esta *verdad* se establece en el pensamiento del sujeto en forma de "*imagen mental*", *abstracción* o

---

<sup>28</sup> Palabra de origen grecolatino (phaenomenon) que hace referencia a "*toda manifestación que se hace presente en la conciencia de un sujeto y aparece como objeto de su percepción*". Diccionario de la Lengua Española (2005). Espasa-Calpe.

<sup>29</sup> Todo lo que puede existir en la conciencia de sujeto es una "*cosa*", mientras él no proyecte su intelecto hacia ella, pero cuando esto sucede, la "*cosa*" se convierte en *objeto de conocimiento* para el sujeto y se inicia el proceso del conocimiento.

concepto, determinando el conocimiento del objeto para utilizarlo de diversas maneras. Es común que con el paso del tiempo dicho conocimiento se haga práctico, habitual y que sirva, a su vez, para alcanzar conocimientos más complejos sobre el mismo objeto u otros, y así sucesivamente.

Ahora bien, si el sujeto cognoscente consigue que el conocimiento que se ha generado en su pensamiento trascienda la cotidianeidad de su vida, en forma de practicidad, de hábitos y de rutinas (Heller, 1991), entonces apreciará que su objeto de conocimiento no aparece aislado, sino rodeado de aspectos, situaciones, hechos u objetos que le son contiguos (adyacentes o que se encuentran cerca del objeto de estudio), coexistiendo siempre en un tiempo y espacio dados; por ejemplo, percibirá la lluvia relacionada con el viento, con la precipitación, con el movimiento, en la atmósfera terrestre. De igual forma, vinculará la luz solar con la radiación, con el calor, con la iluminación, con el movimiento, tanto en el espacio exterior e interior de nuestro planeta como en los cuerpos que en él existen; entenderá el desarrollo de la vida vegetal y animal, considerando la importancia del calor, de la nutrición, de la reproducción, del hábitat; una problemática educativa, relacionada con causas y consecuencias, dimensiones de tiempo y espacio conceptual y contextual, así como procesos organizacionales, relaciones laborales, emocionales entre personas, etc.

De esta manera, cuando se conceptúan los fenómenos no aisladamente, sino en constante y permanente vinculación, concatenados unos a otros, que les son inherentes, entonces el conocimiento que se obtiene de los mismos será más completo y significativo, útil, sobre todo para el avance de la Ciencia, como en el caso de esta investigación.

Complementando lo anterior, Guba y Lincoln (1995), en Pérez (2004), afirman que *“el comportamiento humano, a diferencia de los objetos físicos, no puede ser comprendido sin referencia a los significados, sentimientos y propósitos que los seres humanos vinculan a sus actividades”* (p. 60); por esta razón, se debió poner especial énfasis investigativo a la comprensión de los significados que habían construido los sujetos de investigación, en relación al fenómeno estudiado, sin perder

de vista el aspecto histórico-contextual. Estos soportes teóricos respaldaron la realización de esta investigación, y de la consecuente intervención, educativa.

Continuando con esta ilación de ideas, se determina que al conocimiento de un fenómeno de estudio dado se puede llegar mediante diferentes procesos:

- el Conocimiento Empírico, captado a través de la experiencia personal del objeto en cuestión,
- el Conocimiento Deductivo, realizando la labor de reflexión y conceptualización, sin que necesariamente el objeto de conocimiento esté presente en ese momento,
- el Conocimiento Lógico, que se construye mediante inferencias y deducciones,
- el Conocimiento Científico, aprehendido a través de una metodología organizada, sistematizada, buscando, justificando, verificando las causas y leyes que rigen la aparición de un fenómeno, rodeado, asimismo, de aspectos históricos y sociales.

Es este último tipo de conocimiento el que interesa a la Ciencia, y sobre el cual se apoyó esta investigación educativa, sin dejar de lado algunos de los anteriores.

Esta metodología, organizada y sistematizada, integrada por normas y leyes que ayudan a comprender la realidad de un fenómeno está compuesta y es orientada hacia su meta final por un *Paradigma*, mismo que aporta lenguaje común, reglas de investigación, valores, fines, propósitos normas, así como los límites y las fronteras sobre los cuales se ha de *mover y comportar* el investigador para dar a conocer la problemática del fenómeno estudiado y, de ser posible, su solución.

En este aspecto, Khun (1971:13) determinó que un paradigma consiste en *“relaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”*, mientras que para Alvira (1982:34) es *“un esquema teórico o una vía de comprensión de mundo que un grupo de científicos ha adoptado”*.

## 2.2 LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UNA PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL

Además de todas las características anteriormente señaladas, en la investigación educativa resaltan particularidades propias que la hacen singular y compleja por la peculiaridad de los fenómenos que se investigan y que la vinculan de manera directa con el paradigma interpretativo. Por ello, esta labor indagatoria requirió de las correspondientes definiciones teóricas (categorías de análisis), así como de la determinación de sus características principales para que se fueran constituyendo y vinculando todos y cada uno de los elementos que la integraron.

Sobre este tenor, Albert (2007:46) identificó que la investigación educativa *“es la aplicación de conceptos como conocimiento científico, ciencia, método científico e investigación científica, concentrados todos ellos en el ámbito de la educación. Trata de las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva del conocimiento en el ámbito educativo”*. Así, se reconoció que una característica fundamental de la investigación educativa es su realidad, compuesta por fenómenos dinámicos, interactivos y algunos de ellos muy complicados como las creencias, la moral, los valores, la ética, etc., que la hacen distinta de las demás disciplinas del Conocimiento y plantean problemas un tanto difíciles de resolver, existiendo de forma latente el riesgo de caer en subjetividad extrema e imprecisión en los resultados.

El paradigma que se vincula con la investigación educativa generalmente es el cualitativo, definido por Strauss y Corbin (2002:8-14) como: *“tipo de investigación que produce resultados a los que se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación sobre indagaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, funcionamiento organizativo, movimientos sociales, relaciones, interacciones, etc.”* Determinan asimismo estos autores que algunos de los datos obtenidos pueden ser cuantitativos, pero que el análisis en sí mismo es cualitativo, ya que engloba un conjunto de corrientes cuyo interés se centra en el estudio de las ciencias humanas y de la vida social.



Para complementar las concreciones ya establecidas, así como su comprensión y orientación práctica sobre la metodología de la investigación desarrollada, se describen algunas particularidades teóricas que ayudaron a reforzar la vinculación de la investigación educativa con el paradigma de la interpretación cualitativa:

- Las carencias personales, relativas a la inexperiencia del investigador, así como lagunas metodológicas, se reflejaron en el proceso del diseño de la investigación, errático, largo, conflictivo, a veces contraproducente e incompleto, impreciso, tortuoso, confuso, a marchas forzadas, a contratiempos. Sin embargo, es importante establecer que lo anterior también es reflejo del mismo proceso cualitativo, ya que como se identifica, no siempre se suele partir del planteamiento de un problema específico, sino de un área problemática más amplia, en la cual puede haber varios problemas entrelazados; mismos que se han de ir delimitando hasta ubicar de manera exacta el objeto de investigación sobre todo por la realidad compleja de la naturaleza los seres humanos y sus interrelaciones.

Fue así como el objeto de estudio brotó, al reflexionar (triangulando información) sobre lo que sucedía en la interacción de las partes constituyentes del fenómeno estudiado; es decir, la nueva realidad conocida **no** siempre estuvo claramente reflejada en los elementos del fenómeno, sino que también **se manifestó a partir de la correlación existente entre ellos**. Por esta razón se descarta el estudio de los componentes de la investigación de forma aislada; se requiere primero comprender y dar sentido y significado al sistema de relaciones en que dichas variables se encuentran insertas y del cual reciben su propio sentido de ser.

- El modelo teórico confeccionado se generó a partir de un conjunto de ideas racionales y sistemáticas apreciadas sobre una nueva realidad estimada; misma que irradió dudas científicas constantes que hubieron de ser argumentadas de manera inductiva-deductiva, a raíz de explorar y describir constantemente para ir generando perspectivas teóricas contrastadas con la realidad educativa.
- Los procesos investigativos realizados, así como los logros, fueron valorados sistemáticamente con la intención de perfeccionar dichos procesos de igual forma que los conocimientos alcanzados, hasta vislumbrar la trascendencia de los objetivos planteados para esta investigación.
- Los procesos investigativos en la educación generalmente tuvieron movimientos en espiral ascendente o helicoidal, tal como se describe en el enfoque de la investigación-acción (Elliot, 2005 y Latorre, 2008), de tal manera que hubo una constante vinculación entre teoría y práctica. De esta forma se avanzó hacia nuevos niveles de concreción de conocimiento del objeto de estudio.
- No se partió del planteamiento de un problema específico sino de un área problemática más amplia, que fue delimitando el objeto de investigación debido a

la complejidad del fenómeno en cuestión, lo cual a menudo dificultó diferenciar claramente el problema de sus síntomas. Se requirió más apoyo teórico y reflexión sobre el mismo.

- Tanto el problema de investigación como los supuestos correspondientes fueron emergiendo del análisis y de la reflexión de los procesos en los que se involucraron los actores principales en el contexto teórico-práctico al que se fue accediendo conforme avanzaba la investigación.
- La orientación investigativa fue dialéctica y sistémica, holista. Esto permitió un conocimiento integral del fenómeno estudiado en relación a la conformación de un diagnóstico organizacional, educativo y escolar, en un primer momento del sistema educativo y posteriormente de una escuela de educación básica, Primaria.
- La problemática educativa, al tener un carácter amplio y plural, multidimensional, debió contemplarse desde diferentes disciplinas como la Pedagogía, la Filosofía, la Psicología, la Sociología, la Política, la Economía, la Epistemología, la Historia, la Didáctica, la Lógica, etc., lo que hizo realizar un abordaje coordinado y/o transversal a las mismas.
- Se requirió construir los instrumentos de evaluación adecuados para el problema identificado, mismos que fueron variando un tanto o adaptándose al contexto real de la problemática en cuestión.
- Fue notable apreciar, asimismo, que en la investigación educativa surge una relación peculiar entre investigador y objeto investigado, toda vez que el investigador forma parte integral (formación, labor cotidiana, creencias, valores, ideas, etc.) del fenómeno social indagado.
- Como uno de los objetivos de la ciencia es el establecimiento de regularidades y la generalización, en los fenómenos educativos esta generalización se hace difícil, ya que estos fenómenos tienen una gran variabilidad, misma que dificulta la generalización. Esta circunstancia obligó a adoptar posturas más prudentes, como la metodología clínica<sup>30</sup> en algunos análisis e interpretaciones de los datos recabados para evitar el riesgo latente de subjetividad extrema e imprecisión en los resultados.

La investigación educativa, como se ha mencionado, generalmente ha tenido, y tendrá, un enfoque cualitativo, con las requeridas aportaciones cuantitativas, bajo la intención de que se pueda contrastar y triangular la información que se ha recabado, tanto en el

---

<sup>30</sup> Método proveniente de la Medicina y mediante el cual se estudia al enfermo, más que a la enfermedad, ya que una enfermedad se puede desarrollar de manera diferente en dos personas, lo cual requiere de análisis del desarrollo histórico-contextual de las personas a la vez del desarrollo de la enfermedad. Para lo anterior, se requiere dedicación, capacidad de observación, juicio clínico certero, capacidad para analizar situaciones nuevas, creatividad, audacia en las conjeturas, pero prudencia y rigor al establecer conclusiones (Arteaga y Fernández, 2010).

aspecto teórico como en el trabajo de campo, para acceder a conocimiento válido y confiable, de acuerdo a los parámetros establecidos para una investigación educativa (Albert, 2007).

Es por todo lo anterior que la investigación educativa siempre requiere de descripciones, de narraciones, de explicaciones teóricas y prácticas para llegar a comprender a cabalidad el tema de estudio y llegar a hacer visible lo invisible, cognoscible lo incognoscible y, a la vez, comprensible, para que se pueda apreciar a la luz del enfoque que le da el investigador y así hacer entendible su punto de vista.

Lo anterior trajo a colación las ideas de Chanlat (2006:24-25), quien determinó que *“la descripción es la etapa preliminar de todo análisis de investigación. En este caso, fue necesario soportar el proceso del constructo primordial de esta investigación con el apoyo de métodos de las Ciencias Sociales: encuestas y entrevistas –inicialmente- debido a que, como el mismo autor menciona, “antes de explicar y comprender un fenómeno humano en su dinámica, es necesario conocer los datos que lo describen y, por lo mismo, lo hacen existir. En otras palabras (pero con el mismo sentido) describir es nombrar y dar vida a un fenómeno que antes era desconocido o invisible. Describir es, de cierta manera, una primera forma de conocimiento. Es por esta razón que las encuestas sociales y las estadísticas han jugado un papel histórico en la conformación de las Ciencias Sociales”.*

Sobre estas ilaciones conceptuales, Sabino (1992:52) afirmó que *“ningún hecho o fenómeno de la realidad puede abordarse sin una adecuada conceptualización. El investigador que se plantea un problema no lo hace en el vacío, como si no tuviese la menor idea del mismo, sino que siempre parte de algunas ideas o informaciones previas de algunos referentes teóricos y conceptuales, por más que éstos no tengan todavía un carácter preciso y sistemático”.*

A manera de cierre de tema, y siguiendo el pensamiento de Albert (2007:20), se identificó que la educación, concebida como una acción intencionada, global y contextualizada en leyes científicas, así como personales y sociales, orientó esta investigación -de ella misma- hacia la *“comprensión de la conducta humana desde*

los significados e intenciones de los sujetos que intervinieron en el escenario educativo". Por ello fue que en esta indagación se trató de develar también creencias, valores y supuestos que –se sabe- subyacen en la práctica educativa a partir de la *necesidad* de plantear una relación dialéctica entre teoría y práctica, mediante la reflexión crítica, para que de esta manera el conocimiento se generara desde la praxis y en la praxis, mientras que la investigación se concibió como un ejercicio constante de autorreflexión.

## **2.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Se pudo advertir, a partir de la información descrita en el marco referencial, que los resultados siguieron siendo mínimos, desfavorables para la escuela como institución<sup>31</sup> a pesar de que hubo numerosos, diversos y considerables apoyos gubernamentales. Ello llevó a la consideración de que existía un problema de fondo que ha perdurado, trascendiendo instituciones, estrategias, recursos, tiempo, espacio, etc., requiriéndose una investigación educativa profunda que tuviera como ejes vertebrales los siguientes objetivos:

### **GENERAL:**

*Delimitar y concretar el PROBLEMA EDUCATIVO que subyace a la bajísima eficacia de la escuela, como sistema organizacional, en relación al rendimiento escolar de director y docentes y educativo de los alumnos.*

### **PARTICULARES**

*a) Delimitar las CAUSAS y los EFECTOS del PROBLEMA EDUCATIVO identificado, para vincularlos con el objeto de estudio central de la investigación educativa.*

---

<sup>31</sup> Se hace referencia a deficiencias, sobre en los resultados finales de la educación: alumnos con la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida, con acceso eficiente a la información para el aprendizaje y el desarrollo humano, mediante estrategias viables para *entender, procesar, seleccionar, organizar y transformar dicha información en conocimiento aplicable a las diferentes situaciones y contextos que rodean a los seres humanos* (Pérez, 2009:63), para expandir y aplicar, a su vez, dichas habilidades, capacidades y aprendizajes en su contexto inmediato, en relación, asimismo, con los valores humanos considerados como universales: responsabilidad, respeto, justicia, tolerancia, trabajo cooperativo, solidaridad, desarrollo sustentable, asertividad en la toma de decisiones, etc.

- b) *Identificar los SÍNTOMAS recurrentes del PROBLEMA EDUCATIVO a través de la PROBLEMATIZACIÓN del contexto real de una organización escolar, con el soporte teórico-práctico de la investigación educativa.*
- c) *Construir un informe/diagnóstico, organizacional y pedagógico, del sistema educativo, que ayudara a contemplar la magnitud del PROBLEMA EDUCATIVO, así como pertinencia, trascendencia y factibilidad de un PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA, en la realidad de la escuela de Educación Básica, Primaria, bajo el enfoque de la investigación-acción (Elliot, 2005 y Latorre, 2008).*

## **2.4 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

### **2.4.1 PROBLEMATIZACIÓN**

Autores como Arias (1992:69) y Flores (1995:10) han descrito que problematizar en la investigación educativa es el procedimiento que consiste en evaluar la forma en que se da una problemática en la realidad de un centro escolar, profundizando teórica y contextualmente en el conocimiento de la misma, analizando sus diferentes dimensiones y elementos; calificando, comprendiendo y delineando sus perspectivas para distinguir -lo más exactamente posible- lo problemático (lo buscado, desconocido) de lo no problemático (lo dado, conocido) con la clara intención de delimitar un problema educativo y encontrar su correspondiente solución, conformándose el investigador-docente como parte de la realidad que examina.

Por su parte, Sánchez (1993) determina que un docente-investigador ha de separarse de la figura del catequista, del dogmático y del instructor, toda vez que un catequista no problematiza su enseñanza, la transmite sin cambio, siempre igual; un dogmático tampoco problematiza ni acepta modificaciones en sus preceptos, ni de forma ni de fondo porque sus cánones han de ser tratados y transmitidos con absoluto respeto. El instructor, a su vez, trasmite preceptos y consignas en el entendido de que no puede alterar la información que recibe al carecer de autoridad para introducir cambios en la secuencia de las órdenes recibidas y por él reafirmadas.

Por el contrario, afirma el mismo autor, un profesor-investigador ha de entrar en una dinámica de desequilibrar y cuestionar su propio Ser, su función, su desarrollo académico e institucional, los objetivos de su quehacer cotidiano, los métodos que utiliza, los contenidos educativos y herramientas que utiliza en su desempeño docente, los objetivos de los planes a desarrollar, los vínculos entre los aspectos anteriores con el contexto en que se desenvuelven, etc., para generar ideas de investigación a partir de la aproximación analítica a los datos que arrojan las perspectivas y puntos de vista de los participantes, investigador e investigados, sobre sus emociones, experiencias, símbolos, significados, sentimientos, etc., así como de las interacciones que se producen entre ellos en las diferentes dimensiones de la organización escolar, utilizando como medio el lenguaje escrito, visual, verbal y no verbal, así como las conductas apreciadas, directa e indirectamente, a través de la aplicación de instrumentos de evaluación (Sampieri y otros, 2006:524-531), para clarificar poco a poco su objeto de estudio y proyectarse hacia la consecuente constitución gradual del problema de investigación buscado.

A partir de este orden de ideas, la problematización fue un proceso complejo a través del cual se fue decidiendo poco a poco lo que se iba a investigar, construyendo significados pedagógicos, didácticos, organizacionales, etc.; caracterizándose esta fase por un periodo de desestabilización y cuestionamiento del quehacer educativo, escolar, del docente y sus interrelaciones, tanto en la teoría como en la práctica, en el intento de clarificar el objeto de estudio y en el trabajo de localización y construcción gradual del problema de investigación.

Así, desde la óptica de Sánchez Puentes, no fue la formulación del problema de investigación sino la problematización lo que desencadenó el proceso de generación del conocimiento científico, en este caso, en educación.

Tal como señala también Sánchez Puentes, antes de la problematización los problemas estaban aislados, separados, solos, desarticulados; imponían por su presencia, impactaban por su magnitud e impresionaban por la urgencia de su solución, pero fue el proceso de problematización lo que descubrió su pertenencia a un *campo problemático*, conceptual y contextual del que había que descubrir las

líneas reveladoras que harían comprender su ubicación, especificidad y consistencia, así como su dirección y sentido.

El estudio cuidadoso de las relaciones entre los problemas y su contexto dio como resultado la aparición de las secuencias y cadenas que habrían de ser investigadas e intervenidas, (antecedente-consecuente, anterioridad-posterioridad, esencial-accidental, latente-fenoménico, acción-reacción, causa-efecto, etc.), alcanzado con ello una visión más articulada y organizada de la situación problemática para determinar la adecuada estrategia de intervención y que subsanara la situación problemática detectada.

Con estos respaldos teóricos como soporte se inició el proceso de problematización de esta investigación, a través de puntos específicos que finalmente fueron integrados en un solo campo problemático: funciones y relaciones del director con los docentes en la escuela, en un sistema organizacional que ha de cumplir con propósitos sociales clara y concretamente establecidos. Lo anterior ayudó a conformar el perfil (científico) que necesariamente ha de desarrollar un investigador-docente.

#### **2.4.2 CONTEXTO TEÓRICO-PRÁCTICO PROBLEMATIZADO DURANTE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

En 2012, el ingreso como profesor frente a grupo de escuela primaria permitió entrar a la misma “caja negra” de los procesos organizacionales (como parte integral del sistema educativo) para delimitar el problema educativo a afrontar, así como identificar los síntomas, las causas y los efectos de uno de los males que han aquejado, desde 1970 por lo menos, al sistema de la educación básica, en este caso Primaria y así poder problematizar -en la realidad- el contexto hacia donde se dirigiría la investigación y la intervención educativa.

Esta situación se considero requerida, toda vez que generalmente la mayoría de Docentes Formadores de Docentes, así como muchos que imparten cursos de Actualización y Profesionalización, desconocen lo que realmente sucede en el

contexto mismo de la escuela, lo que determina que las actividades realizadas por aquéllos (docentes formadores de docentes) sean desarrolladas *en lo abstracto* y que las buenas intenciones, objetivos, propósitos educativos, proyectos, planes, programas, etc., se pierdan irremediablemente o se alcancen de forma mínima; *las buenas intenciones no generan buenas profesiones*.

Se valoró que una investigación educativa *in situ* sería una excelente alternativa para poder *abrir una ventana* que permitiera apreciar lo que en realidad acontece en el contexto interno y externo del sistema organizacional de la escuela de educación básica, Primaria. En este aspecto, se tomó el soporte de la investigación-acción (Latorre, 2005:27), como complemento y apoyo teórico de la investigación educativa, toda vez que entre las metas de la investigación-acción se establecen: **a)** mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez de procurar una mejor comprensión de la misma; **b)** articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación del profesor-investigador y, **c)** acercarse a la realidad, vinculando el cambio y el conocimiento.

Asimismo, la investigación-acción fue complemento de la investigación educativa realizada porque se formalizaron los siguientes aspectos (Kemmis y McTaggart, 1988, en Latorre, 2008:34-35):

- La participación y colaboración firmes y decididas de las personas incluidas en la investigación y/o en los proyectos que de ella emanan, al subyacer la intención de mejorar las prácticas cotidianas propias.
- El proceso siguió una espiral introspectiva y ascendente a través de las fases: planificación, acción, evaluación, reflexión, ajustes y reinicio del ciclo en un nivel superior.
- Creación de dos comunidades autocríticas (grupos de discusión, en la Maestría y colectivo escolar con el que se realizó la intervención educativa).
- Inducción a teorizar la práctica cotidiana.
- Sometimiento a prueba de las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implicación de registrar, recopilar, analizar los juicios propios, reacciones e impresiones de lo que ocurría.



- Fue un proceso político porque implicó cambios que afectaron tanto a las personas como las estructuras y la cultura organizacional de la escuela implicada.

Con el soporte teórico-práctico de la investigación educativa y de la investigación-acción, la problematización contextual se realizó con dos Grupos de Discusión, tanto en la teoría como en la práctica educativa.

El primero fue constituido por 16 compañeros y compañeras de los diferentes grupos de estudio en la Maestría en Educación, y que funcionó como un excelente laboratorio de acercamiento y análisis teórico a la práctica directa, que llevaba a la percepción e información de “primera mano” sobre el objeto de estudio: *conocimiento y aplicación de los actores educativos que conllevan la responsabilidad de la educación sobre los principales aspectos de las Teorías de la Organización Escolar, Teoría General de Sistema y Teoría del Liderazgo Escolar*, toda vez que estuvo integrado por Directores de Primaria y de Secundaria, así como docentes en activo, tanto de escolaridad regular como de Necesidades Educativas Especiales, de los 3 niveles de educación básica; preescolar, primaria y secundaria

- 1 CESAR, DIRECTOR SECUNDARIA**
- 2 TERESA, DIRECTOR SECUNDARIA**
- 3 ZYANYA, MAESTRA SECUNDARIA**
- 4 ELBA, MAESTRA SECUNDARIA**
  
- 6 LUORDES, DIRECTORA PRIMARIA**
- 7 FERNANDO, DIRECTOR PRIMARIA**
- 8 SANTIAGO, MAESTRO PRIMARIA**
- 9 ELIZABETH, MAESTRA PRIMARIA**
- 10 LAURA, MAESTRA PRIMARIA**
- 11 CLAVEL, MAESTRA Y ATP, PRIMARIA**
- 12 CARLOS, MAESTRO Y ATP, PRIMARIA**
- 13 BLANCA, MAESTRA USAER, PRIMARIA**
  
- 14 EMELIA, MAESTRA PREESCOLAR**
- 15 ELIZABETH, MAESTRA PREESCOLAR**
- 16 ROCÍO, MAESTRA PREESCOLAR**

El segundo grupo se conformó de 259 profesores (entre ellos 14 directores) con los que se tuvo relación como docente de nivel superior, toda vez que se encontraban en diplomados, especialidades y cursos, de Profesionalización o Actualización docente, tanto en línea como de forma presencial. De igual forma, fue un excelente laboratorio

de acercamiento y análisis teórico a la práctica directa. En esta ocasión se incluyeron también docentes de nivel medio superior.

- 5 grupos de Nivel Medio Superior (línea), de los estados: Veracruz, Puebla, Distrito Federal, Chihuahua, Baja California Sur, Nayarit, Jalisco, Estado de México, Guerrero, Guanajuato, Yucatán, Michoacán, Tabasco, San Luis Potosí, Hidalgo, Zacatecas, Morelos, Quintana Roo, Nuevo León y Oaxaca.
- 1 grupo de Secundaria (presencial), del Distrito Federal y Estado de México.
- 4 grupos de Primaria (presencial), del Distrito Federal, Estado de México e Hidalgo.
- 5 grupos de Preescolar (4 presencial y 1 en línea) del Distrito Federal, Estado de México y Jalisco.

### **2.4.3 INSTRUMENTACIÓN Y RECOLECCIÓN DE DATOS**

Los estudios de la Maestría en Educación Básica, las interacciones teóricas y prácticas con docentes y directores de los 4 niveles educativos Preescolar, Primaria, Secundaria y Medio Superior, el soporte bibliográfico y el ser parte integral del sistema educativo investigado permitieron construir los instrumentos de evaluación oportunos para recabar la información requerida para la continuación de la investigación (ANEXO 1), de acuerdo a las concepciones teóricas de Rodríguez (2005:90-110) y de Latorre (2008:52-57):

- Entrevistas, con preguntas abiertas y semiestructuradas
- Cuestionarios, de preguntas abiertas y semiestructuradas, pero con respuestas cerradas, primordialmente, para enfocar siempre el objeto de estudio.
- Observación participante.
- Grupos de discusión, tanto en la teoría como en la práctica.
- Recogida, sistematización y evaluación de datos en el *campo* de la investigación educativa e investigación-acción<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Sobre este aspecto, se enfocó la visión técnica y el propósito de la investigación-acción para hacer más eficaces las prácticas sociales, mediante la participación activa del profesorado en programas de trabajo y proyectos de trabajo colaborativo, diseñados por personas expertas o en equipo (Latorre, 2008:30).

- Elaboración y seguimiento de los análisis correspondientes, así como descripción de resultados y conclusiones, utilizando procedimientos inductivos, deductivos y abductivos<sup>33</sup>, así como triangulación de la información, para darle mayor confiabilidad a las conclusiones.
- Uso de Diario de Campo, básicamente registro técnico.

Los **questionarios** y **entrevistas** (ANEXO 1) aplicados en la investigación giraron primordialmente sobre el conocimiento y/o percepción personal del director y docentes sobre la Teoría de la Organización, Teoría de la Organización Escolar, Teoría General de Sistema y Teorías sobre Liderazgo Escolar y de su trascendencia para afrontar la realidad educativa del entorno laboral inmediato, en relación a la problemática identificada.

Los cuestionamientos realizados fueron esencialmente para detectar –valorar- el conocimiento de docentes y directores sobre el funcionamiento del sistema organizacional de la escuela, tanto en la teoría como en la práctica, aunque diferente en su enfoque, por la función desempeñada del Director y del Profesor frente a grupo o Apoyo Técnico Pedagógico en el desarrollo de un Proyecto Educativo, toda vez que las actividades primordiales del primero se orientan a gestionar (operatividad organizacional), mientras que el segundo (co)participa y/o realiza directamente las actividades educativas emanadas de diversos proyectos educativos.

Por ello, los cuestionamientos al director fueron sobre su conocimiento y gestión, en caso de existir, de cada aspecto determinado por la Teoría de la Organización y de la Organización Escolar, en tanto que al docente se le preguntó si los conocía y participaba de manera plena y consciente en el desarrollo de programas, planes educativos, actividades educativas, etc., como parte integral de un sistema organizacional escolar.

---

<sup>33</sup> Un razonamiento abductivo (del latín abductio y esta palabra de ab, desde lejos, y ducere, llevar) es un tipo de razonamiento en el que a partir de la descripción de un hecho o fenómeno se puede llegar a una hipótesis o supuesto, mediante la explicación de las posibles razones o motivos del hecho mediante las premisas obtenidas. Charles Sanders Peirce la llama una conjetura. Esa conjetura busca ser, a primera vista, la mejor explicación, o la más probable. Aristóteles investigó los razonamientos abductivos en su obra Primeros analíticos (II, 25). Para Aristóteles, los razonamientos abductivos son silogismos en donde las premisas sólo brindan cierto grado de probabilidad a la conclusión mientras que para Peirce, la abducción es algo más que un silogismo: es una de las tres formas de razonamiento junto a la deducción y la inducción.

Se trató de equilibrar la aplicación de cuestionarios y entrevistas; sin embargo, se dio preferencia a la entrevista por ser un instrumento que permitió obtener información, y explicaciones, *de primera mano* de la situación organizacional del sistema educativo en que se encontraban los entrevistados, teniendo la facilidad de ampliar la explicación ante dudas que surgían en el transcurso de la misma, tanto por parte del entrevistado como del entrevistador.

El cuestionario, por su parte, se utilizó para recopilar información adicional que pudiera ser cotejada y triangulada con la obtenida en las entrevistas, para darle mayor confiabilidad y veracidad a la investigación.

#### 2.4.4 MUESTRA POBLACIONAL REPRESENTATIVA

Se eligió una población representativa de 154 docentes frente a grupo y 14 directores (total 168), de un total de 259 Docentes-alumnos de 15 grupos, en línea y presenciales, de actualización y profesionalización en la Universidad Pedagógica Nacional; Unidades Ajusco, 096 D.F. Norte y 098 D. F. Oriente.

#### Grupos de docentes-alumnos en Actualización y/o Profesionalización a los que se aplicaron los instrumentos de evaluación

**7 en línea y 8 presenciales. 5 Media Superior, 1 Secundaria, 4 Primaria y 5 de Preescolar**

**259 docentes, de los cuales 14 son directores**

168 aplicaciones:	<u>Cuestionarios 82</u>	<u>Entrevistas 86</u>
	Preparatoria 29 (27 docentes-2 directores)	Preparatoria 29 (25 docentes-4 directores)
Primaria 22 ( docentes)	Primaria 24 ( 21 docentes-3 directores)	
Preescolar 31 ( docentes)	Preescolar 27 (23 docentes-4 directores)	

La intención fue tener un panorama lo más completo posible, así como integral, de la situación que impera en el sistema educativo mexicano en lo que respecta a la

perspectiva del Desarrollo del Sistema Organizacional Escolar, en educación básica y media superior.

La muestra representativa se eligió al azar, excepto los Directores, a los que entrevistó en su totalidad, por el enfoque de la investigación:

- a) 7 grupos en línea y 8 presenciales. 259 docentes, de los cuales 14 son directores.
- b) 168 aplicaciones (64.8% del total considerado): 82 cuestionarios y 86 entrevistas
  - Cuestionarios: Preparatoria 29 (27 docentes-2 directores); Primaria 22 (docentes) y Preescolar 31 (docentes).
  - Entrevistas: Preparatoria 29 (25 docentes-4 directores); Secundaria 6 (4 docentes-2 directores); Primaria 24 (21 docentes-3 directores) y Preescolar 27 (23 docentes-4 directores).

#### 2.4.5 MÉTODO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA

La información recopilada fue analizada utilizando como respaldo teórico la técnica conocida como **Teoría Fundamental**, creada por Strauss y Corbin (2002: 8-14), toda vez que determinan que en una investigación cualitativa -como la realizada- existen 3 componentes esenciales:

- a) **Datos.** Provenientes de distintas fuentes; documentos, registros, investigaciones anteriores, observación, cuestionarios y entrevistas, como fue el caso de esta investigación.
- b) **Procedimientos.** Organización de los datos obtenidos, utilizando para ello conceptualizaciones teóricas o categorías, en términos de una *estructura sustantiva*, que ayuda a determinar las propiedades, características y/o dimensiones propias del objeto de estudio; por ejemplo: **gestión de la operatividad organizacional**.
- c) **Relaciones.** Utilizando para ello oraciones proposicionales o de estructura sintáctica, que es el conjunto de reglas o convenciones que rigen la producción de conocimiento sobre ese objeto de estudio; por ejemplo:

“**gestión de la operatividad organizacional:** proceso permanente e integrador que se origina en el núcleo del Centro Escolar (pieza clave en cualquier sistema educativo)- y se proyecta tanto al interior como al exterior de la institución, trascendiendo a los principales actores escolares (alumno, docente y directivo), de manera individual, *pero englobándolos en conjunto*, a efecto de favorecer la calidad educativa y, así, aportar las bases firmes para una asertiva toma de decisiones, configurándose como una práctica reflexiva, sistemática y autorreguladora de las actividades escolares, sustentada en 3 ejes fundamentales: axiológico, teórico y metodológico”

Tanto en los ejercicios teóricos como en la práctica se fomentaron constantes *interacciones* con los diversos sujetos de investigación, así como con objetos, hechos, situaciones, etc., mismos que ayudaron a configurar la *red de significados e intercambios* (Ibídem, p. 64), que permitieron la aproximación a los hechos y a las *interpretaciones* que de los males organizacionales (descritos con anterioridad) han constituido los diversos sujetos que interactúan en la escuela; principalmente directivos y docentes.

El respaldo de la ***Teoría Fundamentada y de la Investigación-acción*** permitió *construir teoría*; es decir, concebir o intuir ideas para formularlas en un esquema lógico, sistemático y explicativo con la intención de que a partir de los datos obtenidos y del análisis de las relaciones que guardan entre sí los mismos se generara conocimiento sobre el fenómeno estudiado, se aumentara la comprensión del mismo y se desarrollara una guía significativa para la resolución de la problemática detectada.

Además de ayudar a construir perspectivas teóricas, la *Teoría Fundamentada (Grounded Theory)* permitió vincular conceptos, hipótesis y proposiciones, partiendo directamente de los datos obtenidos en el campo de estudio y no de supuestos *a priori*; más allá de marcos teóricos rígidos o de investigaciones ya realizadas (Strauss y Corbin, 1990).

Asimismo, se tuvo apoyo bibliográfico (Elliot, 2005:103) para triangular información y teoría de escritos provenientes de investigaciones educativas como las realizadas por Cerecedo Mercado (*Micropolítica y Gestión Escolar*, 2005), Beatriz Pont y otros (*Mejorar el Liderazgo Escolar*, 2008), Patrón Cortés (*Estudio Diagnóstico de Directores de Primaria para la mejora de la Calidad Educativa*, 2011), Barrientos Noriega y Taracena Ruiz (*La participación y Estilos de Gestión Escolar de Directores de Secundaria: un estudio de caso*, 2008), entre otros.

## 2.5 SISTEMATIZACIÓN, INTERPRETACIÓN Y VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN SURGIDA DURANTE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA.

La inmersión teórico-práctica en el contexto real de la educación básica, como estudiante-investigador de la Maestría en Educación Básica, como profesor-investigador frente a grupo e integrante de una organización escolar, aportó veracidad a los indicios de que el problema de estudio tenía su núcleo generador (en la mayoría de escuelas de los profesores entrevistados y cuestionados) en las funciones, relaciones y procesos del director en el contexto escolar, ya que al ser el dirigente del sistema organizacional, ha de cumplir con propósitos organizacionales clara y concretamente establecidos.

Lo anterior denotó que la no realización oportuna y correcta de las funciones de dirección y/o de gestión organizacional en la comunidad escolar perjudicaban la coordinación, la vinculación y la operatividad que debían existir entre las estructuras formal e informal de la organización escolar, afectando negativamente los resultados de los procesos que de ellas derivan: relaciones intra y extraorganizacionales; toma de decisiones; conocimiento, uso y desarrollo de la tecnología organizacional; gobierno, dirección y administración de la escuela como sistema organizacional; planeación; evaluación; comunicaciones intraorganizacionales, orden normativo; división del trabajo, especialización y diferenciación del mismo; delegación de responsabilidades; relaciones humanas, etc., todo lo cual generaba diversas **anomalías, fallas organizacionales** en el acontecer del sistema escolar, tales como simulación escolar<sup>34</sup> -sistemática e intermitente-, improvisación<sup>35</sup> en las actividades educativas, autoritarismo y acoso laboral<sup>36</sup> sobre el docente, indiferencia intelectual<sup>37</sup>,

---

<sup>34</sup> Simulación entendida como *acto de representar una cosa, fingiendo o imitando lo que no es*. (Diccionario de la real Academia de la Lengua Española). **Así, es una alteración de la verdad, de la realidad**. Importante es determinar que se toma como una alteración de la realidad, de la verdad, y no como la contraposición de la misma; es decir, no se manifiesta una mentira, sino una alteración o modificación de la verdad misma, de la realidad percibida. Para esta investigación se tomó la **SIMULACIÓN ESCOLAR** como: *acción realizada –por algún integrante del sistema o institución escolar– con la intencionalidad de presentar, exponer y/o manifestar datos, hechos, situaciones, actividades, discursos e/o informes, parcialmente fingidos, falsos o alterados de alguna manera*.

<sup>35</sup> *Acción repentina que se hace sin preparación, con los medios que se dispone al momento*. (Diccionario de la real Academia de la Lengua Española).

<sup>36</sup> Estilo de dirección escolar consistente –primordialmente– en: **a)** aplicación abundante y rígida de la normatividad, **b)** exigencias sin razón, **c)** más castigos que premios, **d)** castigos al mínimo error, sobre todo del personal que no es del *equipo* de la dirección, **e)** críticas malintencionadas, **f)** poco control de la impulsividad, lo cual redundo en exceso de poder y, **g)** poca tolerancia al diálogo o a la negociación.

indolencia o apatía directiva y/o docente<sup>38</sup>, entre otras, provenientes de las diversas dimensiones organizacionales de la Escuela, como institución educativa, teniendo como causas:

### 2.5.1 ANALFABETISMO O ANALFABETISMO FUNCIONAL TEÓRICO-PRÁCTICO DESDE LA FUNCIÓN DIRECTIVA.

La primera delimitación del problema surgió por la situación, *a todas luces* contradictoria en sí misma, de dirigir un sistema organizacional (*porque la escuela sin duda lo es*) y no conocer plenamente –o desconocer- los aspectos fundamentales del mismo, sobre todo en las funciones de administración, dirección y/o gestión<sup>39</sup>; roles que debería conocer, dominar y aplicar para asumir completa y correctamente el director su cargo escolar.

**De hecho, ésta primera magnitud contradictoria fue la *dínamo* vertebral de la investigación educativa realizada y se reconoció como raíz/fuente/origen del problema investigado**, ya que, como se sabe, la historia del desarrollo de la humanidad está rebosada de sistemas organizacionales: Estados (países), gremios, tribus, ejércitos, gobiernos, iglesias, hospitales, fábricas, restaurantes, centros comerciales, etc.; es decir, de seres humanos que se han agrupado, dividiendo las actividades, a partir de comportamientos regulados por formas diversas de normatividad para alcanzar los fines propuestos de antemano.

Llamó mucho la atención investigativa constatar que la mayoría de directores consultados (90%) desconocían o tenían referentes muy vagos sobre las Teorías de la Organización, de la Organización Escolar y de Sistema, así como del modelo de

---

<sup>37</sup> A partir de las concepciones de Carrizales Retamoza (1991:55-77), se establece que la indiferencia (intelectual), de directivos, docentes, formadores de docentes y, por ende, de alumnos, se refleja en la falta o escasez de estrategias docentes o de gestión, de recursos teóricos, prácticos, intelectuales, etc., para afrontar alguna situación problematizadora o –asimismo- en la dificultad de construir significados ante una situación educativa compleja o de carácter evaluativo.

<sup>38</sup> Pereza, falta de interés en la realización de actividades educativas de importancia media o alta.

<sup>39</sup> Es importante especificar que la labor del gestor es ligeramente distinta a la de un administrador (director) o a la de un gerente. El **administrador (director)** es un individuo que dirige una institución, que tiene clara su misión y cómo lograr sus objetivos haciéndolo lo más adecuada posible a sus fines. El **gerente** busca a partir de su misión, mayor crecimiento en su organización y obtener mayores beneficios. El **gestor** asume ambos roles, pero además gesta proyectos y los lleva a cabo. El gestor también asume como atributos el saber armar equipos de trabajo capacitados y polifuncionales, desarrollando la creatividad para sustentar proyectos, el trabajar desde y para la institución y no como etapa de transición o trampolín para obtener beneficios o cargos políticos. Por esto, la ética ha de ser una de sus cualidades primordiales (Soriano, 2005:3-5).



liderazgo que se adecúa a las necesidades educativas de la sociedad actual y que todavía hubiera directores que manifestaron: *-“si la escuela no es una fábrica, ¿por qué se han de aplicar los elementos de ésta?”*.

*(mismas o similares expresiones se identificaron en muchos Formadores de Docentes en diversas escuelas de educación superior)*

La reflexión consecuente a estas expresiones fue: *- esta forma de pensar es estereotipada, errónea, porque si bien es verdad que la escuela no es una fábrica, lo innegable es que sí es un sistema organizado y el desconocimiento de los principios trascendentales de la teorías correspondientes se refleja en la prácticas directivas en la institución escolar, afectando negativamente su desarrollo organizacional y, por ende, el rendimiento escolar y educativo del cuerpo docente y de alumnos.*

Otros directivos no exteriorizaron abiertamente lo mismo (33%), pero sí se apreciaron los resultados negativos de estas ideas en la investigación (entrevistas, encuestas, observación directa y/o participante) de su contexto laboral inmediato.

De igual forma, el 95% de la población muestra manifestó no haber tomado algún curso de capacitación, de actualización o profesionalización antes de entrar en funciones como director, aunque si los consideran necesarios, pero que por motivos administrativos, falta de tiempo o por desorganización no habían podido tomar algún curso de actualización, no obstante sí se les enviaba material impreso al respecto, pero que casi siempre iba a dar a los estantes de la dirección. Se mencionó también el haber acudido a cursos presenciales de actualización y profesionalización sobre dirección y gestión escolar, pero expresaron muchas fallas técnicas en los mismos o que son incompletos, muy elementales, llenos de tareas dejadas a los participantes, apoyados por textos que no se leen de forma íntegra o que son comprendidos *a medias*, ya sea por la cantidad de información nueva que contienen o por la falta de tiempo para leerlos<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Estos resultados se compaginaron perfectamente con los que aporta Patrón Cortés (2011:11) en su estudio diagnóstico con directores de escuela primaria y con los de Barrientos Noriega, et. al., (2008:117), con directores de secundaria en relación al desconocimiento completo de la función a desempeñar y a la falta de habilidades necesarias para asumir su cargo.

Casi todos los entrevistados dijeron mantenerse al margen de los aspectos sustanciales de la teoría de la organización escolar por desconocimiento y que, por lo mismo, sólo gestionaban a discreción diversos procesos y dimensiones organizacionales; sin embargo, el resultado es el mismo: surgimiento de alguna forma de malfuncionamiento o falla en el sistema organizacional de la escuela que *dirigen*.

Por otro lado, fue frecuente detectar en los directores la múltiple referenciación de los términos **misión, visión, eficiencia, eficacia, etc.**, al tratarse temas educativo-organizacionales; pero, al solicitar una explicación teórico-conceptual de los mismos y/o su ejemplificación en la práctica, hubo divagación y errores, lógicamente por desconocimiento teórico-práctico de los mismos.

De forma transversal, se apreció que más del 50% de los entrevistados consideraron que la escuela debía ser un espacio al margen de la comunidad en la que se encuentra y que por ello sólo permitían la injerencia limitada de padres de familia u otras organizaciones. Se sentían vigilados y enjuiciados de manera negativa. El resto se manifestó indeciso sobre este rubro y expresó que sería mejor que no hubiese agentes externos, extraños, al contexto escolar interno. Esto se contrapone con las políticas educativas de participación de la comunidad en la escuela, pero era comprensible, debido a la falta de conocimientos teórico-prácticos sobre la dirección de una escuela.

De esta manera, se concretó que la mayoría de los directivos investigados (90%) conocía muy superficialmente los aspectos sustantivos de la teoría de la organización escolar y lo que conocía era únicamente a nivel de la Estructura Formal de la Organización: orden normativo, niveles de autoridad, sistemas de coordinación, fines educativos, metas, división del trabajo (muy generalizado), departamentalización, jerarquías, funciones y responsabilidades de la misma, líneas de comunicación y coordinación, etc. (González, 2003:57-70), determinadas de manera común por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Ley General de la Educación, así como de diferentes Reglamentos y Programas, como el de Escuelas de Calidad o la actual Ruta de Mejora Escolar.

## 2.5.2 ANALFABETISMO O ANALFABETISMO FUNCIONAL TEÓRICO-PRÁCTICO DESDE LA FUNCIÓN DOCENTE

Los profesores que formaron parte de esta investigación reflejaron desconocer, casi en su totalidad (95%) las teorías mencionadas o tener referentes excesivamente vagos y que, por lo mismo, participan de los procesos organizacionales muy a discreción o de manera no consciente; situación que –inevitablemente- conlleva baja eficiencia, eficacia y racionalidad instrumental<sup>41</sup> en el logro de los objetivos de un Programa o Proyecto Educativo dado, toda vez que bajo las perspectivas organizacionales de Mintzberg, por ejemplo, (*“La estructura de los cinco”,1979*) y de Hax y Majluf (*“Estrategias para un liderazgo competitivo”,1997*) **son ellos** quienes desempeñan las funciones primordiales (González, 2003:25)<sup>42</sup> en un sistema organizacional educativo al conformar el núcleo operativo del mismo.

Asimismo, 96% de los profesores evaluados exteriorizó que consideraban que su director no había tomado curso alguno de capacitación, de actualización o profesionalización antes de entrar en funciones. Pero que sí los consideran necesarios para que el director ejerciera de la mejor manera su labor como líder escolar.

De igual forma, llamó mucho la atención la situación indolente, indiferente, de una considerable cantidad de docentes (70%) que no se sentían parte integral de la Escuela como Organización, ya que –opiniones expresadas en las entrevistas y cuestionarios-, *“de eso se encarga de Director (lo organizacional)” ... “creo que es algo que no nos compete” ... “a mí sólo que me digan que hacer y ya”*.

Es importante mencionar que hubo reflexiones compartidas sobre el desconocimiento general de las planeaciones institucionales y evaluaciones, supuestamente elaboradas colectivamente, con sus correspondientes informes

---

<sup>41</sup> La **eficiencia** organizacional conlleva al aprovechamiento de los recursos, mientras que la **eficacia** al cumplimiento de los objetivos propuestos, con independencia del aprovechamiento de los recursos que se consuman para ello, mientras que la **racionalidad** de una organización orienta la comprensión hacia la eficiencia y a la eficacia, en el mínimo posible de tiempo y de costos. Así, se conoce como **racionalidad instrumental** la adecuación de los medios a los fines de la organización (Hall, 1996:170-177).

<sup>42</sup> *“Los procesos de enseñanza y de aprendizaje constituyen el núcleo de la organización escolar e influirán en la actividad de docentes y directores, por su vinculación con el aprendizaje que deben desarrollar los alumnos en el centro escolar. Por ello, es de importancia conocer e identificar en la realidad de la escuela las dimensiones constitutivas de la organización escolar: Estructura, Procesos, Cultura y Relaciones”* (González, 2003).

entregados a las autoridades inmediatas (supervisión u otros), considerando que a pesar de todo les convenía firmar los documentos sobre este aspecto, ya que si no lo hacían después habría alguna forma de represión: negación de permisos (días económicos), amonestaciones, exhortos, indicaciones, actas administrativas, etc., ante cualquier falla o error.

Otros más expresaron que se daban cuenta de que sus directores sólo cambiaban algunos aspectos en los documentos del Plan Estratégico de Transformación Escolar y/o Programa Anual de Trabajo, Ruta de Mejora Escolar, conseguidos de otras escuelas o de internet y los presentaban como propios, considerando que una situación de esta naturaleza es aceptada por mandos medios de la SEP, siempre y cuando se tuvieran *“buenas relaciones”* o mediante corrupción o que bien el director hubiese alcanzado un alto grado de simulación e indiferencia intelectual: *“El director de mi escuela, se dijo, sólo cambia palabras en los documentos requeridos, y algunos aspectos básicos para presentar el diagnóstico y plan, requeridos, y así simular que somos una Escuela de Calidad”*. *“En ocasiones ni siquiera se pensó en alcanzar algún objetivo; lo importante fue cumplir con el trámite administrativo”*.

Como resultado lógico de lo anteriormente mencionado, el rendimiento escolar de docentes ha sido muy bajo, ya que, como refiere Moreno (2010:17-71)...los actores escolares...*se encuentran desmotivados, alienados, al responder a formaciones profesionales y ambientes de trabajos fastidiosos y aburridos, en lugar de innovadores.*

**Segunda magnitud contradictoria, toda vez que los integrantes del núcleo operativo (en este caso docentes) de un sistema organizacional deberían conocer plenamente su función, así como la mejor forma de realizarla, para enfocar su desempeño organizacional hacia el logro de los objetivos propuestos de antemano, por ejemplo en los Planes de Estudios, Programas Escolares o Proyectos Educativos.**

### 2.5.3 EFECTOS ORGANIZACIONALES DEL NOMBRAMIENTO DEL PROFESOR COMO DIRECTOR, SIN PREVIA PREPARACIÓN

Otra perspectiva de la problemática direccionó la investigación hacia la forma en que se nombra, se forma, se capacita, profesionaliza y/o actualiza al director antes de asumir su puesto.

Los datos obtenidos determinaron que generalmente el director ha sido profesor frente a grupo o de apoyo técnico pedagógico antes de ser comisionado como director de la escuela, por el supervisor, y/o por haber sido dictaminado mediante concurso abierto o asignación por sistema escalafonario. Sin embargo, el 80 % de los docentes describen que se impuso a su director por recomendación, ya sea desde la Supervisión o por otra autoridad educativa, lo cual fue certero en un 70%. La investigación permitió conocer que entre 2008-2010 hubo gran cantidad de profesores que fueron *comisionados* como directores, aun cuando muchos de ellos ni Licenciatura concluida tenían.

Fue usual la justificación de que al ser *necesidades del servicio* y bajo la consideración de “*lo tomas o lo dejas*”, la mayoría de profesores *elegidos* optó por tomar el puesto y resolver las vicisitudes de la función directiva *a la mexicana* que, dicho sea de paso, es afrontar las cosas con un alto índice de improvisación y simulación; situación que fomenta el funcionamiento *a la deriva* de la organización escolar, causando diversos conflictos, fallas, malfuncionamientos tanto a nivel **estructura informal**, como en la **estructura formal** del sistema organizacional escolar redundando finalmente en el bajo rendimiento escolar y educativo de docentes y alumnos.

Siguiendo con el estudio, se apreció en todos los casos investigados que no se consideró primero que los directores accedieran a un curso de formación y/o actualización, para profesionalizarse, específicamente como directores de una organización escolar antes de desempeñar su función y tomaron posesión de su cargo con escasa o nula preparación, como también lo describen Patrón y Cisneros-Cohernour (2011), Pont y otros (2008), así como Barrientos y Taracena (2008), lo cual no les ha permitido incidir de manera plena, favorable y positiva en el desarrollo

organizacional de la institución ni en el desarrollo profesional del colectivo escolar ni en el desarrollo educativo de los alumnos, centro y núcleo de las actividades escolares.

De igual manera, directivos -y docentes- reconocen que asisten a cursos de capacitación, profesionalización y/o actualización cuando se le solicita -obliga-, siendo común que dichos cursos sean “expres” y por lo mismo incompletos, complementando mucha información con libros o folletos que generalmente no son leídos por diversos motivos, falta de tiempo, desorganización, desinterés, etc.

Una triangulación a la magnitud de la problemática descrita la permitió el análisis de los datos obtenidos de las encuestas y entrevistas, **cotejada con la información aportada por los autores mencionados en el párrafo anterior, así como con los datos** de que en el año 2013 se aplicó el examen ENLACE en 3269 escuelas primarias, de 3272 programadas, de las cuales **2082 SON PÚBLICAS** (enlace.sep.gob.mx). De esta forma, se tuvo la perspectiva de que gran cantidad de directores se integraron a sus funciones sin tener las necesarias bases teóricas, procedimentales, operativas, prácticas, para el cumplimiento de su labor al frente de la escuela, realizando gestiones vagas, difusas, confusas, improvisadas, simuladas y, a menudo, desarticuladas de los fines y propósitos de la escuela como organización social, tal como describe Moreno (2010:17-71).

Al respecto, se pudo tener la experiencia directa de que algunos directores, y muchos docentes, ni siquiera conocían la Misión ni la Visión de la Escuela en la que laboraban, a pesar de la constante recomendación de tener siempre como referentes polares estos dos aspectos organizacionales, como se establece, por ejemplo, en los 6 módulos que integraron el Programa de Escuelas de Calidad<sup>43</sup> PEC, (SEP, 2001): Plan Estratégico de Transformación Escolar<sup>44</sup>, PETE, (SEP, 2006), Programa Anual de Trabajo, PAT, (elaborado a partir del desarrollo del anterior) y en el Modelo de

---

<sup>43</sup> *La Gestión Escolar con Enfoque Estratégico consiste en las acciones que despliega la escuela para orientar su proyecto educativo, planear su desarrollo y desempeñarse de acuerdo a UNA CLARA MISIÓN Y VISIÓN, CONSTRUIDAS Y ASUMIDAS COMPARTIDAMENTE POR LA COMUNIDAD ESCOLAR.* (p. 7).

<sup>44</sup> La gestión escolar estratégica propone priorizar lo sustantivo; es decir, aquello que no puede dejar de atenderse para asegurar los resultados esperados, a partir de un cálculo de la situación inicial que permita reconocer hasta dónde es posible avanzar en el mediano plazo, LO CUAL TOMA DIRECCIÓN Y SENTIDO, AL CLARIFICAR LA MISIÓN, VISIÓN, OBJETIVOS Y METAS DEL PETE. (p. 19).

Gestión Educativa Estratégica<sup>45</sup>, MGEE, (SEP, 2006). Primordiales -y obligatorios- documentos que orientaron las actividades escolares y educativas hasta el ciclo 2012-2013. Posteriormente, en el ciclo siguiente, se implementó la *Ruta de Mejora Escolar*.

Ello llevó a la reflexión de que esta anomalía en la formación del directivo proviene también del hecho de que en la implantación de una Reforma Educativa casi siempre viene primero la decisión política de su implementación, y desarrollo, y posteriormente el afrontamiento de la actualización y profesionalización (a veces incompleta e/o inconclusa) del cuerpo directivo y docente (Sabirón, 1999:30).

De esta manera, se contempló que este importante actor escolar (el director) repentinamente se encontró inmerso en una serie de procesos organizacionales careciendo de una –requerida- profunda visión analítico-organizacional, para detectar de manera clara y concreta las situaciones, conflictos o acciones que obstaculizan los logros del sistema organizacional de la escuela y que, además, el desconocimiento de adecuadas e imprescindibles herramientas organizacionales (teorías correspondientes, un diagnóstico organizacional o un estilo de liderazgo pertinente), le ha impedido desarrollar la adecuada capacidad de poder dirigir la organización escolar hacia innovaciones exitosas (Mansilla, 2005:37)

**Tercera magnitud contradictoria: necesidad de la especificidad de un perfil directivo y la dificultad profesional, no completamente resuelta hasta ese momento, de cubrirlo plenamente.**

Al inicio, y al final, de esta investigación-intervención, 2011-2015, se consideró que un examen de oposición sería lo más recomendable para poder adquirir la categoría de Director de Escuela de Educación Básica, para verificar que se tiene la capacidad de responder de manera clara y concreta, eficaz, eficiente y pertinente, a las necesidades organizacionales del puesto y aunque en septiembre del 2013 se instituyó la *Ley General del Servicio Profesional Docente*, que ha comenzado a regir

---

<sup>45</sup> Liderazgo distribuido (Murillo, 2006)...es apenas un nuevo marco teórico conceptual para analizar y enfrentar los liderazgos predominantes con el fin de detonar prácticas concretas donde, POR UN LADO, SE REDEFINA EL PAPEL DEL DIRECTOR Y, POR OTRO, SE GENEREN LAS CONDICIONES PARA QUE LOS DEMÁS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD SE INVOLUCREN EN TORNO A UNA MISIÓN COMÚN. (p. 60)

los criterios, términos y condiciones para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia del personal docente, directivo, de supervisión y otros, en la Educación, desde Preescolar hasta Nivel Medio Superior<sup>46</sup> (en febrero del 2015 se publicaron los requerimientos para la promoción, aplicándose los exámenes en junio del 2015 para 230 plazas directivas promocionadas), se tiene ya esta problemática y, debido a la carencia de oportunas investigaciones y evaluaciones sobre este rubro, actualizadas y contextualizadas, no se tiene la certeza de que los directores en activo cuenten –o desarrollen- las adecuadas competencias para el desarrollo eficaz y eficiente de su función, lo cual afecta profundamente al sistema educativo en su conjunto, y en este caso Escuelas de Educación Primaria.

Por otro lado, la investigación también resaltó el dato de que al no saber organizar adecuadamente el sistema organizacional de la escuela y/o las excesivas cargas administrativas que se deben atender, se reduce, limita o elimina casi completamente el tiempo que debería ser dedicado a las funciones de organización escolar, desarrollo técnico-pedagógico de las actividades educativas, así como de la formación/actualización que requiere todo director de una institución educativa y así, en un panorama de prácticas confusas, fragmentadas, llenas de perplejidad e incertidumbre y ante la insuficiencia de habilidades, de destrezas, de conocimientos organizacionales, hacen su aparición, ineludiblemente, en la (des)organización escolar, diversas anomalías, males, fallas, identificadas y clasificadas para este estudio como **HETEROSTASIS**<sup>47</sup> o síntomas de un problema educativo de fondo.

Este término fue constituido con el auxilio de los conceptos teóricos de la Medicina (Seyle, 1936, en González de Rivera, 1994) y con él se hace referencia a las más notables *fallas organizacionales o malformaciones de adaptación* que se apreciaron en la Organización Escolar:

---

<sup>46</sup> “la promoción a los cargos con funciones de dirección y de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado y sus órganos descentralizados, se llevará a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias, además de haber ejercido como docente un mínimo de 2 años...”, Capítulo IV, De la promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión, Artículo 26 (p. 21).

<sup>47</sup> Heterostasis registrada y descrita como una *reacción patógena, anormal, en el funcionamiento de la organización escolar y que ha surgido ante situaciones no correctamente resueltas de conflicto estresante que, al rebasar el mecanismo homeostático del sistema organizacional, ha motivado en sus integrantes la aceptación de fallas y malformaciones de adaptación*, o disfunciones, en el acontecer cotidiano del sistema organizacional escolar.



- a) En la estructura formal de la organización escolar: simulación escolar<sup>48</sup> - sistemática e intermitente-, improvisación<sup>49</sup> en las actividades educativas; planeaciones y gestiones vagas, difusas, confusas, improvisadas, simuladas y, a menudo, desarticuladas de los fines y propósitos de la escuela como organización social; rigideces comunicativas, indiferencia intelectual<sup>50</sup>, indolencia o apatía<sup>51</sup> directiva y/o docente; disgregación, descoordinación, desvinculación y desconcierto en la realización de las prácticas directivas y escolares, mismas que son confusas, fragmentadas, llenas de perplejidad e incertidumbre, ante la insuficiencia de habilidades, de destrezas, de conocimientos organizacionales; ambigüedades, confusiones y dificultades en la construcción de significados escolares, laborales y/o educativos.
- b) En la estructura informal de la organización escolar: simulación escolar - sistemática e intermitente-; improvisación en las actividades educativas; intolerancia directiva; autoritarismo<sup>52</sup> y acoso laboral sobre el docente, inequidad laboral; rigideces comunicativas, conflictos entre docente-docente, director-docente, constantes e intermitentes; indiferencia, indolencia o apatía directiva y/o docente; clima laboral estresante; ambigüedades, confusiones y dificultades en la construcción de la cultura organizativa, etc.

Se valoró que el surgimiento de las **HETEROSTASIS** es inversamente proporcional al nivel de conocimiento, y aplicación, sobre la Teoría de la Organización, Teoría de la Organización Escolar, Teoría General de Sistema y Teoría sobre Liderazgo Escolar.

---

<sup>48</sup> Simulación entendida como *acto de representar una cosa, fingiendo o imitando lo que no es*. (Diccionario de la real Academia de la Lengua Española). **Así, es una alteración de la verdad, de la realidad**. Importante es determinar que se toma como una alteración de la realidad, de la verdad, y no como la contraposición de la misma; es decir, no se manifiesta una mentira, sino una alteración o modificación de la verdad misma, de la realidad percibida. Para esta investigación se tomó la **SIMULACIÓN ESCOLAR** como: *acción realizada –por algún integrante del sistema o institución escolar- con la intencionalidad de presentar, exponer y/o manifestar datos, hechos, situaciones, actividades, discursos e/o informes, parcialmente fingidos, falsos o alterados de alguna manera*.

<sup>49</sup> *Acción repentina que se hace sin preparación, con los medios que se dispone al momento*. (Diccionario de la real Academia de la Lengua Española).

<sup>50</sup> A partir de las conceptualizaciones de Carrizales (1991:55-77), se establece que la indiferencia (intelectual), de directivos, docentes, formadores de docentes y, por ende, de alumnos, se refleja en la falta o escasez de estrategias docentes o de gestión, de recursos teóricos, prácticos, intelectuales, etc., para afrontar alguna situación problematizadora o –asimismo- en la dificultad de construir significados ante una situación educativa compleja o de carácter evaluativo.

<sup>51</sup> Pereza, falta de interés en la realización de actividades educativas de importancia media o alta.

<sup>52</sup> Estilo de dirección escolar consistente –primordialmente- en: a) aplicación abundante y rígida de la normatividad, b) exigencias sin razón, c) más castigos que premios, d) castigos al mínimo error, sobre todo del personal que no es del *equipo* de la dirección, e) críticas malintencionadas, f) poco control de la impulsividad, lo cual redundará en exceso de poder y, g) poca tolerancia al diálogo o a la negociación.

Esto significaría que, *A MAYOR CONOCIMIENTO Y APLICACIÓN DE LAS TEORÍAS, MENOR SURGIMIENTO DE HETEROSTASIS, Y VICEVERSA.*

#### **2.5.4 EL TRABAJO COLABORATIVO PARA EL LOGRO DE LOS FINES DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

Continuando con la descripción de la información obtenida, se tuvo el conocimiento de que el ciento por ciento de directores y profesores investigados concordó en la necesidad del trabajo colaborativo en las actividades escolares, así como en la división del mismo.

Sin embargo, las evaluaciones investigativas revelaron una fuerte disgregación, descoordinación, desvinculación y/o desconcierto en la realización de las mismas, ya que se percibió que generalmente no se ha sabido trabajar en equipo; no se ha desarrollado la capacidad de generar motivación, interés, empatía, sinergia ni operatividad organizacional, etc., sobre todo por desconocimiento de alguna metodología apropiada para producir dicho trabajo colaborativo en el colectivo docente, así como por falta de estrategias de gestión apropiadas para hacer que el desarrollo de actividades escolares sea más práctico, fácil, sencillo y motivante.

**Cuarta magnitud contradictoria: los principales actores del sistema organizacional educativo perciben que el trabajo colaborativo es la base de un sano desarrollo organizacional, pero no se ha sabido cómo gestionarlo ni dirigirlo hacia la coordinación y vinculación de las estructuras formal e informal del sistema organizacional educativo, para favorecer el desarrollo del coeficiente intelectual colectivo o suma de talento de todos los integrantes; cada uno a sus posibilidades y potencialidades (Goleman, 2013:13) y así afanarse por alcanzar plenamente los objetivos de Planes, Proyectos y/o Programas educativos.**

### 2.5.5 IMPORTANCIA DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN ORGANIZACIONAL - EDUCATIVA PARA EL LOGRO DE LOS FINES DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

A la luz de los aspectos investigados, debió considerarse también como causal de la problemática el conflicto, la resistencia sistemática e intermitente, que conlleva para el colectivo escolar realizar una evaluación educativa, real, integral, práctica, sencilla, viable, eficaz y eficiente, al interior del centro escolar. Situación que, a estas alturas, ya debía ser parte integral del sistema educativo, toda vez que ha sido normada desde 1993 en la Ley General de Educación<sup>53</sup>.

Es importante mencionar que con las diferentes evaluaciones, inicial, procesal y final, se pretende generar el reconocimiento de problemáticas educativas y las correspondientes estrategias para afrontarlas -acuerdos y compromisos de mejora- (Plan Estratégico de Transformación Educativa, PETE, 2006 y Ruta de Mejora Escolar, 2013).

Se contempló que a raíz de los conflictos creados por la evaluación se llegan a desarrollar algunos “*círculos viciosos*” (Crozier, et. al., 1990) como el uso excesivo de reglas, de normatividad (que a veces sólo han tenido como fin generar *control* sobre el colectivo docente), así como climas de impersonalidad, rigideces comunicativas y deficiencias de interpretación evaluativa o lo contrario, anarquía organizada, todo lo cual ha incidido también en la tendencia hacia alguna forma de **HETEROSTASIS**.

El 20% de directores y el 70% de docentes reconocieron que se ha convertido en una situación casi normal que se simulan, que se *maquillen*, los resultados de la *aplicación* de las diversas evaluaciones solicitadas por las autoridades educativas, por diferentes motivos: falta de tiempo en las reuniones académicas; desconocimiento del Plan y/o de los Programas de Estudio; falta de preparación profesional del director; temor a evidenciar falta de conocimiento y/o experiencia

---

<sup>53</sup> Ley General de Educación (1993). Capítulo II, Sección 4, Art. 29-31: “la evaluación corresponde a la Secretaría de Educación Pública, sin perjuicio de las evaluaciones que las Secretarías de cada entidad desarrollen dentro de sus propias competencias.. Tanto las evaluaciones de nivel nacional como las de nivel estatal deberán tener un carácter sistemático y permanente, tomándose sus resultados como base para la adopción de medidas a nivel de las autoridades correspondientes... Las instituciones educativas deberán colaborar con esta tarea, facilitando oportunamente la información necesaria y apoyando los procesos de evaluación. las autoridades educativas darán a conocer los resultados de las evaluaciones a los maestros, alumnos, padres de familia, y la sociedad en general, con el objetivo de conocer el desarrollo y los avances de la educación en cada entidad”.

sobre la gestión de la organización, recelo por *pérdida del control* del colectivo docente, así como por negación a enfrentar la incertidumbre de algo no realizado con anterioridad; por conveniencia, *“para no perder tiempo”* o por necesidad de justificar resultados no adversos.

Por ello, es común que se llenen los formatos de evaluación *al vapor*, en la Dirección de la escuela, sin la participación del colectivo docente, realizando a veces esta actividad sólo los docentes de apoyo técnico-pedagógico aun cuando se establece, en todos los documentos mencionados, que se debe *trabajar en colectivo, con todos los actores escolares* y por ello no es raro que el sustento teórico-académico que deriva de estos informes hacia proyectos escolares sea pobre y fuera de la realidad, ya que solamente se trata de cumplir con un requisito administrativo.

Sin duda, a partir de evaluaciones simuladas, maquilladas, los resultados –supuestas estrategias de ajuste o de innovación-, son igualmente, improvisados, simulados, incompletos, incongruentes, a veces incomprensibles para los mismos integrantes de la organización escolar, todo lo cual redundo, por un lado, en Proyectos Educativos fallidos, sin éxito y, por otro, en indiferencia, apatía, desmotivación, indolencia, simulación en las actividades e informes, tanto del director como del cuerpo docente.

**Surgió así la quinta magnitud contradictoria: en una organización escolar, todo Plan, Programa o Proyecto Educativo requiere de evaluaciones previas reales, eficaces y pertinentes, para que se favorezca el éxito en su implementación, ayudando a conocer, de manera científica, profesional y, sobre todo, organizacional, la situación y las condiciones reales en que se encuentra la organización escolar, para construir, de forma grupal, colaborativa, las adecuadas alternativas de solución a las problemáticas detectadas (que también deben ser evaluadas), como se establece, por ejemplo, en el Programa de Escuelas de Calidad, en sus diferentes apartados: Modelo de Gestión Estratégica Educativa (MGEE), Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), Programa Anual de Trabajo (PAT) y que, dicho sea de paso, ya ha desaparecido casi completamente, a causa de su incompleta operatividad y**

éxito, dando lugar a la *Ruta de Mejora Escolar, actual documento organizacional de las prioridades escolares.*

## **2.6 DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO ORGANIZACIONAL DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Por las características de la investigación educativa realizada y por el enfoque que se pretendía dar a los resultados alcanzados, se consideró que lo más recomendable sería realizar un diagnóstico pedagógico organizacional del objeto de estudio en cuestión.

El diagnóstico pedagógico se entiende como un camino de acceso a la realidad de una situación problemática, conflictiva, en las actividades educativas de la escuela. Es una herramienta útil para encontrar soluciones correctivas, proactivas, a la situación detectada como problema.

**Pedagógico**, porque la realidad educativa actual recomienda enfocar el objeto de estudio de manera compleja, contextualizada, multidimensional y dinámica, exigiendo a la vez soluciones viables del problema educativo investigado, no de manera ecléctica o arbitraria, sino con los recursos metodológicos y el rigor exigido para que el proceso de diagnóstico, y la intervención correspondiente, puedan ser calificados como científicos (Marí Mollá, 2008).

El diagnóstico pedagógico tiene entre sus propósitos: **a)** analizar las problemáticas significativas que se están dando en el contexto escolar; **b)** examinar la problemática en sus diversas dimensiones, a fin de comprenderla de manera integral; **c)** conocer los síntomas o indicios de la problemática; **d)** encontrar las situaciones o fenómenos que dieron origen a la problemática; **e)** comprender críticamente la problemática y, **f)** evitar actuar de manera reactiva, sin conocer completa y profundamente la situación problema identificada y localizada.

Entre los principios que lo fundamentan, se determina que al diagnosticar en educación no debe pretenderse simplemente presentar conjeturas, supuestos o

hipótesis, sino orientarse a la comprensión de los hechos o situaciones educativas conflictivas para encontrar soluciones correctivas, proactivas, para prevenir o mejorar diversas situaciones en los sujetos de estudio, en orden a su desarrollo personal en situaciones de aprendizaje (Ibíd.)

**Organizacional**, porque se trata de un proceso en que un determinado observador explica las experiencias que tiene de una organización y de su operar (Rodríguez, 2005:32), a partir del uso de esquemas de distinción que permiten destacar algo con respecto a un trasfondo, sirviendo, a la vez, como un instrumento válido de comunicación científica, pudiéndose –a partir de lo diagnosticado- implementar un proceso de cambio, para el desarrollo organizacional<sup>54</sup> de la institución.

Teniendo estos aspectos como respaldo teórico, se detalla la evaluación de la situación educativa investigada:

- I. El sistema organizacional de muchas instituciones educativas de Educación Básica -sobre todo gubernamentales- se encuentra permeado de ***HETEROSTASIS***, descrita como una *reacción patógena, anormal, en el funcionamiento de la organización y que ha surgido ante situaciones no correctamente resueltas de conflicto estresante que, al rebasar el mecanismo homeostático del sistema organizacional, ha motivado en sus integrantes la aceptación de fallas y **malformaciones de adaptación***, o disfunciones, en el acontecer cotidiano de la organización escolar.
- II. Se identificó a través de la investigación educativa que estas heterostasis son únicamente síntomas, consecuencias, de un problema profundo que no ha sido debidamente atendido y que ha prevalecido durante muchos años en diversas instituciones escolares del sistema educativo mexicano, cuya causa primordial es:

---

<sup>54</sup> Proceso de cambio planificado de la organización para el que es necesario conocer, primero, la situación actual de la organización, para posteriormente efectuar una estrategia de cambio –planificado- y, finalmente, evaluar los resultados de los cambios propuestos e implementados (Rodríguez, 2005:38 )

***ANALFABETISMO O ANALFABETISMO FUNCIONAL DE DIRECTIVOS Y DOCENTES SOBRE LOS PRINCIPIOS ESENCIALES, TRASCENDENTALES, DE LA TEORÍA DE LA ORGANIZACIÓN, DE LA TEORÍA ORGANIZACIÓN ESCOLAR, DE LA TEORÍA GENERAL DE SISTEMA Y DE TEORÍAS SOBRE LIDERAZGO ESCOLAR.***

**III.** Entre las causas del Problema Educativo delimitado se identificó también que:

- a) Hay una necesidad profunda de Cursos o Especialidades, completos e integrales, de Formación, Actualización o Profesionalización de Directores, recomendablemente antes de que se asuma la función, sobre la base de un conocimiento pleno de las Teorías de la Organización Escolar, Teoría General de Sistema y Teoría del Liderazgo Escolar Eficaz, que les ayuden a conformar el perfil profesional (organizacional, pedagógico y didáctico) para ser corresponsable con la orientación actual del sistema educativo mexicano: La Escuela del Siglo XXI.
- b) Se vislumbró que en la mayoría de documentos oficiales que se aportan al director, y docentes, sobre todo de Planeación Educativa, sólo se ofrecen atisbos de procesos organizacionales: establecimiento de la Misión<sup>55</sup>, Visión<sup>56</sup>, Objetivos, Diagnósticos, Evaluación, Función Directiva y Docente, etc., soslayado en demasía el tratamiento informal de la institución educativa como una Organización Escolar con todos sus elementos y características, sesgando las políticas educativas hacia la gestión y manejo, básicamente, de la estructura formal de la organización escolar, dejando de lado el manejo de los procesos informales, culturales, de la racionalidad, así como de los procesos que involucran en su conjunto, todo lo cual ha provocado considerables contradicciones y conflictos entre las estructuras, dimensiones y

---

<sup>55</sup> La **misión** es el motivo, propósito, fin o razón de ser de la existencia de una empresa u organización porque define: 1) lo que pretende cumplir en su entorno o sistema social en el que actúa, 2) lo que pretende hacer, y 3) el para quién lo va a hacer; y es influenciada en momentos concretos por algunos elementos como: la historia de la organización, las preferencias del administrador, gerente o director y/o de los propietarios, los factores externos o del entorno, los recursos disponibles, y sus capacidades distintivas.

<sup>56</sup> La **visión** se define como el camino al cual se dirige la empresa a largo plazo y sirve de rumbo y aliciente para orientar las decisiones estratégicas de crecimiento junto a las de competitividad. Es la exposición clara que indica hacia dónde se dirige la organización a largo plazo y en qué se deberá convertir, tomando en cuenta el impacto de las nuevas tecnologías, de las necesidades y expectativas cambiantes de la sociedad, así como la aparición de nuevas condiciones en el contexto inmediato.

procesos del sistema escolar, obstaculizando con ello un desarrollo organizacional favorable.

De hecho, llamó la atención que se describan las diferentes dimensiones y procesos como *institucionales* (planeación institucional, evaluación, misión de la institución, etc.), evitando al máximo mencionar que la mayoría de estos procesos y estructuras son de conformación (y origen) organizacional y que por ello, su tratamiento ha de provenir desde el conocimiento de la Teoría de la Organización, de la Organización Escolar y de la Teoría General de Sistema, considerando que una organización es *“una colectividad con una frontera relativamente identificable, con un orden normativo, niveles de autoridad, sistemas de comunicaciones y sistemas de coordinación de membresías; con una comunidad que existe de manera continua en un ambiente y se involucra en actividades que se relacionan por lo general con un conjunto de metas; con actividades que tienen resultados para los miembros de la organización, para la organización misma y para la sociedad”* (Hall, 1996:32-33), concepciones teóricas que claramente han sido traslapadas a la realidad en el contexto de la escuela.

- c) A la luz de la investigación realizada, se contempló que, al no alcanzar a comprender plenamente la importancia, el tratamiento, y significación, de todas las dimensiones de la organización escolar, se obstaculizan la operatividad<sup>57</sup>, la cultura<sup>58</sup>, así como el ambiente o clima<sup>59</sup> institucional de la escuela; aspectos sumamente trascendentales para el cumplimiento de la Misión, de la Visión y de los Objetivos de la Escuela, en este caso Primaria, como organización social, a partir del enfoque que se le ha dado desde los

---

<sup>57</sup> Adjetivo que señala la capacidad de realización, de logro, de producir el efecto deseado o esperado. En el contexto organizacional, se utiliza este concepto para precisar la *capacidad* para *movilizar* y *coordinar* las actividades, los esfuerzos, el tiempo, las estrategias, las capacidades, las habilidades, competencias, etc., de diversos grupos o subgrupos de personas, generalmente especializados, con miras a alcanzar objetivos comunes y, así, favorecer el desarrollo organizacional.

<sup>58</sup> Presunciones y creencias básicas que comparten los miembros de una organización, que operan de manera inconsciente, que definen la visión de sus integrantes sobre sus relaciones interpersonales e intercontextuales y que surgen, como respuesta -a veces de subsistencia-, ante los problemas de integración y con el entorno de la organización escolar (Mansilla, 2005:138).

<sup>59</sup> *Algo* intangible, implícito, que no se comenta, pero que se siente, que se entrevé en el acontecer cotidiano del centro, en su conjunto. Es una sensación mezcla de características peculiares, que unen y a la vez diferencian a la institución de otras. Se podría denominar como *atmósfera, personalidad del centro* o *CLIMA ESCOLAR*, entendido como *conjunto de atributos del ambiente d un centro que definen el contexto en que se desarrollan las actividades, las actuaciones, de sus integrantes* (Sabirón, 1999:218).



Programas Sectoriales de Educación 2007-2012 y 2013-2018, directamente relacionados con los objetivos educativos de los correspondientes Planes Nacionales de Desarrollo 2007-2012 y 2013-2018.

- d) Lógicamente, lo anterior ha generado en el sistema de la organización escolar un clima laboral estresante, adverso al buen desarrollo de funciones y procesos organizacionales, redundando –a fin de cuentas- en muy bajo nivel de eficiencia y eficacia organizacional; evaluadas a partir del bajo rendimiento escolar y educativo de directores, docentes y alumnos.
- e) Sin embargo, se valoró que esta problemática no es privativa del sistema educativo mexicano, sino que también es reflejo de la contradicción social en que se encuentran inmersas las principales sociedades globales del mundo, de acuerdo a Hervé Sérieyk (1994) quien menciona que en la actualidad:
- La mundialización de los problemas ha engendrado la balcanización<sup>60</sup> de los valores, el repliegamiento sobre sí mismo, la exclusión de los demás y la fragmentación social.
  - A pesar de que en los países desarrollados los gastos de escolarización y formación no dejan de aumentar, también continúan creciendo el analfabetismo y la marginación social.
  - Cuanto menos poder tienen los estados, más se espera de ellos.
  - Cuanto más se aceleran los cambios, las rupturas y los enfrentamientos, **más manifiestan las organizaciones su lentitud para adaptarse a ellos.**
  - Las instituciones públicas se ven obligadas a competir a escala mundial, pero en ellas se continúa favoreciendo el espíritu de derroche, de desconfianza y de conformismo.
  - **Si bien los directivos de las empresas (y de las escuelas) han entendido claramente la necesidad vital de incrementar flexibilidad y responsabilidad en un entorno cada vez más incierto y complejo, los**

---

<sup>60</sup> Balcanización es un término de origen geopolítico usado originalmente para describir el proceso de fragmentación o división de una región o estado en partes o estados más pequeños que son, por lo general, mutuamente hostiles y no cooperan entre sí. Por extensión, el término se ha usado para describir desintegración, subdivisión, ruptura y divergencia, entre otros

**sistemas organizacionales se siguen dirigiendo conforme a la orientación tayloriana<sup>61</sup> de la administración de empresas.**

- En el momento en que los trabajadores asalariados resultan vitales para la empresa, aquéllos se esfuerzan por distanciarse de ésta, considerándola un lugar de paso, cuyo único interés radica en lo que les aporta y del que es preciso evitar convertirse en rehén (como sucede con muchos docentes).
  - Pese a ser consciente de las amenazas a las que habremos de enfrentarnos en los decenios venideros, nos mostramos **veleidosos y poco creativos en cuanto llega el momento de afrontarlas en serio.**
- f)** Se visualizó -desde un enfoque pedagógico- que el problema educativo, delimitado y concretado, párrafos arriba, obstaculiza la implementación y desarrollo de una Educación de Calidad, contemplada por De la Orden (2012:12-14), como un instrumento o herramienta teórico-conceptual que permite el conocimiento profundo de las interrelaciones entre todos los elementos del proceso educativo, de sus resultados y de los productos obtenidos.
- g)** Como muy atinadamente identificó Sabirón (1999:30), la irregularidad que se aprecia en la implantación de las reformas educativas, sobre todo en América Latina, de que casi siempre viene primero la decisión política de su implementación, su aplicación y desarrollo, y posteriormente se afronta la formación, actualización y profesionalización (muchas veces incompleta e/o inconclusa) del cuerpo directivo y docente; lo cual es contrario al sector empresarial, ya que primero se capacita a los directamente responsables de los proyectos y después se les pone al frente de la empresa para que desempeñen su función.
- h)** Los cursos de actualización y de profesionalización que se han dado a directores y docentes por lo general han sido incompletos, elementales, llenos de tareas dejadas a los participantes, apoyados por textos que no se leen de forma íntegra o que son comprendidos *a medias*, ya sea por la cantidad de

---

<sup>61</sup> Estudios del tiempo, especialización de operarios, estandarización de actividades como planeación, establecimiento de objetivos, evaluación del rendimiento, estímulos y sanciones, etc.

información nueva que contienen o por la falta de tiempo para leerlos. Sobre este mismo aspecto, refiere Moreno (2010, 17-71) que ...los actores escolares (directores y docentes)...*se encuentran desmotivados, alienados, al responder a formaciones profesionales y ambientes de trabajos fastidiosos y aburridos, en lugar de innovadores.*

- i) Investigaciones como la de Moreno (2010:17-71) describen que la educación en México se percibe *mutilada, sin alma, subdesarrollada, deshumanizada, gris, chata, cuadrada* (situación considerada muy probable); *producto de políticas educativas ciegas, sordas y mudas ante los reclamos sociales de una educación integral y que sólo han respondido con la subyugación de la Educación al modelo economicista, capitalismo globalizador, de la modernidad y posmodernidad, con una clara orientación al formato educativo internacional, unidimensional, bajo el predominio de la formación en competencias laborales y capacidades técnico-rationales, instrumentales de destrezas y habilidades al servicio de las estructuras socioeconómicas, subordinando el desarrollo de la persona –sujeto- como ente multidimensional a uno de carácter unidimensional –objeto-,* (lo cual hasta cierto punto también es verídico). *Manifestando que el resultado–lógico- de todo lo anterior, ha sido el rendimiento educativo bajísimo en la mayoría del alumnado, lo mismo que en el rendimiento escolar de directivos y docente, ya que, refiere el mismo investigador, se encuentran desmotivados, alienados, al responder a formaciones profesionales y ambientes de trabajos fastidiosos y aburridos, en lugar de innovadores* (situación muy cercano a la realidad)

**No obstante,** si bien es cierto que Moreno identifica que las Instituciones educativas, así como los Planes y Programas, se encuentran desarticulados y desvinculados entre sí, como de los aspectos esenciales de la educación, debido a que la mayoría de sus objetivos esenciales no se cumplen, sobre todo porque los proyectos educativos ofrecen ajustes, correcciones y transformaciones de muy poca efectividad, al provenir de diagnósticos y evaluaciones obligadas por el sistema educativo y realizadas, muchas veces,

con numerosas carencias teórico-profesionales y/o de visiones parciales – director y/o coalición dominante en el centro escolar- y que, por lo mismo, generalmente, se pueden identificar en el contexto escolar diferentes males, fallas, organizacionales, reconocidas e identificadas como *HETEROSTASIS*, **también es cierto que en este enfoque sólo se analiza dos aspectos de la problemática: la de los resultados (output) y una probable causa (input): las políticas educativas originadas por la globalización y neoliberalismo económico.**

Se puede discurrir que, de acuerdo a la Teoría General de Sistema (Luhmann, 1983; Bertalanffy, 2000; Maturana, 1973) y Teoría de la Organización (Hall, 1993; Sabirón Sierra, 1999; González González, 2003; Rodríguez, 2005), sólo se consideraron los insumos y los productos o resultados, dejando de lado el estudio-investigación de lo que sucede en un plano intermedio entre ambos (throughput): el aspecto de las transformaciones, de los procesos, que también son causales de dichos productos o resultados y que, se vislumbró, se relacionan directamente con las actividades y relaciones del director y de los docentes en sus centros de trabajo cotidiano.

j) Fue por ello que mediante esta investigación educativa se enfocó el supuesto de que, **por desconocer Teorías Apropriadas para el Manejo del Sistema Organizacional Escolar**, el colectivo escolar ha tendido a la aceptación y desarrollo de los males organizacionales mencionados (*HETEROSTASIS*), sin poder responder de forma completa e íntegra a los requerimientos del avance de la sociedad ni saber cómo afrontar apropiadamente las incertidumbres, las complejidades, las ambigüedades, las confusiones, las dificultades en la construcción de significados (propias y de los alumnos), etc., generadas e inmersas en el mismo contexto escolar.

IV. Se estimó de igual forma que estas fallas organizacionales, a la vez que han sido el resultado, y reflejo –síntomas- de un creciente y sistemático desinterés escolar, pereza intelectual, rechazo a la reflexión crítica, de la subordinación del pensamiento racional reflexivo a las lógicas del pensamiento retórico, así

como apatía, indolencia, falta de compromiso y de responsabilidad ante situaciones complejas, etc., también han dado lugar a otro fenómeno educativo: **la inculturación<sup>62</sup> institucional**, desplegado una *obviedad institucional* o especie de *manto protector* para que estos males se vuelvan casi *invisibles, transparentes*; **de difícil acceso a su estudio investigativo**, incorporándoseles como *subcultura* (Rodríguez, 2005:138), produciendo su subsistencia de forma adoptada, adaptada y, finalmente, transformada, de acuerdo a las *necesidades y conveniencias* de cada actor educativo, de manera social y/o individual, en su accionar cotidiano.

## 2.7 PROBLEMA EDUCATIVO

El problema educativo que se contempló entonces, surgió de la investigación realizada a lo largo de 3 años, en la relación -investigativa y laboral- con directores y docentes, de escuelas primarias, fundamentalmente, pero también de Preescolar, Educación Media Superior y Superior, del sistema educativo mexicano, teniendo como plataforma de impulso educativo e investigativo los estudios realizados durante la Maestría en Educación Básica, impartida por la Unidad 098 D. F. Oriente de la Universidad Pedagógica Nacional.

El estudio permitió identificar, analizar, reconocer y concretar, en su dinámica de proceso, fallas y malformaciones organizacionales (**HETEROSTASIS**) tanto en las estructuras (**FORMAL E INFORMAL**) de las instituciones educativas consideradas, como en sus diversas dimensiones y procesos: (**DIFERENCIACIÓN E INTEGRACIÓN, DIVISIÓN DEL TRABAJO, DIRECCIÓN, AUTORIDAD Y PODER, COMUNICACIÓN, MICROPOLÍTICA, CULTURA, AMBIENTE, PLANIFICACIÓN Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS, ETC.**).

El procedimiento investigativo desarrollado conformó el conocimiento de que las heterostasis identificadas sólo son síntomas de un problema profundo, de difícil acceso y tratamiento, que ha sido provocado desde el nombramiento mismo del

---

<sup>62</sup> Proceso de integración de un individuo, de un grupo, situación o hecho, en la cultura y en la sociedad con las que entra en contacto (Real Academia de la Lengua Española).

director de una organización escolar, en cuanto al desconocimiento de los aspectos esenciales de la dirección, manejo, gestión del sistema organizacional de la escuela y que los diversos cursos –a posteriori- de profesionalización y actualización sobre este tenor no han podido subsanar.

Así, la problemática identificada:

*sistema organizacional de muchas instituciones educativas de Educación Básica - sobre todo gubernamentales- permeado de HETEROSTASIS, (simulación escolar - sistemática e intermitente-, improvisación, autoritarismo y acoso laboral sobre el docente, así como indiferencia intelectual, indolencia o apatía, directiva y/o docente, entre otros) que genera en la organización escolar un clima laboral estresante, adverso al buen desarrollo de funciones y procesos organizacionales, redundando –a fin de cuentas- en muy bajo nivel de eficiencia y eficacia organizacional; evaluadas a partir del bajo rendimiento escolar y educativo de directores, docentes y alumnos.*

Ayudó a delimitar el objeto de estudio (PROBLEMA DE FONDO):

*(causas y efectos del) analfabetismo funcional o analfabetismo de directivos y docentes sobre los principios esenciales, trascendentales, de la teoría de la organización, de la teoría organización escolar, de la teoría general de sistema y sobre teorías de liderazgo eficaz.*

Constituyendo el PROBLEMA EDUCATIVO a afrontar (Intervención Educativa):

*¿cómo potenciar, conformar y/o inducir en el líder de una escuela de educación básica el perfil profesional (organizacional, pedagógico y didáctico) que le permita afrontar los retos heredados del pasado, y que deben resolverse, para construir un futuro mejor, conforme a las políticas educativas que resumen la visión de la Escuela del Siglo XXI, sobre los principios esenciales, trascendentales, de la Teoría de la Organización, de la Teoría de la Organización Escolar, de la Teoría General de Sistema y de la Teorías del Liderazgo Escolar Eficaz?*

*La verdad es líquida...*

*Por eso, siempre encuentra un resquicio por donde colarse, ya que no hay muro que pueda contenerla indefinidamente, puesto que es líquida.*

*Habrán quienes la hayan adaptado a un contenedor y mostrado de acuerdo a sus necesidades, pero siempre, en su momento, recuperará su forma original, mostrándose tal cual era... y es.*

*Y si, además, si se ha intentado tajarla, no será así de forma indefinida, puesto que los hechos la catapultarán con tal fuerza que la orientación que tome, le hará ocupar el lugar que le corresponde desde siempre.*

## CAPÍTULO 3

### MARCO TEÓRICO

Los nuevos tiempos demandan cualidades fundamentales en cualquier organización: **flexibilidad y especialización**. La primera para adaptarse al cambio permanente y la segunda para aprovechar y rentabilizar<sup>63</sup> al máximo sus capacidades y fortalezas. Es por ello que las organizaciones deben estar alertas para adaptarse a las exigencias del entorno, siempre en transformación, porque aunque la organización puede influir sobre el entorno, es este último el que condiciona sus estrategias, lo cual conduce a precisar ideas que mejoren la eficiencia, generen sinergias<sup>64</sup> y reduzcan riesgos, ambigüedades e incertidumbres al interior de la organización.

Se debe tener siempre en mente que constantemente se evoluciona hacia un tipo general de organización -esencialmente en transformación- al tratar de adaptarse a los cambios del contexto en el que se insertan los seres humanos. Por ello, sus principios y estructuras deben renovarse, actualizarse, para afrontar entornos cada vez más inconsistentes. Es así que la gran preocupación actual ya no es tanto sobre la existencia de los problemas y la velocidad del cambio, sino sobre la flexibilidad del ser humano de controlarlos y cuestionar todas las dimensiones organizacionales para dar margen a la innovación y a nuevas fuentes de éxito.

La Teoría de la Organización Escolar adquirió sus principios trascendentales de la Teoría de la Organización y con el paso del tiempo ha evolucionado, constituyendo sus fundamentos diferenciadores a través de investigaciones y teorías instituyentes, de autores muy resaltantes como González González (2003), Sabirón Sierra (1999), Teresa Bardisa (1997), entre otros, quienes han impulsado la conformación del marco teórico propio de la escuela, como sistema organizacional.

---

<sup>63</sup> Situación consistente en poner en relación directa UN PROCESO CON UN PRODUCTO para obtener BENEFICIOS económicos y/o sociales, lo cual permite, a su vez, distinguir las organizaciones que producen bienes de las que prestan servicios (Sabirón, 1999:13).

<sup>64</sup> Término proveniente del vocablo griego con el significado de "cooperación". En el ámbito organizacional se utiliza para nombrar la acción del esfuerzo de dos o más personas, o causas, para generar un efecto superior al que se conseguiría de manera individual (Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española).



La perspectiva teórica<sup>65</sup> aquí utilizada como marco cognitivo para describir, explicar e interpretar lo investigado, así como para implementar la correspondiente intervención educativa, visualizó las coincidencias existentes entre la Teoría de la Organización y la Teoría de la Organización Escolar, marcando las diferencias en cada aspecto, bajo la consideración de que se buscaban herramientas útiles para que un director, en conjunción con el cuerpo docente, afrontaran de manera exitosa la realidad en que vive y se desarrolla un colectivo escolar, toda vez que la escuela *no es una fábrica, pero sí una organización*.

Para facilitar y hacer práctica la comprensión de estas perspectivas, se consideró tomar como antecedente y respaldo las conceptualizaciones realizadas por la **Teoría de la Organización** y, a partir de ellas, ampliar y concretar sus características diferenciadoras con la **Teoría de la Organización Escolar**, generalmente al final de cada párrafo o tema.

Así, fue imprescindible construir, puntualizar y detallar las categorías y magnitudes de una metodología teórica (marco cognitivo) que permitiera interpretar, explicar, lo investigado, lo observado (Nieto, 2003:2), para valorar adecuadamente la problemática delimitada y así afrontar el problema educativo concretado desde los parámetros (dimensiones<sup>66</sup>) de un sistema organizacional (estructuras, procesos, decisiones, cultura, resultados, etc.), con una clara orientación pedagógica, escolar y educativa para enfocar la constitución de un proyecto de intervención educativa, bajo la perspectiva de la investigación-acción, desde 4 enfoques que permitieran al investigador (posteriormente a directores y docentes) comprender los requerimientos profesionales de las funciones directiva y docente –liderazgos escolares- en el marco de un sistema organizacional escolar, a saber: **1) de la Teoría de la Organización**, para entender el origen y sentido de las funciones mencionadas, en un colectivo escolar; **2) de la Teoría de la Organización Escolar**, para visualizar las coincidencias entre las funciones organizacionales en ambas teorías, pero

---

<sup>65</sup> Conjunto de supuestos o creencias que definen la naturaleza de las organizaciones y que determinan cómo se conciben, cómo se comprenden y cómo se describen las organizaciones escolares (Greenfield, 1992; en Nieto, 2003:3-5).

<sup>66</sup> Arias Ochoa (1994) menciona que la dimensión es una de las facetas desde la cual se puede examinar una problemática o tema de estudio; es el plano desde donde se ubica el investigador para reflexionarla.

diferenciando nítidamente la tendencia que ha tomado la escuela al respecto bajo la consideración de que se buscaban herramientas útiles para afrontar, de manera exitosa, la realidad en que vive y se desarrolla un colectivo escolar, toda vez que –se insiste- la escuela no es una fábrica, pero sí una organización; **3)** de la **Teoría General de Sistema**, para desarrollar el requerido pensamiento sistémico que orientara el tratamiento y manejo, complejo, multidimensional, pero unificado, holístico, de la organización escolar; así como, **4)** de la Teoría que orientara un **Liderazgo Escolar Eficaz**, buscando respuestas pedagógico-organizacionales, eficaces y eficientes a las necesidades de la sociedad actual, desde las diversas estructuras, funciones etc., de un sistema organizacional escolar que fuera racionalmente corresponsable con el enfoque actual del sistema educativo mexicano: la conformación de la Escuela del Siglo XXI.

Es importante resaltar que las funciones que también cumplió el marco teórico en esta investigación-acción fueron relacionadas con los fundamentos teóricos de Hernández Sampieri y otros (2006:63-95) de manera tal que:

- Al ampliarse el horizonte del estudio en la práctica educativa, hubiese un claro enfoque en el problema de investigación, ayudando a evitar desviaciones del planteamiento original.
- Condujera al desarrollo de los supuestos hipotéticos, planteados de antemano, así como de argumentaciones que pudieran verificarse en la realidad escolar y educativa.
- Proveyera un marco de referencia (modelo) para interpretar los resultados de la intervención educativa.

Sobre estos aspectos, Albert (2007:46) identificó al marco teórico de la educación como un *“conjunto de constructos (conceptos) definiciones y proposiciones relacionadas entre sí, que presentan una visión sistemática de fenómenos, especificando relaciones entre variables con el propósito de explicar y predecir los fenómenos educativos”*. Así, la construcción del marco teórico no significó reunir solamente información, sino ligarla de tal forma que las partes que lo constituyeron se vincularan, se entrelazaran, para integrar un todo, denominado Proyecto de Intervención Educativa.

A partir de estas ideas se presenta, de la forma más clara posible, concisa, integral y completa, pero sobre todo entendible y comprensible, el desglose y análisis teórico-prácticos de las dimensiones, categorías y procesos que conformaron la Investigación Educativa/Investigación-acción y el Diagnóstico Organizacional-pedagógico elaborado con tres fines específicos:

1° Constitución de un Proyecto de Intervención Educativa.

2° Construcción y formalización de diversas tutorías pedagógicas, *in situ*, con el líder escolar, así como con el colectivo docente de la institución elegida para aplicar la Intervención Educativa y, al desarrollar la intervención educativa, potenciar las competencias profesionales que favorecieran la regulación y optimización del funcionamiento de una Organización Escolar, clasificada como *permeada de heterostasis*; situación descrita en el capítulo anterior.

3° Formación profesional del director (líder escolar), así como del investigador, para desarrollar la capacidad de involucrarse, con el colectivo escolar, en la constitución de un **marco teórico-conceptual** sobre el que ha de girar la conformación de cualquier **proyecto de intervención educativa**, profesionalizando la práctica educativa –propia y colectiva- mediante diversos procesos de indagación-solución, científica, de las diferentes problemáticas que acontecen en el contexto escolar, a manera de *pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando gradualmente hacia el tratamiento y solución de problemas educativos de mayor envergadura* (Latorre, 2008:25).

### **3.1 TEORÍA DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

Con facilidad se puede advertir que para el desarrollo de la sociedad se ha buscado realizar muchas actividades humanas de manera grupal, conjunta, colaborativa y/o cooperativa, para hacerlas más prácticas, fáciles y rápidas. Por y para ello se ha

divido y especializado tanto el trabajo como las funciones a ejecutar, suscitando a la vez la creación del fenómeno<sup>67</sup> social conocido como **organización**.

Este fenómeno social (la organización) ha (r)evolucionado la forma de entender y afrontar la realidad social en la que se desenvuelven los seres humanos, en todo tipo de ámbitos, al grado que se concibe que *“nacemos en una organización, somos educados en organizaciones, nos desarrollamos en organizaciones y moriremos en organizaciones”*, (Etzioni, 1994:9-21), así como que *“las organizaciones son un componente dominante de la sociedad contemporánea. Nos rodean. Nacimos en ellas y por lo general morimos en ellas. Nuestro tiempo de vida entre ambos extremos está lleno de ellas. Es imposible escapar de ellas. Son tan inevitables como los impuestos y la muerte”*, Hall (1996:1).

Se define que organizar es dirigir los esfuerzos dispersos de todas las personas que constituyen un grupo de trabajo hacia la realización de los objetivos fijados de antemano, a través de procedimientos, métodos y sistemas de trabajo estables, eficaces y eficientes (Álvarez y Santos, 1996). Por ello, se determina que las organizaciones han aportado a la sociedad resultados más positivos que negativos, toda vez que las grandes transformaciones evolutivas de la humanidad se han originado en el seno de ellas.

Etzioni (1994:9-21), al definir a las organizaciones como *unidades sociales deliberadamente construidas o reconstruidas para alcanzar fines específicos*, excluyó de esta categorización a las tribus, a las clases sociales, a la familia, a los grupos éticos y a los grupos de amigos, debido a que, en concordancia con Rodríguez (2001:1-18) describe que: **a)** en la familia los roles se encuentran definidos en forma difusa en tanto que es una característica de las organizaciones el contar con roles o funciones específicas; **b)** en una organización se pueden puntualizar los comportamientos y las responsabilidades requeridas para una contratación. En la familia, en cambio, si se definen roles se hace de acuerdo a ámbitos amplios más que a comportamientos específicos. No hay –por otra parte- delimitaciones claras de

---

<sup>67</sup> Palabra de origen grecolatino (phaenomenon) que hace referencia a *“toda manifestación que se hace presente en la conciencia de un sujeto y aparece como objeto de su percepción”*. Diccionario de la Lengua Española (2005). Espasa-Calpe.

responsabilidades, como sí los hay en las organizaciones; **c)** en la familia no se ponen condiciones a las pertenencias, en tanto las organizaciones se caracterizan precisamente por establecer condiciones que conducen a pertenecer o a dejar de pertenecer a ellas. La organización selecciona sus miembros y puede despedirlos. La familia no podría seleccionar a los hijos o expulsarlos de ella; **d)** en la familia difícilmente pueden definirse finalidades contractuales deliberadamente establecidas, así como tampoco es habitual pensar una familia en términos de la adecuación racional de los medios a los fines, lo cual constituye parte de la definición de lo que una organización es; **e)** en la familia las personas son irremplazables y únicas, en tanto los roles organizacionales deben poder ser desempeñados por cualquiera que cumple con las condiciones requeridas. La sustitución de personal es impensable en una familia, lo cual es habitual en una organización.

Estas ideas respaldaron la realización sistemática de estudios teóricos profundos, analíticos, cuidadosos, reflexivos, para conocer los principios básicos y funcionamiento de una organización; aspectos que se potencian cuando se tiene la intención de alcanzar diversos desarrollos, tanto personales (investigación o progreso profesional) como sociales dentro de la misma, ya que, si se entiende y se comprende la importancia de la organización, entonces se tendrá una herramienta útil con la cual se puede afrontar la realidad en que vive y se desarrolla el ser humano.

Como bien se puede comprender, no hay una perspectiva única para analizar y entender a las organizaciones, sino que constantemente se constituyen marcos interpretativos diversos, en un intento de investigar y analizar tanto el mapa y evolución de diversas organizaciones, así como el comportamiento de éstas y sus resultados.

### **3.1.1 PRINCIPALES VERTIENTES ORGANIZACIONALES**

El análisis de las organizaciones se encuentra ligado al desarrollo de la sociedad y a sus procesos de cambio. Rodríguez (2001) manifiesta que en el origen de la teoría

organizacional se encuentran las siguientes vertientes, que hicieron surgir -a su vez- la teoría de la administración:

1. Hacia finales del Siglo XIX y principios del Siglo XX, comenzaron los estudios de la organización, identificados como **corriente de la Administración Científica, iniciada por Frederick Taylor (1856-1915) y vertiente clásica de Administración, instaurada por Henri Fayol (1841-1925)**. Su intención fue encontrar formas nuevas, cada vez más eficientes, de conseguir que las organizaciones lograran sus objetivos y, aunque hubo otras corrientes similares, tal vez más evolucionadas, se toma a estos autores, y sus ideas, como ejemplo o medida estándar.

El interés de estos teóricos de la administración no se ubicó en la comprensión de los procesos de la sociedad, ni tampoco en la elaboración de esquemas ideales que permitieran la comparación entre organizaciones; sus teorías fueron desarrolladas con la intención explícita de **lograr un sistema de reglas y leyes de comportamiento que, al ser aplicado, se obtuviera un máximo de eficiencia en el sistema organizacional**<sup>68</sup>.

- a) Taylor, fundador del movimiento de Administración Científica, se enfocó a desarrollar una ciencia para el conocimiento pleno de cada elemento del trabajo individual. Sostenía que no había trabajo humano **que no pudiera ser subdividido, simplificado y racionalizado** y que era, además, posible y necesario asegurar una **división apropiada de trabajo y responsabilidad** entre trabajadores y administradores.

Así, de acuerdo con Taylor, una función primordial de los administradores consiste en asumir la responsabilidad de **reunir los conocimientos tradicionales** que en el pasado han poseído los trabajadores, para luego **clasificarlos, tabularlos y reducirlos a reglas, leyes y fórmulas**, creando así la **Ciencia de la Dirección**; además, menciona que se hace imprescindible **seleccionar, entrenar y desarrollar a cada trabajador, tanto**

---

<sup>68</sup> Racionalidad de la Organización y administración Científica.

**en lo individual como en conjunto, para la realización eficiente de las tareas.**

Sostuvo que se puede lograr una **alta eficiencia técnica**,<sup>69</sup> en el desempeño individual, a través de la aplicación de la **racionalidad**, de la **subdivisión de tareas** y **de la especialización** creciente que se desprenderá de la aplicación del trabajador a tareas cada vez más sencillas y racionales. Los administradores tienen como **obligación adicional el vincular y coordinar los esfuerzos de los trabajadores** (Chiavenato, 2006; Rodríguez, 2001, Ahumada, 2001).

El indudable carácter innovador de todas las aportaciones de Taylor –en su época- tuvo tal repercusión que ha llegado hasta nuestros días, por supuesto que con diversos y modificados enfoques.

Lucas y García (2002:116-117), simplificando la orientación del taylorismo en algunos principios básicos de administración. Lo resumen de la siguiente forma:

- Se maneja el principio de administración por excepción; es decir, se selecciona a los empleados por tareas y se les adiestra, enseña y/o forma.
- Se ha de establecer un departamento de planificación, dirigido básicamente por el cuerpo directivo.
- El trabajo y la responsabilidad se reparten de manera diferenciada entre la gerencia y los empleados.
- La gerencia ha de tomar bajo su responsabilidad todo aquel trabajo para el que está más capacitada que los trabajadores.
- Debe existir un estudio, por parte de la gerencia, de los movimientos organizacionales y la estandarización de herramientas, así como una fuerte distinción entre la programación del trabajo y su ejecución, de forma tal que cada tarea, antes de llevarse a cabo, ha de analizarse para descubrir un modo de realización científica tanto en sus métodos como herramientas.

---

<sup>69</sup> La eficiencia técnica conlleva la búsqueda de un conocimiento tal que permita tomar las mejores decisiones para optimizar los medios de la organización para conseguir sus fines, planteando una doble vertiente: mejora de la eficacia: maximización de resultados y mejora en la eficiencia y productividad: minimización de costos (Nieto, 2003:5-6).

- La medición del tiempo es objetivamente necesario para ejecutar una tarea, de tal forma que se tenga una medida del rendimiento, a través del cronometraje y/o medida en el tiempo de la actividad realizada, etc.
- Aportación de incentivos por trabajo entregado a tiempo. Se determina un sistema de remuneración que penalice al obrero que no consiga alcanzar el rendimiento *normal* y que premie al que lo haga. Esto dio origen a la clasificación de *homo economicus* o determinación de que los seres humanos realizan mejor sus tareas si hay incentivos económicos.
- Motivar y favorecer la colaboración cordial con los trabajadores para asegurarse de que el trabajo se realice de acuerdo con los principios de la ciencia (conocimiento) que ya se ha establecido.

b) Por otro lado, Henri Fayol, iniciador de la *Escuela Clásica de Administración*, se preocupó más por la clasificación, clara y concreta de las funciones que la empresa ha de tener para funcionar racionalmente<sup>70</sup>:

- **Administración:** Se encarga de formular el programa general de acción de la empresa y de ponerlo en marcha; para ello se deben armonizar y coordinar los esfuerzos de todos los integrantes de la organización.
- **División del trabajo:** Induce a la especialización y por lo tanto promueve eficiencia.
- **Autoridad y responsabilidad:** Quien tiene el poder, avalado por un cargo, tiene que responder por los resultados de su gestión.
- **Disciplina:** Es sinónimo de respeto, de orden y de organización en la empresa.
- **Unidad de mando:** Cada empleado tiene que responder a un sólo jefe, para evitar conflictos.
- **Unidad de dirección:** Todos los miembros de una organización deben trabajar hacia los mismos objetivos.
- **Subordinación del interés particular al general:** Son prioritarios los intereses de la organización y luego los personales.
- **Remuneración del personal:** La retribución por el trabajo debe ser acorde a las tareas desempeñadas, además de justo.

---

<sup>70</sup> Racionalidad de la Organización y Administración Clásica.



- **Jerarquía:** Representa la cadena de mando, quién manda a quién. Hay que respetarla dirigiéndose al inmediato superior/inferior; como corresponda.
- **Orden:** Se puede sintetizar con la frase “un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar”. De esta forma, se evitan demoras en búsquedas infructuosas de, por ejemplo, las herramientas de trabajo.
- **Equidad:** Es sinónimo de justicia y trato igualitario para con todos los empleados.
- **Estabilidad del personal:** Se le debe dar al trabajador el tiempo suficiente para aprender y asimilar las tareas encomendadas.
- **Iniciativa:** Se debe estimular y valorar los aportes efectuados por el personal que favorezcan a la empresa.
- **Unión del personal:** Se refiere a la armonía en los vínculos para que el clima laboral sea agradable.
- **Centralización:** Se refiere a la afluencia energética hacia la cabeza de mando, jerarquía de autoridad, quien tomara las decisiones. Cuanto más grande sea la organización menor será la centralización.

2. El tratamiento científico de la **burocracia** moderna comenzó con los estudios de Max Weber, a finales del Siglo XIX y principios del XX, en torno al proceso de racionalización sistemática, experimentado por la sociedad occidental. Se dice que este proceso llevó a constituir las sociedades capitalistas occidentales. Sin embargo, para Weber la aparición del capitalismo fue únicamente la manifestación económica de un proceso histórico más amplio que constituyó la médula, el eje central, de la sociedad moderna.

El proceso al que se hace referencia se denominó **racionalización** porque sus características claves consistieron en la generalización de un tipo de acción racional, específico, guiado por el criterio fundamental –casi exclusivo- de eficacia (Chiavenato, 2006:229-237).

Esta clase de acción correspondió, según la terminología weberiana, a un tipo de racionalidad denominada **racionalidad formal**. Por eso, el proceso de racionalización que dio lugar a la sociedad moderna fue, básicamente, el proceso

de generalización de la racionalidad formal como racionalidad social preponderante. Los tipos de racionalidad de acción social que distinguió Weber fueron, según Chiavenato (2006); Rodríguez (2001); Ahumada (2001); Lucas y García (2002), entre otros:

- a) **Racionalidad práctica:** forma de vida que se orienta por la mejor manera de alcanzar los intereses pragmáticos del individuo.
- b) **Racionalidad teórica:** se refiere al esfuerzo cognitivo de los seres humanos para dominar la realidad mediante conceptos crecientemente abstractos, más que a través de la acción.
- c) **Racionalidad sustantiva:** consiste en ordenar las actividades de tal manera que se relacionen con arreglos de conjuntos de valores personales y/o universales.
- d) **Racionalidad formal:** implica el cálculo de medios y fines, pero no referido a los propios intereses (como la racionalidad práctica), sino en referencia a reglas, leyes y regulaciones aplicadas.

Se dice, asimismo, que la burocracia surgió cuando las empresas vieron que su estructura, muy rígida, ya no daba respuestas a los cambios que la sociedad experimentaba y fue -aparentemente suplida- (o con esa intención, pues no desapareció del todo) por la tendencia al Desarrollo Organizacional (DO). Este nuevo enfoque, hizo que la gerencia de las empresas llegara a tomar conciencia de la necesidad de renovación y revitalización constantes, de forma tal que las organizaciones, que habrían de afrontar turbulencias extraordinarias, pudieran dar respuestas nuevas y más innovadoras. (Bennis, 1973; Burke, 1988; Toffler, 1998; Pérez, 2004; Hargreaves, 1998).

Así, la burocracia presenta, según los autores mencionados, las siguientes características esenciales, formales<sup>71</sup>:

- I. Las normas y reglamentos siempre deben tener carácter legal y han de ser establecidos y comunicados, básicamente por escrito.

---

<sup>71</sup> Racionalidad de la organización y administración burocrática.

- II. Las comunicaciones deben conllevar un carácter formal, estructurado mediante formatos que faciliten su comprensión y así asegurar su cumplimiento e interpretación correcta.
- III. Carácter racional y división del trabajo. Debe existir división sistemática del trabajo, de los derechos, del poder y de la autoridad, ya que a través de ello se establecen las atribuciones de cada participante y los medios por los cuales se implementan las normas y condiciones necesarias para el cumplimiento de dichas normas o reglamentos.

Es así como cada participante sabe cuál es su cargo, sus funciones y su campo de actuación y de responsabilidad específicos; asimismo, cuáles son sus tareas, su cantidad de mando sobre los otros, sus derechos y su poder, pero también cuáles son los límites de todas y cada una de sus responsabilidades y funciones, en aras de no perjudicar la estructura existente.

- IV. Las responsabilidades administrativas son diferenciadas y especializadas, distribuyéndose las actividades de acuerdo con los objetivos por alcanzar.
- V. Impersonalidad en las relaciones. El poder de cada persona es impersonal y se deriva del cargo que ocupa. La obediencia del subordinado hacia el superior es impersonal; se obedece al cargo que éste ocupa.
- VI. La burocracia garantiza su continuidad a lo largo del tiempo; las personas vienen y se van, los cargos y funciones permanecen. Cada cargo abarca un área de actuación y de responsabilidad.
- VII. Jerarquía de autoridad. La burocracia es una organización que establece los cargos según el principio de jerarquía. Cada cargo inferior debe estar bajo el control y la supervisión de uno superior. Ningún cargo queda sin control ni supervisión. La jerarquía es orden y subordinación; los niveles de autoridad corresponden a las diversas categorías. Todos los cargos están dispuestos en niveles jerárquicos que encierran privilegios, responsabilidades y obligaciones, y son definidos mediante normas claras, limitadas y específicas.
- VIII. La autoridad es inherente al cargo y no al individuo, que la desempeña de modo oficial. La distribución de la autoridad dentro del sistema sirve para reducir al mínimo los roces interpersonales.
- IX. Rutinas y procedimientos estandarizados. La burocracia es una organización que fija las reglas y normas técnicas para el desempeño de cada cargo. Quien desempeña un cargo no puede hacer lo que quiera. Las reglas y normas técnicas regulan la conducta de quien ocupa cada cargo; por ello, las actividades deben ejecutarse de acuerdo con las rutinas y procedimientos fijados por las mismas reglas y normas técnicas.

- X.** La estructura de la burocracia se proyecta de acuerdo con principios racionales. La disciplina en el trabajo y el desempeño en el cargo se aseguran mediante un conjunto de reglas y normas que buscan adaptar al funcionario a las exigencias del cargo y de la organización, para orientar su máxima productividad.
- XI.** Competencia técnica y meritocrática. La burocracia es una organización que elige las personas en base al mérito propio y en la competencia técnica. Por esto la necesidad de exámenes, concursos, pruebas y títulos para la admisión y ascenso.
- XII.** Especialización de la administración, independientemente de los propietarios. La burocracia es una organización que se basa en la separación entre la propiedad y la administración. Los miembros del cuerpo administrativo deben estar separados de la propiedad de los medios de producción. Los administradores en la burocracia no son dueños. Con la burocracia surgió el profesional que se especializa en dirigir una organización. El funcionario no puede vender, comprar ni heredar su posición o su cargo, y éstos no pueden pasar a ser de su propiedad ni integrarse a su patrimonio privado. Existe un principio de total separación entre la propiedad que pertenece a la organización y a la propiedad personal del funcionario.
- XIII.** La burocracia es una organización que se caracteriza por la profesionalización de sus participantes. Cada funcionario de la burocracia ha de ser un profesional, por las siguientes razones:
- Es un especialista: está especializado en las actividades de su cargo. Su especialización varía. Quienes ocupan cargos en la alta posición son generalistas, los que ocupan posiciones más bajas se vuelven, más especialistas.
  - Es asalariado: recibe salarios correspondientes al cargo que ocupan. Cuanto más elevado es el cargo, mayor es el salario, y el poder.
  - Es ocupante de un cargo: esta es su principal actividad dentro de la organización absorbiendo su tiempo de permanencia en la organización.
  - Es nominado por un superior jerárquico: es un profesional seleccionado y escogido por su competencia y capacidad, nombrado, asalariado, ascendido o despedido de la organización por su superior jerárquico. El superior jerárquico tiene plena autoridad sobre sus subordinados.
  - Su mando es por tiempo indeterminado; no existe una norma o regla que determine su tiempo de permanencia.

- Hace carrera dentro de la organización: puede ser promovido para otros cargos superiores. El funcionario es un profesional que trabaja para hacer carrera a lo largo de su vida.
- Es fiel al cargo y se identifica con los objetivos de la empresa: el funcionario pasa a defender los intereses de su cargo y de su organización, en detrimento de los demás intereses involucrados.
- El administrador debe ser un profesional para controlar completamente y cada vez de mejor manera la organización burocrática, en orden a la previsión del apropiado funcionamiento del sistema organizacional y del comportamiento de sus miembros. Toda actividad debe ajustarse a las normas y reglamentos de la organización, con el fin de que ésta alcance la máxima eficiencia posible.

**XIV. La burocracia, al sustentarse en una visión estandarizada del comportamiento humano, generalmente no considera la organización informal (o estructura interna de la organización), toda vez que aparece como un factor de imprevisión y de descontrol en la burocracia, ya que como sistema social racional puro presupone que las relaciones y el comportamiento humano son previsibles y que todo debería estar bajo el control de normas racionales y legales, generalmente escritas<sup>72</sup>.**

**XV.** El líder burocrático dirige a sus subordinados hacia la consecución de objetivos y tareas en base a normas estrictas y concretas, conforme a la política de la organización. El líder burocrático busca la eficiencia a la hora de desempeñar su trabajo sobre la base de estas normas y política, donde asienta los pilares de su autoridad. Crea un ambiente de trabajo -un tanto rígido- entre dirigentes y subordinados donde éstos deben acatar y seguir las instrucciones precisas y estrictas establecidas por aquél.

Un rasgo característico del liderazgo burocrático es la desunión entre dirigentes y subordinados. Se dice que los líderes se *divorcian* de los trabajadores porque deben acatar y representar las normas, ideas y objetivos de la política de la organización que dirigen.

Los líderes burocráticos son elegidos a través de elecciones internas o bien porque alguna figura de poder considera que su capacidad y experiencia es mayor que la de los demás.

**XVI.** Entre los primeros tipos de liderazgo burocrático se clasificaron:

---

<sup>72</sup> El estudio y tratamiento de la organización informal surgió como una derivación directa de la imposibilidad práctica de normatizar y estandarizar el comportamiento humano en las organizaciones.

**-LIDERAZGO CARISMÁTICO:** se basa en un líder capaz de crear entusiasmo entre los trabajadores por su capacidad de admiración y seducción. No sólo lidera, sino que sus empleados le siguen y admiran. El líder busca liderar con su carisma, generando entusiasmo. El Líder Carismático:

- Es capaz de modificar la escala de valores, creencias y actitudes de sus seguidores.
- Tiene gran capacidad de convicción.
- Es buen motivador.
- Es capaz de asumir riesgos.
- Puede llegar a utilizar medios innovadores y no convencionales.
- Crea admiración.
- Tiene visión de futuro.
- Tiene buena capacidad de persuasión.
- Genera confianza.
- Es inconformista.
- Se sacrifica por la empresa.
- Es positivo.

Un líder carismático puede ser altamente beneficioso para una organización si es capaz de conseguir que los subordinados hagan lo que requiere con su carisma, con su encanto, sin que estos se sientan manipulados. Para ello ha de saber manejar bien sus habilidades y dar buen ejemplo. Si sus subalternos están dispuestos a hacer algo por la organización, él debe estar en disposición de hacer aún más.

Contar con un líder carismático en una organización tiene sus claras ventajas, pero también puede tener sus riesgos o perjuicios:

#### ***VENTAJAS***

- Ante un cambio de liderazgo, genera menos conflictos que otros tipos de liderazgo.
- Genera mucha más motivación en los trabajadores.
- Como la motivación es mayor, el rendimiento organizacional también tiende a serlo.
- El clima laboral mejora.
- Une al grupo alrededor de él.
- Es un buen recurso ante cualquier transformación de una organización.
- Los éxitos son compartidos.

#### ***DESVENTAJAS***

- Sus errores suelen ser perdonados, lo cual llega a generar inconformidad.
- Sus logros pueden ser excesivamente alabados, perdiendo la exacta dimensión de objetivos alcanzados.
- Puede llegar a anular a las personas.
- Puede llegar a crear dependencia.
- El líder tiene mucho peso en el equipo.

Un líder carismático puede conseguir los objetivos organizacionales que se proponga con ayuda de su equipo, ya que es capaz de cualquier cosa por conseguirlo. La organización se encuentra siempre en constante crecimiento porque no es capaz de conformarse, debido a que después de conseguir los objetivos requeridos quiere más y va a por más. Puede ayudar a favorecer el cambio y las mejoras constantes.

**-LIDERAZGO DEMOCRÁTICO:** es aquel que fomenta la participación de la comunidad, dejando que los empleados decidan más sobre sus funciones y tengan las suficientes competencias para tomar decisiones. Los trabajadores pueden opinar, no se limitan sólo a recibir órdenes; de hecho se alienta su participación.

Los subalternos forman parte de las decisiones de la organización y por tanto se integran mucho mejor en ella y experimentan una mayor motivación. Las decisiones son compartidas entre los altos mandos y los subordinados sin que la palabra de unos valga más que la de otros. El Líder Democrático:

- Ofrece diversas soluciones y deja elegir a sus subordinados entre ellas.
- Fomenta la participación y consulta a sus subalternos.
- Busca soluciones compartidas.
- Orienta a sus subordinados, pero no les ordena.
- Agradece las sugerencias y opiniones de otros.
- Ofrece ayuda y orientación a quien lo necesita.
- Está dispuesto a acatar lo que digan los demás.
- Motiva a sus subalternos.
- No delega sus funciones (esto lo hace el líder liberal) sino que está dispuesto a que otros opinen, si es necesario.
- Potencia la discusión en el grupo.
- Fomenta el trabajo en equipo.
- Reconoce que varias personas piensan mejor que una.
- Es capaz de delegar tareas de forma efectiva.
- No se cree superior a los que se encuentran por debajo de sí en la organización.
- Puede dejar su puesto durante unas horas sin que la organización se resienta.

## Ventajas y desventajas de un liderazgo democrático:

### **VENTAJAS**

- Los subordinados se integran mejor en la organización y el grupo.
- Los subalternos se sienten más a gusto con su trabajo.
- Se crean mayores vínculos corporativos.
- Se promueve la iniciativa.
- No hay competiciones, sino lucha por llegar a los mismos objetivos.
- La organización puede funcionar normalmente aunque el líder se ausente.
- Se proporciona información y conocimientos para tomar decisiones.

### **DESVENTAJAS**

- El proceso es, inicialmente, lento porque requiere de muchas reuniones y acuerdos.
- Si el líder no es capaz de llevar bien la situación, puede fracasar.
- No es fácil tener a todos contentos.
- Se deposita demasiada confianza en el grupo, y en ocasiones esto puede ser un error.
- Muchos subordinados tienen reticencias a colaborar, aportar sugerencias o hablar.

Este tipo de liderazgo no sólo es el preferido por muchos porque deja poder de decisión a los miembros de la organización, que se sienten parte de la organización, sino porque nadie mejor que ellos pueden conocer qué se puede mejorar en su puesto de trabajo y funciones y qué es lo que funciona bien o la forma de mejorar lo que no funciona debidamente.

**-LÍDER “LAISSEZ-FAIRE” (DEJAR SER-DEJAR HACER):** Este tipo de liderazgo es más liberal, ya que el líder tiene un papel pasivo y son los trabajadores los que tienen un mayor poder de decisión. En el liderazgo laissez faire, los empleados tienen independencia operativa, tanto en la realización de actividades como a la hora de tomar decisiones.

*Laissez faire* es una palabra francesa que quiere decir “dejar pasar, dejar hacer” refiriéndose a una libertad de economía con la mínima intervención del gobierno y, en el caso de las empresas particulares, del líder o jefe. Su frase completa se traduce como “déjalos hacer, déjalos pasar, que el mundo va solo”.



### En el liderazgo *Laissez faire*:

- Los líderes prefieren las normas claras.
- Los líderes no tienen el papel protagonista, más bien su papel es pasivo.
- Los líderes son neutros, o casi neutros, en sus opiniones.
- El líder influye muy poco en los logros y objetivos de la organización.
- El líder no tiene un papel importante en el clima laboral.
- El poder está en manos del grupo, no del líder.
- No se juzga las aportaciones y sugerencias de subalternos, ya que tienen poder de decisión.
- Los subordinados tienen libertad total para sus funciones.
- Si falta el líder la empresa puede seguir funcionando perfectamente.
- Los subordinados pueden contar con el apoyo del líder, pero si lo requieren.

### Ventajas y desventajas de un liderazgo *Laissez faire*:

#### **VENTAJAS**

- a) Aunque el líder tenga que ausentarse un poco la empresa sigue funcionando
- b) Los trabajadores se sienten mejor porque tienen mayor poder de decisión.
- c) Los empleados trabajan con más libertad y sin presiones.
- d) Los jefes pueden delegar tareas más fácilmente.
- e) Los trabajadores pueden tener más posibilidades de promoción empresarial en caso de haber vacantes.

#### **DESVENTAJAS**

- Si los trabajadores no tienen los suficientes conocimientos o experiencia puede no funcionar.
- Se puede llegar a perder el objetivo si no hay la información necesaria.
- Suele ser individual y hay poco trabajo en grupo.
- Es más complicado solucionar conflictos, si los hay.
- Puede dar la sensación de que no hay un líder o este no se implica.

Este tipo de liderazgo puede funcionar cuando las personas que forman parte de la organización cuentan con cierta antigüedad en la empresa, un perfecto conocimiento del funcionamiento del negocio y sus funciones y las competencias que se requieren. **Puede fracasar en caso de un equipo nuevo o con pocos conocimientos de sus funciones.** Es necesario tener un buen equipo que esté de acuerdo con este tipo de liderazgo para que todo funcione a la perfección. Además, no basta con dejar todo el poder en manos

de los subalternos, sino que es necesario conocer la evolución de proceso e intentar reorientar si es necesario.

Si todo funciona bien, se estaría hablando de un equipo independiente, maduro y comprometido, que trabaja bien por su propia cuenta y sin interferencias de un líder.

3. Una tercera vertiente en la evolución de la organización fue apoyada en los estudios de Psicología Social, al nacer de la preocupación por la búsqueda de los factores que inciden en la productividad y que deriva en consideraciones referidas al comportamiento grupal de los hombres en su ambiente de trabajo: **Escuela de Relaciones Humanas, instituida sustancialmente por Elton Mayo.**

Según Chiavenato (2006:240-256), esta teoría se originó a raíz de cuatro aspectos importantes:

- a) *La necesidad de humanizar y democratizar la administración*, liberándola de los conceptos rígidos y mecanicistas de la teoría clásica y adecuándola a los nuevos patrones de vida de la sociedad.
- b) *El desarrollo de las Ciencias Humanas*, principalmente la Psicología y la Sociología, así como su creciente influencia intelectual y sus primeros intentos de aplicación a la organización industrial.
- c) *Las ideas de la filosofía pragmática de John Dewey y de la psicología de Kurt Lewin* fueron decisivas para el desarrollo del humanismo en la administración.
- d) *Las conclusiones de la experiencia de Hawthorne*, desarrollada entre 1927 y 1932 bajo la coordinación de Elton Mayo, que pusieron en jaque los principales postulados de la teoría clásica de la administración por resaltar los siguientes aspectos:
  - **Nivel de producción:** Al ser una actividad típicamente grupal, la primera conclusión derivada de la investigación planteó que el nivel de producción estaría más influenciado por las normas de grupo que por los incentivos salariales y materiales de producción. Según Mayo, la actitud del empleado frente a su trabajo y la naturaleza del grupo en el cual participa son factores decisivos en la productividad.
  - **Comportamiento social de los empleados:** El empleado no actúa como individuo aislado sino como miembro de un grupo social, tampoco es común que reaccionen aisladamente en su centro de trabajo, sino como integrantes

de un grupo o equipo. Como la amistad y los grupos sociales de los trabajadores poseen significado trascendental para la organización, deberían ser considerados estos aspectos desde la administración de la organización.

- **Relaciones humanas:** La tarea básica de la administración es formar equipos capaces de comprender plenamente las tareas a realizar. Por ello se debe fomentar la comunicación con los líderes organizacionales informales, el marco de las relaciones dentro de los grupos -y entre los grupos-, para alcanzar acuerdos formales e informales, en aras de la eficiencia y eficacia organizacional (Nadler y Thusman, 1980:35-40).
- **Recompensas y sanciones sociales:** La persona humana es motivada esencialmente por la necesidad de “*estar en compañía*”, de “*ser reconocida*”, de acceder a una comunicación adecuada. Mayo estuvo en desacuerdo con la afirmación de Taylor según la cual la motivación básica del trabajador es sólo salarial (*homo economicus*). Las recompensas sociales y morales son simbólicas y no materiales, pero ejercen considerable influencia sobre la motivación y la felicidad del trabajador.
- **Los grupos informales:** Mientras los clásicos se preocupaban exclusivamente por lo aspectos formales de la organización, los investigadores de Hawthorne se concentraron sobre los aspectos informales y descubrieron que **los grupos informales constituyen la organización humana de la empresa y desarrollan la capacidad de definir reglas de comportamiento, objetivos, escala de valores, creencias, expectativas, etc., todo ello en un plano informal.**
- **Énfasis en los aspectos emocionales:** Los aspectos emocionales e incluso irracionales del comportamiento humano, merecen una atención especial. Por ello consideraron que el conflicto social debe afrontarse mediante una administración humanizada que, a la vez, implante un tratamiento preventivo. Las relaciones humanas y la cooperación son la clave para evitar conflicto social.

A partir de estas ideas, y de acuerdo a Miller y Form (1969, en Chiavenato, 2006) entre las aportaciones más importantes de Elton Mayo y su escuela se pueden considerar<sup>73</sup>:

- El trabajo es una actividad esencialmente grupal.
- El mundo laboral social del adulto se halla fundamentalmente moldeado por la actividad laboral.

---

<sup>73</sup> Racionalidad de la Organización y Administración sobre la base de la Relaciones Humanas.

- La necesidad de aceptación, seguridad y sentimiento de pertenencia es más importante para la determinación de la moral y productividad del trabajador que las condiciones físicas bajo las que trabaja.
- Una queja no consiste necesariamente en una relación de hechos objetivos; normalmente es un **síntoma** que manifiesta la preocupación de un individuo por la situación de su status.
- El trabajador es una persona cuyas actitudes y eficiencia están condicionadas por las exigencias sociales, tanto internas como externas a la fábrica.
- Los grupos informales en la organización ejercen controles sociales intensos sobre los hábitos y actitudes laborales de los empleados.
- El mando de primera línea (jefe directo) es el factor individualmente más importante en la determinación de la productividad de un grupo de trabajo, así como en el desarrollo del clima laboral.
- El cambio de una sociedad establecida a una sociedad adaptable tiende a alterar continuamente la organización social de una empresa, y de la industria en general.
- **La colaboración grupal no sucede accidentalmente; por ello deben planificarse las actividades a realizar para alcanzar el desarrollo esperado. Si se consigue la colaboración del grupo, las relaciones laborales en una organización pueden llegar a tener una cohesión tal que resiste efectos disruptores en la organización.**
- Una virtud del modelo es que responde a las impresiones intuitivas de las personas sobre lo que es ser humano.
- Surgió la importancia de considerar aspectos afectivos en la educación laboral, así como la libertad humana de elegir ser responsable.
- Ofreció un marco de estudio flexible en el cual se puede observar y analizar la conducta humana en la organización social.
- Hubo consideración de la persona total en un ambiente total, así como de relaciones y sentimientos interpersonales.

Sin embargo, hay algunas limitaciones percibidas en esta corriente teórica de la administración organizacional; entre ellas se señalan:

- Muchas deficiencias de diseño, análisis e interpretación organizacional.
- Los intentos por incrementar la producción, al mejorar las condiciones de trabajo y la satisfacción del personal, no aporta necesariamente el mejoramiento impresionante de la productividad como se esperaría; lo cual significa que el rendimiento aumenta, pero de manera ligera.

- El tema de la productividad y de la satisfacción del trabajador ha resultado ser un problema más complejo de lo que se pensó en un principio.

Aunque en esta nueva vertiente teórica fue posible señalar que el interés prioritario parecería estar en la satisfacción laboral y no en la eficiencia organizacional, la crítica más frecuente a todo el movimiento de Relaciones Humanas fue que podría transformarse fácilmente en un instrumento de manipulación de los trabajadores por parte de los empresarios, o viceversa.

Al margen de la crítica, sin embargo, ha sido preciso reconocer en la escuela de Relaciones Humanas un muy importante avance en el conocimiento del fenómeno organizacional y de los individuos actuando como miembros de grupos organizacionales.

4. A fines de los años cincuenta el avance organizacional se estancó; la situación era tal que se requirió de una nueva conceptualización capaz de retomar los aspectos estructurales de la organización, pero sin perder de vista los aspectos actitudinales y emocionales. La respuesta vino de una vertiente del estudio organizacional que se identificó muy relacionada con la Ciencia de la Administración; es decir, aquella que había sido creada por Taylor y Fayol a comienzos de siglo y por ello se denominó *Escuela Neoclásica*.

El término *neoclásica* fue un poco exagerado. Los autores de la Escuela Neoclásica no formaron propiamente una escuela definida, sino un movimiento relativamente heterogéneo (Chiavenato, 2006). Las principales características básicas de la escuela Neoclásica fueron las siguientes<sup>74</sup>:

- *Énfasis en la práctica de la administración.* La teoría neoclásica se caracterizó por hacer fuerte énfasis en los aspectos prácticos de la administración, por el pragmatismo y por la búsqueda de resultados concretos y palpables, aunque no se haya preocupado mucho por los conceptos teóricos de la administración.
- *Reafirmación relativa de los postulados clásicos.* La teoría neoclásica fue casi una reacción a la enorme influencia de las ciencias del comportamiento en el

---

<sup>74</sup> Racionalidad de la Organización y Administración Moderna o Neotaylorista (Neocientífica), pero ahora con el apoyo y soporte de las Nuevas Tecnologías de Información y Conocimiento.

campo de la administración, en detrimento de los aspectos económicos y concretos que rodearon el comportamiento de las organizaciones.

- *Énfasis en los principios generales de administración.* Los autores neoclásicos se preocuparon por establecer normas de comportamiento administrativo. Los principios de administración que utilizaban los autores clásicos como *leyes científicas* fueron retomados como criterios más o menos elásticos, en la búsqueda de soluciones administrativas prácticas.
- *Énfasis en los objetivos y en los resultados.* Se expresó que toda organización existe no para sí misma sino para alcanzar objetivos y producir resultados. Uno de los mejores productos de la teoría neoclásica es la llamada *administración por objetivos (APO)*.
- *Eclecticismo en la teoría neoclásica.* Los autores neoclásicos, a pesar de basarse mucho en la teoría clásica, fueron ampliamente eclécticos y recogieron el contenido de casi todas las teorías administrativas, a saber (de las relaciones humanas, de la burocracia, estructuralista, del comportamiento, de la matemática y de sistema entre otras). Debido a ese eclecticismo, la Escuela Neoclásica se consideró como una teoría clásica actualizada (neotaylorismo).

Durante un buen tiempo, las afluentes del estudio del fenómeno organizacional marcharon casi paralelos, con algunos puntos de coincidencia, pero sin contar con una perspectiva teórica que los vinculara de alguna forma, que permitiera evolución al relacionar sus resultados en una corriente teórica compartida.

Esta corriente teórica estaba, sin embargo, constituyéndose ya desde fines de la década de los veinte; se había robustecido con aportes diversos durante los años cincuenta y en los sesenta fue acogida con entusiasmo por los teóricos de la organización. Esta fue la *Teoría General de Sistema*, que comenzó -a fines de la década de los sesenta- a ser ocupada con gran fuerza en el estudio organizacional, logrando un grado alto de aceptación. Tanto, que es posible decir, sin exagerar la situación, que hoy en día no existe estudio organizacional alguno –sea con un interés práctico o académico- que no tenga una aproximación sistémica del tema.

No se ahonda aquí mayormente en este enfoque porque el tema es tratado en un apartado posterior.

### 3.1.2 PRINCIPALES CONCEPTUACIONES TEÓRICAS

La Teoría de la Organización se concibe, por un lado, como un *“conjunto de orientaciones teóricas desarrolladas a partir de la propuesta tayloriana de la Organización Científica del Trabajo que, independientemente de su enfoque y del nivel de análisis asumido, se constituyen como tentativas explicativas del fenómeno organizacional o de alguno de sus aspectos relevantes”* (Ibarra y Montaña, 1987, en Sabirón, 1999:29-30) y por otro, como *“disciplina social que busca dar una explicación, en el plano de la construcción conceptual, de las estructuras –y sus principios- que asume la acción colectiva de la gente en las organizaciones. Su objeto de estudio es la organización, percibida como fenómeno identificable en el marco de las relaciones sociales”* (Hall, 1996:20).

Se explica que este campo de estudio tiene cualidades propias y que se ha consolidado, a partir de las investigaciones y contribuciones de la Ingeniería, de la Economía, la Sociología, la Antropología, Psicología e Historia, entre otras, a raíz del alto valor que en toda organización se ha otorgado a la **eficacia** y a la **eficiencia**, asociadas a niveles de **racionalidad instrumental**<sup>75</sup> creciente.

Para el análisis organizacional se hizo necesario construir una perspectiva que ayudara a entender, analizar y explicar la conformación de una organización, así como la vinculación de las diversas dimensiones que la integran y su comportamiento contextual, tanto en el plano interno como en el externo de la organización.

En primer lugar, se conceptuó que el contexto interno de la organización, dinámico y en constante transformación, está conformado por un conjunto de elementos interdependientes e interactuantes (Chiavenato, 2006:727); grupo de unidades combinadas y vinculadas de manera compleja, pero coordinada, que forman un todo organizado (sistema) y cuyo resultado (output) es mayor que el resultado que las unidades podrían tener si funcionaran independientemente.

---

<sup>75</sup> La **eficiencia** organizacional conlleva al aprovechamiento de los recursos, mientras que la **eficacia** al cumplimiento de los objetivos propuestos, con independencia del aprovechamiento de los recursos que se consuman para ello, mientras que la **racionalidad** de una organización orienta la comprensión hacia la eficiencia y a la eficacia, en el mínimo posible de tiempo y de costos. Así, se conoce como **racionalidad instrumental** la adecuación de los medios a los fines de la organización.

Estas partes y/o elementos esencialmente son, en este estudio: núcleo, estructura formal e informal, racionalidad, cultura y procesos; mismos que al interactuar generan una parte esencial del ambiente organizacional.

La otra parte del ambiente organizacional se genera en el contexto externo, constituido a su vez por otras organizaciones, de donde provienen los insumos (input) en forma de energía, información, recursos, etc. y hacia él se dirigen los productos y/o resultados (output) de la actividad organizacional.

La Teoría de la Organización Escolar, por su parte, se identifica como una *“disciplina científica, caracterizada por el pluralismo conceptual y metodológico, característico de las Ciencias Sociales, en su conjunto, pero con una perspectiva conceptual propia; misma que permite agrupar teorías y modelos que estudian los centros escolares como organizaciones”* (Bryman, 1989; Hassard y Pym, 1990; Strati, 2000, en Nieto Cano, 2003:3). Asimismo, Sabirón (1999:18) la describe como un *“conjunto ordenado y sistematizado de conceptos, razones, argumentaciones, sentidos, funciones, acciones, significados y elementos que, de manera formalmente estructurada, dan razón y una explicación de las organizaciones escolares”*.

Se estipula que esta disciplina científica se caracteriza por el pluralismo teórico y metodológico que permea tanto su conformación como su investigación, teniendo como fuentes auxiliares las investigaciones y contribuciones de la Pedagogía, la Filosofía, la Psicología, la Sociología, la Política, la Ingeniería (sobre todo de sistemas) y la Economía (Nieto, 2003:3); ésta última por los efectos que conlleva su marcada orientación y tendencia a los aspectos productivos y/o de rentabilidad social (Sabirón, 1999:12), lo cual modifica sustancialmente el alto valor que en toda organización se ha otorgado a la **eficacia** y a la **eficiencia**, asociadas a niveles de **racionalidad instrumental** creciente, toda vez que en la escuela la racionalidad comúnmente es limitada<sup>76</sup>; esto significa que se realiza *“lo posible de lo deseable”*, debido a las características, diferenciadoras e integradoras, como sistema, que en este apartado se describen.

---

<sup>76</sup> Racionalidad limitada: situación en la que las soluciones resultantes no son necesariamente las óptimas, sino que se hacen óptimas a partir de las decisiones tomadas en la organización por medio –básicamente- de procesos políticos (Hall, 1996:177).



También el contexto interno del sistema organizacional escolar es dinámico y está en constante transformación, así como conformado por un conjunto de elementos interdependientes e interactuantes (Chiavenato:727); grupo de unidades combinadas y vinculadas de manera compleja, pero débilmente articuladas y con metas ambiguas, lo cual tiende a incrementar la incertidumbre en el sistema, pero que aún así conforman un todo organizado y cuyo resultado (output) es mayor que el resultado que las unidades podrían tener si funcionaran independientemente.

Determina González (2003:25) que los procesos de enseñanza y de aprendizaje constituyen el núcleo de la organización escolar e influyen en las demás actividades del colectivo escolar. Por ello, es de suma importancia para todo director, y docente, conocer e identificar en la realidad de la escuela las dimensiones constitutivas de la organización escolar: Núcleo, Estructuras, Racionalidad, Cultura, Procesos y Liderazgo Escolar.

### **A. FINES, OBJETIVOS Y METAS DE LA ORGANIZACIÓN**

Recuperando las ideas de Álvarez y Santos (1996), en el sentido de que organizar es dirigir los esfuerzos dispersos de todas las personas que constituyen un grupo de trabajo hacia la realización de los objetivos fijados de antemano, mediante procedimientos, métodos y sistemas de trabajo estables, eficaces y eficientes, se conceptualiza que **los fines, objetivos y metas de la organización constituyen el núcleo de la misma y que a su alrededor giran los demás elementos organizacionales** (contemplar imagen siguiente).

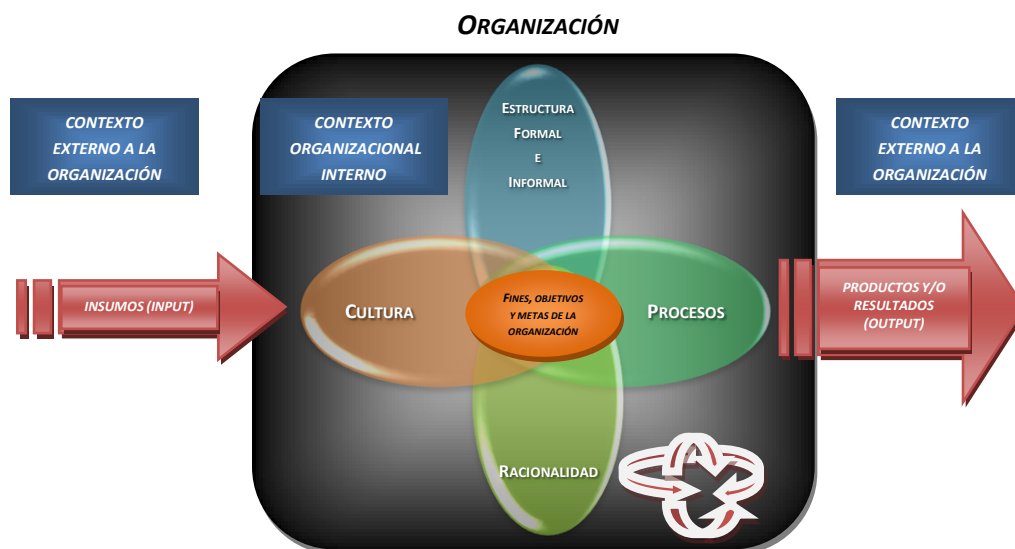
El **fin**, o los **fines**, constituyen la parte esencial de una organización, la razón de su existencia y por lo general se declaran en la Misión<sup>77</sup> de la institución.

El fin de la organización define el ¿por qué? de su existencia o de su aspiración mayor; es decir, el ¿por qué se está constituyendo la organización?, instituyendo a la

---

<sup>77</sup> motivo, propósito, fin o razón de ser de la existencia de una empresa u organización porque define: 1) lo que pretende cumplir en el entorno o sistema social en el que actúa, 2) lo que pretende hacer, y 3) el para quién lo va a hacer; y es influenciada, en momentos concretos, por algunos elementos como: la historia de la organización, las preferencias del administrador, gerente o director y/o de los propietarios, los factores externos o del entorno, los recursos disponibles, y sus capacidades distintivas.

vez la consecución de valores sociales, que la organización hace suyos y trata de desarrollarlos con y por sus integrantes.



Los fines de la organización se exteriorizan a través de declaraciones de principios y de códigos de ética, decálogos, credos, *slogan*, etc.

Por su parte, la escuela como sistema organizacional ha de dirigir los esfuerzos dispersos de los principales actores (Director, docentes, personal de apoyo, padres de familia, alumnos) hacia la realización del fin primordial de la organización escolar, núcleo de la misma: **el desarrollo del currículum (Misión), el aprendizaje de los alumnos y la actividad educativa (enseñanza) que realizan profesores y profesoras**, mediante procedimientos, métodos y sistemas de trabajo estables, eficaces y eficientes, girando a su alrededor los demás elementos organizacionales, primordialmente orientados por objetivos y metas educativas.

Por otro lado, la palabra **objetivo** proviene de ob-jactum, que significa "a donde se dirigen nuestras acciones"<sup>78</sup>. Los objetivos organizacionales son enunciados escritos sobre resultados a ser alcanzados en un periodo determinado.

Toda organización pretende alcanzar objetivos. Un objetivo organizacional es una situación deseada que la institución intenta lograr; es un estado ideal que en la

<sup>78</sup> Diccionario de la Lengua Española (2005). Espasa-Calpe.

organización se pretende alcanzar en un futuro inmediato o mediano. Al alcanzar el objetivo, el estado ideal se convierte en real y actual; por lo tanto, el objetivo deja de ser deseado y se busca otro para ser alcanzado. El establecer los objetivos requiere de una considerable planeación.

Los objetivos se conciben como los puntos inicial y final de un programa, establecidos en términos generales o específicos y deben ser racionalmente alcanzables, en función a la (s) estrategia (s) que se elija (n).

Entre las funciones que cumplen los objetivos en una organización escolar se tienen: **a)** presentar una situación futura deseada. De esta forma, sirven como guías para la ejecución de las acciones; **b)** justificar las actividades de la organización escolar; **c)** servir como estándares para evaluar las acciones, la eficacia, la eficiencia, así como para determinar la productividad de la organización; **d)** La estructura de los objetivos establece la base de relación entre la organización educativa y su medio ambiente, por ello es necesario revisarlos continuamente frente a las alteraciones, tanto del medio ambiente como de la organización.

En relación a las **metas** organizacionales, se determina que las metas proporcionan un sentido de dirección. Sin una meta los individuos al igual que las organizaciones tienden a la confusión, reaccionan ante los cambios del entorno sin un sentido claro de lo que en realidad se quiere alcanzar. Al establecer metas, la gente y las organizaciones refuerzan su motivación y encuentran una fuente de inspiración que ayuda a rebasar los inevitables obstáculos que se presentan.

Metas en la organización son para Etzioni (1979:33) *estados deseados de los asuntos o de los resultados preferidos que las organizaciones procuran realizar y alcanzar*, mientras que para Hall (1996:32) las metas son *“codificaciones que tienen existencia y comportamiento independiente del comportamiento de sus miembros”*.

Las metas establecen la intencionalidad total y a largo plazo de la administración y se pueden clasificar (Gairín, 1996:29-30) de acuerdo a los niveles organizativos, en tres clases:

- a) Metas oficiales o misiones. Metas generales que hacen referencia al nivel más amplio de la organización, por ejemplo introducción de nuevos productos, entrada a nuevos mercados; institucionalización de reformas, de proyectos, etc.
- b) Metas Operativas. Afirmaciones más específicas donde vienen definidas la intención o finalidad tanto de la organización como de los distintos departamentos, divisiones o unidades organizacionales; por ejemplo desarrollar productos concretos, identificar mercados específicos a acceder o emprender acciones para conseguir esta meta.
- c) Metas específicas individuales. Son las más concretas y exponen lo que deben hacer los individuos en la organización (documentos como las descripciones de trabajo o manuales de procedimientos son ejemplo de estas)

Las metas permiten enfocar claramente los esfuerzos a realizar. Al seleccionar una meta, o una serie de metas relacionadas, surge el compromiso de utilizar de cierta manera los recursos disponibles y se comienzan a establecer prioridades. Esto es particularmente importante para una organización, en la cual se tienen que coordinar las acciones de muchos individuos.

Las metas guían planes y decisiones. Por ello, las respuestas a pregunta decisivas (¿cómo se alcanza tal o cual meta?) formarán tanto los planes a largo como a corto plazo y ayudarán a tomar muchas decisiones claves (Chiavenato, 2006 y Rodríguez, 2001).

Las metas ayudan asimismo a evaluar el progreso alcanzado. Una meta claramente establecida, medible y con una fecha específica, fácilmente se convierte en un estándar de desempeño que permite a los individuos, al igual que a los administradores, evaluar los avances. Por tanto, las metas son una parte esencial de control, ya que aseguran que las acciones que se emprendan correspondan a las metas y planes creados para alcanzarlas. Si se encuentra que la organización se está saliendo del curso señalado o si se enfrentan contingencias no previstas, se

pueden tomar acciones correctivas mediante la modificación del plan original. El replanteamiento de metas, en algunas ocasiones, ha sido el factor clave para el éxito final de una organización.

En relación a las **metas** del sistema organizacional de la escuela, también se identifica el desarrollo de las tres clases, las cuales se especifican en los Planes y Programas educativos correspondientes:

- a) Metas oficiales; que hacen referencia al nivel más general de la organización escolar: institucionalización de reformas, de proyectos, de cobertura, etc.
- b) Metas Operativas; afirmaciones más específicas que definen la intención o finalidad, así como las acciones educativas correspondientes, tanto de la organización escolar como de sus distintos departamentos o divisiones.
- c) Metas específicas individuales; concretas y que exponen lo que deben hacer los integrantes del sistema organizacional, especificados en los manuales de procedimientos correspondientes; Guías de Consejos Técnicos Escolares; Ruta de Mejora Escolar; Guías Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas; Acuerdos Secretariales, Guías de Activación Física, etc.

De esta forma, se establecen claramente las actividades a realizar y se implementan los compromisos de utilizar de manera específica los recursos disponibles, para jerarquizar prioridades. Esto es particularmente importante para la organización escolar, al vincular y coordinar las acciones de los integrantes del colectivo escolar.

En este caso, las respuestas a pregunta decisivas (¿cómo se alcanza tal o cual meta?) forman tanto los planes a largo como a corto plazo y ayudan a tomar muchas decisiones claves en la organización escolar (González, 2003:58) como, por ejemplo, disminuir el rezago educativo, abatir la deserción, etc.

## **B. ESTRUCTURA FORMAL DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

Según Chiavenato (2006:755-756) la estructura organizacional es un modelo o patrón de diseño para organizar una empresa, con el fin de cumplir las metas propuestas y alcanzar los objetivos deseados.

Hall (1996:52-53), por su parte, considera a la estructura formal o externa como el arreglo de *las partes* que integran la organización, con tres funciones específicas: **a)** elaborar productos organizacionales (o aportar resultados) y alcanzar los objetivos organizacionales; **b)** minimizar, o por lo menos regular, la influencia de las variaciones individuales sobre la organización y, **c)** asegurar que los individuos se ajusten a los requisitos de la organización y no viceversa; “*estructura marca conducta*”, atinadamente determinó Senge (1994:22).

La mejor forma de conceptualizar la estructura formal de una organización es estableciendo una analogía con un edificio moderno. El armazón o estructura es el *esqueleto o andamiaje* que proporciona estabilidad, firmeza, identidad, singularidad, diferenciación, integración, orden, relación, comunicación, continuidad en el tiempo y otros aspectos, a todos y cada uno de los elementos que integran el edificio, o a la organización (volviendo al tema que interesa en esta investigación e intervención educativa), para que sus integrantes desempeñen las funciones organizacionales, independientemente de las características personales de los mismos (González 2003:27).

En primer lugar, como se establece que la estructura externa introduce **formalidad** y **orden** en la organización, se especifica que el orden ha de ser jerárquico y estar basado en la **autoridad, que en la escuela representa el director** (Hall, 1996:53 y González, 2003:46).

La estructura es el *instrumento* del que se dota al administrador, gerente o director de la organización para llevar a cabo las actividades que permitirán lograr los propósitos, objetivos, metas planteadas de antemano, a través de: la **división del trabajo**, la **obtención y coordinación de elementos físicos** (espacios,

instalaciones, materiales, actividades, etc.) y **de los elementos sociales** (personas, posiciones que ocupan, unidades o grupos, relaciones, etc.), la **asignación de funciones y tareas específicas**, así como otros mecanismos que empoderen la **operatividad**<sup>79</sup> en todas *las partes* que integran la organización.

Al analizar la estructura externa de una organización, se han de identificar elementos formalmente establecidos (González González, 2003:57-70 y Hall, 1996:50-118): **orden normativo, niveles de autoridad, funciones o roles**, con sus correspondientes tareas y responsabilidades; **unidades organizativas**, como equipos, consejos, departamentos, con sus correspondientes tareas y responsabilidades; mecanismos formales para la **toma de decisiones**, para la **comunicación e información**, así como para la **coordinación** entre sus integrantes y que no funcionen unos al margen de otros; **división de la estructura física e infraestructural** del instituto, espacios y materiales, distribución de instalaciones, etc.

De igual forma, se deben identificar los dos principios básicos que determinan la estructura formal y que conforman la identidad de la organización: **Diferenciación e Integración** (Ahrne, 1994, en González, 2003:43-48), generalmente estipuladas en organigramas, estableciendo jerarquías, divisiones (departamentos, grupos, etc.) y funciones organizacionales:

La **diferenciación organizacional**, por otro lado, es el proceso que implica **1)** la asignación de personas y recursos a determinadas actividades –educativas- y **2)** la asignación de diferentes niveles de autoridad a tales personas, lo cual implica necesariamente relaciones de subordinación.

La **diferenciación** está estrechamente ligada a la **división del trabajo**, el cual es simplificado y fragmentado con la intención de minimizar tiempo, recursos y esfuerzo. Esta situación conduce a la **especialización** o asignación de actividades particulares

---

<sup>79</sup> Operatividad: Adjetivo que señala la capacidad de realización, de logro, de producir el efecto deseado o esperado. En el contexto organizacional, se utiliza este concepto para precisar la *capacidad* para *movilizar y coordinar* las actividades, los esfuerzos, el tiempo, las estrategias, las capacidades, las habilidades, competencias, etc., de diversos grupos o subgrupos de personas, generalmente especializados, con miras a alcanzar objetivos comunes y, así, favorecer el desarrollo organizacional.

a aquellos individuos que disponen, o que han desarrollado, los conocimientos y experiencia precisos para la realización de dicho trabajo. El dominio de estos conocimientos y experiencia conllevará tanto el aprendizaje y desarrollo de habilidades específicas para la realización del trabajo como la rutinización, lo cual puede ser negativo o positivo para el desarrollo organizacional, de acuerdo al enfoque que se le dé.

La diferenciación (división del trabajo, especialización, diseño de puestos de trabajo y departamentalización) contribuye a incrementar la **eficacia** y, particularmente, la **eficiencia** de la organización, asociadas a niveles de **racionalidad instrumental** creciente.

La diferenciación y división del trabajo se complementan con el diseño de **puestos de trabajo** y la **departamentalización**, de acuerdo a las funciones a desempeñar por sus integrantes.

La **Integración**, también considerada como **coordinación**, de los procesos y partes diferenciadas de la organización permitirá alcanzar resultados congruentes a las metas perseguidas, empleando diversos mecanismos: **a) jerarquía de autoridad** o relación de subordinación interna (cadena de mando) tanto vertical como horizontal, establecida en reglas, lo que permite tener **control** sobre el desarrollo de las actividades que orientan el cumplimiento de los objetivos organizacionales; **b) reglas y procedimientos** que especifican cómo han de ser tomadas las decisiones y cómo tienen que ser llevados a cabo los **procesos técnicos**, por ejemplo la **planificación** y/o **evaluación**; **c) horarios** o especificación del periodo de tiempo en que las correspondientes actividades tienen que ser realizadas; **d) Mecanismos basados en la comunicación lateral**, por ejemplo, **personal de enlace, comisiones especiales, equipos de dirección o de proyectos, unidades integradoras**, etc.

Por otro lado, se ha de reconocer asimismo que la estructura formal de una organización contiene algunas variables *clave* para correcto funcionamiento de la organización, y también para el adecuado comportamiento individual de los



integrantes de la misma, en relación al logro de los fines, de los objetivos y de las metas:

- a) **Formalización:** con ella se hace referencia al grado en que la realización de las tareas organizacionales es **regulada** a través de **reglas precisas y explícitas** (normas, acuerdos, protocolos, procedimientos, cometidos, etc.); mismas que se formulan por escrito y se comunican de manera específica a los integrantes de la organización. De esta manera se estipula, de manera clara y concreta, la realización de las tareas organizacionales, así como la conducta a seguir por todos y cada uno de los miembros de la organización, y las sanciones, debido al incumplimiento de las reglas.

Una organización altamente formalizada conlleva la aplicación estricta de las reglas establecidas, con poca discrecionalidad en su aplicación, mientras que en una organización con formalidad mínima prevalece la discrecionalidad de sus integrantes en relación al cumplimiento de las reglas organizacionales.

Por ello, el director ha de saber, y comprender, que si se desea constituir una organización escolar altamente formalizada, necesariamente se realizará la aplicación estricta de las reglas establecidas, con poca discrecionalidad en su aplicación. Este aspecto se podría matizar un tanto, pero sin llegar a un sistema organizacional con formalidad mínima, ya que prevalecería la discrecionalidad de sus integrantes en relación al cumplimiento de las reglas organizacionales, generando desorden y conflicto constante.

- b) **Complejidad:** esta variable hace referencia a la cantidad y diversidad de *partes* que constituyen la organización, en base a las relaciones que se establecen entre ellas. Se describe que la complejidad gira en torno a una diferenciación organizacional interna. De esta forma, una organización altamente compleja se integra de muchas partes y subpartes, lo cual conlleva gran cantidad de interrelaciones y, por lo mismo, se requiere mayor coordinación y control.

Los tres tipos de complejidad, o diferenciación interna, que se identifican son:

**-Complejidad, o diferenciación, organizacional horizontal:** manera de dividir las tareas organizacionales en sus componentes básicos. Este tipo de diferenciación se concretiza en **1)** categorías diferentes de puestos de trabajo y **2)** unidades especializadas. Todas ellas en un mismo nivel jerárquico: Profesores frente a grupo; Profesores a cargo de proyectos educativos colectivos; Profesores a cargo de comisiones; etc.

**-Complejidad, o diferenciación, organizacional vertical:** hace referencia a la distribución que adopta la jerarquía de autoridad en la organización. Esto significa que en cuanto más alto es el nivel de jerarquía, mayor autoridad se adquiere y se desarrolla. Se determina que la máxima autoridad en la escuela es el Director, mientras que la autoridad que conllevan algunos otros cargos y/o funciones, claramente especificada, siempre estará subordinada a la del

Director. Por ello, es necesario tener siempre contempladas las gestiones que se han de realizar con los liderazgos informales existentes en la organización escolar.

**-Complejidad, o diferenciación, espacial:** se refiere al modo en que la organización está distribuida, o separada, geográficamente. Un conflicto podría ser el resultado del distanciamiento que podría existir entre el centro de autoridad y las tareas a realizar.

En el caso de la escuela, no debe existir conflicto, toda vez que la Dirección y los salones no se encuentran a gran distancia en el edificio que ocupan. Lo recomendable serían visitas o recorridos, continuos y sistemáticos, tanto a las aulas como a los demás espacios, para supervisar y/o verificar el cumplimiento de las actividades formales al interior de la institución, así como registrar las informales.

- c) Centralización:** con esta variable se hace referencia a la distribución del poder (autoridad) identificable en la estructura formal de la organización. Así, una organización descentralizada es aquella en la que el poder está disperso, mientras que una centralizada es la que tiene un poder (autoridad) concentrado en uno (o pocos miembros).

Sobre este tenor, Hage (1980, en González, 2003:51-55) define que la centralización es *“el nivel y variedad de participación en las decisiones, por grupos y en relación con el número total de grupos en la organización”*. De esta forma, en relación a la capacidad para tomar decisiones, mientras mayor sea el número de grupos (o individuos) que participan en las decisiones estratégicas de la organización, menor es la centralización de la misma, lo cual, en un momento dado, puede generar incertidumbre y conflicto.

Lo mismo se podría determinar en la capacidad para evaluar la realización y el nivel de logro de las tareas organizacionales: cuando la evaluación se realiza por la autoridad jerárquicamente superior, se refleja un nivel alto de centralización, mientras que cuando se realiza en múltiples niveles jerárquicos de autoridad, esencialmente al mismo nivel, la organización presenta bajo nivel de centralización.

Así, para disminuir al máximo -permitido y razonable- tanto la incertidumbre como los conflictos –sobre este aspecto- en el sistema organizacional de la escuela, debe existir centralización del poder y de la autoridad en el director, permitiendo descentralización limitada, regulada y controlada, hacia los demás integrantes de la organización que quedan bajo formas diversas de autoridad.

**La misma situación ha de reflejarse en cuanto a la toma de decisiones estratégicas y también para la evaluación del nivel de logros y avances de los fines, objetivos y metas de la organización escolar.**

Por otro lado, pero en el mismo enfoque de formalización, complejidad y centralización, el mayor o menor desarrollo de estos aspectos clave determina tres formas de estructura externa de la organización (Hall, 1996:50-89 y González, 2003:53-55):

**a) Organización mecanicista:**

- Desarrolla un alto grado de complejidad, toda vez que la tarea se divide una y otra vez, en multitud de tareas altamente especializadas.
- Presenta un alto grado de formalización, debido a que las reglas y procedimientos son cuidadosamente definidos, sin dar cabida a la discrecionalidad o, si se permite, ha de ser de forma muy limitada.
- Conlleva un alto grado de centralización, ya que la toma de decisiones corresponde a los niveles más altos de la organización, por lo que la participación de los demás integrantes es también muy limitada.

**b) Organización orgánica:** es relativamente simple, informal y descentralizada.

- Refleja un bajo grado de complejidad, toda vez que sus miembros suelen tener una orientación muy generalizada de las tareas a realizar.
- Presenta un bajo grado de formalización, debido a que sus miembros desarrollan niveles altos de discrecionalidad en el cumplimiento de normas o reglamentos.
- Conlleva bajo nivel de centralización, ya que la toma de decisiones es transferida, o permitida, en los niveles jerárquicos inferiores.

**c) Organización burocrática:**

- Refleja alto nivel de complejidad; la tarea es dividida una y otra vez, en multitud de tareas altamente especializadas.
- Desarrolla alto grado de formalización, debido a que las reglas y procedimientos son cuidadosamente definidos, sin dar cabida a la discrecionalidad, aunque a veces se permite, de forma limitada.
- Conlleva bajo nivel de centralización, ya que la toma de decisiones es transferida, o permitida, en los niveles jerárquicos inferiores.

### **C. ESTRUCTURA INFORMAL DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

Esta estructura, muy importante y significativa para la organización, emerge casi de forma natural, espontánea y, aunque es común que no aparezca en el organigrama ni en otro documento formal, en su marco se conforman, a través de interacciones personales -y sistemáticas- las redes de **significados sociales** que originan: **alianzas, coaliciones, lealtades, códigos y normas no formales; simbolismos, desorden y estructuras de lo instituyente, ritos de aceptación y confirmación; identidades organizacionales, conflicto**, presente o latente; **influencias y estrategias** -no formales-; que favorecen u obstaculizan la operatividad, la cultura institucional, así como el ambiente o clima de la organización. Aspectos sumamente trascendentales para el cumplimiento de la Misión, de la Visión y de los objetivos de la misma.

(De acuerdo a la Pedagogía Institucional, creada por Oury, Lapassade, Loureau y otros, se establece que *lo instituido* en la organización corresponde a los aspectos formales, mientras que *lo instituyente* se genera en el seno de la estructura informal)

Como ya se describió, el estudio y tratamiento de la estructura interna o informal de la organización se inició, primordialmente, a partir de las observaciones, investigaciones y resultados de Elton Mayo en la Central Western Electric Hawthorne, entre 1924 y 1933. El aporte esencial de la escuela de las Relaciones Humanas ha evolucionado, logrado integrarse gradualmente a la Teoría de la Organización y de la Organización Escolar.

Precisamente la visión humanista de la organización consideró la **(co)existencia de la organización informal de manera paralela a la formal**. Algunas de las implicaciones identificadas en este enfoque han sido: **1)** influencia de la motivación humana en la realización de las tareas organizacionales. Se sostiene que el ser humano no sólo se motiva por estímulos económicos, sino que también responde a recompensas sociales y simbólicas; **2)** existencia de liderazgos informales sobre otros miembros organizacionales y, al mantener diversas dinámicas grupales, pueden desarrollar mayor o igual autoridad y/o poder que el mismo líder formal; **3)** la

comunicación informal puede superar jerarquías y lograr que los empleados entiendan y/o participen en las decisiones organizacionales y, **4)** la organización informal “*se reconoce en las actitudes y disposiciones basadas en la opinión, en el sentimiento y en la necesidad de asociarse, y no se modifica con rapidez ni procede de la lógica formal de la organización*” (González, 1998; Ball, 1998; Mintzberg, 1979; Bardisa, 1997; Crozier, 1990; Nadler y Thusman, 1980).

El mismo enfoque humanista que reconoció y dio relevancia a la estructura interna o informal de la organización, motivó el liderazgo participativo, compartido, y contempló además frentes de trabajo alterno para una cultura innovadora y flexible, en respuesta a demandas organizacionales de realizar transformaciones, cambios, organizacionales.

De esta manera, la estructura interna o informal de la organización se basa en los intereses de sus miembros, en la forma como comparten los hábitos y valores, en la cooperación para el bien común y en las interacciones que motivan los procesos de la estructura formal (Ball, 1998). Sin embargo, a diferencia de ésta, la estructura interna es espontánea y en ella se hacen presentes, de igual forma, factores como la personalidad, los sentimientos y emociones de los individuos de la organización, que finalmente desatan la aceptación o la exclusión de algunos integrantes de la organización.

También es cierto que se reflejan algunos aspectos considerados *negativos*, por ejemplo, sentimientos de aversión y resistencia hacia otros miembros y puede ser un centro de creación y difusión de falsos rumores, lo cual deteriorará la comunicación y provocará desconfianza e inestabilidad y se puede convertir en un mecanismo de manipulación.

No obstante, es sumamente recomendable que los directivos, conociendo lo anterior, emprendan campañas para implementar cambios organizacionales desde el manejo apropiado de la estructura informal de la organización contemplando, entre otros aspectos: la creación de coaliciones, llegar a los sentimientos y pensamientos de los empleados o mejorando la efectividad de las comunicaciones.

Con todo esto, se reconoce que la existencia de la estructura interna o informal de la organización, con aspectos positivos y negativos, es de **vital importancia para los directivos de una organización y, por ello, deberían conocer la forma de realizar diversas y adecuadas gestiones de esta dimensión, toda vez que, al atenderse necesidades sociales de los empleados, en combinación con los objetivos formales de la organización, puede suministrar a la organización un clima interno laboral saludable, estable y motivante para el comportamiento organizacional positivo** (Nadler y Tushman, 1980:35-40).

Investigadores como González (1998), Ball (1998), Mintzberg (1999), Bardisa (1997), Crozier (1990), entre otros, han resaltado asimismo la importancia del conocimiento de la estructura informal de la organización, en cuanto a los aspectos de política interna, para su adecuada gestión, en orden al cumplimiento de los fines organizacionales. Denominaron a este enfoque **micropolítica** e identificaron que puede orientar igualmente a relaciones básicamente de poder, orden, influencia y control organizacional, a través, comúnmente, de la generación de diversas formas de conflicto.

En relación al desarrollo del **poder** en la organización, por ejemplo, Ball (1998) señala que es un proceso social, no individual y que el objetivo de este proceso social es realizar los intereses del poderoso sobre las posibilidades de los otros, no poderosos, utilizando alguna forma de coerción a manera de sanción latente, lo cual lo convierte en un componente importante de la estructura informal de la organización. Así, una característica del poder es la desigualdad.

También señala que al suscitar privilegios de algunos, sobre lo fines de la organización, se promueve desorden concreto al interior de la organización dando lugar a la mencionada formación de coaliciones, agrupaciones, que desarrollan en contraparte algún tipo de influencia para enfrentar al poder de la autoridad formal, estructural, de la organización utilizando para ello estrategias que les permiten enfrentarlo, limitarlo, en aras de sus propios intereses.

Se considera, por otro lado, pero en el mismo tenor, que el conflicto es inherente a las organizaciones; siempre estará presente, o latente, de alguna forma. No se le debe ver como algo insoluble o negativo, toda vez que el orden y el control organizacional han de ser negociados siempre a partir de una lógica racional interna (organizacional también), utilizando para ello diversas estrategias, acordes a la situación en conflicto.

Lo más recomendable es, entonces, para el administrador, gerente o director, estar preparado para afrontarlo, no tanto desde su autoridad, sino desde su conocimiento y manejo teórico (Teoría del Conflicto), reconociendo que en cada caso es diferente, así como su tratamiento. Encontrar las mejores soluciones permitirá el desarrollo organizacional, así como el crecimiento profesional de líderes y subordinados.

Otro de los teóricos que ha incidido en el análisis informal de la organización ha sido Henry Mintzberg (1979), quien en sus estudios contempló las dos estructuras organizacionales descritas, y las diferenció claramente. Mintzberg determinó tres niveles de análisis para el desarrollo organizacional: Macro (estructura formal), Micro (estructura informal) y Meso (vínculos entre ambas estructuras). Identificó algunos factores de poder que inciden de forma negativa en los resultados de la organización y sugirió primero analizar dichos factores en la estructura formal y, desde ahí, desplazarse hacia lo informal para desarrollar una visión más completa de los conflictos. Por ejemplo:

- Es común que la moda (como las reformas educativas) imponga el diseño de la organización estructural de la institución, impactando ambas estructuras, su racionalidad, su cultura y, en general sus procesos; lo cual a veces puede ser inadecuado para la organización (análisis macropolítico). Por ello, se deben evaluar los cambios propuestos y los posibles ajustes a las dimensiones organizacionales (análisis mesopolítico), planificando actividades, actitudes, conductas, comunicaciones y evaluaciones organizacionales (análisis micropolítico).
- Cuanto mayor sea el control externo (proveniente de la jerarquía, del organigrama, de la norma) más formalizada y centralizada resultará la estructura organizacional (análisis macropolítico); por ello, se deben buscar estrategias que distiendan las relaciones entre la estructura formal y la informal, al interior de la organización (análisis mesopolítico), para que se favorezca un ambiente laboral

saludable, estable y motivante para el cumplimiento de fines, objetivos y metas organizacionales (análisis micropolítico).

El modelo Crozier y Friedberg (1990), por otro lado, aportó la noción de *círculos viciosos* en las estructuras altamente formalizadas, lo cual también incide conflictivamente en aceleradas conformaciones o reestructuración de la estructura interna a través de coaliciones, alianzas, etc.:

- ***El uso excesivo de las reglas***, de la normatividad. Destruyen las relaciones de interdependencia, comunicación, confianza, etc., entre superior y subordinado y genera conflicto constante, cuando no se saben manejar apropiadamente.
- ***rigideces comunicativas y clima de impersonalidad excesivo*** al exterior de la organización, por falta de medios eficaces de comunicación, ya que suelen tomarse decisiones que no son oportunas para el sano desarrollo organizacional debido a que, en ocasiones, los que disponen de la información necesaria carecen del poder o autoridad o influencia para tomar decisiones internas y los que tienen el poder de tomar decisiones internas no pueden acceder a la información necesaria para la realización de proyectos -por ejemplo- y esta desarticulación conlleva el fracaso de proyectos, planes, programas, etc., en una institución dada.
- ***rigideces comunicativas*** que generan participaciones y toma de decisiones ambiguas y poco asertivas, conflictos no resueltos y/o latentes, autoritarismo del administrador (y/o de su grupo dominante), conflicto por críticas malintencionadas, a veces peor resueltas, etc., suscitando improvisación, desorganización, exceso de trámites administrativos y un clima organizacional estresante y desconcertante.
- Se debe visualizar que la ***autoridad y las reglas*** no son capaces de controlar todo, por eso deben permanecer algunas *zonas de incertidumbre*, alrededor de las cuales se puedan desarrollar relaciones más informales.

Aún con todo lo anterior, se considera que estructura interna de la organización no ha sido suficientemente explorada por quienes han desarrollado investigaciones para evaluar el desarrollo y la innovación organizacional. Es por ello que el conocimiento y adecuado manejo de las características y efectos de los componentes de la estructura informal de la organización puede representar toda una gama de oportunidades de conocimiento y desarrollo profesional para el administrador, gerente o director, si logra ampliar sus conocimientos sobre este aspecto y



desarrollar las habilidades concretas para el tratamiento y debido manejo de la estructuras formal e informal de la organización que preside, convirtiéndolas en un puente para el logro de los fines, objetivos y metas organizacionales.

Entre los requerimientos a lograr o reestructurar para se encuentran:

- a)** Capacidad de buscar y procesar la información relevante para ubicar nuevas formas de organizar el trabajo, a través del desarrollo de altos niveles de competencias cognitivas, profesionales y humanas: abstracción, pensamiento sistémico, lógica experimental, capacidad de potenciar el trabajo en equipo, revisando, reconceptuando, redefiniendo de manera continua y sistemática la finalidad y la misión de la institución, en su relación con el entorno y con su sentido de existencia y presencia ante la sociedad (Pozner, 2000:23-26).
- b)** Líderes organizacionales que, asimismo, busquen, y encuentren, nuevas formas de organización (reingeniería social) para romper con las viejas estructuras formales, que son aptas para cambios muy lentos y sustituirlas por formas organizativas más flexibles y dinámicas, operativas, aptas para la organización de este presente.
- c)** Gestores que, además, tengan conocimientos amplios (no sólo nociones básicas e incompletas) de la Teoría de la Organización, Teoría General de Sistema, de diversas Teorías de liderazgo, de Planeación, así como de los lineamientos Políticos y Económicos que rigen el desarrollo de un país, y sus efectos, a partir de Políticas Globalizantes y Posmodernistas, para poder realizar los ajustes requeridos en la realidad de la organización, a través de diagnósticos válidos, confiables, lo mismo que proyectos atractivos, innovadores y que verdaderamente respondan a las necesidades de la sociedad actual.

Sobre estas teorizaciones, como ya se identificó, la mayoría de documentos oficiales que se dirigen a la escuela consideran primordialmente sólo la gestión y manejo de la estructura externa de la organización escolar, así como el tratamiento de los procesos formales del sistema escolar (Misión, Visión, Objetivos, Diagnósticos, Evaluación, Función Directiva y Docente, etc.), soslayando en demasía el conocimiento y manejo de la estructura interna, informal, del sistema organizacional de la escuela, lo cual provoca considerables contradicciones y conflictos entre estas dos estructuras y, por ende, en la organización escolar, obstaculizando con ello un desarrollo organizacional óptimo.

De hecho, llamó la atención que se describan las diferentes dimensiones y procesos organizacionales únicamente como *institucionales* (planeación institucional, evaluación, misión de la institución, etc.), evitando al máximo mencionar que la mayoría de estos procesos, estructuras y dimensiones son de origen y conformación organizacional y que, por ello, son organizacionales.

Fácilmente se puede apreciar que existen en el contexto interno del sistema escolar, a la par del conjunto de disposiciones formales de la organización, otra serie de aspectos (esencialmente procesos) que surgen y se desarrollan en el tiempo y espacio organizacional; situaciones que son generalmente implícitas, pero que influyen significativamente en la conducta de la organización escolar. Aspectos que afloran mientras el sistema organizacional de la escuela está funcionando y que, a menudo, complementan los arreglos formales de la organización o facilitan el trabajo donde éstos no existen.

Es importante apreciar -asimismo- que en la estructura interna de la organización escolar también se construyen, *se instituyen*, a partir del comportamiento del director (líder escolar formal) liderazgos y/o coaliciones informales, que en el acontecer cotidiano de la escuela pueden llegar a desplegar igual o mayor autoridad y/o poder que el mismo director.

En el origen de los conflictos más comunes del sistema escolar, ya sea entre director y profesores o entre profesores, están: **1)** que entre el colectivo escolar se persigan intereses diferentes, alejados de los fines de la escuela como organización social; **2)** institucionalización de estructuras organizacionales que no se adapten a la cultura escolar; **3)** diferencias por la obtención, uso o abuso de alguna forma de poder; **4)** implementación de estructuras organizacionales que inciten a la competencia extrema; **5)** invasión de roles o de funciones; **6)** sentimiento de frustración por expectativas que no se cumplen; **7)** exposición de opiniones diferentes, entre otros (Viñas, 2014:23)

Sin embargo, si el director emprende campañas bien planeadas para implementar los diversos cambios organizacionales que constantemente se requieren, desde el

manejo apropiado de la estructura informal del sistema organizacional, seguramente se elevará sustancialmente el nivel de logro de planes, programas o proyectos escolares, contemplando entre otras estrategias: la creación de coaliciones o alianzas para llegar a acuerdos bajo un enfoque de ganar-ganar; evitar las rigideces comunicativas, así como el uso excesivo de la norma; mejorar la efectividad de la comunicación intraorganizacional e interpersonal, etc.

#### **D. RACIONALIDAD ORGANIZACIONAL**

La racionalidad es otro elemento constituyente de la existencia de la organización. Los sujetos racionales (facultados de razón, y del uso de ella) se agrupan en organizaciones no sólo para intentar sobrevivir –selección natural– o para intentar ajustar el entorno a sus deseos y expectativas –selección cultural–. Lo que los mueve también a reunirse alrededor de un fin común es encontrar *modelos de organización* que tengan *éxito*, porque funcionan en su realidad cotidiana, *optimizando* la inteligencia individual -y colectiva- para poder pensar y decidir las mejores vías de solución en cada caso y de acuerdo con las circunstancias en que se hallen.

Nicolás Rescher (1993:1) ha definido que el *uso de la razón* es un instrumento crucial del ser humano para el mejor manejo de los asuntos en general, toda vez que “*la racionalidad consiste en la búsqueda inteligente de los fines apropiados para realizar una actividad, o lograr una meta, de la mejor forma deseable*”. Este teórico recomendó el uso de la racionalidad para *optimizar respuestas*; es decir, para pensar la mejor solución de acuerdo con las circunstancias de una situación dada. Para tal fin, las *buenas razones* aportadas deben ser convincentes y, comparativamente, las mejores a su disposición, privilegiando los intereses generales a los deseos propios.

La idea de racionalidad de Rescher, (1993) se ha identificado como la búsqueda inteligente de fines apropiados, con los mínimos -y mejores- medios disponibles, en un tiempo y espacio óptimos. Para él, *inteligencia* señala el *conocimiento adquirido*,

*búsqueda* indica acción, y *finés apropiados* presuponen una evaluación permanente de lo planeado, en vinculación a lo realizado (p. 16-26).

Asimismo, este teórico consideró necesario el desarrollo de cinco facultades personales para que el ser humano sea integralmente racional, la **imaginación**, para proyectar y generar alternativas; **capacidad para procesar la información** y **determinar** lo que es **actualmente realizable**; la **evaluación o capacidad de valorar**; la **capacidad de elección**, basada en la selección de la información y la **habilidad de implementar** lo que se ha elegido.

Menciona que la racionalidad no es una operación puramente intelectual ya que supone, además, una voluntad y una capacidad de selección: “*sólo una criatura equipada con libre voluntad puede ser racional*” (p. 26). Además, señala que la racionalidad tiene aspectos normativos y flexibles que la hacen admitir varios grados de racionalidad dentro de sí para “*alcanzar los fines adecuados a través de medios correctos*” (p. 29). Finalmente, menciona que la racionalidad tiene como instrumentos de la misma acción racional a la predicción y a la coordinación sistemática de las acciones para que se establezca en el marco de un plan coherente.

Ser racional es –entonces- desarrollar la inteligencia oportuna, efectiva, que permita maximizar la probabilidad de que los hechos resulten favorables a la realización de los intereses reales propios o que resulten mejores.

De igual forma, el proceder humano debe estar modelado y gobernado por *razones poderosas*, apoyándose en lo que esté a su disposición para actuar de manera racional, que es algo que no concierne sólo a la persona, o al colectivo, sino que, de acuerdo a la situación analizada, se actúe conforme a *buenas razones*. Así, desde este punto de vista, la racionalidad se refleja en la capacidad humana de pensar, evaluar y actuar de acuerdo a ciertos valores universales (ética, justicia, responsabilidad, etc.), vinculados a principios de perfeccionamiento y consistencia para satisfacer algún objetivo o finalidad.

Sin embargo, en contraparte, también ha sido común que la racionalidad sea entendida con un sentido diferente, aunque no desvinculada de las ideas anteriores, cuando se piensa desde otras disciplinas que no sean la Filosofía. En Economía, por ejemplo, al igual que en Sociología, Psicología y otras Ciencias, la racionalidad es identificada con la **toma de decisiones**.

Para estas Ciencias una decisión racional es una decisión óptima, dada la información de que se dispone para el logro de un fin, con los mínimos y mejores medios disponibles. Y esa racionalidad se manifiesta unas veces en la conducta, otras se concibe como un desarrollo personal y, en otras más, como explicación de situaciones concretas. Desde el punto de vista de estas disciplinas, **los individuos y las organizaciones son racionales si toman decisiones racionales para el logro de sus variados fines. La racionalidad** de una organización, aunque orienta a los seres humanos hacia la eficiencia y a la eficacia, en el mínimo posible de tiempo y de costos, no está exenta de la influencia de valores universales, de aspectos culturales y sociales que, de una forma u otra, influyen en el desarrollo de dicha racionalidad. Este tipo de racionalidad es el que priva en la Teoría de la Organización.

Es de esta forma que un líder racional consideraría los valores, las creencias, los pensamientos y sentimientos de todos los integrantes de la organización para usarlos como medios para lograr acuerdos, para reflexionar las posibles alternativas, en aras de tomar decisiones prácticas o, cuando se disiente, las valoraciones enfrentadas podrían argumentarse para acercar posiciones y tratar de alcanzar consensos.

Sobre este aspecto, el líder escolar, director, ha de ser muy cuidadoso, responsable, ético, un profesional -en toda la extensión de la palabra-, para no apartarse de los fines, objetivos y metas de la organización escolar cuando trate de considerar los valores, las creencias, los pensamientos y sentimientos de todos los integrantes del sistema organizacional al momento de establecer acuerdos que respalden la adecuada **toma de decisiones estratégicas**, que incidan en el sano **desarrollo organizacional de la escuela** que dirige, toda vez que:

- La **racionalidad instrumental** del sistema escolar ha de orientar la conducta (personal y organizacional) de todos hacia la eficiencia y a la eficacia, en el mínimo posible de tiempo y de costos (es decir adecuando los medios a los fines de la organización escolar).
- Sin embargo, es común que muchos sistemas escolares se manifieste una racionalidad comúnmente limitada<sup>80</sup> (“*lo posible de lo deseable*”), debido a la persistencia de rigideces comunicativas, entre otras disfunciones organizacionales, como reflejo de metas difusas, cambiantes o ambiguas (sobre todo por interpretaciones, más que concreciones, de los principios que orientan el acontecer cotidiano de la organización escolar); tecnologías<sup>81</sup> imprecisas, así como participación variable y contingente de sus integrantes.
- Lo anterior motiva que la toma de decisiones estratégicas en la escuela no sea de manera plenamente racional, sino a través de dinámicas más o menos racionales y un tanto desordenadas, lo cual suele denominarse de “cajón de sastre” (se toma y se hace uso de lo que hay, no tanto de lo que sea eficaz y eficiente).
- Será importante también, reflexionar con el colectivo escolar sobre posibles alternativas para llegar a tomar decisiones prácticas, a través de valoraciones de posiciones y argumentaciones –aún las más enfrentadas- para acercar posiciones, limar asperezas y alcanzar consensos que generen el compromiso racional de enfocar en todo momento los fines de la escuela, lo cual necesariamente conlleva la aceptación de estrategias *adecuadas*, porque obedecen a los principios de la racionalidad ya descritos.

De esta forma, el uso y la práctica de la racionalidad personal impactará al sistema escolar de tal manera que se deben aportar decisiones que sean fruto de la experiencia, de la práctica de acción, de las capacidades del personal -adecuado, en cada caso- del talento colectivo, de las aspiraciones -individuales y colectivas-, etc. y los productos o resultados, en relación a las circunstancias y sus oportunidades, serán lo mejor para los intereses organizacionales.

Como fácilmente se podrá contemplar, existirán siempre distintos tipos de racionalidad conviviendo dentro de una misma organización, pero una de ellas será la dominante. Esto se debe a que cada subsistema de la organización, y persona,

---

<sup>80</sup> Racionalidad limitada: situación en la que las soluciones resultantes no son necesariamente las óptimas, sino que se hacen óptimas a partir de las decisiones tomadas en la organización por medio, básicamente, de procesos políticos (Hall, 1996:177).

<sup>81</sup> Término usado para referirse a los procesos emprendidos sistemáticamente por la organización escolar para llevar a cabo su función. Procedimientos precisos que aglutinan a todos los integrantes de una organización, a través de tareas claras y puntuales; delimitadas y estables, así como procedimiento de búsqueda, diseño, desarrollo, evaluación y control de soluciones óptimas para una situación dada (González, 2003:34).

tendrá, a su vez, su propia racionalidad. Schvarstein (1992:42-43) menciona tipos y/o formas de racionalidad que generalmente surgen en una organización:

- Política: marcada por el deseo de reconocimiento y la lucha de poder. Esto se puede evidenciar en los sindicatos, por ejemplo.
- Ideológica: caracterizada por la concepción particular que tienen del mundo y del lugar que cada uno ocupa en éste y en la organización. Un ejemplo de esto pueden ser las iglesias.
- Afectiva: basada en la estructura emotivo-sentimental de los grupos. Por ejemplo, las empresas familiares.
- Técnica: privilegia los modos de producción como determinantes de las relaciones interorganizacionales.
- Económica: privilegia aquello que sustenta las condiciones materiales de existencia de la organización.
- Estructural: resalta los principios organizativos que se conciben como necesarios para el logro de una acción más eficaz. Un ejemplo de esos, puede ser el área de recursos humanos, o de ventas, dentro de una organización.

De acuerdo a lo anterior, también existirán siempre distintos tipos de racionalidad conviviendo en el seno de la organización escolar, pero sólo una de ellas ha de ser la dominante, porque así se ha decidido de manera oficial y todos los integrantes han de ajustar a ella sus conductas y actividades, desarrollando coherencia, vinculación, coordinación y, sobre todo, operatividad organizacional.

De esta manera, la realidad educativa de la escuela se ha ido conformado históricamente, intensamente relacionada con otras realidades próximas al individuo, y dirigida a posibilitar los procesos de intervención sistemática que garanticen la socialización y el desarrollo personal, a través de la educación y con el respaldo de la escuela como una institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones y cuya función aflora específicamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad (Pérez Gómez, 2009:59-98)

El sistema educativo, a su vez, comenzó a sistematizar la educación y, al amparo de esa sistematización, la educación se ha especializado, utilizando diversos marcos específicos de actuación dominante (racionalidad) en la Organización Escolar. A continuación, se describen los tres modelos de gestión que dominan la realidad actual de la escuela como sistema organizacional, como modelos ideales; mismos que tienen la intención de servir de base y sustento para las decisiones que se han de tomar respecto al tipo de escuela que se ha de dirigir.

#### **D.1 MODELOS ESTRUCTURAL-EDUCATIVOS PREDOMINANTES, DE ACUERDO A SU RACIONALIDAD ORGANIZACIONAL**

Entre los diversos modelos de escuelas que han surgido en los últimos años, tres de ellas han sido muy resaltantes: la escuela centrada en la eficacia, la escuela centrada en la calidad y la escuela como organización que aprende. Es importante identificar que existe un *lazo evolutivo* que implica que la primera sea antecedente (casi obligado y de cierta forma normal) de la segunda y de ésta a la tercera.

En México, sin embargo, no se ha podido conformar, en la práctica, completamente la segunda, debido a las carencias formativas del director de la organización escolar, identificadas en la fase de investigación educativa de este estudio.

#### **ESCUELA CENTRADA EN LA EFICACIA**

Se puede mencionar que el principal antecedente del nacimiento del *movimiento* de la escuela eficaz, fue la publicación del “*Informe Coleman*” (Murillo Torrecilla, 2003); un amplio estudio en Estados Unidos que demostró que los efectos de los recursos educativos (gasto por alumno, experiencia del profesor, existencia de laboratorios y libros en las escuelas, etc.), tenían poco poder explicativo sobre el rendimiento de los alumnos, una vez controlado su status socioeconómico. Los análisis de las condiciones socioculturales de las familias, en cambio, explicaron mejor las diferencias en el rendimiento educativo, lo que perfiló la conclusión de que la escuela no hacía la diferencia y que las desigualdades sociales se mantenían a pesar de ella, cuando estos factores no incidían en la escolaridad. Aunque hubo un grupo de



escuelas atípicas que no se comportó con la regularidad encontrada, ya que obtenían mejores puntajes de lo esperado, del estudio de las características diferenciadoras encontradas, derivó el *movimiento* de eficacia escolar.

Se ha establecido, de manera general, que la *escuela eficaz* es aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica. A esta definición se han unido diversas aportaciones de Schmelkes (1997), Murillo Torrecilla (2003), Blanco Bosco (2009) y Muñoz Abundez (2010), quienes señalan que:

- I. Implica tres conceptos claves como características principales: **Equidad**, que permite la posibilidad de alcanzar los logros de aprendizaje a todos los alumnos, sin importar su condición socio-cultural y económica; un **Valor Añadido**, al desarrollar su capacidad relacionando su condición de entrada y las posibilidades que le da la escuela para mejorar y, por último, preocupación por el **Desarrollo Integral del Alumno**.
- II. La **eficacia** escolar es la **capacidad de un sistema educativo básico para lograr los objetivos**, suponiendo que éstos son relevantes con la totalidad de los alumnos que teóricamente deben cursar el nivel, en el tiempo previsto para ello, estableciendo que un sistema educativo será más eficaz en la medida en que se acerque a esta finalidad. Esta concepción incluye la **Cobertura**, **Permanencia** del alumno en el sistema, **Promoción** y **Aprendizaje Real**.
- III. En este modelo, la escuela se considera una unidad de mejora continua porque se desarrolla e implementa un plan que se mantiene de tres a cinco años. Para medir la eficacia se han considerado dos criterios: *calidad y equidad*. El primero relacionado con estándares de alto nivel de rendimiento y el segundo formula que el alto rendimiento no varíe a través de los subconjuntos de la población de estudiantes de las escuelas en función de sexo, raza, nivel socioeconómico, etc.
- IV. Algunas características que distinguirían a las escuelas eficaces son: **a)** liderazgo firme y al mismo tiempo flexible; **b)** fuerte orientación de la gestión y el trabajo colegiado hacia objetivos pedagógicos, optimizando la actividad y los tiempos organizacionales hacia el logro de aprendizajes; **c)** consenso de los actores respecto de los objetivos de la escuela; **d)** alta estabilidad del personal docente, trabajo en equipo y planificación; **e)** fuerte sentimiento de pertenencia a la escuela y compromiso con el destino de los alumnos; **f)** altas expectativas de todos los actores respecto del logro educativo; **g)** reglas claras de relación y comportamiento entre todos los actores; **h)** prácticas pedagógicas que combinan estructuración y flexibilidad; **i)** existencia de espacios de autonomía en las decisiones escolares; y **j)** fuerte apoyo por parte de las familias de los alumnos.

- V. El currículum, en una escuela eficaz, se relaciona con el desarrollo de estrategias básicas (lectura, comunicación escrita y oral, estrategias de cálculo, resolución de problemas, estrategias de pensamiento de orden superior y estrategias sociales) de todos los estudiantes, además de la participación de todos los integrantes de la organización y trabajo en equipo.
- VI. El papel del director escolar sería similar al de un “*animador pedagógico profesional*”. Alguien que, además de ofrecer aspectos innovadores, es un experto en facilitar el perfeccionamiento permanente del profesorado, en relación a los proyectos de innovación y/o de investigación en el aula.

Este perfil pedagógico del director aumenta decisivamente su responsabilidad en la evaluación formativa y en el asesoramiento y apoyo profesional a los docentes, toda vez que éstos han de ver en la dirección una persona que respeta su autonomía profesional, no despreocupándose de lo que ocurre en la enseñanza, sino interesándose por los procesos que acontecen en las aulas.

Por ello, lo mismo que hace el docente para crear unas condiciones adecuadas de trabajo en su aula, debe hacer la Dirección, a otro nivel, para crear condiciones adecuadas de trabajo en el Centro Educativo. Ello implica un elevado nivel de formación, autoexigencia y sensibilidad.

- VII. Diversas investigaciones han resaltado que en la constitución de escuelas eficaces parece central el papel de valores y creencias personales (de educadores y alumnos), elementos simbólicos (esfuerzo, logro, motivación, etc.), interpersonales (códigos de comunicación) y afectivos que, al conformar el *ethos*<sup>82</sup> institucional, enfoca sistemáticamente la obtención de buenos resultados.

Esto requiere del apoyo de otros factores como un liderazgo claro y orientado pedagógicamente, apoyo familiar, autonomía relativa y la estructuración de las relaciones entre los actores, a partir de códigos básicos de conducta.

De ahí la importancia del conocimiento y adecuado manejo de la estructura interna (informal) del sistema organizacional escolar por parte del director, toda vez que estos elementos se desarrollan, y potencian, precisamente en esta estructura organizacional.

- VIII. Llama la atención que las principales aportaciones de diversas investigaciones educativas, sobre escuelas eficaces, resaltan algunos requerimientos adicionales en el liderazgo del Equipo Directivo; por ejemplo: **a)** Dirección con una idea clara e informada de las necesidades de la escuela, siempre centrada en las necesidades educativas del alumnado; **b)** Dirección con capacidad de transmitir los fines y prioridades educativas a toda la comunidad escolar; **c)** Dirección apoyando al profesorado en el ámbito curricular; **d)** Dirección creando un

---

<sup>82</sup> Palabra de origen griego que significa costumbre y, a partir de ahí, se conformó para hacer referencia a conducta, carácter y personalidad. Constituyéndose en la raíz de las palabras ética y etología (Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española).

ambiente ordenado y un clima escolar que facilite la enseñanza y el aprendizaje y, **e)** Dirección supervisando y evaluando el rendimiento del centro.

- IX.** Se ha reconocido que algunas contribuciones clave de esta corriente son: **a)** destacar que las escuelas que obtienen buenos resultados no lo hacen únicamente a través de prácticas de enseñanza relacionadas con los aprendizajes, sino de una sinergia<sup>83</sup> entre éstas y un conjunto más amplio de interacciones y representaciones; **b)** señalar la existencia de diversas estrategias para alcanzar esta sinergia, dependiendo en gran medida de las circunstancias particulares (contextuales, históricas) de cada escuela; **c)** ilustrar ciertos procesos escolares y un carácter indisociable de las definiciones situacionales de los participantes; y **d)** destacar la importancia de las prácticas de aula, así como el hecho de que éstas necesitan de un soporte técnico, simbólico, e incluso emocional, de nivel organizacional.
- X.** Las evidencias para México confirman la existencia de algunos factores mediadores en el desarrollo de la escuela eficaz: condición sociocultural del alumno, su trayectoria escolar, aspiraciones y disposiciones educativas, las formas de socialización y apoyo familiar (Blanco, 2008:1033).

Uno de los hallazgos más significativos en la investigación educativa en México refiere a la importancia de los factores “*periféricos*” de las escuelas, en particular la infraestructura escolar, los recursos humanos (experiencia y capacitación de los educadores) y la estabilidad del personal docente. Se agrega que la experiencia y la estabilidad de los educadores tendrían efectos de mejora más notorios en los contextos más desfavorecidos (Blanco, 2008:1036). Menciona este mismo investigador que es razonable argumentar que estos factores “*periféricos*” no son importantes por sí mismos, sino que dependen de la forma como sean utilizados o “*activados*” por el personal educativo de las escuelas.

Se lamenta, asimismo, la imposibilidad de observar las prácticas concretas de enseñanza, *in situ*, lo cual daría mayor validez a sus afirmaciones, al poner a prueba cabalmente sus hipótesis. Esto último incrementó el valor –personal y profesional- para esta investigación e intervención educativas.

Con el tiempo, las aportaciones de las investigaciones sobre la *escuela eficaz* permitieron el desarrollo de la *mejora continua* en las escuelas y el concepto de eficacia fue transformándose paulatinamente en el concepto de *calidad* de la educación.

---

<sup>83</sup> Fenómeno por el cual actúan, en conjunto, varios factores o varias influencias, creando así un efecto más grande que el que hubiera podido esperarse dado por la suma de los efectos de cada uno, en caso de que hubieran operado de forma independiente (Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española).

## ESCUELA CENTRADA EN LA CALIDAD

Los orígenes de la *Gestión de Calidad Total*, aspectos que serían adquiridos posteriormente por el movimiento educativo, provienen, lógicamente, del mundo empresarial. Es por ello que se requieren de algunos antecedentes para comprender lo mejor posible estas concepciones y así poder apreciar su uso y tratamiento en la organización escolar.

En Japón apareció la noción del *Control de Calidad Total*, aparejado a otro concepto: *Justo a Tiempo (Just in Time)*. Con el principio de *Justo a Tiempo* se proyectó **la adecuación de la producción a la situación del mercado, vinculando la oferta a la demanda, tanto dentro como fuera de la fábrica, de modo que no hubiera desabastecimientos, ni almacenamiento de productos, ni desperdicios.** El CTC (*Control Total de Calidad*), por otro lado, trató de **incorporar a la producción la satisfacción del cliente.** Fue así que ambos principios comenzaron a aparecer siempre juntos, dado que *“virtualmente se requieren entre sí”* (Lyon, 1996:188).

Posteriormente se aplicaron estas iniciativas en Estados Unidos y más tarde en Europa. No obstante, los primeros estudios sobre control de calidad se llevaron a cabo en Estados Unidos en los años veinte, aunque no fue hasta principio de los cuarenta cuando E. W. Deming participó en el desarrollo de un proyecto de técnicas estadísticas para el control de calidad en las industrias. **En esta primera fase, la preocupación principal la constituyó la calidad del producto, que se medía con criterios definidos por la propia empresa.**

A partir de los años cincuenta y hasta la década de los sesenta, el concepto de Calidad tuvo un gran desarrollo en Japón. En el contexto de su reconstrucción, tras la Segunda Guerra Mundial, se suscitó el desarrollo del sistema integral de gestión de la calidad, denominado *Company Quality Control*. Se trató de un *“sistema y estrategia de gestión que implicó a todo el personal de la empresa en la mejora continua de la calidad de los productos y de los servicios”* (López Rupérez, 1994:40-46). Por ello, puede decirse que el foco de atención de esta fase lo constituyó **la participación de los trabajadores en la mejora de calidad.**

De manera anecdótica se refiere que esto provocó una situación paradójica, ya que en los años 70's la primacía japonesa en calidad fue evidente, aunque los directivos de las empresas occidentales se negaron a reconocerlo. A principio de los 80's, el 80% de los empresarios estadounidenses pensaban que sus productos eran superiores a los japoneses y, sin embargo, el 80% de los consumidores consideraron lo contrario.

Así, a lo largo de los ochentas, surgieron nuevas asociaciones para la promoción de la calidad, como el *National Advisory Council for Quality* (NACQ) en 1982, y el *National Productivity Advisory Committee* (NPAC) en 1983. En 1987 se instituyó el Premio Nacional de Calidad *Malcolm Baldrige*. A fines de los 80's la *Gestión de la Calidad Total* comenzó a extenderse en Europa promovida por la *European Foundation for Quality Management*. Durante esta fase **se definió la calidad como satisfacción de las necesidades del cliente** por lo que la preocupación principal la constituyó, precisamente, la satisfacción del cliente y el “*benchmarking*” (punto de referencia como estándar de calidad).

Este mismo autor identifica al “*Benchmarking*” como el resultado de realizar una serie de actividades de manera sistemática y continua, con la finalidad de:

- Identificar un punto de referencia (benchmark).
- Compararse con él.
- Identificar las prácticas o métodos que permitan a quien lleva a cabo las actividades de benchmarking convertirse en el mejor.
- Igualmente se puede decir que el mencionado *punto de referencia* (Benchmark) puede ser cualquier resultado considerado como el mejor. Convirtiéndose así en un estándar de excelencia con el cual compararse.

Etimológicamente “calidad” proviene del vocablo latino “*qualitas –atis*” y el diccionario de la Real Academia Española (2000) lo define como la “*propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie*”. El mismo diccionario la define también como aspecto de “*superioridad o excelencia*”.

Se ha considerando que **calidad** es el rasgo atribuible a entidades individuales o colectivas, cuyos componentes estructurales y funcionales responden a los criterios de idoneidad máxima que cabe esperar de las mismas, produciendo como consecuencia aportaciones o resultados valorables en grado máximo, de acuerdo con su propia naturaleza (López Rupérez, 1994:40-46).

Por supuesto que los parámetros de medida de la calidad son valores asumidos generalmente por quienes realizan tal estimación, toda vez que cada organización, empresa o institución marca sus parámetros de calidad; así, el concepto de calidad se convierte en algo vinculado a la *subjetividad* de los propios individuos y conformado por los fines, objetivos y metas de la organización, empresa o institución a la que pertenecen.

Es por ello que, al centrarse en el campo de las organizaciones, de instituciones o empresas, la calidad ha sido definida de diferentes modos. Jurán (1988) consideró la calidad del producto como “*la adecuación para el uso a que se destina*”. Deming (1981) afirmó que tal calidad consiste en la “*contribución a la satisfacción de las necesidades de los clientes*”. Crosby (1979) definió la calidad como la “*acomodación a las exigencias de los clientes*”. Por su parte Tenner y Detoro (1992) consideraron que la calidad es aquella “*estrategia*” que ofrece bienes y servicios que satisfacen completamente a los clientes externos e internos, atendiendo a sus expectativas explícitas.

Estos principios sobre la *Calidad* hicieron visualizar el surgimiento de una doble vertiente, tanto de **cliente** como de **satisfacción**. Por una parte, a quienes compran o reciben el producto o servicio (cliente externo) y, por otra, hacia los trabajadores o empleados en las distintas unidades de una empresa u organización (cliente interno). La satisfacción ha de extenderse, y concretarse, en ambos. Se observa, de igual manera, que las definiciones sobre calidad se han centrado siempre en el producto terminado o en los servicios realizados.

Gento Palacios (1996:13-18), señaló que el concepto de calidad ha evolucionado desde su consideración como elaboración de productos de acuerdo a categorías

previamente determinadas hasta llegar a la satisfacción del cliente como garantía máxima de calidad. Esta evolución se ha reflejado en tres fases características:

- **Primera Fase. *Calidad del Producto*:** El enfoque principal de este período es el del mejoramiento de la calidad del producto mediante la *prevención de defectos* y el perfeccionamiento de los procesos fundamentales de la producción. La preocupación fundamental se enfoca en la **calidad del producto**, que se mide con parámetros predeterminados, **definidos internamente por la propia empresa**. No se tiene, pues, en cuenta, en este periodo inicial, al cliente. El control de esta calidad se encomienda a un *Departamento de Calidad*, dentro de la propia empresa y en sus apreciaciones apenas se tiene en cuenta la opinión de los productores o trabajadores que elaboran el producto.
- **Segunda Fase. *Participación de los Trabajadores*:** La aplicación en Japón de sistemas de organización de calidad se llevó a cabo a través de los recursos siguientes: la instrumentalización de la calidad sobre una base permanente; el entrenamiento masivo de los trabajadores; y las participaciones de éstos, a través de modelos organizativos tales como **“los círculos de calidad”**. Superando así, el problema típico de *idoneidad del producto*, de la fase anterior.
- **Tercera Fase. *Satisfacción del Cliente*:** Durante este periodo **la satisfacción de cliente** pasó a ocupar un lugar predominante como criterio básico de calidad.

Bajo estas circunstancias, la educación no pudo quedar al margen de este movimiento que promovió la calidad en sectores industriales, primero, y luego de servicios. En el ámbito escolar/educativo los factores que motivaron la preocupación por la calidad en las escuelas fueron principalmente la evolución y el desarrollo de las industrias y empresas que requirieron de mano de obra más calificada, demandando a las escuelas mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje para que los ciudadanos pudieran desenvolverse, por un lado, con mejores herramientas en el mundo laboral y, por otro, el aumento de la participación en las decisiones de la educación y el mayor acceso a la misma. Desde esta perspectiva la OCDE (1991:173) y Gairín (1996:279), sugirieron que existieron algunas razones y exigencias que posibilitaron el surgimiento del interés de la escuela por la Calidad:

- a) **Reacciones a una era de desarrollo:** Al final de la década de los sesenta y primeros años de los setenta, los sistemas de educación experimentaron una rápida expansión y se consideró el desarrollo educacional como un determinante clave de la generación de riqueza y de la realización de la igualdad social. Tal reacción se intensificó con la aparición de tasas elevadas de desempleo juvenil,

poniendo de relieve de manera muy aguda que muchos jóvenes abandonaban la escuela escasamente preparados para la vida de adultos y del trabajo.

- b) *Reformas del proceso y no simplemente de las estructuras educacionales:*** Se demostró que las reformas estructurales de los sistemas tenían un poder limitado a la hora de resolver cuestiones educacionales permanentes, especialmente la de asegurar a todos la igualdad de oportunidades. Dentro de las diferentes disposiciones estructurales, la dificultad consistió en transformar las prácticas pedagógicas y en lograr la implicación activa en la innovación de todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto creó la necesidad de conseguir un más hondo entendimiento de lo que realmente sucedía en las escuelas, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que tiene lugar allí.
- c) *Demandas económicas y sociales:*** Se volvió a reconocer la importancia del capital humano en el desarrollo económico, renovando el énfasis en el valor de la formación y la preparación. Eso motivó que se prestara atención especial a la demanda cualitativa para el trabajo, suscitándose con vigor el argumento de que eso requería una fuerza laboral que poseyera un conocimiento y unas destrezas de gran calidad. De manera similar, la necesidad de alcanzar una competencia internacional concentró el interés en el rendimiento educacional y laboral. Se recalcó que la obligación que tenían las escuelas de proporcionar una sólida preparación para la vida de adultos no las eximía de su misión esencial en la educación y el adiestramiento para el trabajo, como respuestas inmediatas a unos rápidos cambios estructurales y profesionales.
- d) *Exigencias del modelo de sociedad postindustrial:*** Diversos informes señalan que la sociedad postindustrial traspasó el umbral de las llamadas Sociedad del Conocimiento y Sociedad de la Información y se avanzó hacia una sustitución progresiva de la primacía de las materias primas por el predominio de la inteligencia, del conocimiento y de la información, en tanto factores de progreso económico.
- e) *Exigencias de la propia dinámica educativa:*** El carácter institucional que tiene la escuela hace plantear a menudo, debido a exigencias políticas, sociales y económicas, ya mencionadas, su valor actual, y, en definitiva, si sirve para algo o si es eficaz en algo.

Esto significó que ya no estaban los problemas de la diferencia del rendimiento de los alumnos en el contexto socio-económico, sino que se exigió también reconsiderar las propuestas y resultados que en ese entonces entregaban las escuelas a la sociedad. Se produjo así todo un vuelco al analizar las escuelas, ya que no sólo en relación con su entorno estaba la preocupación de mejorar, sino también en relación con sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje con un solo objetivo a conseguir: *la Calidad en la Educación.*



El concepto de *Calidad* tanto en la industria como en la Educación ha sido término polisémico que ha generado múltiples acepciones, confusiones y conflictos, en cuanto a su comprensión, interpretación y aplicación: *“en realidad, calidad significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés, no todos comparten las mismas percepciones de las prioridades para un cambio”* (Gairín, citando a la OCDE, 1996:279) *“El concepto de calidad es complejo....La definición de la calidad se hallan crucialmente determinada por los propósitos educacionales. Más como esos propósitos son formulaciones generales de resultados deseados, entonces, al igual que sucede con la salud o con el bienestar económico, siempre habrá espacio para el mejoramiento. La calidad siempre puede ser mejor”* (OCDE, 1991:173-178). A raíz de estas consideraciones, la calidad educativa ha sido entendida como aquella que implica a su vez las dimensiones de pertinencia y relevancia, eficacia interna y externa, impacto, eficiencia y equidad en la organización escolar <sup>84</sup>. Es así que un sistema educativo se considera de buena calidad, si cumple con los siguientes criterios:

- Establece un currículo adecuado a las circunstancias de la vida de los alumnos (pertinencia) y a las necesidades de la sociedad (relevancia).
- Logra que la más alta proporción de destinatarios acceda a la escuela, permanezca y egresen en el tiempo previsto.
- Consigue que los aprendizajes sean asimilados en forma duradera y tengan sustento en valores individuales y sociales para una mejor convivencia.
- Cuenta con recursos humanos y materiales suficientes y los administra de manera eficiente.
- Tiene en cuenta la desigual situación de alumnos y familias, de las comunidades y escuelas, y ofrece apoyos especiales a quienes lo requieren para el logro de los objetivos educativos del mayor número de alumnos.

En México, La Secretaría de Educación Pública, con base en los lineamientos y filosofía del *Programa Escuelas de Calidad* (SEP, 2001a), define una escuela de calidad como aquella que asume, de manera colectiva, la responsabilidad por los resultados del aprendizaje de todos sus alumnos, con atención a la diversidad y a las

---

<sup>84</sup> INEE (2006a:41).

necesidades particulares y sociales de sus educandos, llevando a cabo adecuadamente su organización y desarrollo curricular, comprometiéndose con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar. Concibe a la escuela como una comunidad educativa, integrada y comprometida, que garantiza que los educandos adquieran las habilidades, actitudes y valores necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, para ejercer una ciudadanía competente, activa y comprometida, y para lograr su participación en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Para finalizar este tema, como se ha manejado a lo largo de esta investigación e intervención educativas, y para evitar distracciones inútiles sobre esta conceptualización e interpretaciones, se toma *Educación de Calidad* a partir de la contemplación de De la Orden (2012:12-14) como instrumento o herramienta teórico-conceptual que permite el conocimiento profundo de las interrelaciones entre todos los elementos del proceso educativo, de sus resultados y de los productos obtenidos. Estableciendo que un modelo ideal de calidad educativa ha de poseer 3 imperativos determinantes y que pueden establecerse a su vez como indicadores de evaluación: **a)** Funcionalidad: Si el Centro Escolar satisface a plenitud las necesidades exigidas por su contexto; **b)** Eficacia: Si el Centro Escolar alcanza totalmente los objetivos propuestos y **c)** Eficiencia: Si el Centro Escolar alcanza dichos objetivos a un costo/inversión razonable de insumos.

Ahora bien, las áreas claves de búsqueda de la calidad en el sistema organizacional de la escuela, según la OCDE (1991:179-184) son:

- I. *El currículum.* El modo que el currículo sea definido, planificado, aplicado y evaluado, influye crucialmente en la calidad de la educación aportada.
- II. *Medición de resultados, evaluación y supervisión.* Es esencial no sólo identificar lo que un estudiante no comprende, sino también tratar de descubrir la fuente de su falta de entendimiento para que pueda ser remediada. En esta tarea resulta crucial el papel diagnosticador del profesor.
- III. *El papel de los profesores.* La competencia y dedicación de los profesores son requisitos vitales y previos para el logro de una educación de calidad. El objetivo debe consistir en reclutar profesores del calibre más alto posible. Esto exige no

sólo tener un concepto muy claro de lo que constituye un buen profesor sino que sea compatible con la variedad de métodos docentes, enfoques pedagógicos, personalidades y estilos. Por eso, la formación inicial a de ser considerada como la primera etapa de una preparación profesional y complementada con actualizaciones coherentes a ésta.

- IV. *Organización de la escuela.* El tamaño de la escuela no es tanto un factor significativo para la determinación de la enseñanza y del ambiente de aprendizaje como lo podría ser un número excesivo de alumnos por clase, ya que podría llegar a constituir una barrera para una enseñanza eficaz. Por ello, siempre que sea factible, la clase tendrán que ser suficientemente reducida para que el profesor preste atención a cada alumno. La cantidad de tiempo, tanto para el profesor como el alumno, debe ser el adecuado y suficiente, para que los aprendizaje sean significativos.
- V. *La dimensión de los recursos.* Se requiere optimizar los niveles sin incrementar forzosamente los costes: desplegar de modo más eficaz el personal y los recursos; atraer o incrementar las aportaciones de los padres y otras contribuciones exteriores para lograr una economía sana y empleo de nuevas tecnologías de educación.
- VI. *El liderazgo* (la forma en que actúan los equipos directivos). En este caso la condición está en que se trate de un estilo de liderazgo orientado a la mejora progresiva de la organización escolar. Se requiere de un estilo de dirección muy diferente a aquellos otros en los que no existe un claro liderazgo que dinamice la institución, en los que los equipos directivos se aplican casi exclusivamente a tareas de tipo burocrático.
- VII. *Las relaciones con la comunidad.* Que incluyen dos ámbitos fundamentales: la participación de las familias en la dinámica formativa de las escuelas y el reconocimiento y apoyo de la comunidad a la acción escolar.

A estas áreas claves, se pueden añadir también algunos *identificadores de calidad* de una escuela. Los **identificadores de calidad** o componentes que conectados con los resultados conseguidos y con la apreciación de los resultados y de los procesos de funcionamiento, permiten valorar la medida en que dicha institución alcanza niveles de calidad en sus resultados. Gento Palacios (1996:13-18) considera cuatro identificadores de calidad: *el producto educativo, satisfacción de los propios estudiantes, satisfacción del personal que trabaja en la escuela y efecto de impacto de la educación alcanzada.*

- VIII. *Los Resultados Educativos:* La calidad de un centro educativo entendida en términos de resultados, aproximará entre sí los conceptos de eficacia y de

eficiencia, haciendo referencia al aprovechamiento de recursos y procesos para la consecución de objetivos educativos.

- IX. *La Satisfacción de los Alumnos:* La satisfacción de los alumnos guarda cierta similitud con lo que en la empresa de productos o servicios se define como *satisfacción de los clientes externos*, por cuanto se refiere a los destinatarios inmediatos a quienes se ofrece el producto educativo.
- X. *La Satisfacción del Personal de la Escuela:* Este indicador de calidad pone de manifiesto el nivel de satisfacción de todo el personal que hace posible el funcionamiento de la institución educativa. Obviamente, la aspiración de un proyecto de calidad total es llegar a los niveles supremos de satisfacción en todos ellos.
- XI. *El Efecto de Impacto de la Educación:* El efecto de impacto habría que considerarlo como la repercusión que la educación recibida por los sujetos que han pasado por las instituciones educativas tiene sobre los contextos en los que tales sujetos educados desarrollan su vida en sus diversas manifestaciones; efecto laboral, social, familiar y académico, a niveles superiores.

En México, el Programa Escuelas de Calidad (PEC) se implementó en el ciclo educativo 2001-2002 como una iniciativa de Reforma de la Gestión Institucional y Escolar con la firme intención de superar los diversos obstáculos para mejorar el logro educativo (SEP, 2001a).

Se determinó que se han logrado concretar las estrategias federalistas de financiamiento, transparencia y rendición de cuentas a la sociedad, coordinación interinstitucional, intergubernamental y operacional, orientadas a crear las condiciones necesarias para impartir una educación pública tendiente a la equidad, no sólo en la cobertura, sino dando énfasis a la calidad del servicio educativo; atender los rezagos en la construcción, mantenimiento y equipamiento de los espacios escolares públicos y coadyuvar a fortalecer acciones orientadas a transformar la gestión escolar para que todos los educandos logren aprendizajes significativos para su vida presente y futura.

El objetivo general considera: *Contribuir a mejorar el logro educativo en los alumnos de las escuelas públicas de educación básica beneficiadas por el Programa mediante la transformación de la gestión educativa.*

Mientras que los objetivos particulares específicos se orientan a: **a)** *Instituir en las escuelas públicas de educación básica beneficiadas, la gestión educativa estratégica para fortalecer su cultura organizacional y funcionamiento;* **b)** *Producir en cada escuela beneficiada un mecanismo de transformación de la gestión educativa, a través de proveer herramientas para su planeación, seguimiento y evaluación, con la concurrencia de las estructuras de educación básica;* **c)** *Orientar la gestión educativa en función de las necesidades de los alumnos, con el fin de contribuir en la mejora del logro educativo;* **d)** *Impulsar la participación social para fomentar la colaboración de la comunidad en la vida escolar, el cofinanciamiento, la transparencia y la rendición de cuentas;* **e)** *Generar mecanismos de coordinación y articulación institucional a nivel federal, estatal, y municipal que promuevan y financien proyectos de innovación, con el objeto de favorecer la capacidad de gestión de las escuelas beneficiadas.*

Se estableció asimismo que el Programa pretende transformar el enfoque de la política educativa, de una posición central, que concentra todas las decisiones acerca de las prioridades, las estrategias, los recursos y su distribución, a un esquema que posibilite la creación de un modelo de gestión con enfoque estratégico de la escuela hacia el sistema educativo, involucrando a las autoridades responsables de los tres niveles de gobierno: federal, estatal y municipal.

El PEC considera que la participación de los equipos de supervisión, directivos, maestros, alumnos y padres de familia es indispensable para formar una auténtica comunidad escolar, la cual tendrá la capacidad de identificar sus necesidades y problemas, así como las metas realizables dirigidas a mejorar la calidad del servicio educativo.

Las bases operativas del programa fueron divididas de forma modular para facilitar su aprendizaje y aplicación en el contexto escolar, organizándolas de la siguiente manera:

**Módulo I: Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE).** Soportes y principios teóricos del programa; Reglas de Operación (20); Principios de la Calidad y

Gestión educativa; Gestión educativa y niveles de concreción (4); Enfoques estratégicos y Herramientas del MGEE.

**Modulo II: Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y Plan Anual de Trabajo (PAT) como ejes articuladores del MGEE.** Dimensiones de Gestión escolar y Planeación estratégica en la escuela; Procesos metodológicos para la elaboración del PETE/PAT; Estándares de competencias directivas en planeación estratégica escolar; herramientas útiles y prácticas para elaboración-construcción de PETE/PAT

**Módulo III: Estándares de Gestión para la Educación Básica.** Importancia de los estándares; estándares de gestión (20) y estándares en competencias directivas en planeación estratégica (3).

**Módulo IV: Orientaciones para Activar la Participación Social en las Escuelas de Educación Básica.** Conceptuación, importancia y fundamentos del Consejo Escolar de Participación Social (CEPS); Consejos, comités, reuniones y actividades sustantivas; Corresponsabilidad, ejecución, evaluación y rendición de cuentas; herramientas útiles y prácticas para conformación del CEPS.

**Módulo V: Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar.** Panorama histórico, respaldo normativo y de política educativa; Modelo de gestión para la Supervisión Escolar; Factores clave para la Innovación Integral de la Supervisión Escolar.

**Guía para Facilitar la Inclusión de Alumnos y Alumnas con Discapacidad en Escuelas que participan en el PEC.** Conceptuaciones, panorama histórico, respaldo normativo y políticas educativas; Barreras para el Aprendizaje y Participación (BAP); Herramientas de apoyo a la docencia; Tipos de discapacidad y herramientas útiles y prácticas para la elaboración de diagnósticos.

## **ESCUELA COMO UNA ORGANIZACIÓN INTELIGENTE**

Los cambios y las transformaciones surgidas en la sociedad actual han hecho más complejos los procesos de interacción y relaciones personales, lo cual ha influido en la necesidad de una nueva búsqueda de cambio, transformación y adecuación de las organizaciones, orientadas por las necesidades sociales; siempre dinámicas, cambiantes y en avance tecnológico constante.

Al apreciarse que los procesos rígidos, las estrategias estáticas, la burocracia, la rigidez con que muchas instituciones (incluidas escuelas) siguen estando estructuradas, no han sido suficientes para responder a la necesidades que surgen de un entorno dinámico; acrecentado con el desarrollo científico, con las nuevas

tecnologías de la informática y de la comunicación, además de los cambios políticos, económicos y sociales. Se ha requerido que se transformen los viejos paradigmas racionalistas por los de la Sociedad del Conocimiento y de la Información, que conllevan rapidez de cambio.

Lo anterior ha hecho surgir una nueva forma de organización...inteligente, que aprende, tanto como empresa como escuela.

Los primeros cambios organizacionales surgieron, para no variar, desde paradigmas económicos empresariales, gestándose a partir de la noción del Desarrollo Organizacional. Las organizaciones comenzaron a transformarse al darse cuenta de la complejidad y rapidez de los cambios en el entorno, ajustándose a la necesidad de dar respuesta a los desafíos que esta nueva realidad compleja manifiesta.

Dentro de la gran variedad de definiciones sobre las organizaciones que aprenden, Bolívar (2001) identifica que: *“una organización aprende cuando, por haber optimizado el potencial formativo de los procesos que tiene lugar en su seno, adquiere una función cualificadora para los que trabajan en ella, al tiempo que está atenta para responder a las demandas y cambios externos”*. Senge (1992), por su parte, describe que las organizaciones que aprenden tienen institucionalizados procesos de reflexión y aprendizaje organizacional en la planificación y evaluación de sus acciones, adquiriendo una nueva competencia (aprender cómo aprender); lo que implica transformar los modelos mentales vigentes, así como generar visiones compartidas.

Se puede decir que la organización que aprende (*learning organization*) desarrolla procesos de mejora permanente mediante su transformación constante, para responder a las demandas internas y del entorno. Diversos procesos le permiten optimizar su potencial formativo y transformar modelos operacionales que no respondían a la dinámica de su sistema, así como la habilidad y capacidad para crear y adquirir información y transmitir, cambiar, modificar, disminuir las disfuncionalidades (heterostasis) que entorpecen sus relaciones internas y externas, a la vez que facilitan aprendizajes.

Hay una transformación de una organización dormida y estática en una organización inteligente, capaz de aprender de sus errores para la satisfacción tanto de las exigencias internas como de las externas. Es una organización en permanente relación dinámica con otras organizaciones y con el sistema. Estos procesos de aprendizaje de la organización tienen una intencionalidad, un comportamiento racional en función de: aprender a aprender, requiriendo el compromiso de todos sus integrantes.

Gairín (2000:77-79), describe que *“las organizaciones aprenden cuando la ejecución de tareas que sus miembros ejecutan, individual o colectivamente, mejora constantemente, ya sea porque los procedimientos internos se perfeccionan y/o porque la interrelación entre los objetivos, los recursos y el sistema relacional se hace, a nivel organizativo, menos disfuncional”*.

Este tipo de organizaciones, inteligentes, que aprenden, por ser sistemas complejos, generalmente se orientan hacia una tendencia de patrones de auto-organización constante y permanente; de estructuras y procesos que responden eficientemente a interrelaciones cambiantes e impredecibles, por lo que sólo pueden subsistir en un medio de aprendizaje y desaprendizaje permanente, tal como menciona Pereira (2004:1-2).

Junto a estos procesos de cambio organizacional, ha surgido la característica de una nueva forma de participación, (que Toffler llamó *adhocracia*<sup>85</sup>), como respuesta a los lentos y entrópicos procesos que se fueron dando con la burocracia y que, por supuesto, provocó una organización estática, casi desconectada al contexto dinámico en el cual se desenvolvía.

Se reconoce que la evolución de los cambios se ha hecho más dinámica con el desarrollo de la Era del Conocimiento, resaltando con ello la necesidad de transformar las estructuras educativas y la forma de enseñar. De esta manera, las escuelas han tenido que reflexionar sobre sus acciones, su estructura y organización,

---

<sup>85</sup> Término usado en la Teoría de la Gestión de la Organización para señalar que todos los miembros de la misma tienen autoridad, por efecto de algún acuerdo, pacto o cohesión, para tomar decisiones y llevar a cabo acciones que afectan el futuro de la organización (Hall, 1996:122-123).



para ver la mejor forma de reaccionar ante estas nuevas manifestaciones del entorno.

Pereira (2004:1-2) describe este proceso como una *“creciente velocidad de cambio impulsada por la competencia global y la acelerada obsolescencia de las tecnologías organizacionales, revelando que estamos entrando en una nueva era del conocimiento, donde la innovación y la aplicación de nuevos conceptos será la única ventaja competitiva sostenible. (por ello) La principal tarea de los administradores de estas organizaciones -que aprenden- será entonces el maximizar los flujos de inteligencia, ideas y conocimientos. La revolución de este concepto delega autoridad a los empleados para crear, actuar y diseñar métodos de trabajo en apoyo a un objetivo común que constituye la misión de la empresa. Esta estructura de gerencia horizontal otorga a la dirección estratégica una nueva dimensión.”*

Así, en la actualidad, las escuelas se ven obligadas a aprender a responder a las demandas de un entorno incierto, turbulento, inestable, complejo y supercomplejo, a favorecer dinámicas autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los principales actores escolares y, por ello mismo, tener un mayor grado de permanencia, de éxito, en la labor que desempeñan. Es en este contexto que ha surgido el modelo de las escuelas inteligentes, que aprenden (Bolívar, 2001).

Las escuelas como organizaciones inteligentes, que aprenden, han de desarrollar los siguientes principios y características:

- I. Sentido de la responsabilidad compartida, estímulo a la confianza mutua; a la creatividad, flexibilidad, compromiso y sentido de pertenencia.
- II. Definición clara y concreta de fines, objetivos y metas organizacionales, así como la identificación constante de oportunidades y problemas. Para Charnes (2001), la organización escolar orientada al aprendizaje se caracteriza por los esfuerzos de utilizar en forma efectiva el conocimiento y capacidades institucionales para aprender de otros y desarrollar nuevas oportunidades.
- III. Estimulación del Aprendizaje Colaborativo; es decir, el aprendizaje de habilidades de razonamiento que permita que las personas comprendan, analicen, evalúen, sintetizen y apliquen la información estratégica que se maneje al interior del

sistema escolar. El aprendizaje organizacional involucra nuevos métodos, nuevas estrategias, la inconformidad con lo inmutable (Pereira, 2004).

- IV. Resolución sistemática de problemas, mediante decisiones objetivas, documentadas y apoyadas en evidencias, preferentemente mediante el método científico.
- V. Experimentar con nuevos enfoques para poner a prueba el conocimiento existente y así expandir horizontes, buscar nuevos y mejores conocimientos a través de aproximaciones sucesivas.
- VI. Aprender de la propia experiencia e historia pasada. Revisar aciertos y errores, para evitar el **éxito improductivo**: aquel que ocurre cuando algo sale bien y nadie sabe por qué.
- VII. Aprender de las prácticas modelos (Benchmarking). Compararse con los demás, mediante estudios de referencias e identificación de las prácticas modelo.
- VIII. Transferir el conocimiento rápida y eficientemente a toda la organización, desarrollando sistemas, procesos, tecnología, etc., y generando una nueva apertura a la crítica constructiva, hacia lo que falta por aprender o por compartir.
- IX. Bolívar (2001) describe que para efectuar cambios eficientes y eficaces, algunos componentes que impulsarían el aprendizaje organizativo son:
  - Personas como aprendices, ya que estarían motivados para aprender de la experiencia de los demás e impulsarían autodesarrollo en la organización escolar.
  - Cultura de cambio favorecedor, que apoye el aprendizaje continuo, promoviendo el cambio del status quo (estructuras preestablecidas), cuestionando las asunciones y los modos establecidos de hacer las cosas.
  - Visión para el aprendizaje compartido, que incluya la capacidad de la organización escolar para identificar, responder y ver las posibilidades futuras. Esta visión incluiría también reconocer su importancia en todos los niveles de la organización para auto-transformarse a sí misma de modo continuo, de tal forma que genere alternativas para sobrevivir en un contexto impredecible.
- X. Gairín (2000:384) señala también la necesidad de una estructura flexible, transformadora, que permita diligentes adaptaciones al cambio, pero integrada, adecuando de forma coherente los objetivos, valores, cultura, currículum, liderazgo educativo, metodología, procesos de enseñanza-aprendizaje, relación profesor-alumno y escuela-comunidad, etc.
- XI. Dirección actuando como promotora de los planteamientos de una organización que aprende; alentando y recompensando la innovación, el aprendizaje y el

desarrollo y, en esta dirección, tratar de guiarla a su transformación más que a su estricta administración.

- XII.** Transformaciones que también impliquen cambio en los sistemas de planificación y evaluación. Se trata, en definitiva, de sistemas organizativos caracterizados por la capacidad sistemática de aprender de los errores y de institucionalizar los cambios.
- XIII.** Integrantes de la organización escolar como personas comprometidas, participativas, que persiguen propósitos comunes y, como tales, esforzándose por desarrollar progresivamente modos más eficaces de alcanzar tales metas, respondiendo a las demandas del entorno.
- XIV.** Exigencia de capacitación, incremento de profesionalidad y crecimiento intelectual de los integrantes, así como participativas, para que el centro crezca como organización (Bolívar, 2001)
- XV.** Aguerrondo (2009:33-43) describe que una escuela inteligente es aquella capaz de redefinir el triángulo didáctico (Profesor-conocimiento-alumno) pasando: **a)** del aprendizaje pasivo al aprendizaje constructivo; **b)** de la enseñanza como transmisión a la enseñanza a organización de experiencias de aprendizaje y, **c)** del conocimiento académico al saber tecnológico.
- XVI.** En cuanto a la enseñanza, la escuela inteligente debe ser capaz de apoyar su propuesta de enseñanza en las nuevas conceptualizaciones de cómo se enseña, pasando del método clásico de la transmisión a la enseñanza como organización de experiencias que faciliten la construcción de los objetos de aprendizaje.
- XVII.** En esta concepción el docente ha de desarrollar competencias profesionales en cinco dimensiones:
- Dimensión pedagógico-didáctica; disciplina en el aprendizaje y enseñanza constituyen un todo inseparable.
  - Dimensión político-institucional. Es necesario comprender la perspectiva holística del sentido de la educación. Quien está en el aula debe comprender qué está buscando la escuela y debe tener idea de qué estrategias educativas deben aplicarse.
  - Dimensión productiva. Entender cómo funciona y cómo produce la sociedad, cómo se sostiene y qué requiere esa sociedad que se enseñe a los alumnos para seguir funcionando y para mejorar. Se trata de conocer los problemas del entorno escolar, del país y del mundo tales como los cambios culturales, los grandes procesos económicos, el cambio climático, entre otros.
  - Dimensión interactiva. Tener la capacidad de poder interactuar de modo adecuado con los sujetos: alumnos, padres, comunidad, profesores, directivos.

- Dimensión especificadora. Significa que todas las anteriores dimensiones tienen que ser concretadas frente a situaciones específicas. El docente profesional es capaz de especificar el objeto de su trabajo, produciendo adecuaciones pertinentes. ¿Son alumnos pequeños de nivel inicial? ¿Son adultos alfabetos o analfabetos? ¿Se trabaja en un sistema educativo formal? Frente a cada una de estas interrogantes se ponen en juego determinadas competencias pedagógico-didácticas, político-institucionales, productivas e interactivas que permiten que el profesor se organice en función del contexto. Esta competencia, al renegar de las recetas únicas y proponer la capacidad para adaptarse, es lo opuesto al método tradicional deductivo que pautaba el deber-ser al renegar de las recetas únicas y proponer la capacidad para adaptarse. Se refiere a lo que en otros lenguajes se llama la **profesionalización**, es decir, ajustar las soluciones a la situación y demostrar capacidad para encontrar respuestas propias frente a los problemas.

**XVIII.** La escuela inteligente en el marco de la Gestión del Conocimiento acostumbra a los alumnos, a los profesores y a las comunidades, a que el producto de la educación consiste en formar gente que piense cómo resolver problemas. Ello significa que en la escuela existe potencial para ayudar a la comunidad a resolver problemas sociales o individuales, concretos, reales, que podrían ser la materia con la cual pudiera trabajar la escuela, a fin de formar competencias en sus alumnos.

Una idea-fuerza de este tipo contribuye a producir cambios profundos porque redefine el trabajo de la escuela, superando el compromiso de enseñar a pensar por el compromiso de enseñar a pensar-para-saber-hacer.

**XIX.** La escuela inteligente en el marco de la Sociedad del Conocimiento integra un sistema educativo cuyo objetivo son las operaciones de pensamiento, pero no en el marco del pensamiento lógico tradicional, sino dentro de un modelo donde las operaciones de pensamiento puedan expresarse en competencias de acción que sean complejas, en las cuales se mezcla conocimiento abstracto con experiencia

## **E. CULTURA ORGANIZACIONAL**

*La cultura organizacional es el conjunto de creencias y valores compartidos, en mayor o menor medida, por sus miembros.* Estos valores y creencias se manifiestan en sus procedimientos, actitudes y convenios básicos, que están en la base de las estructuras y sistemas de gestión, así como en las actividades propias de la vida cotidiana de la organización (Lucas y García, 2002:269). La cultura constituye el estilo propio de pensar, sentir y reaccionar ante las tareas, relaciones, procesos,

problemas, etc., que comparten los miembros de una organización y que se van transmitiendo a los nuevos integrantes, a lo largo del tiempo.

La cultura está estrechamente vinculada con la estructura interna de la organización, toda vez que este estilo propio de pensar, sentir y reaccionar ante las tareas, relaciones, procesos, problemas, etc., va generando interacciones –personales-sistemáticas; redes de **significados sociales**; el **clima** de la organización; las **alianzas**; **coaliciones**; **lealtades**; **códigos y normas no formales**; **simbolismos**; **desorden y estructuras de lo instituyente**; **ritos de aceptación y confirmación**; **identidades organizacionales**; **conflicto**, presente o latente; **influencias** y **estrategias** -no formales-, etc. Es decir, todo lo que conforma y constituye la estructura (informal) interna de una organización, y su identidad.

Es importante apreciar que las interrelaciones entre cultura y estructura interna influyen de tal manera en el diseño de la estructura organizacional externa, y en sus procesos formales, que desarrollan la capacidad de favorecer (u obstaculizar) las funciones organizacionales específicas (Hall, 1996:52-53), por ejemplo: **a)** elaborar productos organizacionales y alcanzar los objetivos organizacionales; **b)** minimizar, o por lo menos regular, la influencia de las variaciones individuales sobre la organización y, **c)** asegurar que los individuos se ajusten a los requisitos de la organización y no viceversa; “*estructura marca conducta*” (Senge, 1994:22).

Por ello es tan significativo que el administrador, gerente o director de la organización conozca y visualice (para alcanzar fines, objetivos, metas, así como resolver conflictos) que **la cultura** (en estrecha relación con la estructura informal) es un factor diferenciador entre organizaciones, ya que cada una va desarrollando su propio estilo acorde con la historia de su nacimiento, crecimiento y evolución.

Es por eso que se reconoce que, en tanto que sistemas sociales, las organizaciones tienden a desarrollar una cultura propia y la importancia que la cultura tiene para la vida social de las comunidades humanas se traslada también a la relación entre cultura y la vida de las organizaciones mismas (Gairín, 1996; Hargreaves, 1998; Pérez Gómez, 2004; Rodríguez Mansilla, 2001).

La UNESCO ha determinado la conceptualización de la cultura como el *conjunto de conocimientos y de valores que no es objeto de ninguna enseñanza específica y que, sin embargo, todos los miembros de una comunidad conocen*. De esta forma, se entiende que la cultura no sólo está formada por las grandes realizaciones de un pueblo, como la música, la literatura, sino también, y principalmente, por los arreglos que estructuran su vida cotidiana. La cultura incluye el saber, creencias, arte, moral, derechos, costumbres y todas las demás capacidades adquiridas, y realizadas, por el ser humano como miembro de una sociedad.

Así, la cultura es un sistema ordenado de significaciones y símbolos de virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios (Lucas y García, 2002:261-271).

En la Sociología, como las demás Ciencias Sociales, se ha utilizado el concepto de cultura como una característica básica de la sociedad porque ayuda a explicar el comportamiento común adquirido por los miembros de una comunidad, a partir de sus experiencias compartidas, de carácter cognoscitivo, emocional y moral.

Para saber si un aspecto de la vida de un grupo es cultural, habría que valorarlo en relación a tres características intrínsecas de la cultura: **a)** ¿refleja un comportamiento social?; **b)** ¿se transmite entre generaciones?; **c)** ¿requiere de aprendizaje? Hay que recordar que la cultura no es innata, sino que se adquiere mediante procesos de socialización (Ibíd).

Gairín (1996:96-101), utiliza la metáfora del “*iceberg*” para señalar que la cultura representa la parte sumergida de la organización, y está compuesta por valores y significados compartidos por los miembros de una organización. Esta visión *compartida*, supone coincidir en percepciones y expectativas, haciendo referencia a la existencia de una cultura común, expresada de formas muy diferentes y variadas. La cultura se concreta, se mantiene y se expresa mediante símbolos, gestos, expresiones, etc., desarrollando el significado que esos símbolos contienen.

Por ello, la personalidad propia de las organizaciones también se refleja en las manifestaciones de la cultura interna, resaltando aspectos y situaciones que la hacen única. De hecho, se asume que esta singularidad debe ser un factor que ha de tenerse en cuenta en cualquier análisis sobre los propósitos y funcionamiento de las organizaciones.

De esta manera, las organizaciones, entre ellas por supuesto las escuelas, al ser influenciadas por los cambios culturales, seleccionan, desarrollan y manifiestan propuestas propias de su identidad, en coherencia con su entorno cultural externo, integrado a su vez por otras organizaciones, influidas por sus propias historias y ritos. Por ello, resulta tan importante conocer los aspectos culturales de una organización, analizar su significado e interpretarlo, ya que *“mirar a las organizaciones en términos culturales es entenderlas constituidas simbólicamente, dentro de patrones muy amplios de significados y así como la tarea del antropólogo consiste en interpretar, decodificar y reconstruir los sistemas de significados de grupos específicos, la del investigador puede ser entendida como la de interpretar, decodificar y reconstruir el significado de las organizaciones en la edad moderna. Y así como estudiar una cultura significa para el antropólogo estudiar la construcción del mundo (por parte de los sujetos), el estudio de las organizaciones puede significar estudiar la construcción de la organización”* (Ibídem).

Este mismo autor señala que la cultura organizacional desarrolla elementos tangibles, intangibles y simbólicos, que valdría la pena reflexionar; entre ellos están:

- a)** La filosofía y/o ideologías subyacentes, imprimidas por los líderes y demás miembros de la organización.
- b)** Las formas en que esa filosofía se traduce en una misión o propósito operativo.
- c)** Los valores de los líderes y de otros miembros, relacionados con la organización, y sus repercusiones.
- d)** La naturaleza y calidad de las acciones e interacciones personales e interpersonales.
- e)** Las metáforas que, de manera consciente o inconsciente, sirven como marcos de pensamiento y acción a los miembros de la organización.

- f) Las epopeyas, mitos, historias, héroes folklóricos, símbolos y celebraciones, que sirven para generar o reforzar incentivos y motivaciones culturales.

Por otro lado, y de acuerdo a Lucas y García (2002:271-272), otros elementos relevantes de la cultura organizacional serían:

- a) *Las técnicas*: uso de instrumentos y conocimientos propios de un grupo social. Suponen el *saber cómo* (know-how) específico de una comunidad, lo que explica su peculiar interacción con el entorno natural. La complejidad de la sociedad contemporánea otorga una especial importancia a esta dimensión de la cultura.
- b) *Códigos simbólicos*. La comunicación y transmisión de conocimientos entre los seres humanos exigen la existencia de códigos compartidos de significación. El idioma es el primero y más básico de los cauces de comunicación entre las personas, pero no el único. Otras formas de lenguaje aparecen en diversos contextos sociales, como las denominaciones científicas, las jergas grupales e incluso formas no habladas de comunicación, a manera de códigos de señales o de programación, comprensibles únicamente para los miembros de una organización en particular.
- c) *Modelos de la realidad*. Ideas generales que aportan una explicación, compartida por una comunidad, de las dimensiones básicas de la vida y de la propia forma de actuar. Mediante estas ideas, se transmite la experiencia general adquirida por un grupo, que facilita la comprensión de la realidad, sin necesidad de verificación individual. Así, por ejemplo, fue un modelo de la realidad, en comunidades primitivas, la idea de que las enfermedades eran causadas por espíritus malignos; también son modelos de la realidad las ideas sobre la estructura subatómica de la materia o sobre la configuración del sistema solar. En todos los casos, se trata de planteamientos genéricos o paradigmas que ayudan a los miembros de un grupo a tomar una postura inicial ante los fenómenos que le rodean.
- d) *Mundo normativo interno*. Conjunto de pautas de actuación, normas y sanciones característicos de cada organización. Suele conceptuarse como el conjunto de elementos que facilitan la previsión de la conducta individual de los miembros de la organización. Las normas, valores y sanciones están relacionados entre sí, en el contexto del universo simbólico propio de cada organización.

De igual forma, es muy relevante identificar que los cambios culturales tienen una distensión temporal propia, diferente de la dinámica estructural. Puede modificarse la estructura, pero la cultura permanece. Los cambios organizacionales afectan a los contenidos culturales, pero las transformaciones de la cultura son siempre más lentas, aunque también más profundas e influyentes que los demás cambios. En este



aspecto, debe privilegiarse el principio de *parsimonia*, en el sentido de *dar tiempo* diferenciado a los cambios a implementar en la organización (Viñas Cirera, 2013:10)

Es importante también circunscribir en esta descripción que no sólo la visión filosófica e ideológica de la humanidad ha permitido centrarse en el tema de la cultura organizacional. A comienzo de los años ochenta, el concepto de moda fue el de *“cultura organizacional”*, presentado como la nueva arma competitiva de las empresas innovadoras y tuvo una acogida resplandeciente tanto en el mundo académico como en el de la práctica de la gestión. Y aunque las promesas que rodearon a este nuevo factor organizacional no se han cumplido completamente, no cabe duda que, décadas después, la atención a la cultura no sólo no ha disminuido, sino que se ha convertido en uno de los temas centrales de estudio y acción en la vida de las organizaciones. Simplemente valdría la pena recordar el éxito alcanzado por algunas organizaciones, como las japonesas, al transformarse culturalmente. Por ello, *“es necesaria la existencia de una cultura compartida y una serie de valores igualmente adoptados por los empleados y la dirección, que incluyan la idea de la empresa como una institución de largo plazo, con cuyas metas se puedan identificar todos los que participan en ella. Sólo una cultura de la cooperación puede explicar la capacidad de una empresa para lograr un éxito continuado y estable”* (William Ouchi, 1980, en Lucas y García, 2002:98-99).

Todas las características del concepto de cultura, además de configuración sistémica, carácter indeterminado, ambiguo, abierto a la interpretación, naturaleza implícita de los contenidos, relevancia vital de sus determinaciones, ambivalencia de sus influjos, que representan tanto plataformas de análisis como marcos que restringen estudios y actividades, son trascendentales para comprender los fenómenos de socialización y educación que tienen lugar en el escenario escolar y educativo.

El análisis de lo que realmente ocurre en la escuela y de los efectos que tienen en los pensamientos, sentimientos y conductas de los miembros de la escuela requiere descender (conceptualmente) a los intercambios internos, subterráneos, de significados que se producen en los momentos y en las situaciones más diversas e

inadvertidas de la vida cotidiana en la escuela: redes de **significados sociales**, el **clima** de la organización; las **alianzas; coaliciones; lealtades; códigos y normas no formales; simbolismos; desorden y estructuras de lo instituyente; ritos de aceptación y confirmación; identidades organizacionales; conflicto**, presente o latente; **influencias y estrategias** -no formales-; es decir, todo lo que conforma y constituye la estructura (informal) interna de una organización, y su identidad.

De igual manera, diferentes culturas se entrecruzan en el espacio escolar, impregnando el sentido de los intercambios y el valor de las transacciones simbólicas. Es así que, en el contexto escolar se desarrolla, constante y sistemáticamente, la construcción de significados, individual y organizacional, de todos y cada uno de los integrantes de la organización escolar (Pérez Gómez, 2004:60-68).

Baste recordar que para Vigotsky (desarrollo sociocultural) como después para Bruner (aprendizaje por descubrimiento), así como para todos los teóricos constructivistas, el desarrollo filogenético<sup>86</sup> y ontogenético<sup>87</sup> del ser humano está mediado por la cultura. Se dice que la humanidad es lo que es porque crea, asimila y reconstruye la cultura, formada por elementos materiales y simbólicos. Del mismo modo, el desarrollo del individuo se encuentra inevitablemente vinculado a su incorporación más o menos creativa a la cultura de su comunidad. Así, la escuela como organización educativa no es ajena a ello en su desarrollo, por ser una organización constituida por relaciones y está impregnada por la ideología de la sociedad a la cual pertenece.

Por estas razones es tan significativo que el director de la escuela (re)conozca y visualice (para alcanzar fines, objetivos, metas, así como resolver conflictos) que **la cultura** (en estrecha relación con la estructura informal) es, y será, uno de los factores diferenciadores entre la organización que dirige y las demás, toda vez que cada una va desarrollando su propio estilo acorde con la historia de su nacimiento, crecimiento y evolución.

---

<sup>86</sup> Desarrollo evolutivo de los organismos.

<sup>87</sup> Desarrollo estructural de los organismos

La personalidad propia de la organización escolar se refleja en las manifestaciones de su cultura, resaltando aspectos y situaciones que la hacen única. De hecho, se asume que esta singularidad es el factor que debe tenerse en cuenta en cualquier análisis sobre los propósitos y funcionamiento del sistema escolar.

Hargreaves (1998), señala que la cultura considera que la práctica actual en las escuelas está muy determinada por creencias profundas, prácticas y relaciones de trabajo, entre profesores y alumnos que constituyen la cultura de la escuela y las tradiciones del sistema.

Desde este punto de vista, el cambio se produce de manera eficaz cuando se actúa sobre la cultura, apoyándose en los profesores, en cuanto comunidad, de tal manera que se potencie la capacidad de los cambios y que redunden en beneficio de los intereses de los alumnos, que nadie conoce mejor que sus docentes.

La cultura no opera en el vacío; está constituida firmemente en la estructura informal, que la enmarca, y esta estructura casi nunca es neutral; por ello puede ser útil o dañina. Pueden reunir a los profesores o separarlos. Pueden dar oportunidades para la interacción y los aprendizajes o elevar barreras que impidan esas oportunidades.

Se ha distinguido que las características que tiene la cultura escolar presentan vínculos sociales, antropológicos, pedagógicos, sociológicos, literarios e incluso artísticos. Así, *“La cultura se refiere al conjunto de normas, creencias, asunciones y prácticas, resultado de la interacción entre los miembros de una organización y de la influencia del entorno, que define un determinado modo de hacer”* (Gairín, 2000:96).

De esta forma, la relación cultura-escuela (cultura organizacional escolar), ha generado diversas definiciones, que Gairín (2000:364-368) define de la siguiente manera:

- I. Es un producto procedente de la experiencia grupal y, por consiguiente sólo localizable en una organización escolar definida, de manera consciente o no, y poseedora de una historia significativa.

- II. Puede ser aplicada a las unidades sociales, en cualquier dimensión escolar, que haya podido aprender y establecer una visión de sí misma y del medio que las rodea (Autorreferenciación y autopoiesis).
- III. Puede utilizarse para solucionar situaciones, para comprender la realidad y como marco de referencia del comportamiento de los sujetos.
- IV. Está implícita, es invisible e informal.
- V. Es el reflejo de la integración de culturas externas (contexto) y de cultura internas (de los diferentes grupos de la organización).
- VI. Está enmarcada por un universo simbólico (símbolos, mitos, rituales, tabúes, etc.) específico y de un conjunto de valores, creencias y principios que guían la actividad educativa y escolar.
- VII. Hace homogéneas las conductas personales.
- VIII. Está en la base de la identidad de la organización.

Por su parte, Lorenzo Delgado (1993:201-204), caracteriza esta relación escuela-cultura (cultura organizacional) de la siguiente manera:

- IX. Cada centro y cada aula generan su propia cultura.
- X. La cultura constituye un marco tanto para la adaptación como para el desarrollo del ecosistema escolar.
- XI. A pesar de que tiene una cierta estabilidad, la cultura es esencialmente dinámica.
- XII. Base de la cultura organizacional es, precisamente, el intercambio y la negociación de significados hasta adquirir una serie de ellos que puedan ser compartido por sus miembros.
- XIII. Ciertas características de cada cultura impulsan o inhiben determinadas conductas de sus miembros.
- XIV. La cultura hace, por lo tanto, referencia a significados, concepciones y prácticas compartidas que implícita o explícitamente denotan normas que guían los significados y modos de hacer de las organizaciones.

González González (2003:10-15), por su parte, describe que la perspectiva de la cultura escolar busca comprender lo social y humano, interpretando sus manifestaciones simbólicas; por esto:

- XV. Lo más importante de un hecho o acontecimiento no está en lo que ocurre, sino en el significado que tiene para las personas y los motivos que lo justifican.

- XVI. Se construye progresivamente en forma de estructuras de pensamiento y lenguajes, así como de sistemas de valores y emociones.
- XVII. Para reducir la ambigüedad y aumentar la certidumbre de los acontecimientos, al margen de su lógica racional, los miembros de la organización crean mitos<sup>88</sup>, en forma de historias, leyendas, héroes, metáforas, símbolos o rituales.

Para concluir, se resalta que el interés actual por conocer y describir los componentes culturales puede alcanzar una doble funcionalidad, como señala Gairín (1996:29-30): por una parte, comprender las variables que inciden en el funcionamiento de las organizaciones y por otra, posibilitar procesos de intervención que faciliten el desarrollo organizacional.

## **F. PROCESOS ORGANIZACIONALES**

Otro de los aspectos sustanciales base, en la conformación de la organización, es el de los procesos y es necesario que los administradores, gerentes o directores vislumbren que los procesos de la organización siguen patrones que pueden estudiarse y comprenderse, por lo que es posible modificarlos y adaptarlos racionalmente para mejorar el desempeño organizacional. Esto puede lograrse a través de la consideración conjunta de las estructuras formal e informal, de la cultura, por un lado, y de los procesos organizacionales, por el otro, ya que en la medida que haya congruencia en estos elementos, se desarrollará un sistema de comportamiento organizacional más eficaz e idóneo frente los constantes cambios del entorno.

Con **procesos organizacionales** se hace referencia al conjunto de fases, actividades, pasos, etc., planeados, normados, ordenados, coordinados y/o evaluados de tal forma (individual, grupal y organizacional), que permitan alcanzar los fines, objetivos y metas establecidas en la organización (González, 2003:28).

Los procesos organizacionales, debidamente establecidos y desarrollados, denotan clara y concretamente cada una de las funciones organizacionales, cargos,

---

<sup>88</sup> Definiciones más o menos arbitrarias de la realidad que se expresan y se transmiten esencialmente de forma simbólica, por medio del lenguaje, metáforas y/o rituales (Ibídem, p. 13).

relaciones de los encargados de los procesos, niveles de autoridad y de responsabilidad, mecanismos de vinculación, coordinación y control de los grupos, departamentos, individuos, etc., así como a los directamente implicados en dichos procesos y en mecanismos de resolución de conflictos.

Entre los procesos organizacionales que son más significativos tanto para el cumplimiento de los fines, objetivos y metas organizacionales como para la conducta de los integrantes de una organización se tienen:

- I. **Relaciones de la organización con el entorno.** Prácticamente toda organización puede ser considerada como un sistema abierto, por sus constantes interrelaciones con su entorno (ambiente externo<sup>89</sup>), resaltando los siguientes aspectos:
  - a) La organización se debe adaptar permanentemente a su entorno (**contexto**), constituido por otras organizaciones -de todo tipo-, personas, ambientes, cultura, etc.; contexto que **siempre está transformándose, de acuerdo a su complejidad y necesidades sociales**. No hay organización sin entorno, ni entorno sin organización.
  - b) Las interrelaciones que se realizan entre entorno y organización son vitales para la supervivencia y éxito de la misma, toda vez que de ahí provienen sus insumos (insight); por un lado, **información y conocimiento, recursos humanos** (alumnos, profesores, padres de familia, otras organizaciones) **y materiales, financiación, productos y servicios** (individuos, grupos sociales, otras organizaciones, etc.), **determinantes para el cumplimiento de sus fines, objetivos y metas** y, por el otro, **demandas y exigencias sociales que legitiman su existencia** (condiciones económicas, desarrollos tecnológicos, situación política, marcos legales, valores culturales, etc.), **aspectos que prescriben y norman su capacidad de operar en ese marco relacional**.
  - c) Las interrelaciones provocarán una serie de procesos a realizar en dos tipos de dimensiones vinculadas e interrelacionadas, pero de manera diferenciada: ambiente técnico y ambiente institucional.
    - o El ambiente técnico hace referencia a la capacidad de resolver diversos problemas, básicamente al adoptar una estructura y tecnología (conocimientos y formas de hacer) coherentes a la naturaleza organizacional, lo cual le permitirá alcanzar sus fines, de forma eficaz y eficiente, de acuerdo a su rendimiento y resultados.

---

<sup>89</sup> Todo aquello que circunda a la organización, más allá de sus límites (Bolman y Deal, 1989; Anderson, 1993; Daft, 1995 y Miskel, 2001, en González, 2003:188).

- El ambiente institucional se constituye a partir de exigencias y demandas sociales hacia la organización, lo cual se reflejará en una normatividad interna sobre las actividades a realizar por la organización, agentes que han de realizar esas actividades (director, profesores, personal de apoyo, etc.) y el modo en que se realizarán dichas actividades. lo anterior ha de ser evaluado y sancionado por los correspondientes órganos sociales para constatar la correcta adecuación (funcionamiento) social de la organización.

d) Algunas organizaciones desarrollarán, por su naturaleza, ambientes predominantemente técnicos y otras serán más institucionales, como en la escuela, lo cual influirá fuertemente en su **comportamiento interno**.

**II. Toma de decisiones.** Proceso sistemático y racional mediante el cual se selecciona la mejor opción, entre una diversidad, y que influirá de manera decisiva en los demás procesos organizacionales, tanto de forma individual como colectiva. El desarrollo curricular, así como la enseñanza y el aprendizaje constituyen el núcleo y razón de Ser de la organización escolar; por ello la toma de decisiones ha de conllevar de forma explícita e implícita el logro de los fines, objetivos y metas del sistema organizacional de la escuela.

**III. Formulación de metas.** Considerando que una meta es un *estado deseado de los asuntos o de los resultados preferidos que las organizaciones procuran realizar y alcanzar* (Etzioni, 1979:33), mientras que para Hall (1996:32), las metas son *“codificaciones que tienen existencia y comportamiento independiente del comportamiento de sus miembros”*, toda organización realiza de forma clara y concreta las metas a alcanzar, así como su periodicidad; sin embargo, es importante reconocer que en la organización escolar las metas generalmente se establecen en términos vagos y ambiguos, lo cual aumenta la incertidumbre en su capacidad de logro. Por ejemplo, se llega a establecer: *“atender la diversidad social, cultural y educativa de los alumnos”*, pero no se clarifica exactamente qué significa este enunciado y no se concreta mediante cuáles actividades se atenderá y cuáles serán los indicadores de evaluación para definir si se cumplió la meta, o no.

**IV. Conocimiento, uso y desarrollo de diversas formas de tecnología en la organización.** *Tecnología* en un término usado para referirse a los procesos emprendidos sistemáticamente por la organización para llevar a cabo su función. Procedimientos precisos que aglutinan a todos los integrantes de una organización a través de tareas claras y puntuales, delimitadas y estables, así como procedimientos de búsqueda, diseño, desarrollo, evaluación y control de soluciones óptimas para una situación dada (González, 2003:34). En contraste, este proceso generalmente también es impreciso, ambiguo e incierto en la organización escolar, ya que generalmente se utilizan dinámicas de ensayo-error-corrección en las actividades de enseñanza de los profesores, toda vez que no hay un sistema sólido de conocimientos de cómo generar y promover aprendizajes en los alumnos. De hecho, este concepto también está lleno de ambigüedades en el colectivo escolar por su falta de manejo teórico-práctico, así

como por la diversidad de ideologías, cultura, etc. Lo mismo sucede en procesos como evaluación, planeación, desarrollo curricular, etc.

Por ello se hace imprescindible cultivar en la organización escolar formas de coordinación basadas en la clarificación, concreción, de aspectos teórico-prácticos relacionados con la enseñanza y aprendizaje, así como diálogos (comunicación) constantes y sistemáticos, reflexiones conjuntas acerca de ¿qué hacer?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿qué consecuencias hay en ciertas formas de actuación?, ¿formas idóneas para realizar modificaciones?, etc., etc. Todo ello liderado, con conocimiento, por parte del director y/o comisión, equipo, docente correspondiente. Un error muy común es la presunción o asunción de que los docentes ya saben cómo realizar todas y cada una de las actividades organizacionales, en cuanto al desarrollo de su profesión, y eso genera muchos conflictos.

- V. Naturaleza sistémica de la organización.** se contempla a la organización como un todo (*enfoque holístico*), en la que las partes que la integran, así como sus miembros, realizan interacciones codependientes e interdependientes para alcanzar fines, objetivos y metas comunes. No obstante, se ha identificado que la organización escolar es un sistema débilmente articulado sobre todo porque: 1) no hay una tecnología capaz de conexionar a todos y cada uno de los integrantes y 2) las posiciones de autoridad son débiles o demasiado autoritarias y eso no permite que una correcta y completa coordinación vertical (normatividad, órdenes, directrices, cohesión interna) y horizontal (equipos de trabajo, comisiones, departamentos, niveles educativos, etc.).
- VI. Relaciones interpersonales y organizacionales.** Es muy común la tendencia al trabajo colaborativo en toda organización para la realización de las tareas, de forma individual o colectiva, mediante procesos continuados o a manera de fases. Sin embargo, en la organización escolar generalmente hay una predisposición al *celularismo*, entendiendo por esto que los profesores llevan a cabo sus actividades educativas de forma aislada, con nociones muy vagas de qué están haciendo los demás y, asimismo, apartada de alguna forma de control organizacional por parte de la Dirección. Se asume que el docente es el único responsable de lo que sucede en el aula, y esto es erróneo.
- VII. Poder.** Acto que se utiliza o se ejerce mediante coerción para generar el comportamiento subordinado de los otros. Es una herramienta de gobierno, coordinación y de control organizacional. Normalmente el **poder** queda dividido entre los distintos puestos y se otorga de manera diferenciada de acuerdo al rango ocupado y a la función desempeñada en la organización, a manera de facilitar la **coordinación** y el **control** del cumplimiento de las distintas obligaciones laborales que se desprenden de la división del trabajo (Rodríguez, 2001:179).

En relación al poder, una organización se clasifica como *autocracia*, cuando es sustentado por un solo individuo o grupo con poder absoluto; *burocracia*, si las



reglas del ejercicio del poder están clara y concretamente especificadas, sustancialmente por escrito; *tecnocracia*, si los conocimientos y habilidades rigen el sistema organizacional; *codeterminación*, cuando grupos opuestos, o personas, comparten el sistema de gobierno; *democracia representativa*, cuando se elige a los funcionarios que realizarán los actos de gobierno por un tiempo estipulado o hasta que conserven el apoyo de los miembros de la organización; *democracia directa*, cuando todos participan y tienen el derecho de gobernar; *adhocracia*, si, por efecto de algún acuerdo, pacto o cohesión, todos los miembros de la misma tienen autoridad para tomar decisiones y llevar a cabo acciones que afectan el futuro de la organización (Hall, 1996:122-123).

**VIII. Autoridad.** Forma de poder que no implica subordinación coercitiva, sino que los integrantes de una organización ejecutan las órdenes o directrices porque saben que deben cumplirse; el cumplimiento es voluntario o influido por un líder carismático o autoritario.

**IX. Liderazgo.** Forma especial de poder que involucra la habilidad, en base a las cualidades personales del líder, de obtener subordinación voluntaria por parte de los integrantes de la organización en todos, o casi todos, los asuntos organizacionales (Hall, 1995:147); asimismo, es el arte de convencer a la gente de que colabore para alcanzar un fin común (Goleman, 2011:20).

De acuerdo con Selznick (1957, en Hall, 1995:146-150), un líder eficaz y eficiente desarrolla generalmente autoridad en la organización al estar involucrado en: **a)** toma de decisiones cruciales para la organización; **b)** definición y cumplimiento de la Misión y de los fines organizacionales; **c)** personificación institucional de los objetivos institucionales, lo que conlleva el desarrollo de las políticas y micropolíticas acordes al cumplimiento de fines, objetivos y metas organizacionales; **d)** defensa de la integridad y cohesión de todos y cada uno de los miembros de la organización, mediante diversas formas de: motivación, participación, cooperación, trabajo en equipo, colaboración individual y grupal, aprendizajes y rutinización de tareas, fomento del desarrollo personal de los integrantes de la organización, así como de innovación, cambio y/o transformación organizacional, a través de interacciones positivas y adecuadas relaciones intra y extraorganizacionales, desarrollo de valores universales, uso eficaz de la tecnología, actualización y profesionalización laboral; aspectos que también son procesos organizacionales.

En cuanto a los procesos de Poder, Autoridad y Liderazgo, claramente relacionados con el **Gobierno de una Organización Escolar**, se ha especificado que al Director le corresponde gobernar el centro escolar, en el sentido de proporcionar dirección u orientación general al sistema escolar a través de: estrategias de liderazgo, ordenamiento, supervisión y control del funcionamiento correcto del mismo, encauzamiento de exigencias –tanto externas como internas– para promover respuestas satisfactorias para todos y proporcionar estímulos, consejos, información, motivación, etc., proporcionando a la vez **autonomía** al sistema organizacional. Por ello, el director debe comprender que la organización

que dirige es un sistema **centralmente descentralizado** (el desarrollo del currículum y cumplimiento de fines, objetivos y metas, ya vienen dados de antemano por las políticas educativas del sistema escolar) y sobre ello normar su actuación, y la de los demás, ya que en realidad, al haber poco margen de actuación en cuanto a la toma de decisiones estratégicas, se generan los males organizacionales (heterostasis) que afectan el correcto y completo desarrollo organizacional, surgiendo diversas formas de conflicto a través del conflicto, que debe ser atendido también desde la teoría.

Es por ello que se sugiere al director equilibrar, liderar, de manera adecuada poder y autoridad, en la intención de ganar influencia (que es otra forma de poder) para el adecuado manejo (dirección) del sistema organizacional escolar y así: **1)** gestionar de manera constante y sistemática la operatividad de la organización escolar; **2)** conocer y gestionar adecuadamente las relaciones micropolíticas; **3)** controlar, organizar y usar de forma adecuada los recursos humanos y materiales; **4)** utilizar las normas, reglamentos y demás procedimientos de esta naturaleza, en beneficio de todos los integrantes de la organización escolar; **5)** generar, dinamizar, controlar, optimizar, la información organizacional; **6)** realizar, junto con el colectivo escolar, pero de forma controlada, la toma de decisiones estratégicas que permita a la organización escolar cumplir con sus funciones y aprender para crecer; **7)** conocer y gestionar adecuadamente la estructura formal (externa), la estructura informal (interna), así como la cultura organizacional, para afrontar con éxito cualquier proceso de cambio.

- X. Puesta en práctica de reglamentos o normas de actuación organizacional, así como elaboración y aplicación de protocolos de actuación organizacional.** Actividades que aportan a la organización control, orden, coordinación, gobierno, entre otros.
- XI. Planeación.** Proceso que implica una perspectiva anticipada de pensamientos, reflexiones, consideraciones, opiniones, decisiones, etc., con la intención de prever, organizar y decidir los cursos de acción que se han de seguir para la consecución de los fines, objetivos y metas organizacionales.
- XII. Evaluación de las actividades o tareas organizacionales.** Proceso (vertical, horizontal y transversal) reflexivo y comprensivo que conlleva la valoración de todas y cada una de las actividades organizacionales, así como de los factores procesos y agentes que participan en las mismas, en relación a los resultados alcanzados, para considerar la correspondiente toma de decisiones y determinar si se conserva el estado organizacional o si se generarán cambios, al detectar fallas, en el cumplimiento de los fines, objetivos y metas de la organización (Nevo, 1997, en González, 2003:266-277).

Para que la evaluación tenga un sentido que favorezca el desarrollo organizacional se deben establecer de manera clara y concreta los criterios, instrumentos e indicadores que permitan valorar correctamente los logros

alcanzados; nuevamente, en el sentido de los fines, objetivos y metas de la organización.

- XIII. Comunicación.** Proceso de recepción y emisión de mensajes de todo tipo, que conllevan diversas formas de información, conocimientos, significados, etc., que son procesados para que pueda fluir a lo largo y ancho de la organización de acuerdo a las necesidades de todos y cada uno integrantes y sistemas de la misma. Se determina que la efectividad y buen rendimiento de una organización depende, en gran medida, de una buena comunicación intra y extraorganizacional. Según González (2003:107-129), tiene en esencia dos fines: **a) instrumental**, orientado a la realización de tareas (transmitir datos, abordar aspectos técnicos, generar consensos sobre métodos y procedimientos) y **b) expresivo**, conlleva un tipo de información que está dirigida a personas (obtener auto-afirmación, reconocimientos, compartir sentimientos y emociones, construir relaciones, etc.).

En este aspecto, se requiere gran tacto, así como ética y profesionalismo por parte del director para propiciar el flujo de la oportuna comunicación, hacia todo el sistema, en aras de ampliar oportunidades de interacción y retroalimentación, reduciendo la ambigüedad e incertidumbre sobre todo ante las fallas del sistema organizacional, en cualquiera de sus niveles.

- XIV. El cambio.** Se define como un proceso, complejo y heterogéneo, que ha de involucrar a todos los integrantes y que surge de la dinámica organizacional, en relación a sus interacciones con el contexto circundante, con la intención de adaptarse de la mejor forma a ese entorno, también dinámico y en constante transformación, ajustando sus gradientes de complejidad (Rodríguez, 2005:37).

Este proceso se refleja en la *capacidad de adaptación de la organización a las diferentes transformaciones que sufre el medio ambiente, externo a la organización, de la cual surge algún aprendizaje*. También se considera como *conjunto de variaciones de orden estructural que sufre una organización, en relación a su supervivencia en un ambiente externo a la misma y que se refleja en nuevos comportamientos organizacionales* (Hage, 1980, en Hall, 2006:199-218).

Es común que un cambio organizacional se origine a raíz de la interacción de fuerzas, internas o externas, que rompen el equilibrio (homeostasis) organizacional, en la búsqueda de mejoras de diversos tipos: productos, resultados, económicas, conductuales, etc. Para favorecer el desarrollo organizacional, de acuerdo a González (2003:243-261), el cambio ha de ser planificado, de acuerdo a los siguientes criterios:

- a)** Cuando surge de alguna reforma (económica, social, educativa, etc.), debe comprenderse que las iniciativas y condiciones del mismo son externas a la organización y que afectará necesariamente las políticas organizacionales, la cultura y estructura internas, la estructura externa, el control, que tendrá un

diseño básicamente impuesto, lo cual acarreará la necesidad de comunicación eficiente para la debida comprensión de las actividades a realizar.

- b) Si emana con el criterio de innovación organizacional, por oportunidades a concretar (mejora), se determina que las iniciativas y condiciones del mismo han de surgir del seno de la organización y, por lo mismo, ni las políticas internas ni la estructura formal resultaran afectadas, no así la estructura interna y la cultura organizacionales, que han de ser fuertemente impactadas para que el cambio tenga la dirección y dimensiones deseadas.
- c) En cuanto a las estrategias a realizar para movilizar, gestionar, el cambio de manera planificada, se puede recurrir a herramientas que aumenten el potencial tecnológico: conocimiento, destrezas, modos de hacer, etc., en los integrantes de la organización (**estrategia tecnológica**); de igual forma, se puede recurrir al uso del poder o de autoridad para generar el cambio visualizado, con el apoyo de herramientas normativas (**estrategia coercitiva**); finalmente, se puede recurrir a gestiones culturales: manejo de valores, costumbres, roles, para construir cognitivamente y afectivamente el cambio, con el apoyo de resolución de problemas en colectivo, talleres para el manejo de valores y afectos, etc., (**estrategia generativa**).

Para concluir el apartado, se presentan algunas características organizacionales, adicionales a lo ya descrito:

- XV. Los miembros de la organización constituyen el **entorno interno** de la misma, además de la cultura propia, ambiente, etc., y aportan su trabajo a la organización desde la perspectiva parcial que les permite su **rol o función** dentro de ésta. Es común que todo su comportamiento añadido, es decir, todo aquello que provenga de otros ámbitos del quehacer de la persona se transforme en el entorno interno del sistema organizacional. Este punto remite al hecho de una **dobles contingencia** organizacional que da sentido a la constitución de una normatividad que ha de regir las actividades organizacionales, toda vez que en toda organización han de armonizarse dos contingencias: la de **las reglas que regulan el comportamiento humano y la de la conducta de las personas**. Contingencia quiere decir que podría ser de otra manera: las reglas de una organización podrían haberse definido de otra forma y son, por lo tanto, contingentes. También la conducta de las personas podría ser otra. Es, por consiguiente, una variable contingente (Rodríguez, 2005:25).
- XVI. Decir que una organización es adecuada cuando es eficiente no es lo mismo a decir que es adecuada porque es eficaz; la **eficiencia organizacional** conlleva al **aprovechamiento de los recursos**, mientras que la **eficacia** al **cumplimiento de los objetivos propuestos**, con independencia del aprovechamiento de los recursos que se consuman para ello. **La racionalidad** de una organización orienta hacia la eficiencia y a la eficacia, en el mínimo posible de tiempo y de costos. Se conoce como **racionalidad instrumental** a la adecuación de los medios a los fines de la organización.

- XVII.** Es de consideración clarificar que no toda organización se configura de forma igual a otra ni tiene el mismo desarrollo. Por eso es tan imprescindible la existencia de un elemento **organizador de la organización**, llamado administración, cuya figura central es el **administrador, gerente o gestor** (director, en la escuela) quien tiene entre sus funciones principales activar y dinamizar en todo momento la **operatividad** de la organización para que se cumplan los fines establecidos con eficacia, eficiencia y racionalidad instrumental, así como evaluar de manera constante el estado de la organización, para detectar fallas y disfunciones (heterostasis) y poder realizar los ajustes y correcciones requeridos para su correcto funcionamiento y desarrollo.
- XVIII.** Se debe identificar que hay **conductas reflejas de las estructuras organizacionales** que surgen ante ciertos acontecimientos importantes, como al ser parte de un partido político o social, institución escolar, etc., toda vez que *“estructura organizacional marca conducta”* (Senge, 1994:22).
- XIX.** Importante también es distinguir que aunque no todo se encuadra en la clasificación organizacional, ya que **de ella escaparían los sentimientos y emociones personales**, sí se podría determinar que parte fundamental de éstos se han estructurado organizacionalmente y permanecerán vinculados de alguna forma a la organización en que se han desarrollado las personas, como el bienestar, la seguridad, el sentido de pertenencia que puede producir estar en una organización que responde a las necesidades propias.

De esta manera, en un contexto mundial pleno de organizaciones: hospitales, partidos políticos, iglesias y religiones, casas editoriales, restaurantes, ejércitos, cuerpos policiacos, organismos internacionales -como la ONU- escuelas y un largo etc., la organización ha de entenderse como *“una colectividad con una frontera relativamente identificable, con un orden normativo, niveles de autoridad, sistemas de comunicaciones y sistemas de coordinación de membresías; esta comunidad existe de manera continua en un ambiente dado y se involucra en actividades que se relacionan por lo general con un conjunto de metas; las actividades tienen resultados para los miembros de la organización, para la organización misma y para la sociedad”* (Hall, 1996:32-33). El mismo autor determina que las metas son *“codificaciones que tienen existencia y comportamiento independiente del comportamiento de sus miembros”* mientras que la noción de *frontera* sugiere que hay algo afuera de la organización (el contexto), que puede ser tanto físico como social, y que contiene competidores, reguladores y otras fuentes de presión y oportunidades para la organización, como los insumos, y que es el destinatario de los resultados organizacionales.

Por todo lo anteriormente descrito, se determina que la existencia de organizaciones es una de las características distintivas de la sociedad contemporánea y que **su papel primordial y trascendental es facilitar la consecución de fines que superan las posibilidades individuales.**

### **3.2 TEORÍA GENERAL DE SISTEMA**

*“el único modo significativo de estudiar la organización es estudiarla como sistema, y el análisis de sistemas trata de la organización como sistema de variables mutuamente dependientes; de ahí que la moderna teoría de la organización conduzca casi inevitablemente a una discusión de la Teoría General de los Sistemas (Scott, 1963, en Bertalanffy, 2000)”.*

La Teoría General de Sistema estudia a las organizaciones como sistemas sociales inmersos en sistemas sociales mayores y en constante movimiento; mismos que se interrelacionan y se afectan mutuamente. Esta teoría, que ha invadido todos los campos de las ciencias y ha penetrado en el pensamiento y el habla popular, así como los medios de comunicación masiva, tiene un origen que se remonta a las concepciones de Aristóteles sobre causa y efecto y de que todo entero forma parte de otro de mayor dimensión; por ejemplo, el organismo humano (átomo, molécula, tejido, órgano, sistema o aparato, cuerpo) o la sociedad (individuo, grupo, familia, empresa, sociedad).

La necesidad de analizar estos y otros fenómenos, -complejos, por sus vínculos e interrelaciones, orden, estructuración y organización-, requirió la definición del concepto de sistema, sus principios y características, haciendo surgir una gran cantidad de investigaciones, y literatura, al respecto.

Como se menciona en capítulos anteriores, las diversas escuelas, afluentes del estudio del fenómeno organizacional marcharon casi paralelas durante un tiempo considerable, con algunos puntos de coincidencia, pero sin contar con una perspectiva teórica que las vinculara de alguna forma. La corriente teórica requerida

para complementar los estudios organizacionales, así como los de otras Ciencias – primordialmente la Biología, la Física, la Química, la Mecánica, etc., comenzó a constituirse desde fines de la década de los veinte; se fortaleció con aportes diversos durante los años cincuenta y en los sesenta fue acogida con entusiasmo por los teóricos e investigadores de las Ciencias, incluidos los de la organización.

La *Teoría General de Sistema* comenzó, a fines de la década de los sesenta, a ser considerada en las investigaciones del desarrollo y comportamiento organizacional, con un grado alto de aceptación. Tanto, que es posible decir sin exagerar que hoy en día no existe estudio organizacional alguno –sea con un interés práctico o académico- que no tenga una aproximación sistémica del tema.

La teoría moderna de sistemas comenzó a desarrollarse gracias a las teorías e investigaciones de Ludwig Von Bertalanffy (1901-1972), quien señaló que no existe elemento físico o químico independiente, ya que todos están integrados en unidades relativamente interdependientes.

Sin embargo, fue Kenneth Boulding quien desencadenó la revolución del pensamiento científico sobre este aspecto, al publicar en 1954 un artículo intitulado "*La Teoría General de Sistemas y la estructura científica*", a partir de las ideas de Bertalanffy, planteando una taxonomía interesante sobre niveles de desarrollo de los diferentes sistemas; misma que se ha ido modificando, por supuesto, con el transcurrir del tiempo, pero que permite un análisis introductorio al tema:

*Primer nivel. Estructuración estática.* En él se puede realizar el análisis instrumental de cualquier cuerpo, a partir del conocimiento de su estructura y la dinámica de su funcionamiento en un sistema. Para Boulding, es la anatomía de un todo; del cuerpo humano, del universo, de una organización, etc., por ejemplo, una silla es sólo una estructura, no tiene movimiento por sí misma, pero al interactuar con otros sistemas, por ejemplo con el ser humano, se puede transformar en parte del mismo y dejar de ser algo inerte.

*Segundo nivel. De "relojería" o mecánico:* para hacer avanzar el conocimiento en una disciplina científica, se requiere conocer la mecánica del funcionamiento de algún sistema, para ajustar otros aspectos a su dinámica. Boulding menciona que, por ejemplo, conocer el movimiento del sistema solar ha permitido al ser humano tomar

el control de la agricultura, predecir los eclipses, ajustar la pesca a la dinámica marítima, entre otros aspectos.

*Tercer nivel. Cibernético o de equilibrio:* una disciplina avanza cuando se logra conocer cómo mantienen su equilibrio los sistemas que la integran, dentro de un rango de movimiento, para manipularlos de acuerdo con los intereses del ser humano. Esto ha permitido a los científicos de la electrónica desarrollar la televisión, la radio, la computadora, la videocasetera, etc. Un ejemplo muy sencillo sería el termostato de un calentador de agua, gracias al cual ésta se mantiene en un mismo rango de temperatura, a veces todo el día. Asimismo, una organización social, con procesos de equilibrio, tiene un desarrollo aceptable y cualquier desviación deberá ser corregida por el supervisor o encargados del proceso, para que su funcionamiento sea nuevamente óptimo.

*Cuarto nivel. Estructura de autorreproducción.* En este nivel la vida empieza a diferenciarse de la no vida. Se podría denominar como "el nivel del desarrollo celular".

*Quinto nivel. Genético asociativo;* está caracterizado la división del trabajo con partes diferenciadas y mutuamente dependientes; por ejemplo, en la planta, raíces, tallos, hojas, semillas, etc., así como la diferenciación genética en especies, asociadas al fenómeno de equifinalidad<sup>90</sup>.

*Sexto nivel. Caracterización del mundo animal en una movilidad incrementada con conductas definidas.* Este grado de evolución de un sistema se identifica por el desarrollo de receptores especializados de información (ojos, oídos, tacto, olfato y gusto) que provocan un incremento de la capacidad de captar mayor información por medio de los sistemas nerviosos de relación. El cerebro acusa diversos grados de este desarrollo.

*Séptimo nivel. El ser humano.* Este es el sistema más complejo, ya que cuenta con todas o casi todas las características de los sistemas animales; además, el hombre posee autoconciencia y una cualidad autorreflexiva, gracias a que su cerebro le otorga una memoria simbólica y asociativa.

Boulding señaló que los sistemas sociales habían de pasar necesariamente por las mismas etapas de evolución que los sistemas físicos y biológicos para su desarrollo y que su análisis debía enfocarse con la misma metodología para buscar y encontrar elementos que permitieran su evolución constante y sistemática.

La teoría creada por Ludwig von Bertalanffy fue, asimismo, traída al ámbito del estudio organizacional por Scott (1963), Katz y Kahn (1966), entre muchos otros,

---

<sup>90</sup> Se determina que dentro de una organización hay múltiples medios para el mismo fin. Un sistema puede alcanzar el mismo estado final partiendo de condiciones iniciales diferentes y siguiendo distintos caminos.



permitiendo que se contemplara a la organización como un todo (*enfoque holístico*), en la que las partes que la integran, así como sus miembros, realizando interacciones codependientes e interdependientes para alcanzar fines, objetivos y metas comunes.

Esta contemplación global, holística, lleva a apreciar relaciones, situaciones, información, estructuras, datos, vínculos, etc., enlazados de manera compleja y hasta supercompleja, lo cual llega en ocasiones a causar confusión, perplejidad, desconcierto. Por ello se requieren determinaciones lo más simple posible, así como claras y concretas.

Chiavenato (1998) menciona que aunque la palabra sistema tiene muchas connotaciones, básicamente se podría definir como un *conjunto de elementos interdependientes e interactuantes; grupo de unidades combinadas que forman un todo organizado y cuyo resultado es mayor que el resultado que las unidades podrían tener si funcionaran independientemente.*

Para comprender la Teoría General de Sistema, y sus principios, es pertinente identificarla con el funcionamiento ordenado y organizado de los sistemas que integran al ser humano (digestivo, circulatorio, respiratorio, etc.), compuestos a su vez por diversos órganos (o subsistemas); mismos que cuando funcionan de un modo coordinado, integral, se alcanza un máximo de eficacia y eficiencia, en forma de rendimiento, de alguna clase. Por el contrario, si alguno falla, de inmediato los efectos se resienten en todo el sistema poniendo a funcionar el sistema homeostático, encargado de enviar señales de alerta (aumento de temperatura, por ejemplo) y de regular el funcionamiento del sistema, a través de medios correctivos y/o de ajuste, para regresarlo al estado de funcionamiento óptimo. Lo mismo se podría decir de un automóvil, que consta de varios subsistemas, hidráulico, mecánico, eléctrico, etc., y cuando alguno falla, hay un desajuste general en la marcha del vehículo o simplemente no enciende.

De igual forma, por sistema se entiende aquello que es capaz de mantenerse constante, respecto a un entorno altamente complejo, multidimensional y cambiante.

García Vallespín (2005) indica que se usa la palabra sistema para describir un conjunto de componentes interactuando fuertemente entre ellos y débilmente con su medio de manera que el comportamiento global, resultante de la interacción entre sus componentes, permite identificar su propósito u objetivo.

En relación a lo anterior, se ha identificado que los pensamientos de Niklas Luhmann y el de Bertalanffy están indisolublemente asociados al desarrollo del pensamiento sistémico, toda vez que uno de sus objetivos fue desarrollar teorías que explican las complejidades y la diferenciación intrínseca de la sociedad moderna, desde su interior. Señaló Luhmann (1997) que desde la perspectiva de las organizaciones, *“los sistemas organizacionales son sistemas sociales constituidos por decisiones y que atan decisiones mutuamente entre sí”*.

Describió que las decisiones permiten a la organización la transformación, readecuación y la reducción de la complejidad de su entorno, que es más complejo que los componentes de la estructura de la organización. Mencionó también que las organizaciones son sistemas sociales con características propias, como la capacidad de condicionar la pertenencia; es decir, de poner condiciones que deben ser cumplidas por quienes quieren ingresar y permanecer en ella (toma de decisiones). Esto quiere decir que el sistema organizacional demanda comportamientos muy específicos de sus miembros y, al mismo tiempo, para motivarlos, haciendo uso de esquemas altamente generalizados, tales como el dinero, independientemente de cuáles sean las aspiraciones, necesidades o motivaciones particulares que cada uno de los miembros de la organización tenga para participar en ella. La organización *transa* con ellos una determinada remuneración a cambio de la realización de ciertas actividades, decisiones y conductas.

Bajo la teoría sistémica, Luhmann comenzó a involucrar teorías y conceptos que anteriormente no habían sido considerados. Él partió de la admisión del concepto de sistema autorreferente que supone importantes diferencias respecto al concepto clásico de sistema, diseñado, entre otros, por Bertalanffy.

El concepto clásico de sistema precisó que un sistema era un conjunto de elementos que mantenían determinadas relaciones entre sí, encontrándose separados de un entorno determinado. En la actualidad, la interrelación entre sistema y entorno es fundamental para la caracterización del sistema. El sistema se define siempre respecto a su diferenciación en un determinado entorno.

De esta forma, Luhmann (1997), conjuntando sus ideas con las aportaciones de los biólogos chilenos H. Maturana y F. Varela, señala que todo sistema orgánico que contiene en sí mismo la diferencia con su entorno es un sistema autorreferente y autopoietico, en tanto pueda conformar su propia estructura y los elementos de que se conforma, las células y la reconfiguración celular, por ejemplo. La autopoiesis o autocreación de sus propios componentes, es para Maturana (1990, en Rodríguez Mansilla, 2005:30-45), el rasgo característico de todo sistema vivo.

Luhmann constituyó su base teórica universal al unir la autorreferencia a la autopoiesis. El concepto de sistema autorreferente es enormemente dinámico y exige un gran dinamismo conceptual a quien lo emplea, toda vez que debe enriquecerse con conceptos esenciales que complementan su comprensión: el concepto de observación, el concepto de diferenciación y el concepto de integración.

El concepto de observación es central en la teoría de Luhmann ya que determina que es siempre una operación que se auxilia de un esquema de diferencias, previamente determinado, de modo tal que no haya nunca observación neutral. Al observar se elige uno de los lados que componen la diferencia y se describe cuanto se ve de acuerdo con ese lado elegido. La observación es una actividad fundamental de los sistemas autorreferentes mediante la cual se observan a sí mismos y observan cuanto se encuentra en su entorno, pudiendo, mediante esta operación, establecer determinados procedimientos de selección y reducir la complejidad del entorno que les rodea.

La diferenciación, menciona, se va estructurando en términos de la especialización de subpartes organizacionales, muy posiblemente diferenciadas entre sí, dedicadas

a resolver las demandas provenientes del medio ambiente externo, así como a vincular las demandas internas con el contexto circundante.

En cuanto a la integración, ha de expresarse en diversas formas asumidas por la organización para coordinar, colaborar, complementar entre sí, las actividades de los subsistemas diferenciados. Diversas estrategias de integración ayudarán a disminuir los efectos de la especie de *fuerza centrífuga* que conlleva la diferenciación sistemática de la organización y que se reflejaría en un *despedazamiento*, y desaparición de la misma. La integración debe aportar identidad, unidad, sentido de pertenencia, etc., a todos y cada uno de los integrantes del sistema organizacional.

A raíz de las ideas anteriores, los sistemas organizacionales se determinaron no como un simple conjunto de elementos interrelacionados, sino que, además, con la existencia de un sistema equilibrado, con formas de conservación, en respuesta a la necesidad de mantener unidad, integración, en la dinámica de sus interrelaciones, para mantener la diferencia que los constituye en un contexto dado y que siempre es más complejo y mutante que el mismo sistema organizacional.

Con lo anterior se establece que el estado y estabilización que se da en el sistema organizacional, en un tiempo dado, pueden ser determinadas o indeterminadas por sus relaciones entre el interior y el exterior (sistema organizacional/entorno), lo que denotará su identidad, su diferenciación y su integración, respecto a otras organizaciones. Por ello, toda organización orgánica se debe *adecuar*, adaptar, pero manteniendo su identidad, su diferenciación y su integración, respecto al medio ambiente externo, a través de un gradiente de equilibrio u homeostasis, lo cual aumenta su complejidad sistémica; misma que debe ser comprendida por el administrador o director, en el caso de las escuelas, para favorecer siempre un estado homeostático y disminuir las heterostasis organizacionales.

Las concreciones conceptuales de Katz y Kahn (1977), Chiavenato (1998) y Rodríguez Mansilla (2001,2005) ayudan a identificar algunos parámetros esenciales de los sistemas organizacionales:

- a) *Globalismo o totalidad.* Todo sistema organizacional tiene una naturaleza orgánica, por la cual una acción que produzca cambio en una de las unidades del sistema, muy probablemente producirá cambios en todas las otras unidades de éste.
- b) *Propósitos u objetivos:* todo sistema organizacional tiene uno o varios propósitos u objetivos. Las unidades o elementos (u objetos), como también las relaciones, definen una distribución de tareas con el fin de siempre alcanzar un objetivo dado.
- c) *Insumos (input):* se importa siempre al sistema organizacional algún tipo de información, recursos humanos y/o materiales, así como energía, toda vez que ninguna estructura organizacional es autosuficiente.
- *Información:* Es todo aquello que reduce la incertidumbre y/o ambigüedad organizacional, con respecto a alguna dimensión. Cuanto mayor sea la información, tanto menor será la incertidumbre y/o ambigüedad. La información proporciona orientación, instrucción y conocimiento con respecto a ese algo, permitiendo planear y programar el comportamiento o funcionamiento del sistema.
  - *Energía:* De diversos tipos, utilizada para mover y dinamizar el *sistema*, haciéndolo funcionar.
  - *Materiales:* Son los recursos a ser utilizados por el sistema como medios para producir las salidas (productos o servicios). Los materiales son llamados *operacionales* cuando son utilizados para transformar o convertir otros recursos (por ej. máquinas, equipos, instalaciones, herramientas, instrucciones, utensilios) y son llamados *productivos* (o materia primas) cuando se transforman o convierten en salidas, esto es, en productos o servicios.
- d) *Procesos de transformación (Throughput):* trabajo de transformación, modificación, de los insumos, realizado al interior en el sistema, en el que intervienen todos los componentes de la organización de una u otra forma. Conforman el origen y base de los fines, objetivos, y metas organizacionales. Cuando se desconocen las actividades que representan los procesos de transformación, el procesador es generalmente representado como una *caja negra* porque en ella entran los insumos y de ella salen cosas diferentes, que son los productos, a veces sin que sea del dominio público lo que sucede al interior de este procesador (como en Mac Donald's, por ejemplo). En la actualidad son cada vez más los sistemas organizacionales, sobre todo públicos, que transparentan sus procesos de transformación
- e) *Productos o resultados (Output):* Es lo que surge de la organización y es utilizado, consumido, rechazado, etc., por el entorno de la organización. Se conocen también como *salidas* y deben congruentes (coherentes) con los objetivos del sistema. Los resultados de los sistemas son finales (concluyentes), mientras que los resultados de los subsistemas son intermedios.

- f) *Entropía, que debe ser negativa*: Entropía es una ley universal (segunda ley de la termodinámica), según la cual todas las formas de organización se mueven hacia la desorganización. Para sobrevivir a un estado de caos creciente las organizaciones necesitan importar más energía de la que gastan y consumirla en el control de la entropía, por ejemplo, supervisores, certificaciones, controles de calidad, etc.

De manera natural, los sistemas organizacionales tienden al desgaste, a la desintegración, para el relajamiento de los estándares y para un aumento de la aleatoriedad. A medida que la entropía aumenta, los sistemas organizacionales se descomponen en estados más simples. La segunda ley de termodinámica explica que la entropía en los sistemas aumenta con el correr del tiempo.

- g) *Homeostasis*: Equilibrio dinámico entre las partes del sistema. Los sistemas tienen una tendencia a adaptarse entre sí con el fin de alcanzar un equilibrio interno para controlar o para adaptarse a los cambios del medio ambiente externo.

- h) *Heterostasis*: reacción patógena, anormal, en el funcionamiento de la organización y que ha surgido ante situaciones no correctamente resueltas de conflicto estresante que, al rebasar el mecanismo homeostático del sistema organizacional, ha motivado en sus integrantes la aceptación de fallas y malformaciones de adaptación, o disfunciones, en el acontecer cotidiano de la organización. Por ejemplo, un hueso del pie, fracturado y mal *soldado* es una heterostasis porque, aunque no se recuperó al 100%, sigue funcionando; no igual, pero sí de manera similar.

- i) *Retroalimentación (Feedback)*: es básicamente una acción por la cual el efecto (salida) repercute sobre la causa (entrada), sea incentivándola o inhibiéndola, mediante sistemas eficaces y eficientes de información. La retroalimentación es básicamente un sistema de comunicación (información) de retorno, proporcionado por las salidas del sistema (productos o resultados) a su entrada, en el sentido de alterarla de alguna manera. Existen dos tipos de retroalimentación:

- *Retroalimentación positiva*: acción estimuladora de la salida que actúa sobre la entrada del sistema. En la retroalimentación positiva, la señal de salida amplifica y refuerza la señal de entrada.
- *Retroalimentación negativa*: acción que frena e inhibe la salida, y que actúa sobre la entrada del sistema. En la retroalimentación negativa la señal de salida disminuye e inhibe la señal de entrada.

- Las principales funciones de la retroalimentación, para aumentar la probabilidad de que el sistema sobreviva frente a las presiones externas y/o favorecer el éxito de sus fines, objetivos y metas, son:

Controlar la salida enviando mensajes generados después de la salida al regulador de entrada.

Mantener un estado relativamente estable de operaciones del sistema cuando se enfrenta con variables externas que pueden ocasionar su fluctuación.

- j) *Autopoiesis*: toda organización es un sistema social autopoiético de elementos constituyentes y de decisiones; esto significa que, al reflexionar sobre su propio comportamiento, produce y/o reproduce en su operar los elementos que lo conforman o que son necesarios para su óptimo funcionamiento, incluidas las decisiones. Por ejemplo, el cuerpo humano produce las células, hormonas, etc., que le son necesarias para el equilibrio y buen funcionamiento. Lo mismo sucede con las organizaciones que han de modificar, en caso de ser necesario, algunas de sus subpartes o estructuras para que su funcionamiento sea óptimo. Para ello se requieren autodiagnósticos, planeaciones, toma de decisiones, etc., eficaces y eficientes (Luhmann, 1983, en Rodríguez, 2005:49-51)
- k) *Diferenciación*: aspecto que se va estructurando en términos de la especialización de las subpartes y miembros de un sistema, que disponen o que han desarrollado, los conocimientos y experiencia precisos para la realización de una labor específica. El dominio de estos conocimientos y experiencia conllevará tanto el aprendizaje y desarrollo de habilidades específicas para la realización del trabajo como la rutinización, lo cual puede ser negativo o positivo para el desarrollo organizacional, de acuerdo al enfoque que oriente dichas actividades.
- l) *Integración*. Fuerza que permite mantener a la organización funcionando como una sola entidad, a través de la vinculación y coordinación de sus subpartes y miembros, en orden al cumplimiento de fines, objetivos y metas organizacionales.
- m) *Equifinalidad*: dentro de una organización hay múltiples medios para el mismo fin. Un sistema puede alcanzar el mismo estado final partiendo de condiciones iniciales diferentes y siguiendo distintos caminos.
- n) *Innovación*: capacidad de un sistema organizacional para reaccionar a los cambios, inevitables, para dirigirlo y orientar sus propios procesos adaptativos en el sentido deseado.

La falta de capacidad para la innovación no significa inmovilidad, sino que se está cambiando, pero sin control, sin dirección, hacia un destino incierto.

- o) *Ambiente*: Es el medio que envuelve externamente el sistema. El sistema abierto recibe entrada (inputs) del ambiente, los procesa y efectúa salidas (outputs) nuevamente al ambiente, de tal manera que existe entre ambos -sistemas y ambiente- una constante interacción.

El sistema y el ambiente se encuentran interrelacionados y son interdependientes. El sistema recibe influencias del ambiente a través de la entrada y efectúa influencias sobre el ambiente a través de la salida. Sin embargo, a medida que ocurren estas influencias, la propia influencia del sistema sobre el ambiente retorna al sistema a través de la retroalimentación (feedback).

Para que el sistema sea viable y sobreviva, debe adaptarse al ambiente a través de variaciones constantes en sus gradientes de complejidad. Todo sistema, para sobrevivir y tener éxito, ha de ser menos complejo que su ambiente circundante.

- p) A partir de esta variedad de conceptualizaciones, se puede establecer que el sistema organizacional es un *“conjunto de elementos independientes y autónomos, interrelacionados (relación entre unidades, elementos o sistemas) con un objetivo, con una finalidad, con un orden estructural y que posee propiedades que le otorgan una identidad propia; por ello, no existe ningún elemento aislado (de allí las relaciones), ya que es una colectividad, una unidad compleja que está siempre en relación con un ambiente o entorno. Es un modelo de naturaleza general (orgánico)”*.

Por otro lado, se determina que al adoptar la perspectiva de sistemas para el estudio de las organizaciones, se deben enfocar siempre los problemas organizativos a partir de la influencia mutua entre organización y entorno externo. Este es el punto de partida de la Teoría de la Contingencia<sup>91</sup>, que afirma que la configuración y dinámica de las organizaciones no responde a un paradigma único de carácter científico – como pretendía Taylor- sino que es el resultado de una adaptación contingente a las circunstancias cambiantes del entorno interno, en relación al externo (Lucas y García, 2002:116-117).

La tesis primordial de la teoría de la contingencia es que cada organización desarrolla la estructura organizativa más adecuada al tipo de entorno (ambiente) en que se mueve. Por ello, se debe procurar la coherencia entre el entorno y las estrategias de la empresa a cumplir, el tamaño, la tecnología, los procesos internos, las capacidades de los individuos y de los grupos de la organización. A cada empresa (organización) se le supone un papel activo, para cambiar continuamente lo que sea necesario para ajustarse a las demandas de su entorno.

Dicho con otras palabras; no hay una forma única de organizar una empresa, y la forma elegida depende fundamentalmente de las circunstancias concretas de las exigencias específicas de consistencia y coherencia, en un momento determinado de la vida del sistema organizacional.

---

<sup>91</sup> Se define contingencia a la posibilidad de que algo suceda o no suceda; es una situación incierta y eventual.



Chiavenato (1998:768-771), señala que el enfoque contingencial marcó una nueva etapa, por las siguientes razones:

- a) La teoría clásica concibió la organización como un sistema cerrado, rígido y mecánico (teoría de la máquina), sin conexión alguna con su medio ambiente exterior. La preocupación básica de los autores clásicos era encontrar *la mejor manera* de organizar. Válida para todo y cualquier tipo de organización.
- b) La teoría de las relaciones humanas. Movimiento eminentemente humanizado de la teoría de las organizaciones que, a pesar de todas las críticas que hizo al enfoque clásico, no se libró de la concepción de la organización como sistema cerrado, ya que también su enfoque estuvo totalmente orientado hacia el interior de la organización.
- c) La teoría de la burocracia se caracterizó también por esa concepción introspectiva, restringida y limitada de la organización, ya que sólo se preocupaba por los aspectos internos y formales de un sistema cerrado, hermético y monolítico.
- d) La teoría neoclásica marcó un retorno a los postulados clásicos actualizados, en una perspectiva de innovación y adaptación al cambio. Fue un enfoque nuevo, que utilizó viejos conceptos de la teoría clásica.
- e) Los primeros pasos de los estudios sobre la interacción organización-ambiente, y la concepción incipiente de la organización como sistema abierto, comenzaron con la teoría estructuralista de las relaciones sociales<sup>92</sup>, impulsada por Karl Marx.

Así, con la Teoría General de Sistema surgió la preocupación fundamental por la construcción de modelos abiertos, que interactúan en forma dinámica con el ambiente y cuyos subsistemas denotan una compleja interacción igualmente interna y externa. De la misma forma, con la teoría de la contingencia, complemento de la General de Sistema, se dio el desplazamiento de la observación desde adentro hacia fuera de la organización, haciendo énfasis en el contexto externo y en las exigencias ambientales sobre la dinámica organizacional.

**CLASIFICACIÓN GENERAL DE LOS SISTEMAS.** La clasificación de los sistemas se basa su grado de interacción con otros sistemas.

---

<sup>92</sup> El estructuralismo es un método analítico y comparativo que estudia los elementos o fenómenos sociales en relación con una totalidad, destacando el valor de su posición. El concepto de estructura implica el análisis interno de los elementos constitutivos de un sistema, su disposición, sus interrelaciones, etc., permitiendo establecer comparaciones.

1. por el grado de interacción con otros sistemas, se define como **abierto o cerrado**. En la actualidad se privilegia la concepción de que casi todos los sistemas son abiertos
2. por su composición material y objetiva, se reconoce como **abstracto o concreto**.
3. por su capacidad de respuesta, un sistema se ha definido como **pasivo, activo o reactivo**.
4. por su movilidad interna, un sistema puede ser **estático, dinámico, homeostático o heterostático**.
5. por la predeterminación de su funcionamiento, o sistema, puede ser **probabilístico o determinístico**.
6. por su grado de dependencia, se ha dicho que un sistema es **dependiente, independiente o interdependiente**.

### 3.4 TEORÍA DEL LIDERAZGO ESCOLAR EFICAZ

El liderazgo, de acuerdo con Hall (1995:147) es una forma especial de poder que involucra habilidad, influencia, para obtener subordinación voluntaria por parte de los integrantes de la organización en todos, o casi todos, los asuntos organizacionales, en base a las cualidades personales. Goleman (2011:20), por su parte, considera que es el arte de convencer a la gente de que colabore en la realización de fines, objetivos, comunes.

La función de **liderazgo escolar** se ha concebido como el conjunto de actividades que incluyen la **administración**, organizacional y financiera, la **gestión** de recursos humanos y materiales, así como **coordinación organizacional** para el aprendizaje de todos los integrantes del sistema organizacional escolar sobre la base del trabajo grupal, colaborativo; cimiento firme de un sano desarrollo de la organización escolar. Se describe que el liderazgo eficaz es aquél consigue resultados positivos para la organización, el que marca estrategias, que motiva, que crea, comparte y desarrolla una misión y una visión de la actividad organizacional, el que implanta cambios culturales, etc.

El liderazgo escolar ha pasado por diferentes conceptualizaciones y procesos: habilidad, influencia, ciencia, arte, desarrollo y aplicación de competencias específicas, etc., etc.; hasta que en la actualidad se le ha considerado indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación, llegando a convertirse en una prioridad de los programas de política educativa a nivel nacional e internacional, toda vez que debe desempeñar una función decisiva en la mejora de los resultados escolares, al influir en las motivaciones y en las capacidades de todos los involucrados en las actividades educativas, así como en el entorno y el ambiente escolar (Pont y otros, 2008).

En la actualidad, en la conformación de la Escuela del Siglo XXI, se establece que el liderazgo escolar eficaz es una prioridad en la política educativa mundial, toda vez que los resultados escolares (negativos) han hecho que resulte esencial reconsiderar la función de los líderes escolares debido a que su correcto y completo desempeño es decisivo en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y en las capacidades de los maestros, así como en el entorno y el ambiente escolares (Pont, et. al 2008:9).

Es por ello que el actual líder escolar eficaz debe adquirir conocimiento y práctica suficientes, así como información y creatividad pertinentes, para gestionar apropiadamente la coordinación organizacional, dando operatividad a la vinculación - constante y sistemática- de las estructuras formal e informal del sistema organizacional educativo, favoreciendo el desarrollo del coeficiente intelectual colectivo o suma de talento de todos los integrantes de la organización escolar; cada uno a sus posibilidades y potencialidades (Goleman, 2013), afanándose todos, así, por alcanzar plenamente los objetivos de cualquier tipo de Plan, Proyecto y/o Programa educativo.

De igual forma, se determina que el liderazgo escolar eficaz, a la par del sistema educativo de cada país, requiere de constantes y permanentes adaptaciones a los vertiginosos avances políticos, económicos, culturales, tecnológicos, etc., de las sociedades contemporáneas; debido a que éstas ejercen cada vez mayor presión para que se desarrollen prácticas directivas y docentes más fundamentadas, viables,

eficaces, eficientes, pertinentes, para mejorar –asimismo- el desempeño general y particular de los alumnos.

En resumen, las cambiantes expectativas para las escuelas, y para los líderes escolares, obligan a que se conozcan, aprendan y desarrollen, habilidades, actitudes, aptitudes, destrezas, en fin, competencias<sup>93</sup> que alienten el éxito en los desafíos de la escuela, que tiene tan significativa función social.

El liderazgo eficaz, en concordancia con la Escuela Eficaz, debe desarrollar las siguientes competencias esenciales:

- I. Implicar en el desarrollo de sus actividades cotidianas las características clave de: **Equidad**, para fomentar la posibilidad de logro significativo en el aprendizaje de todos los alumnos, sin importar su condición socio-cultural y económica; un **Valor Añadido**, al desarrollar la capacidad formativa de los alumnos, relacionando su condición de entrada y las posibilidades que le da la escuela para mejorar y, por último, preocupación por el **Desarrollo Integral del Alumno**.
- II. Fomentar la eficacia escolar, descrita como la **capacidad del sistema escolar que dirige para lograr los objetivos educativos**; es relevante si la totalidad de los alumnos que cursan cada nivel lo hacen en el tiempo previsto para ello. Se establece además que el índice de eficacia aumenta en la medida en que se acerque a esta finalidad. Esta conceptualización incluye la **Cobertura, Permanencia del alumno en el sistema, Promoción y Aprendizaje Real**.

---

<sup>93</sup> Perrenaud (2006) ha expresado que “una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones”, mientras que para Sergio Tobón (2006) son “procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad”.

Por un lado, la Comisión General de Educación y Cultura, de la Unión Europea (2010) hace referencia a una competencia como la “combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo”, mientras que por otro, la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE, 2003), determina que una competencia es más que un conocimiento y habilidad: es “la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, y valores, utilizados eficazmente en situaciones reales.

En el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2003), de la misma OCDE, se define la competencia como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento, que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. La manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado.

Finalmente, en el contexto del sistema educativo mexicano (SEP, 2009), se establece que las competencias movilizan y dirigen la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción integrada; poseer conocimiento o habilidades no significa ser competente: se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con necesidades especiales.

La movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y ayuda a visualizar un problema, determinar los conocimientos pertinentes para resolverlo, reorganizarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que falta. Algunos ejemplos de estas situaciones son: diseñar y aplicar una encuesta; organizar un concurso, una fiesta o una jornada deportiva; montar un espectáculo; escribir un cuento o un poema; editar un periódico. De estas experiencias se puede esperar una toma de conciencia de la existencia misma de ciertas prácticas sociales y comprender, por ejemplo, que escribir un cuento no es cuestión de inspiración, pues demanda trabajo, perseverancia y método.

- III. Considerar a la organización escolar como una unidad de mejora continua porque se desarrolla, e implementa, un plan que se mantendrá de tres a cinco años. Para medir la eficacia se consideran dos criterios: *calidad y equidad*. El primero relacionado con estándares de alto nivel de rendimiento y el segundo, implica que el alto rendimiento no varíe a través de los subconjuntos de la población de estudiantes de las escuelas en función de sexo, raza, nivel socioeconómico, etc.
- IV. Liderazgo firme y al mismo tiempo flexible, con fuerte respaldo de autoridad jerárquica, basada en el conocimiento y desarrollo de la gestión y el trabajo colegiado para el logro de objetivos pedagógicos, con reglas claras de relación y comportamiento organizacional, así como de prácticas pedagógicas que combinen estructuración y flexibilidad, optimizando la actividad y los tiempos organizacionales para el logro de los fines, objetivos y metas educativas.
- V. Alta permanencia y estabilidad del personal docente, trabajo en equipo y planificación, generando fuertes sentimientos de pertenencia a la escuela y compromiso con el destino de los alumnos.
- VI. Favorecer altas expectativas en todos los actores escolares respecto del logro educativo.
- VII. Permitir la existencia de espacios de autonomía en las decisiones escolares y alcanzar fuerte apoyo por parte de las familias de los alumnos.
- VIII. Vincular el desarrollo curricular con la ejecución de estrategias docentes básicas para generar en los alumnos aprendizajes duraderos en cuanto a lectura, comunicación escrita y oral, cálculo eficaz y razonamiento matemático para la resolución de problemas y competencias educativas de *acción compleja*; a saber: adquisición de conocimiento abstracto fuertemente vinculado con experimentación situacional, trabajo colaborativo, solidario y pleno de valores universales.
- IX. Ser un “*animador pedagógico profesional*”. Alguien que además de ofrecer aspectos innovadores, es un experto en facilitar el perfeccionamiento permanente del profesorado, en relación a los proyectos de innovación y/o de investigación en el aula.
- X. Perfil pedagógico que aumente decisivamente su responsabilidad en la evaluación formativa y en el asesoramiento y apoyo profesional a los docentes, toda vez que éstos han de ver en la dirección una persona que respeta su autonomía profesional, no despreocupándose de lo que ocurre en la enseñanza, sino interesándose por los procesos que acontecen en las aulas.
- XI. Crear condiciones favorables de trabajo en el centro educativo, que se reflejen en el trabajo docente al interior de las aulas, implicando un elevado nivel de formación, autoexigencia y sensibilidad hacia todos y cada uno de los integrantes de la organización escolar.

- XII.** Conocer y manejar adecuadamente, con ética profesional, el papel de los valores y creencias personales (de educadores y alumnos), así como elementos simbólicos (esfuerzo, logro, motivación, etc.), interpersonales (códigos de comunicación) y afectivos que, al conformar el *ethos*<sup>94</sup> institucional, enfoquen sistemáticamente la obtención de buenos resultados.
- XIII.** Conocer y aplicar en la práctica cotidiana las condiciones de liderazgo del Equipo Directivo: **a)** Dirección con una idea clara e informada de las necesidades de la escuela, siempre centrada en las necesidades educativas del alumnado; **b)** Dirección con capacidad de transmitir los fines y prioridades educativas a toda la comunidad escolar; **c)** Dirección apoyando al profesorado en el ámbito curricular; **d)** Dirección creando un ambiente ordenado y un clima escolar que facilite la enseñanza y el aprendizaje y, **e)** Dirección supervisando y evaluando el rendimiento del centro.
- XIV.** Conocer y aplicar en la práctica cotidiana algunos principios clave que conforman una Escuela Eficaz: **a)** las escuelas que obtienen buenos resultados no lo hacen únicamente a través de prácticas de enseñanza relacionadas con los aprendizajes, sino de una sinergia<sup>95</sup> entre éstas y un conjunto más amplio de interacciones y representaciones; **b)** creación de diversas estrategias para alcanzar esta sinergia, dependiendo en gran medida de las circunstancias particulares (contextuales, históricas) de cada escuela; **c)** ilustrar ciertos procesos escolares y un carácter indisociable de las definiciones situacionales de los participantes y; **d)** dar importancia a las prácticas de aula, relacionadas con el hecho de que éstas necesitan de un soporte técnico, simbólico, e incluso emocional, de nivel organizacional.
- XV.** Conocer, y aplicar en la práctica cotidiana, que evidencias para México confirman la existencia de algunos factores mediadores en el desarrollo de la escuela eficaz: condición sociocultural del alumno, su trayectoria escolar, aspiraciones y disposiciones educativas, las formas de socialización y apoyo familiar (Blanco, 2008:1033).

Entre los hallazgos más significativos, se refiere la importancia de los factores “*periféricos*” de las escuelas, en particular la infraestructura escolar, los recursos humanos (experiencia y capacitación de los educadores) y la estabilidad del personal docente. Se agrega que la experiencia y la estabilidad de los educadores tendrían efectos de mejora más notorios en los contextos más desfavorecidos (Blanco, 2008:1036). Menciona este mismo investigador que es razonable argumentar que estos factores “*periféricos*” no son importantes por sí mismos, sino que dependen de la forma como sean utilizados o “*activados*” por las escuelas.

---

<sup>94</sup> Palabra de origen griego que significa costumbre y, a partir de ahí, se conformó para hacer referencia a conducta, carácter y personalidad. Constituyéndose en la raíz de las palabras ética y etología (Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española).

<sup>95</sup> Fenómeno por el cual actúan, en conjunto, varios factores o varias influencias, creando así un efecto más grande que el que hubiera podido esperarse dado por la suma de los efectos de cada uno, en caso de que hubieran operado de forma independiente (Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española).

*Nosotros, los humanos, por nuestra capacidad de pensamiento, hemos intentado darnos explicaciones convincentes de todo lo que nos rodea.*

*Los genios aciertan y nos asombran con sus obras científicas o artísticas, siempre creativas, siempre rompedoras.*

*Otros desarrollan explicaciones que, en provecho propio y de los demás, hacen que progrese una civilización, perpetuando la explicación descubierta hasta que termina en anacrónica, siempre conservadora.*

*Los hay, por último, quienes pretendemos enseñar lo uno y lo otro, intentando inculcar las explicaciones de los genios, siendo mediocres, a la vez que pretendemos razonar las consecuencias de las aplicaciones, siempre azarosas. La institución que nos acoge siempre es la escolar, y es tan benévola que, incluso, nos permite dar razón y sinrazones de su propia existencia y transmitir las, en versión aparentemente crítica, a los semejantes.*

*Ánimo pues, lector(a), cae en tus manos por no acertar a entender qué razones, un esbozo, unos apuntes, disciplinares y escolares, si se quiere, que tratan de organizaciones, cómo no, también escolares.*

*Pido disculpas. Me siento obligado (en este caso, yo) a cargar con los errores y, agradecido, pese a todo, a quienes inviertan su esfuerzo intelectual y dediquen su tiempo, tan limitado, a la lectura de este escrito.*

*(Fernando Sabirón Sierra)*

## CAPÍTULO 4

### INTERVENCIÓN EDUCATIVA

*No hay alternativas para la Educación. Si no se avanza, se retrocede. Si los cambios sociales, demográficos, económicos, tecnológicos, normativos, etc., son constantes, ¿de qué otra manera podría la escuela acompañar y enriquecer el legado de dichas transformaciones, en tanto institución pública al servicio de todos los ciudadanos, si no es mediante una evolución permanente que tienda a la optimización de sus procesos y, por consiguiente, de sus resultados?* (Murillo Torrecilla y Krichesky, 2012).

En conjunción a estas ideas, se manifiesta que la intención que subyace a este estudio-intervención educativa ha sido pretender que los líderes educativos - directores y docentes- desarrollen capacidades de aprendizaje para que, como colectivo, como organización escolar, gradualmente, pero sin dilación, vayan superando las carencias profesionales propias para afrontar con éxito las necesidades de la actualidad educativa (Escuela del Siglo XXI), que precisa de líderes proactivos, con capacidades profesionales y personales específicas para aprender a vislumbrar los espacios o resquicios de autonomía que se poseen, asumiendo un papel más activo en la práctica profesional, apropiándose de los recursos pertinentes que permitan concretar proyectos educativos exitosos, de mejora, proactivos –individuales y como colectivo-, desarrollando además un conocimiento claro, concreto y completo de la función educativa y la mejor manera de realizarla y que no todo quede en buenas o incompletas intenciones. Las buenas intenciones no reflejan buenas profesiones.

En ese sentido se vuelve un requisito buscar la forma oportuna de “*crear tiempos, oportunidades, espacios y estímulos para aprender y enriquecerse unos de otros y avanzar profesional y democráticamente, como colectivo*” (Carbonell, 2001, en Cárdenas Mendoza, 2010)



Como primera instancia, a raíz de la formación investigativo-educativa adquirida, al integrarme como docente frente a grupo en la Escuela Primaria 15-1037-141-00-x-016<sup>96</sup>, se pudo percibir no se había podido desarrollar en la organización escolar la suficiente capacidad de adaptar sus características fundamentales a las demandas que la actualidad requiere de cualquier organización: **flexibilidad y especialización**. La primera para adaptarse al cambio permanente y la segunda para aprovechar y rentabilizar al máximo sus capacidades y fortalezas, debido primordialmente a que se dejó de estar alerta para adaptarse a las exigencias del entorno, siempre cambiante, en transformación constante, y cuya complejidad aumenta de manera considerable.

Se diagnosticó, en un primer momento, que al no poder generar las sinergias necesarias para amalgamarse como colectivo, la ambigüedad e incertidumbre habían aumentado gradualmente al interior de la organización escolar, disminuyendo notablemente su eficiencia, eficacia y pertinencia y, por ello, se comenzó a afrontar el cambio (Reforma Educativa) de manera no controlada, a la deriva, al margen de la innovación eficiente, de nuevas fuentes de desarrollo y de éxito organizacional.

Se resolvió que era un contexto ideal para aplicar un proyecto de innovación educativa, conforme a los planteamientos determinados en la investigación educativa realizada al inicio de los estudios de Maestría en Educación Básica en la UPN 098 D. F. Oriente.

En estas condiciones, un diagnóstico, pedagógico-organizacional, no sólo era necesario, sino imprescindible, para conocer de forma clara y concreta las diferentes fuerzas y procesos (externos e internos) a que estaba sometida la organización, para generar la capacidad de utilizarlos en provecho del cumplimiento de los fines, objetivos y metas de la educación en México y así poder orientar la constitución de dicho proyecto desde 4 enfoques teóricos que permitieran a la directora Sandra, al investigador (yo) y, posteriormente a los docentes, comprender los requerimientos profesionales de las funciones directiva y docente, como líderes escolares, en el

---

<sup>96</sup> Se omite el nombre de la escuela, así como el nombre completo de los docentes implicados en la intervención educativa, por petición expresa de directora y cuerpo docente, y de acuerdo también a los principios éticos que rigen la investigación-acción con seres humanos (Latorre, 2008, p. 30) en cuanto a garantizar la confidencialidad de los datos.

marco de un sistema organizacional escolar: **1)** de la **Teoría de la Organización**, para entender el origen y sentido de las funciones mencionadas, en un colectivo escolar; **2)** de la **Teoría de la Organización Escolar**, para visualizar las coincidencias entre las funciones organizacionales en ambas teorías, pero diferenciando nítidamente la tendencia que ha tomado la escuela al respecto bajo la consideración de que se buscaban herramientas útiles para afrontar, de manera exitosa, la realidad en que vive y se desarrolla un colectivo escolar, toda vez que –se insiste- la escuela no es una fábrica, pero sí una organización; **3)** de la **Teoría General de Sistema**, para desarrollar el requerido pensamiento sistémico que orientara el tratamiento y manejo, complejo, multidimensional, pero unificado, holístico, de la organización escolar; así como, **4)** de la Teoría que orientara un **Liderazgo Escolar Eficaz**, buscando respuestas pedagógico-organizacionales, eficaces y eficientes a las necesidades de la sociedad actual, desde las diversas estructuras, funciones etc., de un sistema organizacional escolar que fuera racionalmente corresponsable con el enfoque actual del sistema educativo mexicano: la conformación de la Escuela del Siglo XXI.

Se habló con la directora sobre estas pretensiones, externando los beneficios de una estrategia educativa de esta naturaleza y ella aceptó, dando inicio a la intervención educativa.

#### **4.1 DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO ORGANIZACIONAL PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

Por las características de la investigación educativa realizada, y por el enfoque que se pretendía dar a los resultados alcanzados, nuevamente se consideró que lo más recomendable sería realizar un diagnóstico pedagógico organizacional del problema educativo, pero ahora en un nivel micro (contexto organizacional de la escuela Primaria mencionada), en el entendido de que era el camino de acceso más viable a la realidad de la situación problemática, conflictiva, que se apreció de primera instancia en las actividades educativas de la escuela.

**Pedagógico**, porque en la realidad educativa se requería enfocar el problema de fondo, contextualizado, y corroborar las síntesis del Capítulo 2, Investigación Educativa, con la clara intención de encontrar soluciones viables, eficaces y eficientes, no de manera ecléctica o arbitraria, sino con los recursos teórico-metodológicos ya determinados y con el rigor exigido para que el proceso de diagnóstico, y la intervención correspondiente, pudieran ser calificados como científicos, viables y confiables (Marí Mollá, 2008).

Los propósitos esenciales que orientaron el diagnóstico fueron: **a)** identificar, localizar y analizar la problemática significativa que se estaban dando en este contexto escolar, en particular; **b)** examinar la problemática, en sus diversas dimensiones, a fin de comprenderlas de manera integral, en un *campo problemático* conceptual y contextual, del que había que descubrir las líneas reveladoras que harían comprender su ubicación, especificidad y consistencia, así como su dirección y sentido (Sánchez, 1993); **c)** reconocer los síntomas o indicios de la problemática para revalidar la raíz de los mismos y, **d)** evitar actuar de manera reactiva, sin conocer completa y profundamente la situación problema identificada y localizada.

**Organizacional**, porque se trató de un proceso en que el investigador-observador analizó y explicó las experiencias que tuvo de la organización escolar y de su operar (Rodríguez, 2005:32), a partir del uso de esquemas de distinción; mismos que permitieron destacar las situaciones problemáticas conflictivas, con respecto a su trasfondo, sirviendo -a la vez- como un instrumento válido de comunicación científica, pudiéndose, a partir de lo diagnosticado, implementar un proceso de cambio, para el desarrollo organizacional de la institución.

#### **4.1.1 CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICO-PRACTICA DEL PROBLEMA EDUCATIVO**

En agosto del 2014, ciclo educativo 2014-2015, se llegó como docente frente a grupo a la Escuela Primaria 15-1037-141-00-x-016, de Jornada Ampliada (8:00 a 14:30 hrs) ubicada en la Delegación Gustavo A. Madero, México Distrito Federal, con la asignación del grupo de 4° "A".

Este aspecto fue en demasía importante, toda vez que, de acuerdo a la teoría de la investigación-acción (Latorre, 2005:27), se requiere acercarse a la realidad del contexto problematizado para mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez de procurar una mejor comprensión de la misma, articulando de manera permanente la investigación, la acción y la formación del profesor-investigador, vinculando a la vez conocimiento-cambio-conocimiento de la dirección del cambio.

Esta nueva situación de docente en el contexto problematizado fue el complemento ideal de la investigación educativa realizada anteriormente porque comenzaron a formalizar los siguientes aspectos (Kemmis y McTaggart, 1988, en Latorre, 2008:34-35):

- Participación y colaboración, firmes y decididas de las personas incluidas en la investigación y en la intervención educativa, porque subyació la intención de mejorar las prácticas cotidianas.
- El proceso siguió una espiral introspectiva y ascendente, a través de las fases: planificación, acción, evaluación, reflexión, ajustes y reinicio del ciclo, a un nivel superior de acción.
- Comenzó la creación de una comunidad educativa autocrítica, a través de un grupo de discusión teórico-práctica, induciendo la teorización sobre la práctica cotidiana.
- Se sometieron a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones realizadas con anterioridad como antecedente de un cambio programado.
- Implicó registrar, recopilar, analizar los juicios propios, reacciones e impresiones de lo que fue ocurriendo en el transcurso de la Intervención Educativa.
- Asimismo, fue un proceso de micropolítica e implicó cambios que afectaron la estructura interna y la cultura organizacional, así como a algunos en el ámbito personal, pero siempre de forma positiva.

**CONTEXTO EXTERNO A LA ESCUELA.** En un primer momento del diagnóstico, la investigación documental, así como la observación participante y registro anecdótico permitieron conocer que la escuela Primaria se encuentra en una zona de alta marginalidad económico-social, lo cual se traduce en inseguridad, robos, drogadicción, alcoholismo, vandalismo, bajo nivel de escolaridad en la mayoría de

habitantes, los cuales se dedican sustancialmente al comercio de tacos, quesadillas, dulces, zapatos, ropa, etc., en tianguis o en puestos afuera de las puertas, por catálogos, etc. Una minoría tiene trabajos formales, pero a niveles medio-bajos: empleados en tiendas comerciales (Aurrera, Soriana, Parisina, etc.), oficinistas, de limpieza, chofer de peseros, cajeras, policías, agentes de seguridad privada, etc.

A los costados de la escuela y parte trasera se ubica lo que alguna vez fue una “*ciudad perdida*” y prevalecen callejones muy angostos, donde puede transitar sólo una persona a la vez, generalmente están solos y en penumbra. La mayoría de casas de ahí, muy pequeñas, son vecindades, algunas de hasta 3 o 4 pisos.

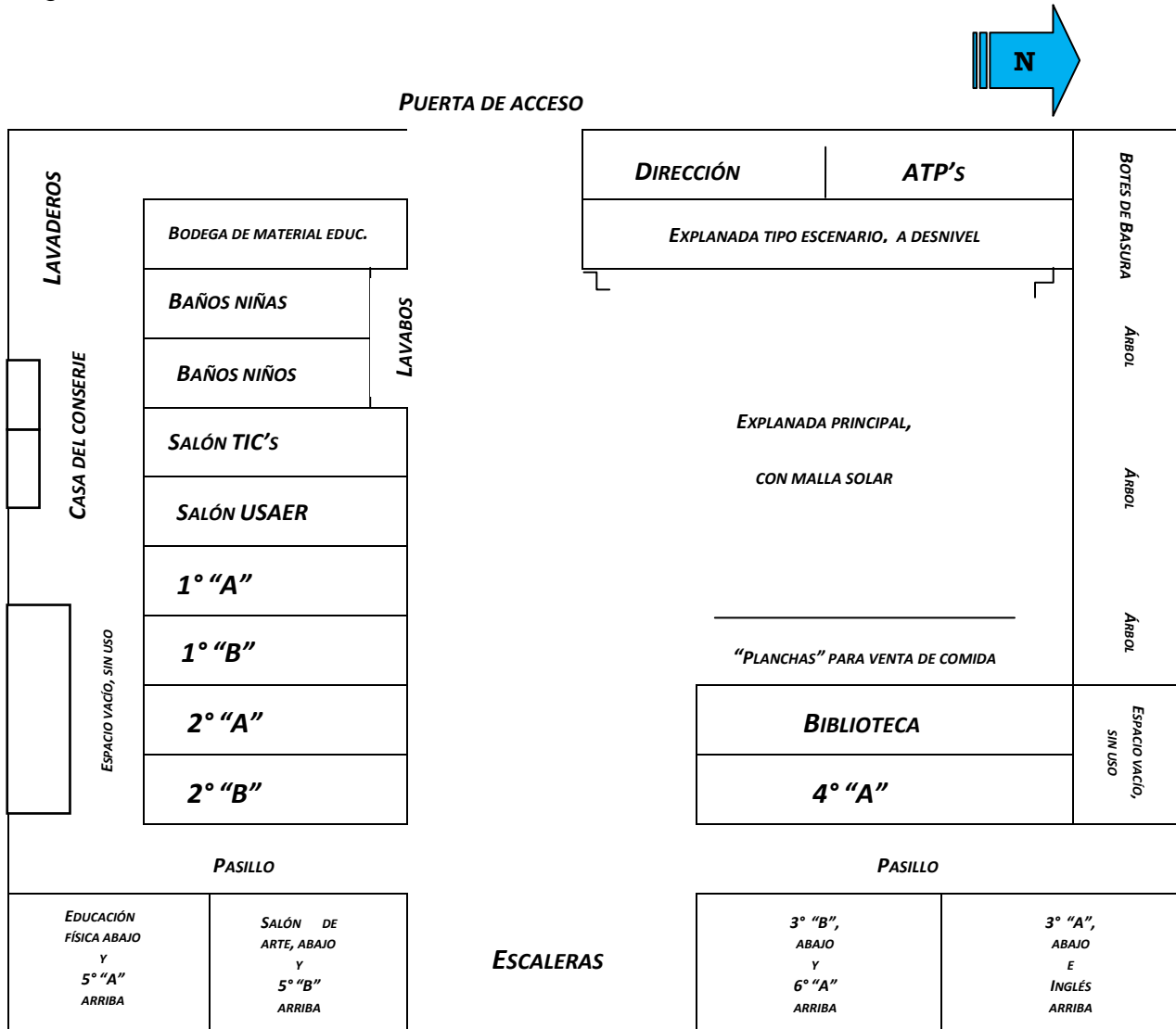
Al lado derecho de la escuela se encuentra un Jardín de Niños, oficial, en donde se trabajan dos turnos, matutino y vespertino. Contrasta su construcción, casi nueva, con las instalaciones de la Primaria, de por lo menos 20 años de antigüedad.

La escuela tiene al frente un jardín, amplio, con algunas áreas verdes, con juegos para niños y aparatos de ejercicio los adultos, así como una cancha de fútbol rápido, en la que se realizan de forma constante torneos. Hay mucha actividad en este rubro los fines de semana.

Alrededor de la cancha, y sobre todo por la tarde-noche se aprecian personas drogándose o consumiendo bebidas alcohólicas; otros hacen ejercicio, o ambas cosas a la vez. Sobre la calle frente a la escuela se establece un tianguis cada viernes. En una esquina del parque venden pulque; muchas personas están tomando y por ahí pasan los niños a la hora de la salida. Los mismos alumnos refieren saber que se venden drogas, y su consumo, en el parque.

En general, las personas de la colonia reconocen a los profesores de la escuela y procuran respeto y cuidado, aunque no han faltado los robos, sobre todo a las mujeres.

**CONTEXTO INTERNO. FÍSICO.** El terreno que ocupa la escuela es amplio, pero se considera que el edificio está un tanto mal distribuido y que hay muchas áreas que podrían ser mejor aprovechadas. El edificio escolar se encuentra distribuido de la siguiente forma:



Una problemática muy fuerte es que el conserje de la escuela se "enfermó" y desde hace por lo menos 3 años se encuentra *incapacitado*. Sin embargo, no quiere desalojar los cuartos que ocupa; demando a la SEP DF y vive ahí con su esposa y una hija. Jamás se preocupa por la seguridad de la escuela. Generalmente se pasan todo el día encerrados y sólo salen (más la esposa y la hija) *a hurtadillas*.

Por eso ha sido común el robo de utensilios educativos, ya sea de los estantes y/o escritorios de salones y dirección: televisores, grabadoras, equipos de sonido, dinero, dulces de la cooperativa, computadoras, lap top's, celulares (que por error se olvidan a los profesores), vidrios rotos, chapas descompuestas, etc., etc., etc. Ello ha motivado que todos los salones estén enrejados y que las puertas se cierren con llave (algunas de seguridad), que además los salones se *solden* al salir de vacaciones. También ha motivado algunos incidentes, tanto sencillos como graves. Por ejemplo, en alguna ocasión se escondió un niño en el salón, a la hora de la salida, el profesor se fue a su casa y el niño, pensando que podría abrir fácilmente, se quedó encerrado y se originó un fuerte problema, ya que tuvieron que ir los bomberos y la policía. El conserje ni salió de los cuartos que ocupa. Tanto el director como la Directora y la Supervisora fueron sancionados, cada uno a su nivel de responsabilidad. De parte de la SEP no se ha podido hacer nada; eso se comunica.

**CONTEXTO INTERNO.COLECTIVO ESCOLAR.** El colectivo escolar estaba integrado por una plantilla de **21 docentes** asignados a sus funciones de la siguiente forma:

<i>NOMBRE</i>	<i>FUNCIÓN</i>	<i>TITULO</i>
Sandra L.	Directora	NO
Ana L.	Subdirectora G. E.	SÍ
Verónica	Subdirectora Acad.	SÍ
Josefina	Promotora Lectura	SÍ
Carmen	1° "A"	SÍ
Adela	1° "B"	SÍ
Victoria	2° "A"	SÍ
Ilda	2° "B"	SÍ
Esther	3° "A"	SÍ
Rita	3° "B"	SÍ
Rogelio	4° "A"	SÍ

<i>NOMBRE</i>	<i>FUNCIÓN</i>	<i>TITULO</i>
Pamela	5° "A"	SÍ
Flor	5° "B"	SÍ
Leticia	6° "A"	SÍ
Mónica	USAER	SÍ
Blanca	Trabajo Social	SÍ
Noemí	Psicología	SÍ
Antonio	Educ. Física	SÍ
Edith	Educ. Física	SÍ
Ma. Rosario	Inglés	SÍ
Laura	Inglés	SÍ

19 mujeres y 2 varones. La profesora de Trabajo Social sólo asiste los lunes y la Psicóloga, únicamente los miércoles. De los 21 docentes, todos están titulados como Licenciados en Educación, en Pedagogía o en Psicología. Lamentablemente la única que no se había Titulado era la Directora, quien ya llevaba 4 años desempeñando

esta función en la Escuela Primaria. Este aspecto no sería tan relevante si no fuera una fuente constante de inconformidades, conflicto organizacional y heterostasis.

**CONTEXTO INTERNO. ORGANIZACIÓN ESCOLAR.** Desde el inicio del ciclo escolar, se fomentaron constantes *interacciones* (entrevistas informales) con los integrantes del colectivo escolar (sujetos de investigación), así como con objetos, hechos, situaciones, etc. (objetos de investigación), indagando sobre su conocimiento de las 4 teorías descritas.

Posteriormente se aplicaron los mismos cuestionarios y entrevistas formales (ANEXO 1) al 70% de docentes, encontrando que la situación era muy similar a la descrita en el Capítulo 2, todo lo cual facilitó la configuración del diagnóstico pedagógico-organizacional en términos idénticos a los ya descritos en el apartado mencionado. De esta forma, se constituyó el **DIAGNOSTICÓ PEDAGÓGICO ORGANIZACIONAL DE LA ESCUELA PRIMARIA 15-1037-141-00-x-016**, de Jornada Ampliada (8:00 a 14:30 hrs) ubicada en la Delegación Gustavo A. Madero, México Distrito Federal:

- I. *El sistema organizacional de la escuela se encontraba permeado de HETEROSTASIS, aproximadamente en un 80%, a manera de reacción patógena, anormal, en el funcionamiento de la organización escolar. Situación que había surgido ante situaciones no correctamente resueltas de conflicto estresante y que, al rebasar el mecanismo homeostático del sistema organizacional, había motivado en sus integrantes la aceptación y desarrollo de fallas y **malformaciones de adaptación**, o **disfunciones**, en el acontecer cotidiano de la organización escolar.*
  
- II. *Las HETEROSTASIS<sup>97</sup> identificadas eran únicamente síntomas, consecuencias, de un **PROBLEMA** que no había sido debidamente atendido: **ANALFABETISMO DE***

---

<sup>97</sup> Con el término *HETEROSTASIS* se hace referencia a las más notables *fallas organizacionales o malformaciones de adaptación* que se apreciaron en la Organización Escolar:

a) *En la estructura externa o formal de la organización escolar: simulación escolar -sistemática e intermitente-, improvisación en las actividades educativas; planeaciones y gestiones vagas, difusas, confusas, improvisadas, simuladas y, a menudo, desarticuladas de los fines y propósitos de la escuela como organización social; rigideces comunicativas, indiferencia intelectual, indolencia o apatía directiva y/o docente; disgregación, descoordinación, desvinculación y desconcierto en la realización de las prácticas directivas y*



***DIRECTORA Y DOCENTES SOBRE LOS PRINCIPIOS ESENCIALES, TRASCENDENTALES, DE LA TEORÍA DE LA ORGANIZACIÓN, DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR, DE LA TEORÍA GENERAL DE SISTEMA Y DE TEORÍAS DIVERSAS SOBRE LIDERAZGO ESCOLAR, teniendo el entendido de que: a menor conocimiento de las teorías mencionadas, mayor expansión de las heterostasis mencionadas.***

**III.** La Directora al desplegar muchas carencias técnico-metodológicas en la realización de su cargo, a un 90% del ideal, generaba gran cantidad de inconformidades y situaciones problemáticas: organización escolar a la deriva, estructuras formal e informal muy débilmente articuladas, con altos niveles de incertidumbre y ambigüedades; profesores (4) que habían cambiado su adscripción por descontento en el ciclo anterior y clima laboral estresante; cultura y estructura interna permeada de heterostasis y conflictos, debido al exceso de liderazgos informales y a la realización de actividades no permitidas, autocracia de grupos y líderes informales, adhocracia<sup>98</sup> del demás personal, ausencia de autoridad jerárquica y aplicación de normatividad, entre muchas otras fallas organizacionales.

Nuevamente emergió la situación, *a todas luces* contradictoria en sí misma, de dirigir un sistema organizacional (*porque la escuela indudablemente lo es*) y *no conocer plenamente –o desconocer- los aspectos fundamentales del mismo, sobre todo los concernientes a la administración, dirección y/o gestión del sistema organizacional de la escuela; funciones que debería conocer, dominar y aplicar, como líder escolar, para asumir a plenitud su función.*

**IV.** *Ésta magnitud -altamente contradictoria-, nuevamente surgió como raíz/fuente/origen de un problema profundo que ha aquejado al sistema educativo*

---

escolares, mismas que eran confusas, fragmentadas, llenas de perplejidad e incertidumbre, ante la insuficiencia de habilidades, de destrezas, de conocimientos organizacionales; ambigüedades, confusiones y dificultades en la construcción de significados escolares, laborales y/o educativos; en una palabra, desorganización escolar.

- b) En la estructura interna o informal de la organización escolar: simulación escolar -sistemática e intermitente-; improvisación en las actividades educativas; intolerancia de algunas docentes; rigideces comunicativas, conflictos entre docente-docente, director-docente, constantes e intermitentes; indiferencia, indolencia o apatía directiva y/o docente; prácticas educativas confusas, fragmentadas, llenas de perplejidad e incertidumbre, con insuficiencia de habilidades, de destrezas profesionales; ambigüedades, confusiones y dificultades en la construcción de significados escolares, laborales y/o educativos.

<sup>98</sup> Sistema de gobierno que consiste en seguir al líder o responsable por adhesión.

*desde hace por lo menos cuatro décadas, destacando la necesidad de constituir un Proyecto de Intervención Educativa, en la realidad organizacional de esta escuela.*

- V.** La situación problemática descrita, por el tiempo en que se había ya desarrollado, había dado lugar a otro fenómeno educativo transversal, también ya descrito: **la inculturación institucional de heterostasis**, desplegado una *obviedad institucional* o especie de *manto protector* para que estos males, fallas organizacionales se vuelvan casi *invisibles, transparentes; de difícil acceso a su estudio investigativo* y se había incorporado como *subcultura* (Rodríguez, 2005:138), subsistiendo en la cotidianeidad de la escuela de forma adoptada, adaptada y, finalmente, transformada, de acuerdo a las *necesidades y conveniencias* de cada actor educativo, de manera social y/o individual, en su accionar cotidiano.
- VI.** Sin embargo, justo es determinar también que la Directora había tenido muchos aciertos en la realización de sus actividades (aunque más por intuición que por conocimiento), y mantenía latente su deseo de realizar su función de la mejor forma posible; fue esto precisamente lo que reforzó la motivación de la intervención educativa, aunque se requería mucho esfuerzo y cooperación por parte de todos; investigador educativo, directora y colectivo escolar.
- VII.** Se consideró como opción primordial, urgente, dirigir las estrategias de intervención hacia la constitución del perfil idóneo de la Directora, debido a que, si la base, dirección, no estaba constituida de manera correcta, la estructura organizacional era de lo más endeble que se pudiera considerar. Así, la Intervención Educativa se orientó a la conformación del *perfil profesional (organizacional, pedagógico y didáctico)* de la Directora de la Escuela Primaria mencionada, *mismo que le permitiera afrontar los retos heredados del pasado y que debían resolverse para construir un futuro mejor en la organización escolar que dirigía, conforme a las políticas educativas que resumen la visión de la*

*Escuela del Siglo XXI, pero con el conocimiento sustancial<sup>99</sup> sobre los principios esenciales, trascendentales, de la Teoría de la Organización, de la Teoría de la Organización Escolar, de la Teoría General de Sistema y Teoría del Liderazgo Escolar Eficaz.*

#### **4.1.2 RELEVANCIA Y PERTINENCIA TRANSVERSAL DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

A partir de las determinaciones realizadas en el Capítulo 3, Marco Teórico, y particularmente en el apartado “**PROCESOS**”, en la organización escolar referida se pudieron distinguir algunos rasgos característicos de su realidad social, que la hacían diferente a otros sistemas organizacionales y que conllevaba situaciones conflictivas particulares; mismas que debían ser manejadas apropiadamente por la profesora Sandra (Directora) para no extraviar los fines, objetivos y metas de la organización escolar.

#### **VIII. Como sistema:**

- a)** No se tenía claridad en la situación de pertenecer a un sistema escolar y por ello existía indefinición en los fines, objetivos y metas educativas y escolares; de tal forma que el funcionamiento descoordinado, individualizado, reducía al mínimo, 20%, la eficacia y eficiencia organizacionales. Las evaluaciones ENLACE 2012 la ubicaron entre los últimos lugares de la zona escolar y de la Dirección operativa 1.
- b) Insumos (input):** **a)** la información relevante, por parte del sistema educativo, en cuanto a proyectos de innovación, ajuste o corrección (Anteriormente PETE y PAT; Ruta de Mejora Escolar en la actualidad) era generalmente malentendida y distorsionada al momento de difundirla, por ello no funcionaban planeaciones ni proyectos educativos; **b)** la energía humana y material se desperdiciaban en actividades o proyectos no relevantes para los fines, objetivos y metas educativas, transformando en improductivos estos recursos; **c)** el funcionamiento de la escuela se veía comprometido con la incorporación constante de nuevos miembros, lo que **impedía consolidar un sistema estable** para el continuo y sistemático funcionamiento de la organización.
- c) Procesos de transformación (Throughput):** la indefinición de fines, objetivos y metas se proyectaba sobre una situación difusa en cuanto a la forma exacta de realizar los procesos de transformación: enseñanza y aprendizaje, procesos núcleo del sistema escolar (ambigüedad e incertidumbre en la tecnología).

---

<sup>99</sup> En este punto, es preciso determinar que se considero una racionalidad limitada: “lo posible de lo deseable”.

Además, el carácter no competitivo, que caracteriza a toda organización escolar, conllevaba poco interés por innovar y un bajo nivel de investigación. Asimismo, como es peculiar la naturaleza “doméstica” (no selecciona a sus clientes o a quien dirige su servicio) y su ambiguo e incierto “profesionalismo”, referente a la precaria preparación técnica de los docentes, aumentaba considerablemente la imprecisión del “cómo” de la realización de las metas educativas, reflejándose un mayor deseo de autonomía en las docentes e injerencias en la gestión, lo cual redundaba en conflictos sistemáticos en las estructuras formal e informal de la organización escolar.

- d) *Productos o resultados (Output)*: Los resultados aportados por el sistema escolar eran generalmente incongruentes e incoherentes con los objetivos del sistema escolar, evaluados a partir de medidas estándares: Evaluaciones internas, Evaluaciones estándares (ENLACE), Olimpiadas del Conocimiento, etc.
- e) *Entropía positiva*: El sistema escolar se *dinamizaba* en la desorganización, existiendo un estado de caos creciente, surgiendo la necesidad de *importar* energía de *calidad* y emplearla en el control de la entropía; por ejemplo, supervisores, certificaciones, controles de calidad, evaluaciones válidas y confiables, etc.
- f) *Disminución de la homeostasis y aumento de heterostasis*: el equilibrio interno del sistema para controlar o para adaptarse a los cambios del medio ambiente externo disminuyó considerablemente, a un 20%, a la vez que aumentaba la heterostasis o reacción patógena, anormal, en el funcionamiento de la organización. Cada docente actuaba de forma independiente, llegando algunos a la anarquía, tanto en las actividades áulicas como en ceremonias, entradas, salidas, suspensiones de clase, faltas injustificadas que no eran reportadas, etc., etc., etc.
- g) *Retroalimentación (Feedback) neutral*: ineficiente para hacer reaccionar los sistemas de alerta (homeostasis) ante el aumento de complejidad externa, surgiendo la autojustificación y autocomplacencia ante paupérrimos resultados alcanzados.
- h) *Autopoiesis nula*: por la falta de autocontemplación crítica, reflexiva sobre el comportamiento organizacional propio, que debería producir y/o reproducir en su operar los elementos que conforman o que son necesarios para su óptimo funcionamiento, incluidas las decisiones.
- i) *Diferenciación escasa*: por la falta de estructuras especializadas para nivelar el gradiente de complejidad interno, en relación al externo.
- j) *Desintegración*. En lugar de fomentar una fuerza centrípeta, que ayudara a enfocar la sinergia organizacional hacia los mismos fines, objetivos y metas, se permitió la creación de fuerzas centrífugas (individualismo, conflictos no resueltos, clima laboral estresante, conformismo, carencias formativas, etc.) que hizo funcionar a los integrantes del colectivo escolar de forma desvinculada y

descoordinada, en orden al cumplimiento de fines, objetivos y metas organizacionales.

- k) *Debilidad de sistema*: Los diversos factores, citados anteriormente, determinaron la caracterización de la escuela como un sistema débilmente, lánguidamente, articulado.
- l) *Vulnerabilidad del sistema*: La debilidad del sistema no sólo se debía a factores internos, sino que también obedecía a influencias externas, por su carácter abierto, susceptible a los cambios del ambiente, y participando sólo de manera reactiva, ineficaz e ineficiente al influjo del avance que la realidad cultural, social, política o económica impone constantemente. Se dio el caso en que todos los alumnos a los que se aplicó un examen final obtuvieron 10, dando lugar a una investigación por parte Dirección Operativa y la consecuente amonestación a la docente que aplicó el examen.

## IX. Como organización:

- a) **La estructura formal** estaba constituida en un **90%** en cuanto a: división del trabajo; asignación y coordinación de elementos físicos (espacios, instalaciones, materiales, actividades, etc.); elementos sociales (personas, posiciones que ocupan, unidades o grupos, relaciones, etc.), la determinación de funciones y tareas específicas.
  - Sin embargo, el porcentaje disminuía hasta en un **50-60%** en relación a: orden normativo; niveles de autoridad, funciones o *roles*, con sus correspondientes tareas y responsabilidades; unidades organizativas, como equipos, consejos, departamentos, con sus correspondientes tareas y responsabilidades; mecanismos formales para la toma de decisiones, para la comunicación e información, así como para la coordinación entre todos los integrantes (para que no funcionaran unos al margen de otros).
  - Seguía disminuyendo hasta un **30-40 %** en cuanto al desarrollo de los dos principios básicos que determinan la estructura externa y que conforman la identidad de la organización escolar que tenía a su mando, **Diferenciación**<sup>100</sup> **e Integración**<sup>101</sup> (Ahrne, 1994, en González, 2003:43-54),

---

<sup>100</sup> sobre todo en cuanto a: **1)** la asignación de profesores y recursos a las determinadas actividades educativas y organizacionales y **2)** la asignación de diferentes niveles de autoridad a los docentes, de acuerdo a las diferentes funciones desempeñadas, lo cual implica necesariamente diversas relaciones de subordinación.

<sup>101</sup> también considerada como **coordinación**, de los integrantes, procesos y partes diferenciadas del sistema organizacional que permitirá alcanzar resultados congruentes a las metas perseguidas, empleando diversos mecanismos: **a) jerarquía de autoridad** o relación de subordinación interna (cadena de mando) tanto vertical como horizontal, establecida en la **normatividad escolar**, lo que permite tener **control** sobre el desarrollo de las actividades que orientan el cumplimiento de los objetivos educativos de la organización escolar; **b) reglas y procedimientos, externos e internos** que especifiquen cómo han de ser tomadas las decisiones y cómo tienen que ser llevados a cabo los **procesos técnicos**, por ejemplo la **planificación y/o evaluación**; **c) horarios** o especificación del período de tiempo en que las correspondientes actividades tienen que ser realizadas y; **d) Mecanismos basados en la comunicación lateral**, por ejemplo, **personal docente de enlace, comisiones especiales, equipos de dirección o de proyectos, unidades integradoras**, etc.

- Se cubría en un **50-40%** la conformación como **sistema escolar orgánico** porque: **1)** reflejaba alto grado de complejidad, por la baja información y control, en cuanto a la cantidad de relaciones y vínculos, en la división de tareas; **2)** se daba a los profesores una orientación muy generalizada, lo cual disminuía la responsabilidad propia en el logro de objetivos; **3)** se presentaba bajo grado de formalización, debido a que los integrantes desarrollaban niveles altos de discrecionalidad en el cumplimiento de normas o reglamentos, incluida la directora y **4)** había bajo nivel de centralización, ya que la toma de decisiones era transferida, o permitida, en los niveles jerárquicos inferiores, lo mismo que las evaluaciones de logros alcanzados.
- b) La estructura informal** se encontraba llena de alianzas; coaliciones; deslealtades; códigos y normas no formales; simbolismos; desorden y estructuras de lo instituyente; conflicto, presente y latente; influencias y estrategias -no formales-; todo lo cual obstaculizaba la operatividad, así como el ambiente o clima institucional de la organización escolar, que no permitían el cumplimiento de los supuestos *objetivos* de la Planeación Educativa, en quienes entregaban planeación.
- La directora sabía y conocía (desde la intuición, no teóricamente) estos disruptores organizacionales, pero se veía imposibilitada para manejarlos adecuadamente y poder favorecer en la organización un ambiente laboral saludable, estable y motivante para un comportamiento organizacional positivo.
- c) El despliegue de racionalidad organizacional, como escuela,** sólo alcanzaba de **20% a 30%**, ya que no se agrupaba al colectivo escolar alrededor de un fin común, ni se proponían *modelos de organización escolar* que permitieran alcanzar el *éxito* en los diversos proyectos, como organización escolar, por ejemplo, escuela eficaz, democrática, centrada en la persona, inclusiva, burocrática, de calidad, etc.
- d)** En cuanto a **La Cultura** del sistema organizacional escolar, se determinaron aspectos casi paralelos a los de la estructura informal.
- e) Los procesos** en la organización escolar reflejaban las anomalías siguientes:
- No había conocimiento firme ni profundo de las transformaciones sufridas en el contexto externo a la escuela ni del nivel de complejidad de las mismas, debido que las interrelaciones que se realizaban entre el entorno y la organización escolar eran mínimas, al grado de ignorar o sentirse ajenos a aquéllos aspectos que aportan legalidad a la escuela como organización escolar: condiciones económicas, desarrollos tecnológicos, situación política, marcos legales, valores culturales, etc., y que, además, prescriben y norman su capacidad de operar en ese marco relacional.

- El conocimiento, uso y desarrollo de la tecnología<sup>102</sup> del sistema escolar, era también un proceso impreciso, ambiguo e incierto, ya que generalmente se utilizaban dinámicas de ensayo-error-corrección en las actividades de enseñanza de los profesores; no había un sistema sólido de conocimientos sobre cómo generar y promover aprendizajes en los alumnos.

De hecho, este concepto también estaba lleno de ambigüedades en el colectivo escolar por su falta de manejo teórico-práctico, así como por la diversidad de ideologías, cultura, etc. Lo mismo sucedía en procesos como evaluación, planeación, desarrollo curricular, etc.

Un error común era, y es, la presunción o asunción de que los docentes ya saben cómo realizar todas y cada una de las actividades organizacionales, en cuanto al desarrollo de su profesión, y eso generaba muchos conflictos.

- El ambiente institucional de la escuela, constituido a partir de las exigencias y demandas sociales hacia la organización, estaba permeado de falta de aplicación de la normatividad interna sobre las actividades a realizar en la organización escolar y el modo en que se debían realizar las actividades educativas. Proliferaba la autocomplacencia e ineficiencia, debido a falta de evaluación interna y externa, válida y confiable. Hasta la fecha (abril 2015), jamás hubo una evaluación pedagógica ni por parte de la Dirección ni de la Supervisión y eso obstaculizaba la correcta adecuación (funcionamiento) social del sistema escolar.
- En cuanto al desarrollo de la planeación general (Ruta de Mejora), había participaciones y toma de decisiones ambiguas, y poco asertivas, de los principales actores educativos en la escuela (directora y docentes), sobre todo por la improvisación imperante, lo cual generaba un clima organizacional desconcertante, y a la vez estresante, sobre todo para la profesora de Apoyo Técnico, quien tenía que adecuar, ajustar, los reportes e informes correspondientes de acuerdo a su propia comprensión e interpretación, mientras que los demás desplegaban indolencia, conformismo y desinterés. El documento que se entregaba sobre Ruta de Mejora Escolar estaba lleno de simulación.
- Era excesivo el *celularismo* escolar, ya que los profesores llevan a cabo sus actividades educativas de forma aislada, con nociones muy vagas de qué están haciendo los demás y, asimismo, apartada de alguna forma de control organizacional por parte de la Dirección. Se asumía que el docente era el único responsable de lo que sucede en el aula.

---

<sup>102</sup> Término usado para referirse a los procesos emprendidos sistemáticamente por la organización escolar para llevar a cabo su función. Procedimientos precisos que aglutinan a todos los integrantes de una organización, a través de tareas claras y puntuales; delimitadas y estables, así como procedimiento de búsqueda, diseño, desarrollo, evaluación y control de soluciones óptimas para una situación dada (González, 2003:34)

- Algunas docentes se quejaban de que casi nunca se cumplían los acuerdos establecidos en los Consejos Técnicos Escolares, y así era.
- Resaltaba la ausencia de gobierno y liderazgo eficaces y eficientes, en el sentido de proporcionar dirección u orientación general al sistema escolar, a través de: estrategias de liderazgo, ordenamiento, supervisión y control del funcionamiento correcto del sistema escolar, así como falta de encauzamiento oportuno de las exigencias –tanto externas como internas- para promover respuestas satisfactorias de todos y para todos, además de proporcionar estímulos, consejos, información, motivación, etc.

Lo anterior fomentaba que las profesoras de 5° “A” y 5° “B” generalmente desplegaran una actitud sistemáticamente retadora y contraria a cualquier intento de la directora de realizar actividades en equipos de trabajo colaborativo.

De hecho, la profesora de 5° “B” manifestaba un notable conflicto interno, exteriorizado como descontento con casi todo lo formalmente educativo y siempre que podía lo realiza al revés o tergiversado; su inmersión en el celular era sistemática, no dejaba de *chatear* ni ante el paso de la bandera en ceremonias, menos en las juntas; realizaba sus ceremonias y participación en festivales “*a su manera*”, y así educaba a sus alumnos, quienes desplegaran una actitud básicamente retadora ante cualquier llamada de atención por parte de los demás docentes. En este caso, se conjugaba conflicto personal con desconocimiento organizacional, resultando una fuerte indisciplina laboral, que impactaba a todo el colectivo escolar, incitando la proliferación de inconformidades en otros docentes.

- En cuanto a la **autonomía** del sistema organizacional, la directora no comprendía que la organización escolar es un sistema **centralmente descentralizado**, toda vez que el desarrollo del currículo y cumplimiento de fines, objetivos y metas, ya vienen dados de antemano por las políticas educativas del sistema escolar y sobre ello había de normar la actuación de todo el colectivo escolar, ya que en la realidad, al haber poco margen de actuación en cuanto a la toma de decisiones estratégicas, se pueden generar males organizacionales (heterostasis), sobre todo simulación escolar, afectando el correcto y completo desarrollo organizacional.
- En general, no se cumplía con la realización ni con la entrega de las planeaciones curriculares a tiempo.
- Se refirió el cambio de adscripción, en bloque, de 4 profesores, en el ciclo anterior, inconformes ante la *incompetencia* de la Directora (así se expresó). Sin embargo, a la vez se manifestó alivio ante este hecho porque *bajó la tensión* y situaciones muy estresantes porque –“*ya hasta se peleaban a grito abierto en el patio o en la dirección*”.



- Aparecía demasiada improvisación en la realización de ceremonias (efemérides, himno y toque de bandera, etc.) en el tratamiento de problemas de disciplina, así como durante las activaciones físicas que cada docente ha de realizar (un día cada profesor). Se ignoraba que hay una formalidad mínima ante estos aspectos educativos y escolares: “Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria” ([www2.sep.gob.mx/equidad/comunidad.../basicos\\_oficiales.pdf](http://www2.sep.gob.mx/equidad/comunidad.../basicos_oficiales.pdf)); “Marco de referencia sobre la gestión de la convivencia escolar desde la escuela pública”, (<http://basica.sep.gob.mx/marcoconv.pdf>), entre otros.
- Se identificaron diagnósticos evaluativos incompletos e incorrectos, simulados y, por lo mismo, informes no válidos ni fiables de los resultados alcanzados y de las actividades escolares desarrolladas. Así, cualquier proyecto escolar o educativo, de corrección, ajuste o innovación, necesariamente se quedaría (se ha quedado) al 50%, o menos, en cuanto al logro de los objetivos, lo cual reflejaba sistemáticamente los reconocidos bajísimos niveles de eficacia y eficiencia organizacional.
- Los Profesores referían trabajar bajo el enfoque del desarrollo de competencias, pero en el trabajo de campo (consejo escolar y áulico) aparecía había demasiada vaguedad e incertidumbre. Eso dio una idea del nivel de simulación en las planeaciones, trabajo en el aula y evaluación educativa.
- La comunicación era diferenciada, ya que no se propiciaba el flujo de la misma hacia todo el sistema, lo que reducía oportunidades de interacción y retroalimentación, aumentando la ambigüedad e incertidumbre, sobre todo ante las fallas del sistema organizacional, en varios de sus niveles.
- De igual forma, la ausencia de planificación y gestión sistemática, organizacional, permitían la invasión, entorpecimiento, “secuestro”, etc., de actividades y/o funciones que no correspondían a cierto individuo o grupo, lo cual potenciaba el que los procesos de decisión y acción fluctuaran entre la autocracia y la total autonomía, causando inconformidad en aquéllos que si cumplían con sus funciones y con la normatividad.

De hecho, la ambigüedad e incertidumbre se incrementaban ante el sometimiento que sufría la directora, y/u otros por parte de esos miembros de la organización que reclamaban diferentes funciones: líder, autoridad, tutor, etc., por supuesto informales, ya fuera por antigüedad, preferencias o concesiones de diversa índole y origen, tergiversando algunas funciones y actividades en la organización escolar.

- Ausencia, o ambigüedad, de criterios e indicadores específicos para evaluar la eficacia del funcionamiento organizacional, lo cual incrementa la complejidad de las actividades escolares.

Cuando se tuvo entrevistas formales e informales con la Directora, se le expresó precisamente todas estas inconsistencias, manifestó conocer todas estas problemáticas y reconoció sus carencias teórico-prácticas sobre la función directiva. La presentación del diagnóstico realizado conllevó el establecimiento de acuerdos sobre un proyecto de intervención, profesionalizante para ella (y de forma transversal para el colectivo escolar), “in situ”, a manera –primero- de seminario-taller para el aprendizaje de los principales aspectos del Marco Teórico, durante los espacios de tiempo en que el Grupo de 4° “A” tuviera clases de Inglés (martes y/o jueves, de 9:20 a 11:00) y cuyas nociones apreñendidas se aplicarían en las Juntas de Consejo Técnico Escolar, evaluando de manera procesal los resultados obtenidos en las mismas sesiones de martes y/o jueves y de manera final al término de 6 meses; septiembre 2014-febrero 2015.

#### **4.1.3 PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA, EN EL ÁMBITO DE APOYO A LA DOCENCIA, BAJO EL ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

Un proyecto se puede definir como la descripción y desarrollo de un proceso que permite resolver un problema, en este caso educativo, y orientar un cambio mediante la instrumentación de estrategias apropiadas dentro de un horizonte de tiempo y espacio dados (Badillo, 2010). De igual manera, se detalla que un proyecto es un proceso que puntualiza la idea dinámica de una acción organizada para lograr determinados fines u objetivos, que se pueden planear, administrar y evaluar.

En todo caso, es un proceso de ordenamiento mental que disciplina metódicamente el quehacer del individuo, en la práctica. Cárdenas (2010) describe que un Proyecto de Intervención Educativa es una estrategia de planeación y actuación profesional, constituida por las siguientes fases y momentos:

- a) Planeación.** Recuperación de la preocupación temática, del problema generador de la propuesta y el diseño de la propuesta de solución visualizada.
- b) Implementación.** Fase que comprende la aplicación de las diferentes actividades que constituyen la Propuesta de Intervención Educativa y su reformulación y/o adaptación, en caso de ser necesario. Bajo esa lógica, es menester recordar que la solución parte de una hipótesis o supuesto de acción

que puede, o no, ser la alternativa más adecuada de solución, por lo que solamente en su aplicación se podrá tener certeza de su idoneidad.

- c) **Evaluación.** Comprende los momentos de seguimiento de la aplicación de las diferentes actividades que constituyen la intervención y su evaluación general. Esta fase adquiere una gran relevancia si se parte del hecho de que no es posible realizar simplemente una evaluación final que se circunscriba a los resultados sin tener en cuenta el proceso y las eventualidades propias de toda puesta en marcha de una Intervención Educativa.
- d) **Socialización-difusión.** Comprende los momentos de socialización, adopción y recreación. Esta fase conduce a la toma de conciencia del problema origen de la propuesta, despertando el interés por la utilización de la intervención en contextos diferentes al presentado, y promover la adopción-recreación de la solución diseñada.

Así, es un proceso adaptativo que, mediante un movimiento dialéctico, permite ajustes mutuos entre la realidad que se le presenta al sujeto y su actuar, constituido éste último por tres acciones: la **problematización**, la **formulación de las líneas de acción** y la **elaboración de la propuesta**. Menciona Cárdenas (2010) que en este punto coincide plenamente con Elliott (2000) cuando, en su **modelo de investigación-acción**, se aleja de una visión lineal de la implementación de actividades y, en contraparte, acepta la necesidad de reformulaciones posteriores de la idea general y del plan de acción como parte de un proceso en espiral, además de un enfoque crítico progresista cuando aspira a integrar diversas perspectivas o enfoques teórico-metodológicos surgidos de la práctica docente o que la revitalizan, como sería el caso del profesor investigador o del profesional reflexivo que impacta directamente la práctica profesional de los agentes educativos, realizando estrategias de intervención educativa (planeación y actuación profesional).

Es de importancia resaltar que el proceso de **investigación** ya había sido realizado y que en esta fase se implementó el aspecto de **acción**, a raíz de los resultados concretados en ambas investigaciones educativas.

De acuerdo con Cárdenas (2010) y con Latorre (2008), este Proyecto de Intervención Educativa se clasificó como de **apoyo a la docencia, bajo el enfoque de la Investigación-acción** porque conjugó una multiplicidad de actores: director, orientadores, miembros del equipo de docentes, pedagogos, apoyos técnico-

pedagógicos, etc., y porque el actor de la propuesta de apoyo a la docencia tuvo en su práctica profesional específica su ámbito de problematización. Este tipo de propuestas abordan temáticas que tienen que ver necesariamente con la práctica profesional que desarrolla el docente-investigador, actor principal de esta propuesta educativa, bajo el propósito de hacer más eficaces las prácticas profesionales realizadas en el contexto de la organización escolar, mediante procesos de indagación y conocimiento, de intervención y reflexión, de acción y cambio, así como de compromiso ético de servicio a la comunidad.

#### **4.2 ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA:**

*EL PERFIL PROFESIONAL DEL DIRECTIVO PARA REGULAR Y OPTIMIZAR EL FUNCIONAMIENTO DE UNA ORGANIZACIÓN ESCOLAR PERMEADA DE HETEROSTASIS*

*Objetivo General de la intervención educativa:*

Desarrollar y fortalecer la capacidad de respaldar, tanto en la teoría como en la práctica, la conformación, constitución, del *perfil profesional (organizacional, pedagógico y didáctico) de la directora de la escuela primaria 15-1037-141-00-x-016; mismo que le permitiría afrontar los retos heredados del pasado y que debían resolverse, con respaldo teórico-práctico, para construir un futuro mejor en la organización escolar que dirigía, conforme a las políticas educativas que resumen la visión de la Escuela del Siglo XXI y sobre la base del conocimiento sustancial de los principios esenciales, trascendentales, de la Teoría de la Organización, Teoría General de Sistema, Teoría de la Organización Escolar y Teoría del Liderazgo Escolar Eficaz*, para involucrarse, con el colectivo escolar, en la construcción de los correspondientes marcos teórico-conceptual-prácticos sobre los que ha de girar la constitución de cualquier proyecto educativo, de corrección, de ajuste y/o de innovación, profesionalizando así la práctica educativa de todos los integrantes del colectivo escolar al surgir de procesos de indagación-solución, científica, de las

diferentes problemáticas que acontecen en el contexto en el que se desenvuelven laboralmente.

Esto significaba el desarrollo de un perfil profesional con altos niveles de competencia cognitiva, profesional y humana (abstracción, pensamiento sistémico, lógica experimental y facultad de trabajar en equipo); para *resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo. El dominio generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación, y en general de las plataformas digitales, como herramientas del pensamiento, la creatividad y la comunicación, en un mundo cada vez más interrelacionado y para acceder a los espacios de mayor dinamismo en la producción y circulación del conocimiento; el trabajo colaborativo en redes virtuales, así como una revaloración de la iniciativa propia en la construcción de alternativas para alcanzar una vida digna y productiva* (SEP. 2011:9-10)<sup>103</sup>

#### *Objetivos Particulares de la intervención educativa:*

Desarrollar y fortalecer la capacidad de respaldar, tanto en la teoría como en la práctica, la conformación del perfil profesional de la directora, Líder Escolar Eficaz de la escuela primaria mencionada:

- I.** con competencias de conformación global y compleja para desarrollar la capacidad de buscar y procesar la información relevante que le permitiera encontrar nuevas formas de organizar el trabajo de gestión escolar (Pozner, 2000), sobre la base de un alto desarrollo de Capacidades Mentales de Orden

---

<sup>103</sup> Perfil del director de escuela primaria, acorde y compatible con el perfil de egreso del alumno del mismo nivel educativo.

Superior (Resnik, 1987): búsqueda de información, análisis, síntesis, conceptualización, uso crítico de la información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición,<sup>104</sup> entre otras.

**II.** con altos niveles de competencia cognitiva, profesional (organizacional, pedagógica y didáctica) y humana; mismo que le permitiera comprender plenamente la importancia, el tratamiento, y significación, de todas y cada una de las dimensiones, e interrelaciones, del sistema organizacional escolar: estructura formal, estructura informal, racionalidad, cultura, procesos, entre las más trascendentales.

**III.** con conocimientos amplios (no sólo nociones básicas e incompletas) de las teorías mencionadas, así como de Planeación y Evaluación Escolar; de los lineamientos políticos y económicos que rigen el desarrollo del país, y sus efectos, para que buscara y -sobre todo- encontrara nuevas formas de organización (reingeniería social) para romper con las viejas estructuras implementadas (aptas para cambios muy lentos) y sustituirlas por formas organizativas flexibles y dinámicas, operativas, acordes con la racionalidad organizacional del presente.

**IV.** con competencias profesionales que le respaldaran en la superación de situaciones de complejidad y supercomplejidad, de confusión, de fragmentación de conocimientos, de valores balcanizados<sup>105</sup>, de incertidumbre y ambigüedades en la cultura propia, en la ciencia, en la filosofía, en la religión, en situaciones de indiferencia, de ambigüedad, de simulación, de relativismo social, de dificultades en la construcción de significados (propios, de los docentes y de los alumnos), generadas e inmersas en el mismo contexto escolar.

---

<sup>104</sup> "capacidad o habilidad para autorregular el avance (aprendizaje) propio, planificando a la vez qué estrategias se han de utilizar en cada situación específica para, al aplicarlas, controlar el proceso y evaluarlo de tal manera que se puedan detectar -y ajustar- posibles fallos y, tras ello, transferir el conocimiento alcanzado a una nueva situación, más significativa" (Carlos Dorado Parea). Así, es la capacidad de evaluar una tarea cognitiva para determinar el mejor modo de llevarla a cabo y luego controlar y ajustar los resultados de la tarea.

<sup>105</sup> Término usado originalmente para describir el proceso de división o fragmentación de una región o estado en partes más pequeñas. Por extensión, el término se ha usado para describir los procesos de división de ciertas culturas en identidades separadas. En este aspecto, se utiliza para señalar formas de desintegración o divergencia conceptual, al tener acepciones diversas y/o diferentes.

V. Con capacidad de identificar, asimismo, que constantemente surgen fallas (heterostasis) organizacionales, como resultado, y reflejo –síntomas- de un creciente y sistemático desinterés escolar, pereza intelectual, rechazo a la reflexión crítica, de subordinación del pensamiento a lógicas ajenas y/o impersonales, apatía, indolencia, falta de compromiso y de responsabilidad ante situaciones inciertas, etc., y que así se despliega el fenómeno educativo de la inculturación institucional; mismo que esparce una obiedad institucional o especie de manto protector para que estos males se vuelvan casi invisibles, transparentes; de difícil acceso a su tratamiento investigativo y correctivo, incorporándose como subcultura en el contexto de la organización escolar (Rodríguez, 2005) y que cada integrante los adopta, adapta y, finalmente, transforma, de acuerdo a sus necesidades y conveniencias sociales y/o individuales, en su accionar cotidiano.

VI. con el reconocimiento de la necesidad de cursos y/o programas de formación, profesionalización y actualización -directiva y docente- para operativizar competencias acordes a la modernidad y desarrollo educativo, para superar confusiones teórico-prácticas, en orden de concretar en la organización del colectivo escolar el ¿qué?, ¿por qué? y el ¿para qué? de las actividades educativas, clarificando y especificando, asimismo, el ¿cómo?, para alcanzar los objetivos organizacionales planteados, trascendiendo tanto atrasos como puestas en práctica fallidas, pero normales hasta cierto punto, por sobrellevar –además- aspectos multifacéticos y polisémicos, teniendo en mente de forma constante que: *“Cuando el ideal y la realidad se alejan, surge una problemática que es directamente proporcional a dicho alejamiento”* y que *“cuando sólo se atacan los síntomas de una enfermedad, ésta prevalece”*.

Se consideró firmemente que estas transformaciones comenzarían a surgir a partir de identificar, en un primer momento las causas y efectos del *alfabetismo funcional o analfabetismo* propio sobre los principios esenciales, trascendentales, de las teorías mencionadas y, al identificarlas y afrontarlas, comenzar a regular y optimizar el

funcionamiento del sistema organizacional de la escuela, desde otra perspectiva teórico-práctica.

Finalmente, en este proceso, llegar a comprender que para realizar los buenos propósitos, las buenas intenciones educativas, se requería de:

**Un perfil con conocimiento pleno del sistema organizacional de la escuela,**

porque la organización ha (r)evolucionado la forma de entender y afrontar la realidad social en la que se desenvuelven todos los seres humanos, en casi cualquier ámbito, al grado que se determina que *“nacemos en una organización, somos educados en organizaciones, nos desarrollamos en organizaciones y moriremos en organizaciones”*, (Etzioni,1994:9-21), así como que *“las organizaciones son un componente dominante de la sociedad contemporánea, Nos rodean. Nacimos en ellas y por lo general morimos en ellas. Nuestro tiempo de vida entre ambos extremos está lleno de ellas. Es imposible escapar de ellas. Son tan inevitables como los impuestos y la muerte”*, Hall (1996:1) y porque organizar es dirigir los esfuerzos dispersos de todas las personas que constituyen un grupo de trabajo hacia la realización de los objetivos fijados de antemano, a través de procedimientos, métodos y sistemas de trabajo estables, eficaces y eficientes y, asimismo, porque la escuela es un sistema organizacional social, integrado por un *conjunto de elementos interdependientes e interactuantes; grupo de unidades combinadas que forman un todo organizado y cuyo resultado es mayor que el resultado que las unidades podrían tener si funcionaran independientemente* (Chiavenato, 1998).

**Un perfil pedagógico y didáctico,** porque los conocimientos y competencias adquiridas, y aplicadas, se enfocan necesariamente a la educación de personas que se desarrollan de forma social, sistemática, organizada, racional, a manera de *“búsqueda inteligente de los fines apropiados para realizar una actividad, o lograr una meta, de la mejor forma deseable”* (Rescher, 1993) y porque la escuela es un sistema organizacional que dirige los esfuerzos dispersos de sus diversos actores (director, docentes, personal de apoyo, Padres de Familia, alumnos) hacia la realización del fin primordial de la organización escolar, núcleo de la misma: **el desarrollo del currículum, a través de diversas actividades educativas**



**(enseñanza) que realizan profesores y profesoras, utilizando para ello gran cantidad de procedimientos didácticos:** métodos y sistemas de trabajo estables, eficaces y eficientes, girando a su alrededor los demás elementos organizacionales, primordialmente orientados por objetivos y metas educativas (Álvarez y Santos,1996).

Finalmente, para realizar actividades educativas que estuviesen claramente relacionadas con el desarrollo de todos los alumnos, así como de docentes y directora, en la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida, toda vez que el problema de la educación ya no es sólo tener acceso a la información para el aprendizaje y desarrollo humano, sino también acceder a estrategias viables para *entender, procesar, seleccionar, organizar y transformar dicha información en conocimiento aplicable a las diferentes situaciones y contextos que rodean a los seres humanos* (Pérez, 2009:63), expandiendo y aplicando, a su vez, dichas habilidades, capacidades y aprendizajes en el contexto inmediato, en relación, con los valores humanos considerados como universales: responsabilidad, respeto, justicia, tolerancia, trabajo cooperativo, solidaridad, desarrollo sustentable, asertividad en la toma de decisiones, etc.

#### **4.3 DISEÑO DEL PLAN DE APLICACIÓN Y DE LA EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

El enfoque orientador de la investigación-acción (Barabtarlo y Zedansky, 1995), establece que la metodología de intervención educativa ha de generar mecanismos de enlace continuo y profundo entre lo micro (organización de grupos sociales) y lo macro (transformación de la realidad) mediante la percepción, análisis, descripciones y explicaciones constantes de los cambios que se suscitan en la realidad social, así como de la dinámica de su transformación y la forma en que operan estos cambios en el seno de esos –y otros- grupos sociales, para tomar, finalmente, el control de los cambios.

A partir de estas consideraciones, las estrategias metodológicas utilizadas para la intervención educativa fueron:

**I. PERIODO DE APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.** La puesta en práctica de la intervención educativa fue planeada para un periodo de 6 meses, septiembre 2014-enero 2015, bajo la dinámica de: **a)** Estudio, Reflexión y Aprendizajes de los principios esenciales, trascendentales del Marco Teórico, desarrollados en el orden que se presentan en el Capítulo 3, para constituir el perfil profesional de la directora, en forma de desarrollo de SEMINARIOS-TALLER (ANEXO 2) sobre las diferentes dimensiones de la Teoría de la Organización, Teoría General de Sistema, Teoría de la Organización Escolar y Teoría del Liderazgo Escolar Eficaz, **b)** aplicación de los aprendizajes alcanzados, tanto en los Consejos Técnicos Escolares como en el desarrollo de las actividades cotidianas de la directora, **c)** evaluaciones procesales a manera de cuestionario de respuesta abierta, sobre los diversos temas estudiados, que sirvieran de retroalimentación (ANEXOS 3 y 4), para realizar ajustes y correcciones, en caso de ser necesarios y, **d)** Evaluación Final, en colectivo escolar, (ANEXO 5), para informar, rendir cuentas, del total de logros en las diferentes dimensiones de la intervención educativa.

Para el control de los avances del proyecto se diseñó un cronograma de actividades (ANEXO 6), indicando las fechas para cada actividad, lo cual permitiría a su vez el registro de los adelantos (evaluación procesal) en cada etapa del proceso, así como los ajustes correspondientes.

**II. SEMINARIOS-TALLER.** Promoción de la lectura de comprensión, antes de cada sesión de trabajo, como elemento esencial para favorecer la participación activa y el logro de los objetivos de la intervención educativa. Fomento de la búsqueda de la información relevante, síntesis y argumentación de la misma, sobre los temas y subtemas seleccionados. Solicitando la elaboración de toma de notas y/o apuntes de los aspectos más importantes de los temas estudiados

Durante las sesiones de trabajo conjunto, realización dinámica de exposiciones, debates, etc., que favorecieran la reflexión crítica, la cooperación y el crecimiento profesional, individual y grupal, promoviendo, a la vez, comprensión, síntesis, argumentación, etc., de temas y subtemas, con el respectivo soporte teórico.

**III. LIDERAZGO TRASLATIVO.** Realizado por parte del docente-investigador, responsable de la intervención, que bajo la **Teoría de la Resiliencia** (Zolli y Healy, 2012:295-296), describe una forma no tradicional de liderazgo que permitiera impactar la organización escolar desde el centro hacia afuera, para trabajar con diversos niveles de jerarquías organizacionales y así lograr conexiones con todos los grupos escolares, sin correr el riesgo de exclusión por grupos o líderes, formales e informales, al percibir un fuerte impacto, cambio, en la base de la colectividad. Este tipo de liderazgo se respaldó tanto con la posición formal como con autoridad informal y prestigio cultural.

Lo anterior significó impactar al colectivo directivo y docente de manera transversal, a través del trabajo realizado con la directora y subdirectora académica, cuyos aspectos esenciales eran *trasladados* tanto a documentos de planeación, evaluación, desarrollo de Juntas de Consejo Técnico Escolar e informes enviados a las diferentes autoridades educativas; zona escolar y dirección operativa correspondientes.

**IV.** *EVALUACIÓN FORMATIVA (PROCESAL)*. El enfoque de la evaluación utilizado fue considerarla como un proceso para generar formas útiles de comprensión sobre una innovación o una intervención, al aplicar procedimientos científicos para acumular evidencia válida y fiable sobre la manera y grado en que un conjunto de actividades producen resultados o efectos concretos, en la intención de determinar el valor de la acción educativa, para mejorar las estrategias de actuación (Pérez Juste, 2000).

Al final de cada tema, así como a fin de cada mes (septiembre, octubre, noviembre diciembre y enero), a la directora, se aplicaron cuestionarios de preguntas abiertas y respuestas cerradas, así como entrevistas semiestructuradas, sobre los principales aspectos de cada Teoría, para retroalimentar cada tema (ANEXOS 3 y 4, en el afán de (re)afirmar aprendizajes y conocimientos logrados, así como para realizar ajustes y correcciones al avance de la Intervención educativa para mantener vigentes los objetivos.

La evaluación tuvo tres orientaciones: Conceptual, característica por enfocarse a aspectos de aprendizaje de conceptos teóricos; Procedimental, tendiente a valorar procesos y desempeños, en la aplicación en la práctica de los conceptos teóricos aprendidos y, finalmente, Actitudinal, para reconocer –y mejorar– actitudes hacia la dirección y gobierno del desarrollo y desempeño organizacional

**V.** *SOCIALIZACIÓN-DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS ALCANZADOS AL TERMINAR LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA. EVALUACIÓN SUMATIVA (FINAL)*. La evaluación sumativa, por su parte, se relacionó con la terminación del proceso de intervención, globalizando las evaluaciones formativas realizadas a lo largo del proceso, en tres vertientes: Investigador (heteroevaluación), directora (autoevaluación) y con el colectivo escolar (coevaluación), (ANEXO 7 y 8).

La intención fue informar (destacar) los resultados, niveles de logro, alcanzados alrededor de las necesidades organizacionales detectadas a través del diagnóstico realizado en septiembre del 2014 y dado a conocer en el Consejo Técnico Escolar del mismo mes (ANEXO 9).

**VI.** *RECURSOS:*

a) Humanos: Directora y colectivo docente de la escuela primaria.

b) Materiales: Seminarios-Taller, conformados a partir de cada uno de los temas del Marco Teórico de este propio escrito, complementados con la Bibliografía Básica (en caso de requerirse) para cada tema, tanto impresa como digital;

elaboración y procesamiento de cuestionarios de preguntas abiertas y respuestas cerradas, así como de entrevistas; listas de cotejo; procesador de textos y presentaciones (Lap Top); audio-grabadora, para la realización de entrevistas, análisis de las mismas e informes correspondientes.

#### **4.4 IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y EVALUACIÓN FORMATIVA (PROCESAL).**

Es importante mencionar que la implementación de una intervención educativa anterior, realizada en el ciclo escolar 2012-2013, en la Escuela Primaria “Club de Leones de la Villa N° 2”, ubicada en la Delegación Gustavo A. Madero de la Ciudad de México D. F., había quedado inconclusa, aproximadamente al 50%, por diversas dificultades laborales con el personal de la Dirección de dicha escuela. Sin embargo, sí hubo avances significativos en el sistema organizacional al haberse podido generar diversas formas de autopoiesis (Maturana y Varela, 1990, en Rodríguez, 2005:30-45), utilizadas para realizar ajustes en la integración y desarrollo de la Ruta de Mejora de ese ciclo lectivo. Estos ajustes se reflejaron en un avance (significativo para la investigación y proyecto de intervención propio) del 12.5% en el rendimiento educativo del total de alumnos de la escuela, reconocido por el propio director, en la rendición de cuentas y diagnóstico inicial para el ciclo 2013-2014. Para el ciclo escolar 2014-2015 hubo cambio de adscripción del docente-investigador.

#### **SEPTIEMBRE 2014.**

- I.* Se llegó a la escuela 15-1037-141-00-x-016 para el ciclo 2014-2015. Durante las semanas 1 y 2 se desarrolló un diagnóstico informal, mediante la aplicación de los esquemas de distinción logrados durante los estudios de Maestría y la investigación educativa anterior, identificando, en la práctica cotidiana contextual, de primera impresión, las diferentes fuerzas y procesos (externos e internos) a que estaba sometida la organización escolar de la escuela mencionada, con los resultados descritos al inicio de este capítulo.

Al contemplar la posibilidad de una nueva intervención educativa, sobre la misma problemática, pero en un contexto diferente, se comentaron a la directora las percepciones de malfuncionamiento de la organización escolar y se solicitó permiso para aplicar un diagnóstico pedagógico organizacional formal.

- II. Se obtuvo el permiso y durante las semanas 3 y 4, la investigación documental de la escuela y la aplicación de los correspondientes instrumentos de evaluación permitieron la identificación, clasificación, clara y concreta de: Contexto externo e interno, así como el desarrollo y desempeño del sistema organizacional de la escuela bajo los esquemas de distinción que aportaron las teorías desplegadas en el Capítulo 3, Marco Teórico. Los resultados se describen en este mismo Capítulo 4, en el apartado Diagnóstico Pedagógico Organizacional.
- III. Entrevistas formales e informales con la Directora. Se le expresó precisamente todas las inconsistencias encontradas y ella, al manifestar conocer todas estas problemáticas y reconociendo sus carencias teórico-prácticas sobre la función directiva, aceptó el establecimiento de acuerdos sobre un proyecto de intervención, profesionalizante para ella (y de forma transversal para el colectivo escolar), “in situ”, a manera –primero- de seminario-taller para el aprendizaje de los principales aspectos del Marco Teórico, durante los espacios de tiempo en que el Grupo de 4° “A” tuviera clases de Inglés (martes y/o jueves, de 9:20 a 11:00) y cuyas nociones aprehendidas se aplicarían en las Juntas de Consejo Técnico Escolar, evaluando de manera procesal los resultados obtenidos en las mismas sesiones de martes y/o jueves y de manera final al término de 6 meses; septiembre 2014-febrero 2015.

#### **OCTUBRE 2014.**

- I. Del 02 al 23, se realizaron las sesiones 1-7 del proyecto de intervención educativa, desarrollando los correspondientes Seminarios-taller sobre la Teoría de la Organización. En digital se aportaron los temas y subtemas del capítulo de este escrito, ubicados en el Marco Teórico, ampliando información requerida con consultas bibliográficas.

Al evaluar el avance de la primera fase, se apreció gran interés, motivación, de la directora por conocer todos y cada uno de los aspectos teóricos que debían respaldar su función en la organización escolar, manifestando en la entrevista que –*realmente es necesario que todo director conozca estos principios antes de comenzar a desempeñar su labor directiva*–, resaltando también la importancia de un conocimiento firme y profundo, teórico-práctico por parte del asesor-tutor pedagógico. No se realizó ajuste alguno ni corrección.

- II. En la sesión 8, 27/10/15, la información dada sobre la Teoría General de Sistema, segunda fase, impactó profundamente la cognición de la directora, generando

metacognición significativa y metateoría<sup>106</sup>, toda vez que de inmediato hubo fuertes relaciones y conexiones con el desarrollo de la Ruta de Mejora<sup>107</sup>, así como con el Programa de Escuelas de Calidad, tanto de este ciclo como de anteriores, identificando de inmediato fallas y disfunciones en el sistema de la organización escolar de la escuela, así como el surgimiento del interés por corregirlas a la brevedad posible.

- III. Se realizó una reunión informativa, y de retroalimentación, con la Profesora Verónica, encargada de la planeación, conducción e informe de las Juntas de Consejo Técnico Escolar, para conformar puntos de vista concordantes sobre la aplicación e informes de los avances de la intervención educativa.
- IV. El inicio del cambio organizacional se construyó en la sesión 9, 30/10/15, comenzando con la elaboración de la Misión, de la Visión y Valores que habrían de orientar las actividades de la escuela como organización social, así como la reflexión y toma de notas sobre los fines, objetivos generales y metas a considerar como ajustes en la Ruta de Mejora.
- V. En la Junta de Consejo Técnico Escolar del 31 de octubre del 2015, además de las actividades planificadas de antemano, la directora abrió un espacio de tiempo para dar a conocer los resultados del diagnóstico pedagógico organizacional realizado y la propuesta de una Intervención Educativa. Hubo cierta reticencia y preocupación del colectivo escolar por cómo se realizaría dicha intervención y por el manejo de los datos personales y laborales que se habrían de usar, además del consabido rechazo de las profesoras de 5° año.

Se les tranquilizó con la garantía de confidencialidad del manejo de datos, así como de la ética profesional que respalda este tipo de proyectos. En general, se aceptó, algunos a regañadientes, cooperar de la mejor manera posible para el desarrollo de la intervención, solicitando comunicación amplia, fluida y eficiente sobre la evolución de la misma.

En este mismo acto, la directora dio a conocer la Misión, la Visión y los Valores que habrían de orientar desde ese momento las actividades de la escuela como organización social, así como los fines, objetivos generales y metas a considerar como ajustes en la Ruta de Mejora Escolar<sup>108</sup>, puntualizando actividades concretas para cada rubro de la “Normalidad Mínima”, de la “Estructura Organizacional”, de la “Descarga administrativa”, “Depuración de Programas” y “Focalización en el Aprendizaje”.

---

<sup>106</sup> Desarrollo de teorías propias, a partir de la apropiación de las Teorías aprehendidas.

<sup>107</sup> Concentrar los esfuerzos del colectivo escolar en lograr: Normalidad Mínima Escolar (8 aspectos); Aprendizajes relevantes y duraderos, sobre todo en lecto-escritura y razonamiento matemático; conclusión oportuna de la educación básica y clima escolar de convivencia sana y pacífica.

<sup>108</sup> Secretaría de Educación Pública (2015) *La Ruta de Mejora. Una decisión colectiva para el aprendizaje*. Educación Primaria. Guía de Trabajo.

## **NOVIEMBRE 2014.**

- I. Del 04 al 27, se realizaron las sesiones 10-15 del proyecto de intervención educativa, desarrollando los correspondientes Seminarios-taller, ahora sobre la Teoría de la Organización Escolar. Nuevamente, en digital se aportaron tanto el tema como los subtemas del capítulo de este escrito, ubicado en el Marco Teórico, ampliando la información requerida con consultas bibliográficas.

En esta cuarta fase se enfatizaron las coincidencias entre las funciones organizacionales en ambas teorías, Organización y Organización Escolar, pero tratando de diferenciar clara y concretamente la tendencia que ha tomado la escuela al respecto, bajo la consideración de que se pretendían herramientas útiles para afrontar, de manera exitosa, la realidad en que vivía y se desarrollaba el colectivo escolar, toda vez que *no es una fábrica, pero sí una organización social.*

De igual forma, se hizo hincapié en la necesidad de conocer y aprehender teóricamente los aspectos sustantivos de la estructura interna (informal) de la organización escolar, así como de la cultura, para la implementación de cambios significativos en la práctica, como era la intención expresa de la líder escolar.

- II. Hubo tanto interés, y avance, por parte de la directora en estos rubros, que consultaba de manera constante sus apuntes cuando le surgía alguna duda sobre diversos aspectos organizacionales y de sistema, comenzando a manejar, y aplicar, esquemas de distinción autorreferenciales, que le permitían reconocer diversas heterostasis que, a su vez, “gatillaban” (Rodríguez, 2005:44) el sistema autopoietico de la organización escolar mediante realización de acuerdos para corregir las fallas, o evaluaciones y/o aplicación de la normatividad, entre otros.
- III. Se realizó otra reunión informativa, y de retroalimentación, con la Profesora Verónica, encargada de la planeación, conducción e informe de las Juntas de Consejo Técnico Escolar, para conformar puntos de vista concordantes sobre la aplicación e informes de los avances de la intervención educativa.
- IV. En la Junta de Consejo Técnico Escolar de noviembre, 29, se comunicaron los avances logrados hasta ese momento, reconociendo el colectivo escolar cambios, pequeños, pero significativos en el sistema organizacional de la escuela, lo cual incidía de manera favorable en el sano desarrollo y ambiente laboral.

## **DICIEMBRE 2014.**

- I. Del 02 al 11, se realizaron las sesiones 16-19 de la intervención educativa, desarrollando los correspondientes Seminarios-taller, ahora sobre la Teoría del Liderazgo Escolar, comenzando con las coincidencias y diferencias entre los 3 tipos de liderazgo burocrático, ya estudiados, tomándolos como esquema de

diferenciación para resaltar las características del Líder Escolar Eficaz, realizando después comparaciones con el Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de Dirección, dado a conocer por la Secretaría de Educación Pública en febrero del 2015<sup>109</sup>.

- II. Lo anterior fomentó y favoreció una autoevaluación de la directora en relación al desarrollo de su función al frente del colectivo docente de la escuela primaria mencionada.

Se concordó que de acuerdo al liderazgo burocrático, el desarrollo de su función se acercaba más al “laissez faire”, pero de manera incompleta; sólo un 50%.

En cuanto al perfil del líder escolar eficaz, sólo alcanzaba a cubrir, cuando mucho un 15% de las características descritas, disminuyendo el porcentaje a un 5% o menos del perfil del liderazgo organizacional pretendido con esta intervención educativa.

En comparación al perfil del Director de Primaria establecido en el documento de SEP (2015), se ubicaba por encima del 10-15% de los indicadores de evaluación, pero sobre la base de la intuición y de la práctica constante (ensayo-error), más que de un necesario conocimiento teórico-práctico.

- III. No hubo Consejo Técnico Escolar en este mes. Tampoco se habían realizado ajustes al desarrollo de la intervención educativa; se considero que se debía a la experiencia de la aplicación anterior que, aunque inconclusa, si se reflejó en una mejor planeación y aplicación de actividades.

## **ENERO 2015.**

- I. En las sesiones 20-21, 13 y 15 de enero, se comenzaron a vincular las Teorías de soporte para la formación del Liderazgo Escolar Eficaz con el trabajo colaborativo en la realización conjunta de la Planeación y Evaluación, a partir de las políticas educativas actuales, para la conformación de la Escuela del Siglo XXI, tan pretendida por la Reforma Educativa, enlazando la función directiva con los diversos y diferentes procesos del sistema organizacional.

Para cumplir los objetivos anteriores, se compartió la investigación documental del Capítulo 1, marco referencial, concordando la directora en la necesidad del conocimiento y manejo apropiado de los documentos que contienen los principios filosóficos de la educación en México, así como la normatividad contenida en Ley General de Educación y otros, además de los referentes a Planeación y

---

109

Disponible

en

[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros\\_indicadores/PERFILES\\_PROMOCION\\_%202015\\_23%20febrero.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros_indicadores/PERFILES_PROMOCION_%202015_23%20febrero.pdf)



Evaluación, entre otros, para un adecuado funcionamiento del sistema organizacional de la escuela.

- II.** En la sesión 22 se realizó tanto heteroevaluación (por parte del investigador) como autoevaluación sumativa (final), cuestionarios (ANEXO 7 y 8), para contemplar el progreso alcanzado por la directora en su formación teórica y práctica, examinando en sí misma y hacia el funcionamiento de la organización escolar resultados favorables.
- III.** Las sesiones 23 y 24 fueron ocupadas para realizar las actividades de heteroevaluación (por parte del investigador) y de coevaluación (entre docentes) sobre los avances en el funcionamiento del sistema escolar, desde el punto de vista del colectivo escolar (ANEXO 7 y 8) empleando una lista de cotejo, escala de Likert, para integrar el informe correspondiente. Nuevamente los resultados fueron favorables, a partir de las aportaciones de todo el colectivo docente, directora e investigador. Sin embargo, cabe aclarar que *favorable* no significa, para este tipo de intervenciones, que aconteció un cambio radical, sorprendente, sino que hubo avances significativos en el desarrollo de la organización escolar, toda vez que proyectos de esta naturaleza, correctivos y de ajuste, son generalmente implementados para un lapso de 3 a 5 años.

Por ejemplo, las actividades de la directora ya tenían firme soporte teórico-práctico, que se reflejaba en una notable disminución de heterostasis, en un clima laboral favorable al trabajo colaborativo, tendiente al cambio constante y sistemático. De hecho, llamo la atención que en la junta de consejo técnico escolar del 30 de enero, una de las profesoras de 5°, se considerara como parte de un equipo docente y propusiera trabajo colaborativo para fortalecer la Ruta de Mejora Escolar.

- IV.** Desde la sesión 22 se comenzó a elaborar el informe final de la implementación de la Intervención docente. Se concluyó el 29 de enero, ya con la información final recabada y se dieron los *toques* finales para presentarlo el día siguiente al colectivo escolar, con el apoyo de una presentación, gráficas, en “power point”.

#### **4.5 EVALUACIÓN SUMATIVA (FINAL) DE LOS RESULTADOS ALCANZADOS AL TÉRMINO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y SOCIALIZACIÓN-DIFUSIÓN ANTE EL COLECTIVO ESCOLAR**

La evaluación final giró sobre los resultados alcanzados durante el tiempo que duró la intervención educativa, 6 meses, a partir de la comparación hecha sobre todos y cada uno de los puntos concretados en el diagnóstico pedagógico organizacional (inicial), realizado en agosto del 2014.

El análisis de los resultados se realizó valorando la consecución de los objetivos de la intervención educativa, a partir de la triangulación de la información aportada por el colectivo docente, por la directora y por el investigador (ANEXO 9).

Aunque el análisis fue esencialmente cualitativo, se manejaron aspectos porcentuales en las conclusiones temáticas, para tener, y aportar, una visión/percepción cuantitativa de los avances logrados. A continuación se presentan los “*datos duros*” de la información recabada.

### **COMO COLECTIVO ESCOLAR**

- I.** Las heterostasis, dadas a conocer en el diagnóstico inicial, tanto a directora como colectivo docente, fueron identificadas en las actividades educativas y se percibió que disminuyeron en un 10-15%. Se había identificado en el diagnóstico que habían permeado un hasta un 80% del total de actividades escolares.
- II.** Al disminuir el analfabetismo teórico de la directora, en un 40%, se aumentaron los aciertos en la dirección de la escuela en un 30%, alcanzando un 70%, debido al conocimiento teórico-metodológico adquirido, que aunque aún se encontraba en un 50%, se fueron reduciendo gradualmente la ambigüedad y la incertidumbre en los diferentes niveles del sistema organizacional de la escuela.
- III.** Se generó comunicación más eficaz y eficiente, en un 30%, para retroalimentar situaciones tanto de aciertos como de fallas, en las funciones desempeñadas por el colectivo escolar, surgiendo objetivos y metas compartidas, así como cohesión grupal. De esta forma, el mecanismo de heterostasis se reactivó, alcanzando un 50%, de forma proporcional a la disminución de heterostasis.

Asimismo, al identificar, en colectivo, fallas y/o disfunciones en la organización escolar, se inició la implementación de acciones de ajuste o corrección oportunas, a través de la autopoiesis organizacional.

- IV.** Al identificarse, tanto en la teoría como en la práctica, los principios básicos de la enseñanza y del aprendizaje, así como orientaciones generales para su realización en las aulas, Los resultados de la escuela, en cuanto al rendimiento escolar de los alumnos aumentaron un 30%, alcanzando un 70% del ideal propuesto por la SEP, en el Plan de Estudios 2011.
- V.** Al conocerse, y manejarse, que la organización escolar es un sistema **centralmente descentralizado**, porque el desarrollo del currículum, así como los fines, objetivos y metas, ya vienen dados de antemano por las políticas educativas del sistema escolar, se ha corregido en un 20% la actuación de todo el colectivo escolar, comprendiéndose que en realidad hay poco margen de actuación en cuanto a la toma de decisiones estratégicas autónomas, como

implementación de sistemas de planeación, enseñanza-aprendizaje y evaluación propios.

- VI.** Como fue disminuyendo la discrecionalidad en cuanto a la aplicación de la normatividad vigente, en relación al control del funcionamiento correcto de la organización escolar, se comenzó a cumplir con los acuerdos surgidos del Consejo Técnico Escolar y con la entrega, en tiempo y forma, de las planeaciones, y evaluaciones, del desarrollo del currículum educativo, así como otras actividades relevantes, como planeación y cumplimiento de las diversas comisiones escolares.

### **CONFORMACIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL DE LA LÍDER ESCOLAR**

- I.** Se identificó la existencia de un sistema organizacional en la escuela y, por ello, se dieron a conocer los fines, objetivos y metas que orientan su función, como organización social, para realizar las actividades educativas y escolares. Hubo un avance aproximado del 40%, reflejándose un 60% de cumplimiento de los fines, objetivos y metas.
- II.** Al reconocer claramente los insumos, procesos y resultados que requiere y aporta la escuela, hacia ellos se orientaron los objetivos de la Ruta de Mejora Escolar, realizando diversas actividades de corrección en el funcionamiento de la organización escolar; por ejemplo, realización completa y correcta del Plan Anual de Trabajo, de la planeación y evaluación curriculares, requerimiento de insumos, así como procesos de enseñanza homogéneos, para aportar resultados congruentes a dichos fines. En este rubro hubo un ajustes del 40%, llegando al 60% de avance en los procesos mencionados.
- III.** Se clarificaron las diversas formas de aumentar y disminuir las gradientes de complejidad, fomentado la vinculación de trabajos colaborativos, así como grupos especializados (inglés, computación, enseñanza de matemáticas, cursos, etc.), para afrontar las necesidades internas y externas a la organizacional escolar; sin embargo, sólo se avanzó al 50% del ideal, lo cual significa que se estaba al 10% o menos.
- IV.** Al conocerse el fenómeno de entropía, sus causas y efectos, se comenzaron a aplicar estrategias (evaluaciones internas y externas, control de funciones, etc.) para dinamizar efectos contrarios, positivos para la organización escolar. El avance fue de un 40%, partiendo de un conocimiento nulo.

De igual forma, se asignaron funciones, actividades, jerarquías de autoridad, niveles de responsabilidad, mecanismos para la toma de decisiones, de forma planeada, anticipada y conforme a la normatividad escolar, tanto externa como interna; se avanzó un 40%, para llegar al 60% del ideal.

Asimismo, se generaron mecanismos de comunicación más eficaz y eficiente para retroalimentar situaciones tanto de aciertos como de fallas, en las funciones desempeñadas por el colectivo escolar, surgiendo objetivos y metas compartidas, así como cohesión grupal; se llegó al 60 %, a partir de un 20%.

- V.** Se identificó la inculturación organizacional de las heterostasis, sus causas y efectos que produce y se tomaron las medidas pertinentes para reducir y eliminar, en lo posible, este fenómeno. Se llegó a un 40%, a partir de cero.
- VI.** Se disminuyó 40% la discrecionalidad en cuanto a la aplicación de la normatividad vigente, en relación al control del funcionamiento correcto de la organización escolar, quedando todavía un 40% pendiente.
- VII.** Se dieron a conocer los principios esenciales de la estructura interna (informal) de la escuela, así como los elementos que conforman la cultura de la misma y sobre ellos se trabajó para implementar cambios significativos en la organización escolar; sólo se percibía un 10% o menos. Al final de la intervención se llegó al 40% de su conocimiento y manejo.
- VIII.** Se dio a conocer la racionalidad que orientarían las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje (escuela eficaz) para homogeneizar estos procesos, en lo general, con la intención de aumentar la probabilidad de éxito en los proyectos escolares de innovación, ajuste y/o corrección. Sin embargo, el cambio cultural es lento y, así, sólo se avanzó hasta el 40% de la homogeneización de actividades para implementar la racionalidad de la escuela eficaz.
- IX.** La directora, considera que identificó y aplicó los diversos procesos que requieren de su liderazgo escolar para regular y optimizar el funcionamiento de la organización escolar que dirige.
- X.** Asimismo, identificó los diferentes aspectos organizacionales que requiere la conformación de su perfil profesional y aplicó los conocimientos adquiridos en el desarrollo de su función organizacional, llegando a un 70%, lo cual significa que avanzó un 40% en este rubro.
- XI.** En relación a las diferentes características del Liderazgo Escolar Eficaz, y su aplicación para la conformación de su perfil profesional, así como su utilización en el desarrollo de su función organizacional, se concordó en un avance del 30% para llegar al 50% del ideal considerado en el Marco Teórico.
- XII.** La directora identificó un avance de 40%, para llegar también al 50% de los requerimientos del “Perfil, parámetros e indicadores para personas con funciones de Director” de Escuela de Educación Básica. Primaria. Se comprometió a aplicarlos en el desarrollo de su función organizacional para la complementación de su perfil profesional, vinculando todas las concepciones teóricas estudiadas.

## **CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

Al final de la intervención educativa se resaltó un fenómeno muy interesante. Cuando se aplicó el diagnóstico inicial, en casi todos los conceptos teóricos los docentes tenían nociones más amplias y completas que la directora; no así en la práctica, ya que ésta última había adquirido experiencia a través del ensayo-error-corrección y, aunque no sabía explicar completamente las funciones y procedimientos que realizaba, su intuición e inteligencia le habían ayudado a superar muchas de sus carencias, logrando que las cosas funcionaran de la mejor forma posible.

Sin embargo, su motivación e interés por aprender teóricamente lo relacionado con la función directiva, la llevaron a aprender de manera significativa, y poner en práctica, la mayoría de los conceptos estudiados durante la intervención. Los resultados le fueron muy favorables y, aunque en promedio tuvo avances de un 40% a un 50% del ideal, fueron suficientes para colocarse a la vanguardia, y dirección, del colectivo docente, logrando la regulación del sistema organizacional de la escuela en el mismo porcentaje.

Los resultados, como ya se mencionó, no fueron sorprendentes ni radicales, por el tipo de proyecto, pero sí significativos, a tal grado que el colectivo escolar concuerda en que ahora sí se comienzan a realizar actividades verdaderamente educativas y escolares, comenzando con el liderazgo de la directora. Todavía se perciben carencias y necesidades, pero la organización escolar ya tiene un rumbo definido.

- I. Se tenía una idea demasiado vaga y confusa sobre los principios esenciales, trascendentales, de las teorías mencionadas. Pero, cuando se identificó que las transformaciones esperadas comenzarían a surgir a partir de reconocer, en un primer momento las causas y efectos del *alfabetismo funcional o analfabetismo* propio y, al afrontarlas, comenzaría la regulación y optimización en el funcionamiento del sistema organizacional de la escuela, desde otra perspectiva teórico-práctica. Los avances de la directora fueron del 20% al 60%, mientras que los de los docentes, del 30% al 50%.
- II. Ya se había reconocido la necesidad de cursos y/o programas de formación, profesionalización y actualización –directora 40% y docentes 70%- para operativizar competencias acordes a la modernidad y desarrollo educativo, para

superar confusiones teórico-prácticas, en orden de concretar en la organización del colectivo escolar el ¿qué?, ¿por qué? y el ¿para qué? de las actividades educativas, clarificando y especificando, asimismo, el ¿cómo?, para alcanzar los objetivos organizacionales planteados, trascendiendo tanto atrasos como puestas en práctica fallidas, pero normales hasta cierto punto, por sobrellevar –además- aspectos multifacéticos y polisémicos. Se alcanzaron niveles de 80% cuando se maneja que: *“Cuando el ideal y la realidad se alejan, surge una problemática que es directamente proporcional a dicho alejamiento”* y que *“cuando sólo se atacan los síntomas de una enfermedad, ésta prevalece”*.

- III. En la capacidad de identificar que constantemente surgen fallas (heterostasis) organizacionales, como resultado, y reflejo –síntomas- de un creciente y sistemático desinterés escolar, pereza intelectual, rechazo a la reflexión crítica, de subordinación del pensamiento a lógicas ajenas y/o impersonales, apatía, indolencia, falta de compromiso y de responsabilidad ante situaciones inciertas, etc., los avances de la directora fueron del 30% al 80%, mientras que los de los docentes, del 50% al 60%.
- IV. En cuanto al conocimiento del fenómeno educativo de la inculturación institucional; mismo que esparce una obvedad institucional o especie de manto protector para que estos males se vuelvan casi invisibles, transparentes; de difícil acceso a su tratamiento investigativo y correctivo, incorporándose como subcultura en el contexto de la organización escolar (Rodríguez, 2005) y que cada integrante los adopta, adapta y, finalmente, transforma, de acuerdo a sus necesidades y conveniencias sociales y/o individuales, en su accionar cotidiano, todos estaban en cero; al final la directora llegó a niveles del 80% y los docentes a un 60%. Suficientes para mejorar la actitud profesional-laboral.
- V. En la directora hubo mayor desarrollo de competencias profesionales que respaldaran la superación de situaciones de complejidad y supercomplejidad, de confusión, de fragmentación de conocimientos, de valores balcanizados<sup>110</sup>, de incertidumbre y ambigüedades en la cultura propia, en la ciencia, en la filosofía, en la religión, en situaciones de indiferencia, de ambigüedad, de simulación, de relativismo social, de dificultades en la construcción de significados (propios, de los docentes y de los alumnos), generadas e inmersas en el mismo contexto escolar. los avances de la directora fueron del 20% al 60%, mientras que los de los docentes, del 30% al 50%.
- VI. Se desarrollaron conocimientos, no tan amplios, pero superaron las nociones vagas e incompletas de las teorías de la Organización, General de Sistema, de la Organización Escolar y de Liderazgo Escolar Eficaz, así como de Planeación y Evaluación Escolar; de los lineamientos políticos y económicos que rigen el desarrollo del país, y sus efectos, buscando encontrar nuevas formas de organización (reingeniería social) para romper con las viejas estructuras

---

<sup>110</sup> Término usado originalmente para describir el proceso de división o fragmentación de una región o estado en partes más pequeñas. Por extensión, el término se ha usado para describir los procesos de división de ciertas culturas en identidades separadas. En este aspecto, se utiliza para señalar formas de desintegración o divergencia conceptual, al tener acepciones diversas y/o diferentes.

implementadas (aptas para cambios muy lentos) y sustituirlas por formas organizativas flexibles y dinámicas, operativas, acordes con la racionalidad organizacional del presente. El avance fue: directora del 10% al 60%, mientras que el de los docentes, del 10% al 40%.

- VII.** En el desarrollo de altos niveles de competencia cognitiva, profesional (organizacional, pedagógica y didáctica) y humana, para comprender plenamente la importancia, el tratamiento, y significación, de todas y cada una de las dimensiones, e interrelaciones, del sistema organizacional escolar: estructura formal, estructura informal, racionalidad, cultura, procesos, entre las más trascendentales, en la directora se reflejó un 60%, mientras que en los docentes 40%.
- VIII.** La conformación de competencias de constitución global y compleja para desarrollar la capacidad de buscar y procesar la información relevante que permitiera encontrar nuevas formas de organizar el trabajo de gestión escolar (Pozner, 2000), sobre la base de un alto desarrollo de Capacidades Mentales de Orden Superior (Resnik, 1987): búsqueda de información, análisis, síntesis, conceptualización, uso crítico de la información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición,<sup>111</sup> entre otras, el progreso fue: directora del 20% al 50%, mientras que el de los docentes, del 10% al 40%.
- IX.** En cuanto al desarrollo de un perfil profesional con altos niveles de competencia cognitiva, profesional y humana (abstracción, pensamiento sistémico, lógica experimental y facultad de trabajar en equipo); para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo. El dominio generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación, y en general de las plataformas digitales, como herramientas del pensamiento, la creatividad y la comunicación, en un mundo cada vez más interrelacionado y para acceder a los espacios de mayor dinamismo en la producción y circulación del conocimiento; el trabajo colaborativo en redes virtuales, así como una revaloración de la iniciativa propia en la construcción de alternativas para alcanzar una vida digna y productiva (SEP, 2011:9-10)<sup>112</sup>, se percibieron avances del 20% al 60% en la Directora.

---

<sup>111</sup> “capacidad o habilidad para autorregular el avance (aprendizaje) propio, planificando a la vez qué estrategias se han de utilizar en cada situación específica para, al aplicarlas, controlar el proceso y evaluarlo de tal manera que se puedan detectar -y ajustar- posibles fallos y, tras ello, transferir el conocimiento alcanzado a una nueva situación, más significativa” (Carlos Dorado Parea). Así, es la capacidad de evaluar una tarea cognitiva para determinar el mejor modo de llevarla a cabo y luego controlar y ajustar los resultados de la tarea.

<sup>112</sup> Perfil del director de escuela primaria, acorde y compatible con el perfil de egreso del alumno del mismo nivel educativo

- X. Finalmente, en la conformación, constitución, del *perfil profesional del directivo para regular y optimizar el funcionamiento de la organización escolar 15-1037-141-00-x-016 permeada de heterostasis; mismo que le permitiría afrontar los retos heredados del pasado y que debían resolverse, con respaldo teórico-práctico, para construir un futuro mejor en la Organización escolar que dirigió, conforme a las políticas educativas que resumen la visión de la Escuela del Siglo XXI y sobre la base del conocimiento sustancial de los principios esenciales, trascendentales, de la Teoría de la Organización, Teoría General de Sistema, Teoría de la Organización Escolar y Teoría del Liderazgo Escolar Eficaz, para involucrarse, con el colectivo escolar, en la construcción de los correspondientes marcos teórico-conceptual-prácticos sobre los que ha de girar la constitución de cualquier proyecto educativo, de corrección, de ajuste y/o de innovación, profesionalizando así la práctica educativa de todos los integrantes del colectivo escolar, al surgir de procesos de indagación-solución, científica, de las diferentes problemáticas que acontecen en el contexto en el que se desenvuelven laboralmente, se vislumbraron progresos del 10% al 50%.*

Al término de la socialización-difusión de resultados hubo muestras de alegría y conformidad con los progresos alcanzados porque, como se manifestó, -“no fueron muy altos, pero si suficientes para darnos cuenta que se pueden hacer bien las cosas. Lo único que necesitamos es motivación e información amplia y completa. Lo demás corre por nuestra cuenta”.

Se percibió de igual forma que directora y docentes iban casi a la par en cuanto a conocimientos y puesta en práctica de actividades escolares, lo cual, se consideró, era favorable para todos. De manera personal, emocionó el compromiso de los involucrados de continuar avanzando por el mismo rumbo, “hasta donde mejor se pueda”, a tal grado de que para el ciclo 2015-2016 hubo aceptación general para que yo ocupara la función de Director de la escuela, toda vez que se conjugaron dos aspectos: la dictaminación como director debida a la aprobación del 1<sup>er</sup> examen de oposición, realizado en junio del 2015 y el permiso solicitado por la directora debido a enfermedad, a partir de octubre del 2015.

Lo anterior no se realizó por diversos factores administrativo-organizacionales. A mí me asignaron como Director de la Escuela Primaria “Constitución de Apatzingán”, en la misma Delegación Gustavo A. Madero y otra compañera, que también aprobó el examen, fue designada como directora de la Escuela en la que se aplicó la estrategia.



## REFLEXIONES FINALES

Se considera que un proyecto de esta naturaleza tendrá éxito siempre y cuando al frente de la organización escolar se encuentre un directivo con la plena intencionalidad de mejorar la escuela que dirige y esto conlleva el respaldo de un Marco Teórico que sirva de **baluarte** para afrontar el *recorrido* largo, tortuoso, a veces confuso, que conlleva todo proyecto de innovación.

Se debe tener muy claro que cuando sólo se atienden las causas de un problema, éste prevalece, tal como ha ocurrido con dos Reformas Educativas consecutivas en nuestro país.

De igual forma, se considera que mientras se siga ignorando, tergiversando, el conocimiento firme y profundo que debe tener todo director, sobre todo antes de asumir su cargo, en relación sobre la Teoría de la Organización, de la Teoría General de Sistema, de la Teoría de la Organización Escolar, la escuela, como organización social, seguirá sin cumplir adecuadamente con los objetivos propuestos; es decir, seguirán siendo ineficaces e ineficientes las organizaciones escolares. *Las buenas intenciones no generan buenas profesiones*. Aún persisten muchos directores comisionados que no tienen ni la Licenciatura concluida

Los términos de *Organización y liderazgo escolar* siguen delimitándose de forma difusa, incierta, imprecisa, desarrollando en el director escolar analfabetismo funcional, teórico-práctico sobre el correcto funcionamiento del sistema organizacional de la escuela y generando con ello bajos gradientes de integración y diferenciación, así como diversos males organizacionales (heterostasis) y sistemas lánguidamente articulados, con altos niveles de ambigüedad e incertidumbre; todo lo cual hace que la organización escolar sea ineficaz e ineficiente, por los resultados aportados.

**Se especifica.** En febrero del 2015 se publicó el documento que establece el Perfil, Parámetros e Indicadores, de un Director de Escuela de Educación Básica (SEP, 2015), para que cumpla de mejor forma con su cargo. Sin embargo, hay dos

aspectos importantes a considerar (que fortalecieron la viabilidad de la investigación y de la intervención educativa realizadas):

1° Por un lado, se estima muy importante no perder de vista que hay miles de directores en función<sup>113</sup>, que se fueron integrando a las actividades de Dirección sin tener las necesarias bases teóricas, procedimentales, operativas, prácticas, para el cumplimiento de su labor al frente de la escuela, resultando de ello –generalmente– gestiones vagas, difusas, confusas, improvisadas, simuladas y, a menudo, desarticuladas de los fines y propósitos de la escuela como organización social. Todos ellos requieren, de una u otra forma, la formación, actualización y/o profesionalización acorde a la función que desempeñan.

2° Por el otro, el documento mencionado sigue adoleciendo de la concreción de las características primordiales de la escuela como un sistema organizacional, tal como se describió a lo largo de este estudio. Como ejemplo, en el documento “Perfiles, Parámetros e Indicadores para personal con funciones de Dirección, de Supervisión y de Asesoría Técnico-pedagógica. Primaria” (SEP, 2015:27-34) sólo se menciona, de manera incompleta un aspecto organizacional:

<i><b>DIMENSIÓN 1</b></i>	<i><b>PARÁMETRO</b></i>	<i><b>INDICADORES</b></i>
Un director que conoce a la escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de organización y funcionamiento de la escuela para lograr que todos los alumnos aprendan.	1.2 Identifica los rasgos de la organización y el funcionamiento de una escuela eficaz.	1.2.1 Identifica algunos rasgos de las escuelas que obtienen buenos resultados educativos: metas comunes, enseñanza centrada en el aprendizaje, trabajo colaborativo y altas expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos.

Lo cual es insuficiente para promover el conocimiento del funcionamiento pleno y correcto de una organización escolar, lo cual dimensiona aún más, en importancia, la constitución/conformación del perfil profesional del líder escolar eficaz.

<sup>113</sup> Para tener un acercamiento a la magnitud de la problemática descrita, se obtuvo el dato de que en el año 2013 se aplicó el examen ENLACE en 3269 escuelas primarias, de 3272 programadas, de las cuales **2082 SON PÚBLICAS** (enlace.sep.gob.mx). Lógicamente, hay un director al frente de cada una de ellas.

Ha sido, y será, muy difícil constituir el apropiado perfil profesional (organizacional, pedagógico y didáctico) del líder escolar y más complicado aún corregir las anomalías que existen al interior de la organización escolar (porque la escuela no es una fábrica, pero sí es una organización) sin el conocimiento requerido. No es posible dirigir correctamente una organización sin conocer los elementos que la componen, que la integran. El Director, Líder Escolar, requiere de un firme y profundo conocimiento teórico para cumplir a cabalidad, en la práctica, su función y para detectar a tiempo sus fallas y disfunciones (heterostasis), a fin de corregirlas a tiempo para optimizar el Desarrollo Organizacional, así como para generar, con su colectivo docente, proyectos escolares, educativos, de innovación, de corrección o de ajuste. Motivantes, al surgir del trabajo colaborativo de los integrantes del sistema escolar; profesionalizantes, al desplegar la inteligencia colectiva e individual para resolver los problemas que se presenten y gratificantes, porque desarrollan competencias acordes al quehacer docente, así como un sentido profundo de pertenencia, de Ser director y docente, con un *Rostro y Corazón*<sup>114</sup> propios, para poder desarrollar el *Rostro y Corazón* de sus alumnos.

Finalmente se describe que algunas heterostasis quedaron *sueltas o en el tintero* y se puntualizan porque tal vez podrían ser fuente de futuras investigaciones educativas:

- Algunos docentes manifestaron la tendencia a las heterostasis por: conveniencia personal e/o institucional; necesidad laboral, económica; por falta de preparación profesional; antivalores, cinismo, hartazgo de la falta de preparación de directivos (expresaron algunos de los entrevistados); por falta de compromiso, irresponsabilidad, corrupción y deshonestidad (refirieron otros); falta de oportunidades laborales y “*aunque sea de maestro*” (con tristeza se mencionó)
- Desmotivación personal, indiferencia o apatía porque: **1)** hay profesores que ganan hasta \$18 000.00 quincenales por su supuesta preparación en Carrera Magisterial, pero cuyo desempeño es aún menor que el de un principiante o novel; **2)** hay otros que asisten a cursos, de profesionalización o de actualización, con la única intención de escapar de las responsabilidades que conlleva el quehacer propio, y cuyos resultados negativos se reflejan en el bajo rendimiento educativo personal y de los alumnos; **3)** se describe que hay directores que no

---

<sup>114</sup> De acuerdo a la noción Náhuatl de la Educación, cuando una persona tenía Rostro y un Corazón (In Ixtli, in Yólotl) significaba que ya había desarrollado su propia personalidad e identidad.

permiten calificaciones menores a lo determinado y *solicitan* sean reconsideradas (por *orden superior “nadie reprueba”*) o por considerarse que *afectan la imagen* de la escuela, además del inmenso trámite administrativo que genera una reprobación (“-prefiero no reprobar”).

**De igual forma, por su importancia como fuerte generador de heterostasis organizacional, la corrupción se trata brevemente como colofón de este apartado:**

- Se identificaron casos de recomendación y/o imposición, tal vez corrupción, por parte de mandos, sobre todo medios, de la Secretaria de Educación Pública, lo cual potencia de manera alarmante los índices de heterostasis, ya que al existir alguna forma de cohecho, de inmediato surge la protección a toda costa y difícilmente puede haber evaluación o investigación, ya que como mencionó una Supervisora: “-todo llega a mis manos, de una forma u otra” (y así fue).
- Por ejemplo, se tuvo contacto directo con un director de escuela primaria proveniente -profesor activo- del nivel Secundaria, que fue recomendado/impuesto por la Supervisora de Zona, quien protegía las arbitrariedades, acosos laborales, corrupción, errores del director, generando en la escuela, de sólo un grupo por grado, un ambiente tal que lo primero que consideraban los profesores era huir a la primera oportunidad.
- Se pudieron constatar denuncias ante el Órgano Interno de Control (tardaron un año en resolver); ante la Dirección Operativa N° 1 de la SEP (la Supervisora realizó la “investigación”) y, lógicamente, nada aconteció; solicitudes por parte de profesores y padres de familia de auditorías por el manejo del dinero (a finales del 2013 el director *gastó “de urgencia”* \$150 000.00 que le dieron el ¡24 de diciembre!, y el colectivo escolar fue presionado para firmar los documentos que justificaban el gasto), al consultarlo con la Supervisora sólo mencionó: “-en eso yo no me meto porque no me corresponde”; asimismo, una profesora de la misma escuela mencionó que el director trató de presionar, y corromper, a la mamá de una de sus alumnas, ofreciéndole beca si lo apoyaba para acusar a la profesora de maltrato infantil, poniendo a su hija como referente (la mamá se lo dijo a la profesora). Y así hay cientos y cientos de quejas, sobre este director, pero se consideró que era mucha la corrupción y la protección.

**Este pequeño apartado concluye con la percepción de que ante la corrupción, ninguna investigación, ni estrategia pedagógica ni proyecto educativo tienen futuro. Por ello, es importante que un docente-investigador, que quiera superarse profesionalmente, la identifique y enfoque su energía e intenciones a cambiar de adscripción, para encontrar una organización escolar que le permita desarrollarse, en todos los sentidos, si así se desea.**

## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Aguerrondo, Inés (2009, abril/junio) *La Escuela Inteligente en el marco de la Gestión del Conocimiento*. Revista Innovación Educativa. 9 (47). 33-43. México Tomado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1794148950044>

Aguilar Morales, Mario (2002, octubre) *La educación en México (1970-2000): de una estrategia nacional a una estrategia regional*. Revista de Educación y Cultura La Tarea. 16-26 tomado de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu16/maguila16.htm>

Ahumada Figueroa, Luis (2001) *Teoría y cambio en las organizaciones. Un acercamiento desde los modelos de aprendizajes organizacionales*. Editorial Universitarias de Valparaíso. Santiago de Chile.

Albert Gómez, María José (2007) *La investigación educativa. Claves teóricas*. Mc Graw-Hill Editores. Madrid, España.

Álvarez Fernández, Manuel y Montserrat Santos Sáenz (1996) *Dirección de Centros Docentes. Gestión por Proyectos*. Editorial Escuela Española S. A. Madrid, España.

Alvira Martín, Francisco (1982) *La Perspectiva Cualitativa-Cuantitativa en las Investigaciones Sociales*, en *Estudios de Psicología II*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas RIES. Madrid, España.

Andrade Muñoz, Edgar (2007) *Elementos para la interpretación de las bases de datos de logro de alumnos de 6° de Primaria y 3° de Secundaria. Estudio comparativo de la educación básica en México: 2000-2005*, en [http://www.inee.edu.mx/tei/file//usr/local/tei/repositorio/contenido/2006/ComparativoEducacionBasicaMexico/BDLogroAlumnos/Comparativo/Comparativo\\_InstrutivoInterpretacion2000\\_2005.pdf](http://www.inee.edu.mx/tei/file//usr/local/tei/repositorio/contenido/2006/ComparativoEducacionBasicaMexico/BDLogroAlumnos/Comparativo/Comparativo_InstrutivoInterpretacion2000_2005.pdf). Así como en Secretaría de Educación Pública (2007) *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México. pp. 2.

Arias Ochoa, Marcos Daniel (1994) *El Diagnóstico Pedagógico, en Contexto y Valoración de la Práctica Docente Propia*. Antología. Universidad Pedagógica Nacional. México D. F.

Arteaga Herrera, José y José A. Fernández Sacasas (2010) *El Método Clínico y el Método Científico*. Medisur. 8 (5), 12-20. Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos, Cuba.

Badillo Islas, Luis Felipe (2010) *Guía para la Elaboración del Proyecto de Intervención. Maestría en Educación Básica*. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Ball, Stephen (1998) *Micropolítica de la escuela. Hacia una política de organización escolar*. Paidós editores. Barcelona, España.

Barabtarlo y Zedansky, Anita (1995) *Investigación Acción. Una didáctica para la formación de Profesores*. Castellanos Editores. UNAM-CISE. México. pp. 42-45

- Barba Álvarez, Antonio (2000, enero/junio) *Cambio organizacional y cambio en los paradigmas de la administración*. Universidad Autónoma Metropolitana. Revista Estudios Interdisciplinarios de la Organización.48, 11-34. México, D. F.
- Bardisa Ruiz, Teresa (1997, septiembre/diciembre) *Teoría y Práctica de la Micropolítica en las Organizaciones Escolares*. Revista Iberoamericana de Educación. 15. España.
- Barrientos Noriega, Aída Ivonne y Elvia Taracena Ruiz (2008, enero/marzo) *La participación y Estilos de Gestión Escolar de Directores de Secundaria: un estudio de caso*. Revista Mexicana de Investigación Educativa 13 (36), 113-141.
- Beare, Hedley; Brian J. Caldwell y Ross H. Millikan (1992) *Cómo Conseguir Centros de Calidad. Nuevas Técnicas de Dirección*. Editorial La Muralla. Madrid, España.
- Bertalanffy, Ludwig Von (2000) *Teoría General de Sistemas*. Editorial Fondo de Cultura Económica 2ª reimpresión. México D. F.
- Blanco Bosco, Emilio (2009, octubre/diciembre) *La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 14 (43) 1019-1049. Tomado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14011808003>
- Bolívar, Antonio (2001) *Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden: una mirada crítica*. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Año III, N° 18. Tomada de [www.contexto.-educativo.com.ar](http://www.contexto.-educativo.com.ar)
- Cárdenas Mendoza, Ezequiel (2010) *Guía metodológica para la elaboración de la propuesta de intervención educativa*. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Carrizales Retamoza, César (1991) *El Filosofar de los Profesores*. Universidad Autónoma de Sinaloa. 57-77. México.
- Cerecedo Mercado, María Trinidad (2005) *La Micropolítica y la Gestión Escolar*. Ediciones Taller Abierto. México.
- Chanlat, Jean Francois (2006), *Ciencias Sociales y Administración*. Fondo Editorial Universidad EAFAF. Medellín, Colombia.
- Charnes, Gabriela (2001) *Aprendizaje organizacional*. Tomado de [www.utem.cl/direplan/artiaprendizaje\\_fm.htm](http://www.utem.cl/direplan/artiaprendizaje_fm.htm)
- Chiavenato, Idalberto (2006) *Introducción a la Teoría General de la Administración*. Mac Graw-Hill. 4ª Edición. México.
- Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura (2004) *Competencias Clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo en Puesta en práctica del programa de trabajo. Educación y Formación 2010*. pp. 7-8
- Crozier, Michael y Erhard Friedberg (1990) *El Actor y el Sistema: Las restricciones de la acción colectiva*. Alianza Editorial Mexicana. México.

Cruz Bustos, Rodolfo (2008, enero/junio) *Innovación, formación docente y políticas educativas en México. Hacia una reconstrucción desde el sujeto*. Revista Tiempo de Educar, 9, 83-118. Revisado el 30 de julio de 2012. Tomado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31111439005>

De la Orden, Arturo (2012) *Innovación, Evaluación y Calidad en la Educación*. Revista de Evaluación Educativa. 1 (1) Tomado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>

Edel Navarro, Rubén (2003) *El rendimiento académico; concepto, investigación y desarrollo*, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*. 1(2). Tomado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>

Esquivel Hernández, Gerardo (1999, julio/agosto) *Educación y Desarrollo Regional: una evaluación*, en *Revista Momento Económico*, 104. México

Etzioni, Amitai (1994) *Racionalidad y Felicidad: El Dilema de la Organización*, en *Organizaciones Modernas*. UTEHA, 2ª reimpresión. México.

Fernández Aguerre, Tabaré (2003) *Método estadístico de estimación de los efectos de la escuela y su aplicación al estudio de la escuelas eficaces*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Eficacia y Cambio en Educación. 1 (2) Tomada de [http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Res\\_Tabare.htm](http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Res_Tabare.htm)

Fernández Santamaría, María del Rosario (2003, enero/abril) *La situación de la educación básica en Iberoamérica: retos para la cooperación internacional*. Revista Iberoamericana de Educación, 31. Tomado de <http://www.rieoei.org/rie31a05.htm>

Flores Martínez, Alberto (1994) *Interrogantes y Correcciones*, en *Hacia la Innovación*. Antología. Universidad Pedagógica Nacional. México D. F.

Fullán, Michael (1998) *El Desarrollo y la Gestión del Cambio*. Revista de Innovación e Investigación Educativa. 5, 9-22.

Gairín Sallán, Joaquín (1996) *La Organización escolar: Contexto y Texto de Actuación*. Editorial La Muralla, S.A. Madrid, España.

Gairín Sallán, Joaquín (2000) *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*. 12-15 Universidad de Deusto. Bilbao, España.

García Vallespín, Gladis (2005) *Teoría de Sistema*. Tomado de [www.uap.edu.pe/fac/02/trabajos/02119/teoria\\_de\\_sistema.htm](http://www.uap.edu.pe/fac/02/trabajos/02119/teoria_de_sistema.htm).

Gento Palacios, Samuel (1996) *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Editorial La Muralla, S.A. Madrid, España.

Goleman, Daniel (2013) *Liderazgo, el poder de la inteligencia emocional*. Ediciones B, S. A. Barcelona, España.

Gómez de Castro, Antonio María, Susana María Valle Lima y Carlos Manuel Pedroso (2002) *Cadena Productiva. Marco Conceptual para apoyar la Prospección Tecnológica*. Revista Espacios, 23(2). Tomado de [http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-10152002000200003&lng=es&nrm=i](http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-10152002000200003&lng=es&nrm=i)

González de Rivera y Revuelta, José Luis (1994) *Estrés, homeostasis y enfermedad*. Psicología Médica. A. Seva Editor. Zaragoza, España.

González González, María Teresa (1998, mayo/agosto) *La Micropolítica de las Organizaciones Escolares*. Revista de Educación Dialnet. 316. 215-319. Tomado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19217>

González González, María Teresa (2003) *Organización y Gestión de los Centros Escolares: Dimensiones y Procesos*. Prentice-Hall Pearson. Madrid, España.

Guevara Niebla, Gilberto (compilador). (1992) *La Catástrofe Silenciosa*. Fondo de Cultura Económica. México.

Hall, Richard H. (1996) *Organizaciones, Estructuras: Procesos y Resultados*. Pearson Education, México.

Hargreaves, Andy (1998) *Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian el Profesorado*. Ediciones Morata, 2º Edición. Madrid, España.

Hax, Arnoldo y Nicolás Majluf (1997) *Estrategias para el liderazgo competitivo*. Editorial Dolmen. Santiago/Buenos Aires

Heller, Agnes (1991) *Sociología de la Vida Cotidiana*. 3ª Edición. Provenza. Barcelona, España.

Hessen, Johannes (1975) *Teoría del Conocimiento*. Ed. Losada. Buenos Aires. Argentina.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), (2006a) *Panorama educativo de México 2006. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), (2006b) *Políticas y sistemas de evaluación educativa en México. Avances, Logros y Desafíos*. Informe para la reunión ministerial del grupo E-9 (UNESCO). México.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), (2013a) *Panorama educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. PISA*. México. Tomado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/pisa/que-es-pisa> y de <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-pisa/base-de-datos-pisa-2012>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), (2013b) *Panorama educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. EXCALE*. México. Tomado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/excale/excale-documentos-tecnicos> y de <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-excale/excale-09-ciclo-2011-2012>



Jiménez Aguado, José Ricardo (2001) *El Saber de la Empresa* [www.avantel.net/~rjaguado/sabe.html](http://www.avantel.net/~rjaguado/sabe.html).

Katz, Daniel y Robert L. Kahn (1977) *Psicología Social de las Organizaciones*. Editorial Trillas. México.

Khun, Thomas S. (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México.

Latorre, Antonio (2008) *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial GRAO. España.

López Rupérez, Francisco (1994) *La Gestión de la Calidad en Educación*. Editorial La Muralla. Madrid, España.

Lorenzo Delgado, Manuel (1993) *Organización escolar. Una Perspectiva Ecológica* Editorial Alcoy. España.

Lorenzo Delgado, Manuel (1994) *Organización escolar. La Construcción de la Escuela como Ecosistema*. Editorial Pedagógicas, Algete. Madrid, España.

Lucas Marín, Antonio y Pablo García Ruíz (2002) *Sociología de las Organizaciones*. Mac Graw-Hill. España.

Luhmann, Niklas (1983) *Fin y racionalidad de los sistemas*. Nacional. Madrid, España.

Luhmann, Niklas (1997) *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Editorial Universidad Iberoamericana, 1ª Edición. España.

Lyon, David (1996) *El Ojo Electrónico. El auge de la sociedad electrónica de la vigilancia*. Editorial Alianza. Madrid, España.

Marí Mollá, Ricard (2008) *Propuesta de un Modelo Diagnóstico en Educación*. Editorial Ariel. España.

Martínez M., Miguel (2006) *La Investigación Cualitativa; Síntesis Conceptual*. Revista IIPSI. 9 (1). Facultad de Psicología. México.

Martínez Rizo, Felipe (2012) *Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa: revisión de literatura*. *Revista Electrónica de Investigativa Educativa (REDIE)*, 14 (1), 1-14. Tomado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15523175001>

Mc Luhan, Marshall y B. R. Powels (1989) *La Aldea Global*. Editorial GEDISA. México.

Medina Núñez, Ignacio (1998, enero/abril) *Estado Benefactor y Reforma del Estado*, en *Revista Espiral*, IV (11), 23-45. Tomado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13841102>

Miller y Form (1969) *Sociología Industrial*. Editorial Rialp. Madrid, España.

Mintzberg, Henry (1979) *La Estructura de las Organizaciones*. Prentice-Hall. Nueva York, Estados Unidos.

Montaño Hirose, Luis (2000, enero/junio) *Diversidad y similitud organizacionales. Perspectivas y controversias*. Universidad Autónoma Metropolitana. Revista Iztapalapa. 48. México, D. F.

Morales Jiménez, María Isabel y Esther López-Zafra (2009) *Inteligencia Emocional y Rendimiento Escolar: estado actual de la cuestión*. Revista Latinoamericana de Psicología. 41 (1). 69-79. Tomado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>

Moreno Moreno, Prudenciano (2001, enero-abril) *Escenarios para la educación en el contexto de la Globalización y la posmodernidad*. Revista Aportes, 6 (016). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México. 107-122.

Moreno Moreno, Prudenciano (2010) *La política educativa de la globalización* (pp.17-71). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Mulder, Martín; Tanja Weigel y Kate Collings (2008) *El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la Unión Europea; un análisis crítico*, en Profesorado. *Revista del Currículum y Formación del Profesorado* 12 (3), 1-25. Universidad de Granada, España. Tomado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56712875007.pdf>

Muñoz Abundez, Gustavo (2010) *Eficacia Escolar. Aportaciones conceptuales y panorama de los estudios en México*. Revista Iberoamericana de Educación. 54 (4) Tomado de <http://www.rieoei.org/4040.htm>

Murillo Torrecilla, F. Javier (2003) *Una Panorámica de la Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación. 1(1). Tomado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Murillo.pdf>

Murillo Torrecilla, Francisco Javier y Gabriela J. Krichesky (2012) *El Proceso del Cambio Escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas*. Revista Interamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 10 (1) 13-31.

Nadler, David A. y Michael L. Thusman (1980) *Revista Dinámica Organizacional*. 9 (2). 35-40

Nieto Cano, José Miguel (2003) *Perspectivas teóricas de la organización escolar*, en González González, María Teresa, Coordinadora (2003) *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. 1-22. Pearson Educación, S. A. Madrid, España.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2005) *Hacia las sociedades del Conocimiento*. pp. 5.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (1991) *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Revista Complutense de Educación. 3 (1 y 2). Madrid, España.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2013) *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA 2012). Resultados*. Tomado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>

Ornelas, Carlos (1995) *El sistema educativo mexicano*. Fondo de Cultura Económica. México.

Patrón Cortés, Roger Manuel (2011) *Estudio Diagnóstico de Directores de Primaria para la mejora de la Calidad Educativa*. *Revista Interamericana de Educación*. 56 (1) Tomada de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4131Patron.pdf>

Pereira González, Luz Marina (2004) Organizaciones que aprenden. El paradigma complejo en la gerencia del conocimiento. *Revista Digital UMBRAL* 2000 N° 14, enero. [www.reduc.cl](http://www.reduc.cl)

Pérez Gómez, Ángel Ignacio. (2004) *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. 4ª Edición, Editorial Morata. Madrid, España.

Pérez Gómez, Ángel Ignacio (2009) *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de significados de representación y de acción*, en Gimeno Sacristán, José (Comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-98). Editorial Morata, Madrid, España.

Pérez Juste, Ramón (2000) *La Evaluación de Programas Educativos: Conceptos Básicos, Planteamientos Generales y Problemática*. *Revista de Investigación Educativa*. 18 (2). pp. 261-287, tomada de <http://revistas.um.es/rie/article/view/121001>

Perrenaud, Philippe (1999) *Construir competencias desde la escuela*. Ediciones Noreste. Santiago, Chile.

Pont, Beatriz, Deborah Nusche y Hunter Moorman (2008) *Mejorar el Liderazgo Escolar. Volumen 1. Política y Práctica*. OCDE-2008. México.

Pose, Guillermo (2006) *Evaluación institucional*, Tomada de <http://educacion.idoneos.com/index.php/118466> 02 Mayo 2006.

Pozner de Weinberg, Pilar (2000) *Desafíos de la Educación*. UNESCO. Editorial IIPE, Argentina.

Presidencia de la República (2001) *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Acciones hoy para el México del futuro*. México. Tomado de [http://fs.planeacion.sep.gob.mx/planeacion/mediano\\_plazo/pnd\\_2001\\_2006.pdf](http://fs.planeacion.sep.gob.mx/planeacion/mediano_plazo/pnd_2001_2006.pdf)

Presidencia de la República (2007) *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México. Tomado de [http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/Eje3\\_Igualdad\\_de\\_Oportunidades/3\\_3\\_Transformacion\\_Educativa.pdf](http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/Eje3_Igualdad_de_Oportunidades/3_3_Transformacion_Educativa.pdf)

Presidencia de la República (2013) *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Tomado de [http://fs.planeacion.sep.gob.mx/planeacion/mediano\\_plazo/pnd\\_2001\\_2006.pdf](http://fs.planeacion.sep.gob.mx/planeacion/mediano_plazo/pnd_2001_2006.pdf)

Presidencia de la República (2014) *Ley del Servicio Profesional Docente. Artículo único*. México.

- Rescher Nicholas (1993) *La Racionalidad. Una Indagación Filosófica sobre la Naturaleza y la Justificación de la Razón*. Editorial Tecnos. México
- Resnick, Lauren B. (1987) *Education and Learning to Think*. National Academy Press. Washington, United States of America.
- RESNIK, Lauren B. (1987) *Education and learning to think*. Committee on Mathematics, Science and Technology Education. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education National Research Council. National Academy Press, Washington DC
- Rodríguez Mansilla, Darío (2001) *Gestión Organizacional, elementos para su estudio*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rodríguez Mansilla, Darío (2005) *Diagnóstico Organizacional*. Alfaomega Ediciones. Santiago de Chile.
- Sabino, Carlos (1994) *El Proceso de Investigación*. Editorial Panapo. Caracas, Venezuela.
- Sabirón Sierra, Fernando (1999) *Organizaciones Escolares*. Mira Editores. España.
- Sáenz Barrio, Oscar (1985) *La Organización Escolar*. Editorial Anaya. Madrid, España.
- Sampieri Hernández, Roberto; Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2006) *Metodología de la Investigación*. 4ª Edición. Mac Graw-Hill. México.
- Sánchez Puentes, Ricardo (1993, julio/septiembre) *Didáctica de la Problematización en el Campo Científico de la Educación*. Perfiles Educativos. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D. F.
- Schvarstein, Leonardo (1992) *Psicología Social de las Organizaciones*. Editorial Paidós. México
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1993) *Ley General de Educación*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2001a) *Programa de Escuelas de Calidad*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2001b) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006) *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares ENLACE*. México, Tomado de <http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2007) *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008) *Reforma Integral de la Educación Básica. Acciones para la articulación curricular 2007-2012*. Documento base. Retos para una Educación del Siglo XXI, Contexto. México.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009) *Plan de Estudios 2009. Educación Básica Primaria*. México.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011) *Plan de Estudios 2011. Educación Básica Primaria*. México.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012) *Hacia PISA 2012*. México. consultado el 27 de noviembre del 2012 y tomado de <http://www.pisa.sep.gob.mx/>

Senge, Peter (1994) *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Editorial Garnica. Buenos Aires, Argentina.

Sérieyk, Hervé; Teresa Clavel, traductora (1994) *El Big Bang de las Organizaciones*. 1ª Edición. Editorial Garnica. Barcelona, España.

Soriano B., María Paz (2005) *Fundamentos de Gestión Empresarial para la Cultura y las Artes*. Universidad de Chile, en [www.lapetus.uchile.cl/lapetus/c1/download.php?id=1529](http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/c1/download.php?id=1529).

Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar Teoría Fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía. Colombia.

Suárez Sosaya, Ma. Herlinda (1996) *Educación y empleo en México, elementos para un juicio político*. Editorial Porrúa. México.

Tobón Tobón, Sergio (2006) *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*, Tomado de <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>

Tyler, William (1991), *Organización Escolar: Una Perspectiva Sociológica*. Ediciones Morata, S. A. Madrid, España.

Vezub, Lea (2007) *La formación y el desarrollo profesional del docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad en Profesorado*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1). omada de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>.

Viñas Cirera, Jesús (2014) *Conflictos en los Centros Educativos. Cultura Organizativa y Mediación para la Convivencia*. Secretaria de Educación Pública. Biblioteca de Gestión Escolar. México

Zolli, Andrew y Ann Marie Healy (2012) *Resiliencia. Por qué las cosas vuelven a su lugar*. Editorial Norma. Bogotá, Colombia.



**Perspectiva organizacional de las actividades escolares. Director**  
**(Cuestionario y entrevista)**

**ANEXO 1**

**1** ¿A partir de cuál aspecto surgió su nombramiento como director de escuela?

POR CONCURSO ABIERTO (SISTEMA ESCALAFONARIO)		
CONCURSO DE OPOSICIÓN		
RECOMENDACIÓN DEL SUPERVISOR U OTRA AUTORIDAD EDUCATIVA		
OTRO (ESPECIFIQUE)		

**2** ¿Tomó algún curso de capacitación, de actualización o profesionalización antes de entrar en funciones como director?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

**3** ¿Considera necesarios los cursos de capacitación, de actualización o profesionalización antes de entrar en funciones como director?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

**4** ¿Ha tomado algún curso de capacitación, de actualización o profesionalización después de entrar en funciones como director?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

**5** ¿Conoce la Teoría de la Organización, así como sus principios y características esenciales?, ¿consideraría necesario, pertinente para usted, tomar algún curso de formación, profesionalización y/o actualización sobre este rubro?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

**6** ¿Conoce la Teoría de la Organización Escolar, así como sus principios y características esenciales?, ¿consideraría necesario, pertinente para usted, tomar algún curso de formación, profesionalización y/o actualización sobre este rubro?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

**7** ¿Conoce la Teoría General de Sistema, así como sus principios y características esenciales?, ¿consideraría necesario, pertinente para usted, tomar algún curso de formación, profesionalización y/o actualización sobre este rubro?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

8. Señale si conoce algunos de los siguientes aspectos sobre la organización y mencione, escriba en la línea inferior algunos aspectos esenciales del mismo	
Estructura Formal	Estructura Informal
Desarrollo organizacional	Dirección escolar
Operatividad	Organigrama y Jerarquía de funciones
Misión	Visión
Eficacia	Eficiencia
Racionalidad instrumental	Gestión
Sistema organizacional	Complejidad del entorno
Homeostasis organizacional	Sinergia
Entropía	Coalición
Liderazgo	Manejo del conflicto
Implementación y seguimiento de proyectos educativos	
Ambiente organizacional	Estructuras de lo instituido e instituyente

9. **¿Considera importante la organización de personas para la realización de actividades grupales?**

¿Por qué? \_\_\_\_\_

11. **¿Cree que el contexto social impacta en los resultados finales de la institución educativa que dirige?**

Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

10. **¿Motiva usted que en su escuela se realicen las actividades escolares de manera grupal, conjunta, colaborativa y/o cooperativa, para hacerlas más prácticas, fáciles y rápidas?, ¿considera que lo anterior es necesario?**

¿Por qué? \_\_\_\_\_ ¿Cómo?

12. **¿Considera que el contexto organizacional interno impacta en los resultados finales de la institución educativa que dirige?**

¿Por qué? \_\_\_\_\_ ¿Cómo?

13. **¿Cree importante que los docentes participen en la planeación, desarrollo, evaluación de los diversos Proyectos escolares que se originan en el contexto interno de la escuela?**

Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

14. **¿Motiva usted que en su escuela se realicen evaluaciones de los resultados de las actividades escolares tal como se indica en Programas, Planes y Proyectos Educativos de la Reforma Educativa?, ¿considera que lo anterior es necesario?**

¿Por qué? \_\_\_\_\_ ¿Cómo?

15. **¿Los informes de los resultados de las actividades escolares, desarrollo de Programas, Planes y Proyectos Educativos de la Reforma Educativa, son confiables, es decir, verídicos?**

Sí \_\_\_\_\_ ¿Cómo se verifica? No \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_



**CARTA DESCRIPTIVA (SEMINARIO-TALLER)  
PARA EL DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

<b>NÚM.</b>	
-------------	--

**SEMANA:**

**SESIONES:**

**FECHA:**

<b><u>TEMA:</u></b>	<b>SUBTEMAS:</b> 1.			2.	3.
<b><u>ACTIVIDADES</u></b>	<b><u>OBJETIVOS:</u></b>	1.			
		2.		3.	
		4.			
<b>COMPETENCIAS A DESARROLLAR:</b>					
1.			2.		
3.			4.		
5.			6.		
<b><u>EVALUACIÓN, CORRECCIONES Y AJUSTES:</u></b>					
<b><u>OBSERVACIONES:</u></b>					

**(CUESTIONARIOS DE PREGUNTAS ABIERTAS, DE RESPUESTAS CERRADAS, BASE DE LAS POSTERIORES ENTREVISTAS DE RETROALIMENTACIÓN, PARA GENERAR APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y EXPANSIVO)**

**PERSPECTIVA DE LA TEORÍA ...**

1. **¿De acuerdo a la información consultada, qué es (TEMA)?**
2. **¿Identifica esta conceptualización teórica en su práctica cotidiana en el contexto escolar?**

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Cómo? o ¿Por qué?

3. **¿Cuáles son los aspectos más importantes de esta teoría? (Identifíquelos por subtema y principios esenciales de cada uno, comenzando con su conceptualización teórica.**
4. **¿Cómo se reconoce en la práctica directiva de la organización escolar cada uno de los subtemas, y principios, que ha identificado? Trate de describir de forma detallada**
5. **¿Identifica alguna falla o disfunción de los aspectos teóricos estudiados, en la práctica?**

¿Cuáles?, ¿por qué lo considera así?

6. **¿De qué forma se corregirían las fallas o disfunciones identificadas?, en lo personal**

¿Por qué?

7. **¿De qué forma se corregirían las fallas o disfunciones identificadas?, como colectivo organizacional**

¿Por qué?

8. **¿Tiene algún comentario o aportación extra a lo expresado?**

Describe

**FORMATO DE EVALUACIÓN PROCESAL DE LOS SEMINARIOS-TALLER  
DEL DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

<b>NÚM.</b>
-------------

**SESIONES:**

**FECHA:**

<b>TEMA:</b>	<b>SUBTEMAS:</b> 1.		2.
<b>COMPETENCIAS A DESARROLLAR:</b>			
1.	2.		
3.	4.		
5.	6.		
<b>INDICADORES DE EVALUACIÓN:</b>			
1.	2.		
3.			
4.			
<b>EVALUACIÓN, AJUSTES Y CORRECCIONES DE LA _____ FASE DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA:</b>			
<b>OBSERVACIONES:</b>			

## AUTOEVALUACIÓN SUMATIVA (FINAL) COLECTIVO DOCENTE

Indique su punto de vista en relación a cada aspecto establecido. Si tiene algún comentario u observación adicional, escriba en la última casilla y/o utilice el reverso de la hoja, en caso de ser necesario.

<b>FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR</b>		TOTALMENTE DE ACUERDO	PARCIALMENTE DE ACUERDO	PARCIALMENTE EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO	<b>OBSERVACIONES</b>
1	Las heterostasis, dadas a conocer en la presentación de diagnóstico inicial, han disminuido.					
2	Los aciertos en la dirección de la escuela han aumentado, debido al conocimiento teórico-metodológico adquirido por la directora.					
3	Se conocen los fines, objetivos y metas de la escuela, como organización social, y sobre ellos se realizan las actividades educativas.					
4	Se conocen los objetivos de la Ruta de Mejora Escolar y, a partir de ellos se realizan las actividades de corrección de la organización escolar.					
5	Se identifican, tanto en la teoría como en la práctica, los principios de enseñanza y de aprendizaje, así como orientaciones generales para su realización en las aulas.					
6	Los resultados de la escuela, en cuanto al rendimiento escolar de los alumnos han aumentado.					
7	Se identifican fallas y/o disfunciones en la organización escolar y se implementan acciones de ajuste o corrección					
8	Existe comunicación eficaz y eficiente para retroalimentar situaciones tanto de aciertos como de fallas, en las funciones desempeñadas por el colectivo escolar.					
9	Se ha fomentado la creación de docentes o grupos especializados para afrontar las necesidades del entorno; inglés, computación, enseñanza de matemáticas, etc.					
10	Se fomenta el trabajo colaborativo en la realización de actividades educativas de considerable significación: planificación, evaluación, Ruta de Mejora Escolar, etc.					
11.	Se asignan funciones, actividades, jerarquías de autoridad, niveles de responsabilidad, mecanismos para la toma de decisiones, de forma planeada, anticipada y conforme a la normatividad escolar, tanto externa como interna.					
12	Ha disminuido la discrecionalidad en cuanto a la aplicación de la normatividad vigente, en relación al control del funcionamiento correcto de la organización escolar.					

13	Se conocen los principios esenciales de la estructura interna (informal) de la escuela, así como los elementos que conforman la cultura de la misma y sobre ellos se trabaja para implementar cambios significativos en la organización escolar.					
14	Se dio a conocer la racionalidad que orienta las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje (escuela eficaz) para homogeneizar estos procesos, en lo general, lo cual aumenta la probabilidad de éxito en los proyectos escolares de innovación, ajuste o corrección.					
15	Se cumplen los acuerdos surgidos del Consejo Técnico Escolar.					
16	Se conoce y se comprende que la organización escolar es un sistema <b>centralmente descentralizado</b> , toda vez que el desarrollo del currículum, así como fines, objetivos y metas, ya vienen dados de antemano por las políticas educativas del sistema escolar y sobre ello se norma la actuación de todo el colectivo escolar, ya que en realidad hay poco margen de actuación en cuanto a la toma de decisiones estratégicas.					
17	Se cumple con la realización y entrega, en tiempo y forma, de las planeaciones para el desarrollo curricular.					
18	La directora realiza visitas a las aulas, para evaluar, formal e informalmente, el correcto desempeño de docentes y alumnos en el aula.					

## ANEXO 6

### CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

MES	SEM	FECHA	SESIÓN	ACTIVIDAD (ES)	TEMA (S)	SUBTEMA(S)	OBSERVACIONES, EVALUACIONES, AJUSTES Y RESULTADOS	
SEPTIEMBRE 2014	1-2	01-12		DIAGNÓSTICO INFORMAL				
	3-4	15-26		DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO ORGANIZACIONAL				
OCTUBRE 2014	1	02	1	SEMINARIO(S) TALLER APRENDIZAJES Y APLICACIÓN EN LA REALIDAD DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR	TEORÍA DE LA ORGANIZACIÓN	CONCEPTUACIONES Y PRINCIPALES VERTIENTES		
	2	07	2			LIDERAZGOS ORGANIZACIONALES		
		09	3			FINES, OBJETIVOS Y METAS		
	3	14	4			ESTRUCTURA EXTERNA E INTERNA		
		16	5			RACIONALIDAD		
	4	21	6			CULTURA		
		23	7			PROCESOS	EVALUACIÓN PROCESAL DE TEMA	
		27	8		TEORÍA GENERAL DE SISTEMA	CONCEPTUACIONES Y CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES	EVALUACIÓN PROCESAL DE TEMA	
	5	30	9		PLANEACIÓN Y PUESTA EN PRÁCTICA DE LO APRENDIDO	LA ORGANIZACIÓN EN LA ESCUELA	CONSTRUCCIÓN DE LA MISIÓN, VISIÓN Y VALORES A DESARROLLAR COMO COLECTIVO ESCOLAR, ASÍ COMO DE LOS PRIMEROS PLANTEAMIENTOS DE AJUSTE Y CORRECCIÓN EN EL SISTEMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR.	REUNIÓN INFORMATIVA Y DE RETROALIMENTACIÓN CON LA PROFESORA VERÓNICA, ENCARGADA DE LA PLANEACIÓN, CONDUCCIÓN E INFORMES DE LAS JUNTAS DE CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR
		31			CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR		DIFUSIÓN DEL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO ORGANIZACIONAL AL COLECTIVO DOCENTE. REFLEXIÓN COLECTIVA Y PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA. PRIMEROS PLANTEAMIENTOS DE AJUSTE Y CORRECCIÓN EN EL SISTEMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR., EN RELACIÓN A LA MISIÓN, VISIÓN Y VALORES A DESARROLLAR EN EL COLECTIVO ESCOLAR	

MES	SEM	FECHA	SESIÓN	ACTIVIDAD (ES)	TEMA (S)	SUBTEMA(S)	OBSERVACIONES, EVALUACIONES, AJUSTES Y RESULTADOS
NOVIEMBRE 2014	2	04	10	SEMINARIO(S) TALLER  APRENDIZAJES Y APLICACIÓN EN LA REALIDAD DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR	TEORÍA DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR	CONCEPTUACIONES Y FINES, OBJETIVOS Y METAS	
		06	11			ESTRUCTURA EXTERNA E INTERNA	
	3	11	12			RACIONALIDAD; EDUCACIÓN, ESCUELA Y SISTEMA EDUCATIVO	
		13	13			MODELOS ESTRUCTURAL-EDUCATIVOS PREDOMINANTES Y CARACTERÍSTICAS	REUNIÓN INFORMATIVA Y DE RETROALIMENTACIÓN CON LA PROFESORA VERÓNICA, ENCARGADA DE LA PLANEACIÓN, CONDUCCIÓN E INFORMES DE LAS JUNTAS DE CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR
	5	25	14			CULTURA	
		27	15			PROCESOS	EVALUACIÓN PROCESAL DE TEMA
		28				CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR	EL SISTEMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR  APLICACIÓN DE ESQUEMAS DE DISTINCIÓN, EN LA PRÁCTICA, A PARTIR DE LOS ASPECTOS TEÓRICOS TRABAJADOS. RUTA DE MEJORA  DIFUSIÓN DE AVANCES DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA
	DICIEMBRE 2014	1	02			16	SEMINARIO(S) TALLER  APRENDIZAJES Y APLICACIÓN EN LA REALIDAD DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR
04			17	LIDERAZGO EFICAZ EN LA ESCUELA EFICAZ; ORIENTACIÓN ACTUAL; PERFIL (SEP) DEL DIRECTOR DE PRIMARIA			
2		09	18	PERFIL PROFESIONAL (ORGANIZACIONAL, PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO) DEL LÍDER ESCOLAR EFICAZ			
		11	19	LIDERAZGO ESCOLAR EFICAZ Y MANEJO DE LA ESTRUCTURA INFORMAL Y DE LA CULTURA PARA PROMOVER EL CAMBIO EN LA ORGANIZACIÓN.  RUTA DE MEJORA EN EL PROGRAMA DE ESCUELAS DE CALIDAD	EVALUACIÓN PROCESAL DE TEMA		

MES	SEM	FECHA	SESIÓN	ACTIVIDAD (ES)	DIMENSIONES	SUBTEMA (S)	OBSERVACIONES, EVALUACIONES, AJUSTES Y RESULTADOS		
ENERO 2015	3	13	20	CONSTRUCCIÓN DE AJUSTES Y CORRECCIONES EN EL SISTEMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR.	SISTEMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR	EL TRABAJO COLABORATIVO EN EL SISTEMA ORGANIZACIONAL DE LA ESCUELA PARA LA PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN, EN LA CONFORMACIÓN DE LA ESCUELA DEL SIGLO XXI, A PARTIR DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ACTUALES	EVALUACIÓN PROCESAL DE TEMA		
		15	21						
		20	22						
	4	22	23			EVALUACIÓN FORMATIVA (PROCESAL) DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y AUTOEVALUACIÓN	COEVALUACIÓN		
		27	24	APLICACIÓN DE AJUSTES Y CORRECCIONES EN EL SISTEMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR.		EVALUACIÓN FINAL DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y CONSTITUCIÓN DEL INFORME PARA LA SOCIALIZACIÓN-DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS ALCANZADOS			
	29	25							
	30		CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR	SOCIALIZACIÓN-DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA, CON EL APOYO GRÁFICAS DE DE CUADROS COMPARATIVOS Y LISTAS DE COTEJO					
	<b>INFORME FINAL DE LOS RESULTADOS ALCANZADOS EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA</b>								



## EVALUACIÓN SUMATIVA (FINAL) INVESTIGADOR

Indique su punto de vista en relación a cada aspecto establecido. Si tiene algún comentario u observación adicional, escriba en la última casilla y/o utilice el reverso de la hoja, en caso de ser necesario.

<b>FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR</b>		TOTALMENTE DE ACUERDO	PARCIALMENTE DE ACUERDO	PARCIALMENTE EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO	OBSERVACIONES
1	Las heterostasis, identificadas en el diagnóstico inicial, han disminuido.					
2	Ha disminuido el analfabetismo teórico de la directora, aumentando los aciertos en la dirección de la escuela, debido al conocimiento teórico-metodológico adquirido por la directora, reduciendo a la vez la ambigüedad y la incertidumbre en los diferentes niveles del sistema organizacional de la escuela.					
3	Se identifica la inculturación organizacional de las heterostasis, sus causas y efectos que produce y se toman las medidas pertinentes para subsanar este fenómeno.					
4	La constitución del perfil profesional de la directora, sobre la base de un firme conocimiento teórico-práctico ha tomado el rumbo planeado.					
5	Se identifica la existencia de un sistema organizacional en la escuela y, por ello se han dado a conocer los fines, objetivos y metas que orientan su función, como organización social, y sobre ello se realizan las actividades educativas.					
6	Se identifican claramente los insumos, procesos y resultados que debe aportar la escuela y hacia ellos se orientan los objetivos de la Ruta de Mejora Escolar, realizando oportunas actividades de corrección del funcionamiento de la organización escolar.					
7	Se conoce el fenómeno de entropía, sus causas y efectos, comenzando a aplicar energía (evaluaciones internas y externas, control de funciones, etc.) para dinamizar efectos contrarios, positivos para la organización escolar.					
8	Se identifica, en colectivo, fallas y/o disfunciones en la organización escolar y se implementan acciones de ajuste o corrección oportunas, a través de la autopoiesis organizacional.					
9	Se identifica las diversas formas de aumentar y disminuir las gradientes de complejidad, fomentado la creación de docentes o grupos especializados (inglés, computación, enseñanza de matemáticas, cursos, etc.), para afrontar las necesidades internas y externas a la organizacional escolar					
10	Se asignan funciones, actividades, jerarquías de autoridad, niveles de responsabilidad, mecanismos para la toma de decisiones, de forma planeada, anticipada y conforme a la normatividad escolar, tanto externa como interna.					

11	Existe comunicación más eficaz y eficiente para retroalimentar situaciones tanto de aciertos como de fallas, en las funciones desempeñadas por el colectivo escolar, surgiendo objetivos y metas compartidas, así como cohesión grupal.					
12	Se fomenta el trabajo colaborativo en la realización de actividades educativas de considerable significación: planificación, evaluación, Ruta de Mejora Escolar, etc.					
13	Se identifican, tanto en la teoría como en la práctica, los principios de enseñanza y de aprendizaje, así como orientaciones generales para su realización en las aulas, Los resultados de la escuela, en cuanto al rendimiento escolar de los alumnos han aumentado.					
14	Ha disminuido la discrecionalidad en cuanto a la aplicación de la normatividad vigente, en relación al control del funcionamiento correcto de la organización escolar.					
15	Se conocen los principios esenciales de la estructura interna (informal) de la escuela, así como los elementos que conforman la cultura de la misma y sobre ellos se trabaja para implementar cambios significativos en la organización escolar.					
16	Se dio a conocer la racionalidad que orienta las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje (escuela eficaz) para homogeneizar estos procesos, en lo general, lo cual aumenta la probabilidad de éxito en los proyectos escolares de innovación, ajuste o corrección.					
17	Se conoce y se comprende que la organización escolar es un sistema <b>centralmente descentralizado</b> , toda vez que el desarrollo del currículum, así como fines, objetivos y metas, ya vienen dados de antemano por las políticas educativas del sistema escolar y sobre ello se norma la actuación de todo el colectivo escolar, ya que en realidad hay poco margen de actuación en cuanto a la toma de decisiones estratégicas.					
18	Se cumplen los acuerdos surgidos del Consejo Técnico Escolar.					
19	Se cumple con la realización y entrega, en tiempo y forma, de las planeaciones para el desarrollo curricular.					
20	La directora conoce los diversos procesos que requieren de su liderazgo escolar para regular y optimizar el funcionamiento de la organización escolar que dirige.					
21	La directora identifica los diferentes aspectos organizacionales que requiere la conformación de su perfil profesional y aplica los conocimientos adquiridos en el desarrollo de su función organizacional.					
22	La directora identifica las diferentes características del Liderazgo Escolar Eficaz, y las aplica en la conformación de su perfil profesional y utiliza los conocimientos adquiridos en el desarrollo de su función organizacional.					
23	La directora identifica los requerimientos del "Perfil, parámetros e indicadores para personas con funciones de Director" de Escuela de Educación Básica. Primaria, los aplica en la complementación de su perfil profesional, vincula las conceptualizaciones teóricas y utiliza los conocimientos adquiridos en el desarrollo de su función organizacional.					
24						

## ANEXO 9

### EVALUACIÓN SUMATIVA (FINAL) GRÁFICAS DE APOYO

#### COMO COLECTIVO ESCOLAR

		10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
1	Las heterostasis, se han identificado y han disminuido.	ANTES									
		DESPUÉS									
2	Disminución del analfabetismo teórico-práctico de la directora	ANTES									
		DESPUÉS									
3	Aumento de aciertos en la dirección de la escuela,	ANTES									
		DESPUÉS									
4	Reducción de la ambigüedad y la incertidumbre en los diferentes niveles del sistema organizacional de la escuela.	ANTES									
		DESPUÉS									
5	Comunicación más eficaz y eficiente, retroalimentando aciertos y fallas, en las funciones desempeñadas por el colectivo escolar.	ANTES									
		DESPUÉS									
6	Reactivación de mecanismos de homeostasis y de autopoiesis	ANTES									
		DESPUÉS									
7	Identificación teórico-práctica, de los principios de enseñanza y de aprendizaje, así como orientaciones generales para su realización en las aulas, con resultados positivos en el rendimiento escolar de los alumnos.	ANTES									
		DESPUÉS									
8	El conocimiento y manejo de la organización escolar, como sistema <b>centralmente descentralizado</b> , porque el desarrollo del currículum, así como los fines, objetivos y metas, vienen dados de antemano por las políticas educativas del sistema escolar, han corregido la actuación profesional escolar, al comprenderse que en realidad hay poco margen de actuación en cuanto a la toma de decisiones estratégicas autónomas, como implementación de sistemas de planeación, enseñanza-aprendizaje y evaluación propios.	ANTES									
		DESPUÉS									
9	Se cumplen acuerdos surgidos del C. T. E.	ANTES									
		DESPUÉS									
10	Se cumple con realización y entrega, en tiempo y forma, de las planeaciones para el desarrollo curricular.	ANTES									
		DESPUÉS									

**CONFORMACIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL DE LA LÍDER ESCOLAR**

		10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
1	Se identificó la existencia de un sistema organizacional en la escuela y, por ello, se han conocido y dado a conocer los fines, objetivos y metas que orientan su función, como organización social, y sobre ello se realizan las actividades educativas.	<b>ANTES</b>										
	<b>DESPUÉS</b>											
2	Se conocieron e identificaron claramente los insumos, procesos y resultados que requiere y aporta la escuela y hacia ellos se orientan los objetivos de la Ruta de Mejora Escolar, realizando oportunas actividades de corrección del funcionamiento de la organización escolar.	<b>ANTES</b>										
	<b>DESPUÉS</b>											
3	Se identificaron las diversas formas de aumentar y disminuir las gradientes de complejidad, fomentado la vinculación de trabajos colaborativos, así como grupos especializados (inglés, computación, enseñanza de matemáticas, cursos, etc.), para afrontar las necesidades internas y externas a la organizacional escolar.	<b>ANTES</b>										
	<b>DESPUÉS</b>											
4	Al conocerse el fenómeno de entropía, sus causas y efectos, se comenzaron a aplicar estrategias (evaluaciones internas y externas, control de funciones, etc.) para dinamizar efectos contrarios, positivos para la organización escolar.	<b>ANTES</b>										
	<b>DESPUÉS</b>											
5	Se identificó la inculturación organizacional de las heterostasis, sus causas y efectos que produce y se tomaron las medidas pertinentes para reducir y eliminar, en lo posible, este fenómeno.	<b>ANTES</b>										
	<b>DESPUÉS</b>											
6	Se asignaron funciones, actividades, jerarquías de autoridad, niveles de responsabilidad, mecanismos para la toma de decisiones, de forma planeada, anticipada y conforme a la normatividad escolar, tanto externa como interna.	<b>ANTES</b>										
	<b>DESPUÉS</b>											
7	Se generaron mecanismos de comunicación más eficaz y eficiente para retroalimentar situaciones tanto de aciertos como de fallas, en las funciones desempeñadas por el colectivo escolar, surgiendo objetivos y metas compartidas, así como cohesión grupal.	<b>ANTES</b>										
	<b>DESPUÉS</b>											
8	Se disminuyó la discrecionalidad en cuanto a la aplicación de la normatividad vigente, en relación al control del funcionamiento correcto de la organización escolar.	<b>ANTES</b>										
	<b>DESPUÉS</b>											
9	Se dieron a conocer los principios esenciales de la estructura interna (informal) de la escuela, así como los elementos que conforman la cultura de la misma y sobre ellos se trabajó para implementar cambios significativos en la organización escolar.	<b>ANTES</b>										
	<b>DESPUÉS</b>											



**CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS  
DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

			10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
1	Se identificó que las transformaciones esperadas comenzarían a surgir a partir de reconocer, en un primer momento las causas y efectos del <i>alfabetismo funcional o analfabetismo</i> propio sobre los principios esenciales, trascendentales, de las teorías mencionadas y, al identificarlas y afrontarlas, comenzaría la regulación y optimización en el funcionamiento del sistema organizacional de la escuela, desde otra perspectiva teórico-práctica.	ANTES	DIRECTORA										
			DOCENTES										
		DESPUÉS	DIRECTORA										
			DOCENTES										
2	Se reconoció la necesidad de cursos y/o programas de formación, profesionalización y actualización -directiva y docente- para operativizar competencias acordes a la modernidad y desarrollo educativo, para superar confusiones teórico-prácticas, en orden de concretar en la organización del colectivo escolar el ¿qué?, ¿por qué? y el ¿para qué? de las actividades educativas, clarificando y especificando, asimismo, el ¿cómo?, para alcanzar los objetivos organizacionales planteados, trascendiendo tanto atrasos como puestas en práctica fallidas, pero normales hasta cierto punto, por sobrellevar –además- aspectos multifacéticos y polisémicos, teniendo en mente de forma constante que: “ <i>Cuando el ideal y la realidad se alejan, surge una problemática que es directamente proporcional a dicho alejamiento</i> ” y que “ <i>cuando sólo se atacan los síntomas de una enfermedad, ésta prevalece</i> ”.	ANTES	DIRECTORA										
			DOCENTES										
		DESPUÉS	DIRECTORA										
			DOCENTES										
3	Se desarrollo la capacidad de identificar que constantemente surgen fallas (heterostasis) organizacionales, como resultado, y reflejo –síntomas- de un creciente y sistemático desinterés escolar, pereza intelectual, rechazo a la reflexión crítica, de subordinación del pensamiento a lógicas ajenas y/o impersonales, apatía, indolencia, falta de compromiso y de responsabilidad ante situaciones inciertas, etc., y que así se despliega el fenómeno educativo de la inculturación institucional; mismo que esparce una obiedad institucional o especie de manto protector para que estos males se vuelvan casi invisibles, transparentes; de difícil acceso a su tratamiento investigativo y correctivo, incorporándose como subcultura en el contexto de la organización escolar (Rodríguez Mansilla, 2005) y que cada integrante los adopta, adapta y, finalmente, transforma, de acuerdo a sus necesidades y conveniencias sociales y/o individuales, en su accionar cotidiano.	ANTES	DIRECTORA										
			DOCENTES										
		DESPUÉS	DIRECTORA										
			DOCENTES										

4	Se desarrollaron competencias profesionales que respaldaran la superación de situaciones de complejidad y supercomplejidad <sup>1</sup> , de confusión, de fragmentación de conocimientos, de valores balcanizados <sup>1</sup> , de incertidumbre y ambigüedades en la cultura propia, en la ciencia, en la filosofía, en la religión, en situaciones de indiferencia, de ambigüedad, de simulación, de relativismo social, de dificultades en la construcción de significados (propios, de los docentes y de los alumnos), generadas e inmersas en el mismo contexto escolar.	<b>ANTES</b>	<b>DIRECTORA</b>																	
			<b>DOCENTES</b>																	
		<b>DESPUÉS</b>	<b>DIRECTORA</b>																	
			<b>DOCENTES</b>																	
5	Se desarrollaron conocimientos amplios (no sólo nociones básicas e incompletas) de las teorías de la Organización, General de Sistema, de la Organización Escolar y de Liderazgo Escolar Eficaz, así como de Planeación y Evaluación Escolar; de los lineamientos políticos y económicos que rigen el desarrollo del país, y sus efectos, para que se buscaran y -sobre todo- se encontraran nuevas formas de organización (reingeniería social) para romper con las viejas estructuras implementadas (aptas para cambios muy lentos) y sustituirlas por formas organizativas flexibles y dinámicas, operativas, acordes con la racionalidad organizacional del presente.	<b>ANTES</b>	<b>DIRECTORA</b>																	
			<b>DOCENTES</b>																	
		<b>DESPUÉS</b>	<b>DIRECTORA</b>																	
			<b>DOCENTES</b>																	
6	Se desarrollaron altos niveles de competencia cognitiva, profesional (organizacional, pedagógica y didáctica) y humana; mismos que permitieron comprender plenamente la importancia, el tratamiento, y significación, de todas y cada una de las dimensiones, e interrelaciones, del sistema organizacional escolar: estructura formal, estructura informal, racionalidad, cultura, procesos, entre las más trascendentales.	<b>ANTES</b>	<b>DIRECTORA</b>																	
			<b>DOCENTES</b>																	
		<b>DESPUÉS</b>	<b>DIRECTORA</b>																	
			<b>DOCENTES</b>																	

<sup>1</sup> Término usado originalmente para describir el proceso de división o fragmentación de una región o estado en partes más pequeñas. Por extensión, el término se ha usado para describir los procesos de división de ciertas culturas en identidades separadas. En este aspecto, se utiliza para señalar formas de desintegración o divergencia conceptual, al tener acepciones diversas y/o diferentes.

7	Se conformaron competencias de conformación global y compleja para desarrollar la capacidad de buscar y procesar la información relevante que le permitiera encontrar nuevas formas de organizar el trabajo de gestión escolar (Pozner, 2000), sobre la base de un alto desarrollo de Capacidades Mentales de Orden Superior (Resnik, 1987): búsqueda de información, análisis, síntesis, conceptualización, uso crítico de la información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición, <sup>2</sup> entre otras	ANTES	DIRECTORA																
			DOCENTES																
		DESPUÉS	DIRECTORA																
			DOCENTES																
8	desarrollo de un perfil profesional con altos niveles de competencia cognitiva, profesional y humana (abstracción, pensamiento sistémico, lógica experimental y facultad de trabajar en equipo); para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo. El dominio generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación, y en general de las plataformas digitales, como herramientas del pensamiento, la creatividad y la comunicación, en un mundo cada vez más interrelacionado y para acceder a los espacios de mayor dinamismo en la producción y circulación del conocimiento; el trabajo colaborativo en redes virtuales, así como una revaloración de la iniciativa propia en la construcción de alternativas para alcanzar una vida digna y productiva (SEP. Plan de Estudios 2011. Educación Básica. pp. 9-10) <sup>3</sup>	ANTES	DIRECTORA																
			DOCENTES																
		DESPUÉS	DIRECTORA																
			DOCENTES																

<sup>2</sup> “capacidad o habilidad para autorregular el avance (aprendizaje) propio, planificando a la vez qué estrategias se han de utilizar en cada situación específica para, al aplicarlas, controlar el proceso y evaluarlo de tal manera que se puedan detectar -y ajustar- posibles fallos y, tras ello, transferir el conocimiento alcanzado a una nueva situación, más significativa” (Carlos Dorado Perea). Así, es la capacidad de evaluar una tarea cognitiva para determinar el mejor modo de llevarla a cabo y luego controlar y ajustar los resultados de la tarea.

<sup>3</sup> Perfil del director de escuela primaria, acorde y compatible con el perfil de egreso del alumno del mismo nivel educativo



