
ÁREA DE POSGRADO

**El rol directivo en las organizaciones escolares.
El caso de los directivos de educación secundaria en Tlaxcala.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN CON
CAMPO EN GESTIÓN EDUCATIVA**

PRESENTA

JUDITH DÍAZ DOMÍNGUEZ

DIRECTOR DE TESIS

DR. DANIEL ANTONIO JIMÉNEZ ESTRADA

SAN PABLO APETATITLAN, TLAX.

JUNIO, 2014

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	pág. 1
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	
1.1 La organización Escolar como Objeto de Conocimiento	pág. 7
1.2 La organización desde la Perspectiva Sociológica	pág. 18
1.2.1 Modelo funcionalista	pág. 23
1.2.2 Modelo Burocrático	pág. 24
1.2.3 Modelo de la Contingencia	pág. 27
1.2.4 Modelo de la escuela articulada de un modo impreciso	pág. 28
1.2.5 Modelo interaccionista	pág. 29
1.3 La organización y la representación de roles	pág. 33
1.4 El rol directivo en las Organizaciones Escolares	pág. 59
1.5 Marco Analítico	pág. 68
CAPÍTULO 2. MARCO METODOLÓGICO	
2.1 Reflexiones sobre el proceso de investigación científica	pág. 72
2.2 Los paradigmas de investigación científica	pág. 77
2.3 La investigación cualitativa como punto de partida para comprender los hechos sociales	pág. 84
2.4 Método de investigación: Estudio de Casos	pág. 88
2.4.1 Técnica: Revisión documental	pág. 90
2.4.2 Técnica: La entrevista	pág. 91
2.5 Estrategia de investigación	pág. 94
2.5.1 El universo de estudio	pág. 97
2.5.2 Experiencia en el campo	pág. 98
2.6 Estrategia Analítica	pág. 99
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS	
3.1 La función directiva en la Organización Educativa como figura formal	pág. 103
3.2 La Organización Escolar como escenario para la representación de roles	pág. 110

3.3 El rol directivo en la organización escolar	pág. 115
3.3.1 Los directivos	pág. 115
3.3.2 La inserción al puesto	pág. 116
3.4 Los directivos en la ejecución de su rol	pág. 120
3.4.1 Ejecución de las Tareas del Directivo	pág. 125
3.4.2 Manejo de Normatividad	pág. 124
3.4.3 Estrategias para las Tareas en colectivo	pág. 127
3.4.4 Toma de decisiones	pág. 129
3.4.5 Estrategias para el Alcance de objetivos dentro de la Organización Escolar	pág. 132
3.4.6 El manejo del Poder en los Directivos dentro de la Organización Escolar	pág. 135
3.4.7 Conformidad con la planta docente y manejo de conflictos	pág. 138
3.5 El directivo bajo la mirada de los demás actores	pág. 143
3.5.1 La percepción del perfil profesional del directivo según los actores	pág. 144
3.5.2 La percepción de la ejecución rol directivo según los actores.	pág. 147
3.5.3 La percepción de las Cualidades del directivo según los actores.	pág. 153
3.5.4 La Fachada del directivo frente a los diversos escenarios	pág. 156
3.5.4.1 Disrupciones	pág. 159
3.6. La figura del directivo	pág. 160
3.6.1 ¿Cómo presenta el escenario el directivo?	pág. 163
3.7 Manejo de las impresiones	pág. 165
3.7.1 Tipo de prácticas que desarrolla el directivo	pág. 165
3.7.2 El tacto con relación al tacto	pág. 166
3.8 ¿Qué es ser directivo?	
La definición según los protagónicos	pág.168
CONCLUSIONES	pág. 171
BALANCE	pág. 175
BIBLIOGRAFÍA	pág. 177

INTRODUCCIÓN

En la actualidad nuestro país enfrenta nuevos posicionamientos y necesidades en diversos escenarios de la actividad humana, la sociedad misma presenta cambios constantes de actuación. La educación básica es parte clave de desarrollo en todo país, es ahí donde se forjan los futuros profesionistas de nuestros estados ya que comienzan a develar muchas de las inquietudes y necesidades de intelecto para los jóvenes estudiantes.

La educación básica está conformada por distintos niveles educativos como lo son la educación inicial, la educación primaria y la educación secundaria, ésta última permite a los adolescentes un descubrimiento social mucho más amplio porque interactúan con diferentes actuantes dónde no solo sus compañeros, sino el número de maestros con los que se conviven son diferentes a los dos niveles anteriores. Los individuos que interactúan en éste nivel son protagónicos en el marco educativo según sea el ángulo desde dónde se miren porque en conjunto preparan a la sociedad para continuar su formación tanto educativa como social.

La educación secundaria por lo tanto es crucial para toda sociedad educativa, sin importar las reformas que enfrente nuestra sociedad en materia de educación, la escuela es un escenario vital para el desarrollo social de todo individuo ya que se ve envuelto en conductas significantes para él, no sólo por su formación académica sino por su formación personal a través de la aprehensión del rol que ejerce durante su estancia en la escuela. Para autores como Goffman (1997) la vida social se vive a través de nuestras representaciones diarias de roles que desarrollamos al ser parte de una organización; un grupo; una familia y en la misma sociedad. Todos los individuos por lo tanto representan a través de sus actuaciones diferentes roles dependiendo en el lugar dónde se encuentren.

En las organizaciones escolares hay diferentes actores que actúan dependiendo el cargo que ocupan, en éste caso entenderemos que ejecutan su rol con base en los objetivos que persigue la institución y que forman parte del actuante desde el

momento de su inserción, dentro de éste escenario encontramos a maestros; alumnos; personal de apoyo; administrativos, y directivo. Este último como figura formal que representa a su escuela, representación de un cargo complejo en su quehacer cotidiano por ser imagen extensiva de la estructura formal de toda organización.

Ésta investigación que hoy se presenta tiene como objetivo conocer cómo los directivos de las organizaciones escolares de nivel secundaria aprehenden y ejecutan su rol día con día, es decir, conocer la construcción del rol directivo. Ésta construcción se denomina bajo tres dimensiones: la norma; la mirada de los directivos y la mirada de los demás actores.

Los directivos no cuentan con un espacio académico donde puedan profesionalizarse para ocupar el cargo, por lo tanto conducirse en una institución es complicado desde la concepción que la organización es un ente plural y holístico, lleno de realidades complejas donde sus individuos se convierten en actores centrales durante el cumplimiento de sus objetivos, y el directivo en esta investigación es el personaje más importante en la representación escénica de la escuela.

La presente investigación está situada en un estudio de corte cualitativo, dónde metodológicamente se aborda el estudio de casos para mirar la actuación de cuatro directivos. En términos de ordenar el presente informe ésta investigación consta de tres capítulos.

El capítulo presenta la teoría que da sustento a la investigación, primero definiendo a la organización educativa, siendo ésta el único escenario de actuación para dar cuenta de la aprehensión y ejecución del rol directivo. Se discuten diferentes perspectivas teóricas para poder definir a la organización escolar.

En términos específicos éste capítulo da cuenta sobre la formalidad que rige a la escuela como una organización formal donde toda organización es operada a través de normas que obedecen a una estructura debidamente delineada en sus

procesos de actuación, en un ideal del deber ser dejando a un lado lo que realmente es, pues se concibe sin la pluralidad y dinamismo que caracteriza a todo organismo.

El modelo funcionalista y burocrático describen la estructura formal de toda organización y da cuenta que cualquier acercamiento por definir a la escuela en términos de sus actividades, logros o estructura formal parece implicar dificultades que no satisface la complejidad que toda organización escolar presenta por su naturaleza, permitiendo entonces a modelos como “racionalidad limitada” y “contingencia” obtener una percepción solidaria y holística en cuanto unidades sociales (Taylor y Weber ; citado en Nieto, 2003).

En otra dimensión podemos entender la complejidad con la que se describe la misma organización que tiene reglas y normas pero que además tiene pluralidad y matices dentro de la ejecución de sus actividades, pues son los individuos quienes ejecutan dichas normas, existiendo una ambigüedad en su actuación. Para ello se estudian de cerca los diferentes modelos que describen a la organización escolar desde la perspectiva Sociológica apoyándonos de autores como Nieto (2003).

Otro contraste de teorías organizacionales lo observamos gracias a diversos autores quienes en suma logran la definición de un objeto de conocimiento plural y diverso, por mencionar algunos encontramos a Gairín (2004), Tyler (1991) y Goffman (1997).

Este último nos permite acercarnos a la escuela como un escenario de actuación donde cada individuo forma parte de una gran dramaturgia en su actuar cotidiano.

En el capítulo dos podemos encontrar la intensión metodológica que hizo posible ésta investigación: paradigma de investigación; objetivo; justificación, y ambas técnicas que se utilizaron para la recolección de datos: la revisión documental y la entrevista. La primera para dar cuenta de la estructura formal que presenta el

directivo desde la norma operativa y la segunda para acercarnos a los argumentos de los actores sobre la aprehensión de su rol.

El método utilizado es el estudio de casos, este permite hacer énfasis en una unidad de análisis, en esta ocasión el rol directivo. En ésta investigación se acerca a la realidad de cuatro directivos que tienen características idénticas respecto a su rol y condiciones de actuación muy similares en sus diferentes escenarios.

En el capítulo dos también se describe el contexto en donde se lleva a cabo la investigación y se presenta la descripción de los diferentes actores que sirvieron para dar cuenta de cómo actúan día con día el directivo de cara a la realidad que demanda el dinamismo de la organización escolar.

La entrevista es una técnica de recolección de información sumamente nutritiva para ésta investigación ya que es de corte cualitativo y describe la forma en que se construye el rol directivo apreciando en un sentido muy amplio la percepción de los actores respecto a la ejecución de su rol, y de la misma forma la percepción que tienen otros actores sobre la misma, en ésta parte de la investigación se esclarece el proceso que se vivió durante la aplicación de los instrumentos, así como la experiencia acumulada en la interacción en el campo.

En el capítulo tres encontramos los principales hallazgos. En un primer momento se revisa toda la estructura formal de la organización educativa, y se logra ubicar al directivo dentro del organigrama de la Secretaría de Educación Pública, en su nivel básico; las normas, políticas y acuerdos que guarda la educación secundaria para sí y para su operatividad; se identifica el objetivo del nivel educativo y las funciones del directivo, así como la estructura jerárquica de todos los demás actores.

En un segundo momento, se define la organización escolar como escenario de actuación, en donde se puede observar claramente la doble estructura que la escuela presenta es su forma: formal e informal. El interés de contrastar los argumentos implica llegar a la conclusión de la dicotomía que alberga toda organización.

En un tercer momento los discursos de los directivos respecto a la ejecución diaria de tareas, tales como: manejo de la norma; asignación de tareas; estrategias para el trabajo en colectivo; toma de decisiones; estrategias para el alcance de los objetivos, y el manejo de conflictos. En éstos hallazgos descubrimos cómo es que los directivos aprehenden bajo su discurso la actuación de su rol y cómo es que éstos crean a través de sus experiencias sus propias estrategias de actuación.

De la misma forma en un cuarto momento conocemos la percepción de otros actores respecto a dichas actividades realizadas por el directivo para saber cómo es que perciben su imagen, ya que nosotros somos en gran medida a través de los demás, el verdadero espejo que refleja nuestros actos son los espectadores. En este apartado lo más significativo es develar que existen dos brechas en las actuaciones de los directivos: espacios en blanco entre lo que deseamos transmitir y lo que transmitimos; y entre lo que transmitimos y lo que los demás perciben de nosotros. Estos dos espacios en blanco son lo que denominamos como incongruencia entre las actuaciones, sin duda importante en la develación de la investigación.

Y en un último momento, los protagónicos se definen a través de sus propias percepciones, logrando acercarnos a la concepción de qué es ser un directivo después de aprehender el rol bajo el criterio de éste primer protagónico.

Por lo anterior, este último capítulo se convierte en el más valioso de la investigación por el análisis que presenta, ya que en los documentos oficiales de educación encontramos las funciones del directivo respecto a la estructura jerárquica que guarda la organización educativa de cara al argumento de los directivos, y además lo que dicen los demás actores respecto a sus propias acciones, sustentándolo en la teoría.

Esta investigación se lleva a cabo durante el término del posgrado en Educación con campo en Gestión Educativa que tiene cabida en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 291 en el Estado de Tlaxcala, permitiendo un gran aprendizaje respecto a la ejecución del rol que juega un papel importante en la dirección de ciertos centros escolares. Finalmente se presentan las conclusiones y la referencia bibliográfica utilizada en la investigación, así como los anexos.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO.

1. 1. La organización escolar como objeto de conocimiento.

En este apartado haremos algunas reflexiones acerca de cómo se ha venido construyendo teóricamente el campo de conocimiento de la organización escolar. Para ello nos apoyamos en las aportaciones de algunos teóricos de la organización y gestión escolar que plantean la necesidad de comprender los supuestos que subyacen a las diferentes perspectivas teóricas que estudian a las organizaciones escolares.

Un primer referente teórico para hacer este análisis es Nieto (2003) quien presenta a este campo como un mosaico de teorías y puntos de vista que explican diferentes aspectos o dimensiones de la organización escolar. Para este autor, estamos frente a un *campo plural de conocimiento*, lo cual significa que como investigadores no partimos de una sola perspectiva de análisis, por el contrario estamos ubicados en una variedad de puntos de vista que abordan diferentes aspectos de ella.

Nieto (2003) considera que los investigadores necesitan la teoría para obtener de ella herramientas que permitan nombrar y caracterizar las realidades que estudiamos. Para este autor este campo de estudio se configura como un marco heterogéneo y plural de teorías que analizan distintas dimensiones y aspectos de la organización escolar.

La pertinencia de abordar la teoría, será útil en la medida que se analizan los aspectos y dimensiones de nuestra organización. Nieto (2003) señala que regularmente las perspectivas teóricas se agrupan por teorías, modelos y métodos, que en sí mismos constituyen una herramienta de investigación. Lo interdisciplinar por otro lado indica que participan diferentes conocimientos de diferentes disciplinas.

El mismo autor considera que como investigadores partimos de una postura interdisciplinaria ya que la integran diferentes teorías. Para este autor toda teoría tiene dos componentes principales: por un lado tiene una parte descriptiva y explicativa que permite nombrar los hechos sociales, y por el otro la parte de reglas que rigen sobre el conocimiento de estudio.

Cada perspectiva teórica abarca teorías o modelos. Para Nieto (2003) una teoría es un conglomerado de hipótesis, categorías, conceptos que nos permiten observar un fenómeno; los modelos por otro lado, ayudan a representar los fenómenos o hechos en particular de una manera descriptiva y explicativa.

También identifica tres perspectivas teóricas: técnica, cultural y política.

En **la perspectiva técnica** Nieto (2003) plantea que ésta ha sido una de las dominantes en las organizaciones escolares. Tiene un enfoque “positivista” o “empírico – analítica” relacionada con las ciencias naturales, dónde es necesario la comprobación empírica a partir del método científico como le sucede con los fenómenos naturales.

Ésta orientación permite mirar a las organizaciones escolares como entidades físicas dónde el comportamiento obedece a relaciones causales, una vez identificadas, descritas o explicadas pueden controlarse como variables que tienden a repetirse tal como los fenómenos naturales. Esto implica mirar a la organización escolar como una organización que se puede predecir y controlar.

El carácter técnico de ésta perspectiva se refiere a la búsqueda de un conocimiento que sirve para fines de la organización escolar y lo denominan conocimiento instrumental ya que su propósito es conseguir la optimización y productividad de la organización escolar (Nieto, 2003).

Dentro de esta perspectiva técnica el autor distingue **la teoría de la gestión**, influenciada por los grandes clásicos Taylor (1911), Fayol (1916), Weber (1922) y Mayo (1932), ésta tiene dos grandes líneas en las que se centra: una concibe a los centros escolares como organización formal y la otra como organizaciones

informales. El punto de confluencia de ambas es la premisa de que las organizaciones constituyen estructuras (citados en Nieto, 2003).

Para ésta teoría toda organización escolar tiene: por un lado *estructura formal* donde se encuentran normas; reglas; políticas; funciones; etc., relacionado con la operación y administración de la organización para construir y alcanzar sus metas, por el otro *una estructura informal* dónde se reconoce a la organización como sistema social donde asume que las motivaciones personales y sociales de los miembros de la organización llevan a estos a desarrollar una estructura de interacción y comunicación espontánea y no formalizada que satisfaga sus propias necesidades como las motivaciones personales; las interacciones; la comunicación no formalizada; las redes sociales; los vínculos de confianza; etc. Ambas estructuras son totalmente inherentes entre sí.

Para Nieto (2003) dentro de la perspectiva técnica se encuentra el **modelo de ambigüedad** dónde el principal planeamiento implica entender la diversidad que las organizaciones escolares guardan, es decir, no todas las organizaciones son iguales cada una vive situaciones diferentes con respecto a otras y eso las hace únicas entre ellas.

Estos modelos ambiguos dentro de la perspectiva técnica para éste autor permiten comprender que cada organización se mira de una forma particular pues en ella se viven situaciones propias de la organización que las difiere de las demás. Estas organizaciones están en constante movimiento.

Nieto (2003) considera otro modelo dentro de la perspectiva técnica, mira a la organización escolar como una **anarquía organizada** dónde se afirma que no todos los procesos vividos dentro de la estructura formal son decisiones satisfactoriamente racionales porque siempre estarán limitados bajo el contexto de información que se conozca en tiempo y forma. Una decisión está condicionada bajo dos elementos importantes: la cantidad de información que el sujeto conozca con respecto al hecho, y el tiempo en que sea tomada la decisión, es decir, no

siempre se conoce lo necesario y no siempre las decisiones funcionan en el mismo tiempo bajo las mismas condiciones.

El autor propone un modelo más dentro de la perspectiva técnica, mirar a la organización como un **sistema débilmente articulado**, que cuestiona la forma en como ésta organización está integrado a través de las relaciones entre los distintos sujetos, con ello Nieto (2003) hace referencia a autores como Weick (1976) y Orton (1990) que miran a la organización como un todo constituido por partes esenciales, relacionadas entre sí de una manera particular dónde sí un elemento varía todos los demás lo hacen también pero a través de sus relaciones. Por lo tanto, los centros escolares presentan un alto número de fragmentación y discrepancia en su comportamiento lo cual hace que en general la organización sea un sistema flojamente acoplado.

El hecho de entender que las organizaciones escolares no responden a estructuras sólidas ni a enlaces fuertemente acoplados implica tomar decisiones de una manera mucho más subjetiva para tratar de disminuir la incertidumbre que afrontan todas las organizaciones escolares.

Nieto (2003) propone una metodología dentro de la perspectiva técnica: los **modelos de investigación** que permiten un **razonamiento deductivo** y verificaciones empíricas a través de métodos totalmente cuantitativos tal y como se hace en las ciencias naturales. Esta metodología de investigación positivista dice que la realidad que se vive en las organizaciones escolares son hechos que están estructurados separables categóricamente ya que además se pueden estudiar para encontrar la variación y relación de dichas variables.

Para este autor, ésta metodología mira las investigaciones a través de teorías universales que no están vinculadas a un contexto, ni dependiendo a circunstancias históricas concretas, además de fundarse bajo un rigor metodológico ausente de situaciones emocionales, y causas valorativas que se puedan presentar en las organizaciones escolares. El análisis que se pretende en

estas investigaciones es estructural donde se explique las relaciones de interdependencia en función de las estructuras que se regulan.

De la perspectiva anterior se desprenden dos teorías más “la teoría subjetiva y la teoría institucional”. **La teoría subjetiva** para Nieto (2003) mira a la organización constituida por individuos, y no hay más comprensión que eso; suficiente con entender que un individuo es complejo para asumir que la organización lo es. Al igual que el individuo la organización se debe mirar no sólo a través de los hechos sino a través de su significado, es decir, de su carga valorativa.

Para la teoría subjetiva habrá que entender a la organización escolar a través de los significados. La organización “se constituye progresivamente en forma de estructura, de pensamientos, de sistemas, de valores y de emociones”; que a su vez forman y conciben a la organización como un conglomerado de culturas en donde la organización es única como tan única es un solo sujeto que la conforma.

Para el autor la realidad que se vive en la organización escolar no responde del todo a la estructura formal o racional, causando así, cierta ambigüedad que es sinónimo de incertidumbre. Todo ello genera a través de los sujetos la creación de una cultura para ellos y para la organización; apropiándose de creencias; valores; mitos; ceremonias; etc., con un significado especial en la organización escolar y que para entenderlos el investigador se debe acercar a dimensiones tales como “el lenguaje, las metáforas y los rituales”.

La teoría institucional para Nieto (2003) se basa principalmente en buscar la explicación en el contexto que se encuentra la organización escolar considerando las irregularidades que pasan dentro de la organización a través de los individuos que forman parte de ella, y que, en consecuencia hacen que la organización se rija entorno a esas discrepancias y no viceversa.

Por lo tanto en la medida que las organizaciones escolares viven un ambiente que ellos mismos generan en lo institucional están institucionalizando todo lo que se vive a través de sus acciones, esto explica la floja articulación entre las estructuras establecidas, las actividades cotidianas en los centros escolares y los resultados

que consiguen pues existen mecanismos que sobresalen en las organizaciones más que la estructura funcional y formal, es decir, las emociones de cada uno de los elementos (Mayer, 1992; citado en Nieto, 2003). La teoría institucional mira a las organizaciones escolares como configuraciones normativas que están determinadas por su ambiente social e histórico.

Comenta Nieto (2003) que las teorías culturales utilizan la etnografía escolar y las metodologías naturalistas de la investigación en materia de organización escolar, para ello se observa la realidad en un todo de carácter contextual donde se buscan las interpretaciones a través del lenguaje.

Dentro de ésta perspectiva teórica *la etnografía* es una metodología básica en las investigaciones sociales que requiere de la interpretación de datos en el trabajo de campo en términos culturales. El etnógrafo tiene como papel insertarse en el centro escolar para advertir la realidad que se vive en ella, no es trabajo fácil, pues además de la metodología propia que desarrolla en la investigación el investigador pretende develar muchas realidades de carácter social que va más allá de la estructura, la realidad ideológica de la organización.

Finalmente el autor describe una última perspectiva teórica, ***la perspectiva política***. Esta está circunscrita en las ciencias reflexivas y críticas permitiendo develar realidades analizando críticamente la relación entre valores y acción. Para Nieto (2003) en esta perspectiva la organización escolar es vista como un ente político en donde las actuaciones de los actores responden a intereses con una relación mucho más que sinérgica, “la relación de poder que un individuo puede ejercer en otro cualquiera que ésta se presente”.

Ésta perspectiva busca obtener un conocimiento liberador o emancipador frente a las posturas injustas. La propuesta es mirar a la teoría y la práctica de forma dialéctica dónde la teoría nos sirva para legitimar la práctica dejando de lado las prácticas de dominación.

Dentro de esta perspectiva encontramos dos teorías más: *la teoría social* y *la teoría micropolítica*. ***La teoría social*** para el autor ubica la estructura formal como

autoridad que somete para el cumplimiento de sus objetivos, sin embargo, la teoría social de carácter crítico analiza a las organizaciones bajo un contexto mucho más abarcativos donde cuestionan las formas de legitimación que se vive dentro de las organizaciones como mecanismos de control, por ejemplo, la teoría feminista.

La teoría micropolítica por su parte sigue la misma vertiente de análisis, solo que ésta se encauza a decir que la organización es compleja, inestable y conflictiva peculiaridad indiscutible de los centros de trabajo. Para Nieto (2003) el principal supuesto obedece a que cada individuo que conforma la organización sigue sus propios intereses y se involucra en subunidades para lograrlo, es decir, sigue las dinámicas micropolíticas para satisfacer sus intereses, esto conlleva a formar grupos de interés dentro de la organización y por lo tanto habrá que mirar a la organización como un agregado de unidades políticas, un ente conformado por micropolíticas.

Hasta este momento hemos reflexionado acerca de las diferentes perspectivas teóricas que prevalecen en la organización escolar, en las siguientes líneas reflexionaremos sobre la postura de Gairín (2004) respecto de cómo se construye el conocimiento.

Para Gairín (2004) una segunda fuente de información, acercarse al tema de organización educativa implica una profunda reflexión que además no está exenta de polémica, ya que existe una complejidad en el marco teórico para analizar la escuela. Inicialmente es necesario comprender que la concepción del objeto de conocimiento, está directamente relacionado con la educación.

La educación, comenta Gairín (2004), inicialmente se comprendió como la influencia sobre las personas al servicio de su desarrollo limitándose a un solo contexto de actuación. Con el tiempo surge la necesidad de organizar y sistematizar la educación bajo la relación hombre y medio social, de ahí que los procesos sistemáticos de intervención educativa buscan la relación que existe entre la educación con su contexto de manera intencionada, organizando así los

procesos de actuación. La educación se especializa y se concentra en personas específicas, que utilizan también a su vez marcos específicos de actuación.

De esta manera se construye la realidad educativa, dónde para el autor la escuela al estar relacionada con otras realidades próximas al individuo, que también están sistematizadas, busca de manera intencional el dirigir procesos de intervención que prometan la socialización y el desarrollo personal. Esto implica abordar la escuela desde una perspectiva global “que no olvide la existencia de otras realidades que también ejercen procesos sistemáticos de intervención”.

Para Gairín (2004) en tales términos estudiar la escuela en estricto sentido implica mirar otras realidades que influyen en los procesos educativos, es decir, el contexto social (familia, medio social, cultura, etc.).

Gairín (2004) discute sobre los esfuerzos que en demasía se han hecho para reflexionar desde un marco teórico y conceptual a la organización educativa, adaptando modelos provenientes de las teorías organizacionales pero que en el sentido anteriormente planteado no han cumplido tal tarea; pues se busca adaptar los modelos organizacionales a la escuela más que reflexionar si lo son en estricto sentido.

Es por ello que el autor propone iniciar el estudio de las escuelas como **unidades globales** pero con sentido en sí mismos. Una perspectiva que Gairín (2004) reconoce como pertinente para abarcar la complejidad de las organizaciones educativas podría ser la Teoría General de Sistemas.

Bajo esta perspectiva, Gairín (2004) mira a las organizaciones educativas como sistemas abiertos, apoyado de la teoría general de sistemas propuesta inicialmente por Bertalanffy (Bertalanffy, 1998; citado en Gairín, 2004) el autor mira a la escuela como un sistema en sí misma y un subsistema entre otros sistemas escolares y que además forman parte de un macro sistema, la sociedad.

Ésta perspectiva para el autor al igual que Pérez (Ibíd.) considera una aproximación cognoscitiva alrededor de nuestro objeto de estudio bajo un nuevo

paradigma científico, una aproximación sistémica, ***la organización escolar como sistema.***

Este autor concibe a la organización como un sistema que se relaciona con la “socio – cultura” que existe en su entorno, y que también exige conocer su realidad a través de las relaciones que convergen entre la escuela y el ambiente además de las ya consideradas relaciones internas.

La escuela está compuesta por elementos diferenciados e interrelacionados bajo una conexión mutua por encima de una relación desordenada (Meteri & Bähler, 1987; citados en Gairín, 2004). Sin embargo, la descripción de sistema implica también el gran direccionamiento de todos los elementos bajo un objetivo o finalidad común (orientación) que permite una coordinación de todos los componentes del sistema, todo sistema se mueve a través de subsistemas.

El autor mira el objeto de conocimiento como un sistema que por su carácter abierto se le percibe como ente político, social, cultural e histórico. Las vinculaciones con el Estado y el sistema escolar al que pertenecen las organizaciones educativas, se representan bajo la estructura normativa y de autonomía que circunscriben las condiciones de la organización escolar y ésta por lo tanto la condicionan, pero también las relaciones que hay entre éstos sistemas. La escuela debe ser estudiada por lo tanto como un todo integral y en relación a su ambiente.

Para Gairín (2004) reconocer el análisis de la educación sistémicamente implica reconocer también que la organización educativa está conformada por un conjunto de elementos que están relacionados entre sí, y subordinadas al mismo tiempo por un objetivo común. La relación que mantiene la escuela con la cultura y la sociedad son variadas: la educación es una realidad social, ya que se vive en sociedad y ésta misma demanda la educación; se debe entender que la sociedad a su vez está cargada de cultura y valores que conforman la comprensión de muchas realidades vividas por el individuo; y finalmente que las formas tan peculiares que adopta la socio-cultura del contexto inciden en lo educativo.

Por lo tanto, el autor al considerar la educación como un subsistema social desde la perspectiva sistémica, supone que la educación es de índole social ya que Colom (citado en Gairín, 2004) afirma que la educación es un fenómeno social en cuanto se da en la sociedad y en cuanto se halla ligada a su desenvolvimiento; la educación no se da sólo en la escuela sino también en una serie de instituciones, elementos o circunstancias que el individuo vive. Por lo cual este autor afirma la educación está integrada al sistema social y que éste abarca un gran campo social.

Gairín (2004) por su parte concibe al sistema educativo como un conjunto de elementos que educan, distinguido en tres niveles: lo formal, que comprende lo estructurado administrativamente brindando títulos académicos; lo no formal, conformado por las actuaciones educativas organizadas y sistematizadas que acompañan la educación formal; y la educación informal, lo que no está sistematizado, ni tiene un plan de actuación preestablecido, pero relacionado con lo sistematizado, dónde finalmente los tres niveles conforman el sistema educativo.

De lo anterior el autor desprende dos conceptos a mirar a la organización escolar como sistema, implica mirar a la escuela en vinculación a dos contextos: “sistema escolar y contexto próximo” ambos vínculos deben mantener un equilibrio dinámico que les permita generar excelentes canales de comunicación abiertos y operantes.

El autor marca en un inicio la complejidad y contradicción de construir un marco de conocimiento para la organización escolar además de tener un sentido profundo de reflexión. Un primer momento de reflexión considera el sentido abierto que define el sistema educativo como una exigencia de su espacial realidad. Por una parte la influencia entre las necesidades sociales y, por otra, el cambio inherente a esas realidades que obligan a constantes planteamientos sobre las necesidades histórico conceptuales.

Para Gairín (2004) a medida que el sistema educativo tiene la capacidad de autorregularse intencionalmente para responder a las exigencias, tiene también la característica de ser un sistema cerrado. Ambas modalidades discutidas anteriormente del sistema educativo, abierta o cerrada, permiten por lo tanto considerarse como un sistema adaptativo.

Por otro lado, el autor considera que el sistema educativo también puede considerarse como un sistema de comunicación en la medida que éste utiliza la comunicación para el cumplimiento de sus objetivos. Esta perspectiva comunicativa nos acerca a considerar vertientes significativas del factor humano como la ideográfica, caracterizada por la personalidad, la espontaneidad y la improvisación.

Para el autor, las contradicciones que existen entre sociedad y escuela son evidentes y objeto de reflexión, ya que como se ha mencionado por otros autores, los sistemas educativos no contribuyen al desarrollo social a medida que existen incongruencias en el curriculum y al momento de evaluar los procesos y resultados del sistema.

Finalmente para Gairín (2004) la escuela es un sistema complejo no solo por la cantidad de elementos que en ella intervienen, sino también por su carácter abierto como ya se expresó; la escuela tiene también realidad histórica que está en constante evolución, lo que lo hace aún mucho más compleja buscando siempre su capacidad de adaptación; por último la escuela es una realidad en constante evolución como consecuencia de sus relaciones con el entorno y de su especial naturaleza no exenta de conflictos y fricciones.

Las perspectivas teóricas que se han expuesto a través de los autores Nieto (2003) y Gairín (2004) sitúan al investigador en un espacio conceptual y metodológico que permite abordar y construir alrededor de la organización escolar, no se debe tomar partida por alguna en especial, se debe buscar las perspectivas que ayuden a concebir la construcción del objeto de conocimiento que se pretende investigar.

El investigador debe estar alerta a las perspectivas teóricas que sirvan de análisis para la construcción de un objeto de conocimiento, toda teoría es muy importante porque permite explicar la naturaleza del objeto de conocimiento convirtiéndose en una herramienta básica para él.

Queda claro que las organizaciones escolares son objetos complejos, que como dice Gairín (2004) están vinculadas con los ambientes y que estos llegan a influir en el comportamiento en las organizaciones.

La diversidad de perspectivas dará elementos importantes para poder estudiar a la organización educativa, además de ser herramienta dará sustento y punto de reflexión para nuestra investigación; no se podrá estudiar todas las teorías existentes en las ciencias sociales, pero como investigadores debemos cobijarnos en ellas para poder reflexionar y abordar el campo.

En suma cada perspectiva teórica integra modelos y también métodos que nos permiten acercarnos al objeto de conocimiento dependiendo del objetivo de la investigación, al igual que las perspectivas teóricas, estos permiten reflexionar sobre una mirada en específico y por lo tanto se tendrá que prestar mucha atención en el manejo de los métodos de acuerdo a la perspectiva utilizada atentos a los supuestos que se manejan en la investigación.

1. 2. La organización desde la perspectiva sociológica.

En el apartado anterior se observó la pluralidad teórica que implica el estudio de las organizaciones escolares situando al investigador en un mosaico de teorías para entender la complejidad que encierran dichas organizaciones. En éste sentido estudiar a la escuela implica una mirada amplia que dé cabida a todo el complejo de realidades que se viven dentro de ella.

En éste apartado nos acercaremos a las diferentes miradas que desde la sociología permiten entender a las organizaciones escolares, encontrando así diferentes imágenes que reflejan la realidad que se vive en las escuelas, llevando

al investigador a una concepción precisa del cuerpo de conocimiento que se desea abordar.

Para Tyler (1991) develar lo que caracteriza a la escuela como institución ha sido en los últimos cincuenta años una tarea difícil que ha dejado una fragmentación sociológica en el marco teórico de la organización escolar.

Estudiar a la escuela implica además de los estudios formales, que conciben a la institución como una configuración de partes cuyos mecanismos internos constituyen acciones normativas, gran atención en el orden interactivo también. Es por ello que para muchos sociólogos las escuelas son consideradas entidades socialmente complejas que involucra ser miradas y estudiadas bajo esa misma concepción.

En efecto, según Tyler (1991) cualquier tentativa de definir “la escuela” en términos de sus actividades, logros o estructura formal parece implicar dificultades que no satisface la complejidad que toda organización escolar presenta por su naturaleza. Sin embargo, los sociólogos se acercan a la concepción de éste concepto a través de diferentes imágenes sociológicas de la organización escolar, para éste autor, la concepción de escuela se ha transformado a través de diferentes perspectivas que han intentado definirla.

Un primer acercamiento es la imagen burocrática, dónde los investigadores consideran a la escuela como “una entidad racionalmente articulada, con afinidades respecto a otras instituciones, procesadoras de personas” que considera a grandes rasgos a la escuela como una entidad administrativa local que se ocupa de la instrucción del joven cara a cara y que, normalmente, tiene una sola sede (Tyler, 1991).

Con la intención de concebir a la escuela bajo una mirada más holística que contemplara aspectos mucho más amplios, se buscó una mirada sociológica que describiera a la escuela. En éste efecto, Tyler (1991) reconoce los inicios de una “escuela nueva” que permitía mirar algunas características estructurales de la escuela que no eran solamente normativas, por ejemplo, las variaciones de los

ingresos de los alumnos; ecología; características del sistema nacional, que justificaban la pertinencia de una perspectiva solidaria y holística.

Bajo esta mirada, Waller (citado en Tyler, 1991) fue de los primeros en reflexionar sobre esta percepción solidaria y holística de las escuelas en cuanto unidades sociales, donde propone cinco características distintivas de la escuela: 1) tiene una población definida; 2) posee una estructura política claramente definida que surge de la forma de interacción característica de la escuela y en la que influyen numerosos procesos menores de interacción; 3) representan un nexo de una compacta red de relaciones sociales; 4) están impregnadas de un sentimiento de “nosotros”, y 5) tienen una cultura que les es peculiar.

Para ésta mirada, la concepción de las organizaciones educativas, empieza a considerar elementos de complejidad en la institución que dan pauta a las imágenes contemporáneas de la organización escolar. En este sentido las siguientes miradas que Tyler (1991) describe son perspectivas que abordan la complejidad de la organización escolar con respecto a las interacciones sociales que en su momento Goffman (en Tyler: 1991) denominó como “orden interactivo”.

En una primera tentativa de desarrollo de una sociología de la escuela Weick (Weick, 1998; citado en Tyler, 1991) cuestiona qué tanto se puede denominar “buena o mala” una institución educativa, es decir, como si en algunos aspectos fueran entidades administrativas y morales homogéneas. Para éste autor la mirada que se le da a la escuela es anárquica y muy difícilmente se puede definir como homogénea pues existen ciertos aspectos que no se pueden excluir, en primera instancia, los valores tradicionales que rodean la vida familiar, la cortesía y la rectitud personal se han abandonado en las escuelas lo que provoca un tipo de vacío moral.

Una segunda explicación sobre la anarquía de las organizaciones escolares, describe que éstas no han conseguido adaptarse a las exigencias de la vida de la organización moderna, ya que carecen de fuerzas suficientes para llevar adelante las múltiples tareas que les han impuesto; por lo tanto las escuelas

necesita una respuesta centralista – gerencia. La tercera y última justificación enuncia que las escuelas han llegado a ser más anárquicas y menos organizadas, invadidas por el desorden y el resentimiento, a causa de una decadencia general de las formas tradicionales de disciplina en la organización (Weick, 1998; citado en Tyler, 1991). Los mismos actores contribuyen a esta tendencia al prescindir del respeto inherente a su rol.

Encontrar un marco analítico que abarque toda la naturaleza de las organizaciones y la complejidad que se mira en sus procesos sociales dentro y fuera de la organización educativa consiste en hallar un marco analítico sencillo y flexible que se centre y aclare las diferencias existentes entre los diversos modelos y enfoques. Este método analítico general ya se ha utilizado con buenos efectos por autores como Burrell (1979) y Morgan (1980).

Éste enfoque propuesto elimina toda tentativa de forjar una síntesis fundada en bases reducidas y trata por el contrario de lograr un pluralismo teórico consciente y de amplio espectro. De esta forma es más provechoso situarse en metáforas en un sentido metateórico más amplio.

Burrell y Morgan (Citados en Tyler, 1991) identifican cuatro paradigmas principales: funcionalista (que refiere a las metáforas mecanicistas y orgánicas), interpretativo (dónde se considera a la organización como texto o documento simbólico), radical (en dónde se puede contemplar a la organización como instrumento de dominación) y humanista radical (en las que predominan las formas de liberación intersubjetivas o ideológicas); todos estos modelos nos permiten entender a la organización desde un enfoque holístico y flexible como se encomienda para el marco analítico.

Bajo la expresión que hace Goffman (Goffman, 1982; citado en Tyler, 1991), refiriéndose a las relaciones existentes entre las esferas interactiva y formal como ajuste articulado Tyler (1991) mira para las organizaciones educativas como un *ajuste articulado de modo impreciso* entre estructuras interactivas y sociales, permitiendo así acercarse a un modelo más dentro del marco analítico de suma

importancia que permite ver la discrepancia que se vive dentro de las relaciones y cómo éstas tensiones sociales continúan unidas entre sí pero ahora de un modo impreciso.

Por otro lado Waller (citado en Tyler: 1991) se acerca al modelo interaccionista como parte de un marco analítico, él comienza su análisis a partir de nosotros mismos, definiendo las situaciones en un flujo o interacción. En éste análisis las reglas no limitan la acción, sino los autores capaces de establecer sus definiciones. Para éste autor lejos de construir un modelo establecido de roles y funciones concibe a la escuela como “una estructura política que surge a partir del modo característico de la interacción de la misma escuela, y está influido por numerosos procesos de interacción.

Éste marco analítico recomendado por los autores mencionados es el que permiten a ésta investigación sostener el análisis que se hará del rol directivo en términos de explicar la construcción, compleja sin duda, del rol. Por un lado persigue una estructura formal y por otro lado observamos que éste se forma y concibe dentro de unidades complejas articuladas de forma imprecisa llenas de relaciones y vínculos interpersonales que sin duda explica el comportamiento ambiguo que se vive en las escuelas.

Autores como Goffman (1997), permiten mirar el comportamiento de los individuos bajo una dramaturgia puesta en escena, las personas se conducen improvisadamente casi todo el tiempo aunque asuman un rol debidamente establecido, sin duda modelos que permiten mirar bajo una reflexión mucho más indeleble el comportamiento de los individuos.

Para finalizar éste apartado profundizamos acerca de los diferentes modelos que serán cimientos de reflexionar sobre la organización; el rol directivo, y todo lo que a él rodea.

Se tiene de manera ordenada, dos modelos que permiten entender la estructura formal: funcionalista y burocrático; y cuatro modelos que permiten encaminar la investigación hacia la comprensión de la ambigüedad que se vive bajo la dinámica

de la interpretación de roles en una organización: racionalidad limitada; contingencia; articulación imprecisa e interaccionista.

Todos estos modelos sirven en un primer momento para contrastar lo que debe ser contra lo que realmente es en una organización, lo formal de cara a lo informal de las escuelas, y en un segundo momento para sustentar la realidad que se vive de cara a los actores que desempeñan el rol directivo en sus organizaciones escolares.

1. 2. 1. Modelo funcionalista.

Para Tyler (1991) el presupuesto básico del modelo funcionalista consiste en que la sociedad tiene una existencia objetiva y un carácter sistémico en el que las relaciones entre sus elementos son relativamente ordenadas y coherentes. El modelo funcionalista se ha considerado como constructo fundamentalmente ideológico con un amplio potencial deshumanizador que deja fuera la parte humana de las organizaciones focalizando la estructura mecánica y sistémica de toda organización.

Este modelo comprende a la organización educativa desde el concepto de máquina, bajo una mirada gerencial mecanicista donde la principal potenciación de la productividad es través de la eficiencia. Para este autor, el modelo funcionalista reconoce el fundamento sociológico general del enfoque sistémico, donde según Parsons (Parsons, 1987; citado en Tyler, 1991) la tradición teórica dominante que subyace al enfoque de la escuela como sistema social puede situarse en el funcionalismo estructural, esto significa, mirar a la escuela desde un orden social tan “rígidamente ajustado” convirtiendo a la experiencia y a la interacción como elementos secundarios.

Bajo el modelo funcionalista se define a la organización como un tipo de colectividad orientada a la consecución de objetivos específicos o primarios, que

de la misma forma que las empresas y el sector productivo buscan la sobrevivencia a través de la eficiencia de la organización.

Sin embargo, el análisis teórico bajo el modelo funcionalista para comprender la actuación diaria de las escuelas tiene sus limitantes, por un lado argumenta las tensiones de éste modelo de organización escolar se presentan en el grado de relajación estructural, ya que los mecanismos jerárquicos de vigilancia de los sistemas educativos son relativamente impotentes para hacer algo más que cumplir con las exigencias de la responsabilidad pública. Para el modelo funcionalista, en vez de construir un conjunto de funciones interdependientes en grado elevado, las escuelas deben considerarse como una colección de segmentos “causi-feudales” que para Tyler (1991) significa que la racionalidad abstracta y las transformaciones morales de la solidaridad orgánica se asignan a un área remota de influencia causal, las actividades directas, prácticas de enseñanza, aprendizaje, asistencia a reuniones, y todas las acciones normadas que se realizan dentro de la escuela, se sitúan en primer término en un nivel teórico.

Este autor considera el modelo funcionalista más bien un modelo primitivo de organización, tipificado por segmentaciones concordantes con líneas de trabajo al igual que el modelo mecánico.

Sin embargo, a pesar de la apariencia mecanicista del marco del modelo funcionalista, éste según Tyler (1991) sirve para ilustrar las afinidades existentes entre las distintas dimensiones del enfoque funcionalista o sistémico, y sus características distintivas respecto a otros enfoques de la organización escolar, constituye por lo tanto un punto de referencia para reflexionar sobre los siguientes modelos.

1. 2. 2. Modelo burocrático.

Para Tyler (1991) la mayoría de la bibliografía empírica que mira a la organización como una entidad compleja, se ha inspirado en el tipo weberiano ideal de administración burocrática. Sin embargo, no se deriva directamente de Weber,

sino de autores como Parsons (Parsons, 1987; citado en Tyler, 1991) y otros sistémicos que reflexionan sobre éste modelo.

De esta manera los teóricos han abandonado la realidad histórica concreta para encontrarse en la incorporación de los aspectos causales, evolucionistas y sistémicos de la sociología weberiana al modelo funcionalista de regulación, generando distintas críticas y reflexiones hacia nuevos modelos.

Inicialmente, el *tipo ideal* y la teoría de la organización según Tyler (1991), trató de caracterizar las pautas de organización distintivas de las sociedades occidentales en su constructo del *tipo ideal* de prácticas administrativas burocráticas. Éste modelo evitaba cualquier estudio interpretativo de la acción social, ya que el desarrollo del tipo ideal de burocracia suponía, pues, una proyección de un método para el estudio de las organizaciones sobre la racionalización progresiva de la vida social.

Weber (Weber, 1978; citado en Tyler, 1991) definía su constructo de la forma “típica ideal” de burocracia en relación con una serie de formas administrativas que consiste en tareas y cometidos regulados de manera oficial, sujetos a una división funcional de trabajo, ordenada según una jerarquía de oficinas, reguladas mediante normas de procedimiento ocupada por funcionarios expertos, retribuidos en función de los méritos contraídos.

El modelo burocrático permite mirar a la organización bajo una construcción administrativa con una estructura normativa que delinea y determina el funcionamiento de la organización, es decir, toda organización en el tipo ideal del deber ser, estaría regido bajo racionalidad y normas impersonales.

Por lo tanto, éste modelo se consideraba como el ejemplo de la racionalidad, dónde Weber (Weber, 1978; citado en Tyler, 1991) entendía esa racionalidad como formal y no sustancial, es decir, como un método puramente técnico y calculado para tomar decisiones cuando los fines estaban claros, en vez de que la acción se orientase de acuerdo con criterios de valor teológico como las creencias y principios religiosos o filosóficos.

Por lo tanto, el aparato burocrático según Tyler (1991) representaba la forma más racional de administración sólo porque resultaba ser el mejor diseño para lograr previsibilidad, estabilidad y una eficiencia concebida de manera estricta, abandonado en todo momento la abstracción de la realidad que los hechos sociales construían dentro de la organización.

La mayoría de los intentos por investigar la escuela como ejemplo empírico del “tipo ideal” weberiano han utilizado metodologías que forman parte de la sociología interpretativa también, pues el modelo burocrático queda limitado. Esto significa que para Tyler (1991) el modelo burocrático por sí solo no presenta aspectos metodológicos de interpretación que preste atención a los motivos, estrategias y significados propios de los actores.

Éste autor cuestiona el modelo burocrático de la siguiente manera: en primer lugar, el marco burocrático debe juzgarse a la luz de la investigación empírica que lo inspira, ¿cómo se adaptan las dimensiones del tipo ideal a los casos empíricos de organización escolar?, ¿hasta qué punto habrá de revisarse el modelo o tipo a la luz de ésta investigación?, y en segundo, la organización burocrática debe ser evaluada en relación con los fundamentos de una de las críticas más persistentes que se le hacen: que constituye un impedimento para el cambio creativo y la innovación. Sin embargo, Tyler (1991) argumenta que ambos planteamientos se solapan en cierta medida, pues cuando el marco burocrático se somete al escrutinio sociológico, tiene que verse también con mayores críticas en la bibliografía educativa general. Para este autor, la burocracia en las escuelas implica una interpretación más compleja que tenga en cuenta todos los aspectos.

Por lo tanto, el modelo burocrático, lejos de ser un derivado del enfoque de acción como Weber (Weber, 1978; citado en Tyler, 1991) pretendía, este *tipo ideal* para Tyler (1991) ha sido reificado como modelo regulador de limitación, basado en la especialización, jerarquía, reglas y procedimientos, en el que se deja de lado, o se encasilla a la fuerza en respuestas rígidas a cuestionarios, la mayor parte de las propias intenciones y motivos de los individuos actuantes.

El modelo burocrático finalmente describe un ideal administrativo que cumple la estructura normativa de un deber ser para la organización escolar, por otro lado descuida los objetivos abstractos, y vínculos sociales dirigiéndose sólo en las prácticas sociales organizadas de forma racional.

De la misma manera que el modelo funcionalista, éste modelo pretende mirar a la organización escolar como una organización eficiente que alcanza sus objetivos en el cumplimiento de la norma. Sin embargo, existen otros elementos que aún no son tocados por estos modelos; estos modelos adolecen de reflexión con respecto a los objetivos abstractos y vínculos sociales que examinaremos más adelante.

1. 2. 3. Modelo de la contingencia.

Dentro de la complejidad de las organizaciones existe un elemento que está presente en toda acción social, la transformación. Para Tyler (1991) los centros de trabajo educativos no solo han desarrollados múltiples niveles de interdependencia y comunicación, sino que también han aumentado en su tamaño; al mismo tiempo se han diversificado en una serie de unidades especializadas que dividen y fragmentan su ambiente en fracciones más manejables, lo cual significa que las estructuras de las organizaciones son ambiguas y cambiantes.

Para Tyler (1991) el modelo de contingencia pretende abarcar la relación determinista entre el tamaño, incertidumbre y estructura, aún dentro del paradigma de sistemas, éste modelo considera que la estructura y la acción se ajustan entre sí de forma estricta, esto significa que la acción de cada sujeto está estrictamente ligado en la estructura de la organización.

El modelo de la contingencia, según Tyler (1991) se origina en la teoría técnico funcionalista y ha disfrutado de gran relevancia en la teoría y la investigación de las organizaciones. Éste modelo indica que, cuando el ambiente es estable y previsible, la forma clásica de burocracia constituye el método de organización más adecuado. No obstante cuando existe un nivel elevado de incertidumbre que surge de la interconexión de partes del ambiente y su tasa de cambio

(turbulencia), la delegación de la autoridad en los especialistas, puede que constituya una estrategia más efectiva.

En resumen, para Tyler (1991), éste modelo se propone examinar las interacciones entre cualquier parte importante de un organismo y su ambiente externo pertinente, y deducir un conjunto de proposiciones empíricamente comprobables que pudieran ayudar al diseño, no solo de cometidos individuales, sino de la red completa de tareas, máquinas y subunidades.

El modelo de contingencia enuncia sobre una serie de variables que se encontrarían en cualquier organización de trabajo, como lo son la interdependencia de tareas, el nivel de incertidumbre tecnológica; tasa de cambio tecnológico; grado de coordinación; delegación y centralización se irán funcionalmente adecuando a las exigencias de la tarea; magnitud de las operaciones de la organización, e interconexión más amplio de la organización.

Los modelos clásicos planteaban por un lado dos vertientes principales, una que miraba a la organización bajo un enfoque mecánico/burocrático; y otro bajo un enfoque orgánico, dónde pretendía mirarse a las organizaciones como sistemas orgánicos que respondían al cambio dentro de las sociedades.

Para el modelo de contingencia mirar a la organización educativa como un organismo vivo llena de cambio permite acomodar un enfoque mucho más flexible en dónde las condiciones de cambio delimitan muchas de las acciones de la organización.

1. 2. 4. Modelo de la escuela articulada de modo impreciso.

El modelo articulado de un modo impreciso surge como un nuevo punto de vista sobre la escuela como organización. El modelo inicia según Tyler (1991) en forma de tres corrientes bibliográficas interrelacionadas que evolucionaron durante los años 70 y que proporcionaron el modelo hoy vigente de la organización escolar.

Una de ellas recibió el nombre de **cuadro de basura/anarquía organizada**, como una alternativa exagerada a los modelos weberianos y neweberianos de

racionalidad formal que proliferaban en esos tiempos. Este modelo recuerda el de los sistemas de ajuste artitucaldo de Weick (Weick, 1976; citado en Tyler, 1991) planteado pocos años antes por primera vez en un artículo que sentaba las premisas de un modelo alternativo que no partía de la base de una anarquía.

El modelo Flexiblemente articulado afirma que la organización escolar está articulada de modo que los elementos se mueven uno con respecto a otros a través de un ajuste de floja precisión, ni tan fuertes como para ser totalmente dependientes uno del otro, ni tan distantes como para ser independientes o anárquicos, sino de una manera flojamente acoplada. Para Tyler (1991) tales sistemas se caracterizan por la relajación de las conexiones entre los subconjuntos estables que no son independientes, sino que en esa conexión, mantienen su propia identidad.

1. 2. 5. Modelo interaccionista.

Éste modelo da sustento teórico a lo que se pretende develar en la investigación, más por el tipo de investigación que se plantea que por adelantarnos a los hechos que se develaran en los siguientes capítulos, sin embargo, es el modelo interaccionista quien da pauta en ésta investigación sobre cómo es que los directivos construyen su rol.

Es necesario puntualizar en las confrontaciones que se producen durante la ejecución de las tareas del directivo, el aburrimiento de la asamblea escolar, el humor y los juegos verbales entre cada uno de los sujetos que conforman la organización escolar, ya que todo ello es resultado de la interacción que viven diariamente los individuos en las organizaciones escolares.

Por esta razón, muchos sociólogos rechazan a menudo el modelo de sistemas de la escuela como cumbre teórica, y dan pauta a todos los niveles de acción y de experiencia. El modelo interaccionista, en un sentido más profundo, pretende comprender los acontecimientos tal y como se viven en la complejidad de las escuelas en el mundo cotidiano de interacción, encuentro y negociación.

Este modelo permite considerar que los roles formales no limitan siempre la consciencia de los actores sino que la acción aparece separada de la estructura; de la experiencia; del rol oficial, y de la situación de la organización formal. El modelo interaccionista considera por lo tanto que el individuo permanece ajeno de su rol oficial con respecto al rol personal que pone en marcha en escena día a día ya que existe un sinfín de situaciones que lo alejan de éste; de esta forma es necesario mirar a la escuela como teatro en dónde existe escenario, escenas y actores (Goffman, 1990; citado en Tyler, 1991).

Los estudios empíricos realizados según Tyler (1991) después de la segunda guerra mundial, muestran un cuadro de aburrimiento, desafección e irrelevancia. Dónde las tradiciones de eficiencia escolar y de desarrollo de la organización hablan de consenso, liderazgo y firmeza de propósitos, la bibliografía interaccionista habla el idioma de la división, subversión y compromiso. Esto significa acercarse al terreno de la experiencia concreta, y desprenderse del enfoque funcionalista.

Este modelo nos permite entender cómo la realidad social de la escuela se fragmenta y dispersa en una mirada de encuentros y relaciones interpersonales, la analogía es mirar a la escuela como un teatro, una obra sin guión, en dónde sólo los actores conocen su significado. Para Tyler (1991) todas las escuelas parecen acercarse a este enfoque ya que presentan un desvanecimiento en sus objetivos, además de un alto grado de negociación en cada uno de las acciones.

El ajuste flexible de situaciones, según éste autor no desaparece en este nivel de interacción, ya que en toda organización escolar según Weick (Weick, 1976; citado en Tyler, 1991) las múltiples realidades provocan sistemas articulados de modo impreciso, porque los individuos comparten pocas variables, comparten variables débiles, comparten relaciones que solo se muestran en ocasiones, de forma gradual o de repente.

Por lo tanto se caracterizan a la organización educativa como un tipo ideal de orden improvisado, esto en el sentido de que la complejidad de las organizaciones

precisa en el cumplimiento de las acciones que, desde un enfoque funcionalista responde a la norma y, bajo un enfoque interaccionista responde a las imprecisiones de la interacción de sus actores (Tyler, 1991).

El modelo interaccionista de la escuela difiere sustancialmente de los modelos convencionales ya que mira desde otra perspectiva a la organización, lejos de mirarla simplemente como norma, la mira como realidades y experiencias; a su vez, este modelo permite construir un marco analítico flexible dónde el investigador deba considerar los elementos ambiguos presentes en toda escuela. Este modelo contextualiza los encuentros que se viven entre los sujetos bajo una relación informal, flojamente acoplada, de improvisación y de negociación.

En resumen este enfoque proporciona una versión alternativa de la escuela dónde ésta atraviesa por conflictos. La escuela interactúa en todo momento de tres maneras, 1. Como instrumento de división y dominación, aparato de vigilancia, organización temporal y registro que sirve a los intereses de la autoridad administrativa y profesional; 2. Como patrón de mitos y símbolos en la que la realidad se sostiene de cara a la diversidad de encuentros cotidianos, particularmente en la legitimización externa; y 3. Como marco a través del cual puede ponerse la práctica la negociación entre los actores (Ibíd.).

El modelo interaccionista brinda una concepción más de la organización escolar, este modelo a diferencia de los modelos convencionales o clásicos como el mecanicista o burocrático permite conocer lo que sucede bajo la subjetividad de la escuela y la relación de los sujetos, tomando muy en cuenta experiencias que se viven en la organización.

Para éste segundo apartado, el conocer los distintos modelos teóricos desde una mirada sociológica permitió reflexionar sobre el marco analítico que da sustento a ésta investigación, prestando gran atención al cuadro de interacciones y vivencias cotidianas que construyen a través de dichas experiencias una realidad dentro de las escuelas. Este marco analítico son las perspectivas teóricas que dan sustento a la comprensión del rol directivo dentro de una organización escolar.

Sin olvidar que, el rol directiva es una función desprendida de un nivel jerárquico, creado para responder tareas, funciones, y normas, tal como el modelo funcionalista y burocrático lo explican en un sentido muy preciso; y por el otro lado un rol que ejecuta un individuo que puede interaccionar en todo momento con los demás actores.

En este sentido existen modelos como el flojamente acoplado e interaccionista que explican cómo es que los elementos dentro de las organizaciones se mantienen relacionados entre sí de una manera inconsistente, es decir, el rol directivo se concibe como un elemento flojamente acoplado a su organización y en relación con los demás actores, ya que no tiene claro sus objetivos, y existe una relación ambigua entre él y los demás individuos.

El rol directivo se mira también como un papel lleno de interpretaciones, que bajo la mirada interaccionista cumple objetivos diferentes en función de su propia interpretación. Para este modelo las interpretaciones distintas adaptan diferentes normas estructurales que no son correspondientes a la acción concreta de los actores, es por ello que la acción de los sujetos queda distanciada de la norma.

El rol directivo debe apreciarse también como un conjunto de símbolos e interpretaciones que se manifiestan a través del sujeto, esto significa que el directivo ejecuta su rol conforme a sus creencias, experiencias, precepciones o significados con respecto a distintas acciones, es decir, existe una carga valorativa que no se despoja del sujeto en la ejecución del rol.

Las distintas miradas teóricas nos acercan a conceptualizar el rol directivo a la luz de comprender y debelar qué es lo que construye al rol dentro de la organización escolar. En este sentido el modelo de contingencia, el modelo flojamente acoplado y el modelo interaccionista son lo que describen teóricamente la complejidad del rol directivo y los que en su momento nos ayudarán a reflexionar la construcción del rol directivo como objetivo de esta investigación. Damos pauta al análisis del modelo del teatro, que sin duda termina de sostener de manera amplia y

sustanciosa el qué hacer y el cómo actuar del rol directivo en las organizaciones escolares.

1. 3. La organización y la representación de roles.

En el apartado anterior se hizo una revisión al modelo interaccionista cuyo objeto de análisis se centra en la observación de los roles que desempeñan los actores en la organización escolar que a su vez integran pautas de comportamiento.

Estos actores muestran una dinámica de comportamiento en relación a las interacciones que viven con cada uno de los demás actores dentro de la organización escolar. Para poder acercarnos al rol directivo es necesario por lo tanto conocer al individuo en la ejecución de su rol y para ello nos acercaremos a Goffman (1997) dónde hablaremos acerca de la representación del rol.

Retomando el modelo de Goffman (1997) donde todo individuo ejecuta un papel en la analogía del modelo del “teatro”, el autor define el rol social como la promulgación de los derechos y deberes atribuidos a un estatus dado. Añade, que un rol social implicará uno o más papeles y cada uno de estos diferentes papeles pueden ser representados por el actuante en una serie de ocasiones en una misma audiencia, o ante una audiencia compuesta por las mismas personas.

Esto significa que todo individuo dentro de la sociedad ejecuta o representa un rol bajo ciertas circunstancias como el trabajo, la familia, la sociedad, etc., donde cada sujeto puede realizar uno o más roles dependiendo del contexto, es decir, se es hijo, esposo, padre de familia, trabajador, amigo, etc., a la vez.

Según Goffman (1997) cuando un individuo desempeña un papel, solicita implícitamente a sus observadores que tomen en serio la impresión que les genera. Se les pide que crean que el sujeto que ven posee en realidad los atributos que aparenta poseer, que la tarea que realiza tendrá las consecuencias que en forma implícita pretende y que, en general, las cosas son como aparentan ser. Bajo este enfoque, existe el concepto popular de que el individuo ofrece su actuación y presenta su función «para el beneficio de otra gente».

Cada individuo juega un papel social en dónde tiene ciertas obligaciones, responsabilidades y derechos para sí que debe cumplir en su actuación, esto implica esperar ciertos comportamientos y acciones del individuo dependiendo de su rol y con ello ponerla en ejecución, es decir, en actuación. Para Goffman (1997) en su analogía el término actuación refiere a toda actividad de un individuo que tiene lugar durante un período señalado por su presencia continua ante un conjunto particular de observadores y posee cierta influencia sobre ellos.

El directivo dentro de la organización escolar pone en actuación su personaje al ejecutar el rol directivo, ya que la persona es una y el rol que debe asumir es otro en la medida que la construcción social lo demanda. Con esto el directivo debe desarrollar ciertas cualidades y actitudes que sean propias del rol en un espacio determinado.

Por lo tanto el individuo ejecuta su rol sobre un contexto específico, Goffman (1997) la denomina **fachada** que es la parte de la actuación del individuo que funciona regularmente prefijado, a fin de definir la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación. La fachada es entonces la dotación expresiva de tipo corriente empleada intencional o inconscientemente por el individuo durante su actuación.

La fachada está conformada por el medio (setting) donde según Goffman (1997) incluye el mobiliario, el decorado, los equipos y otros elementos propios del trasfondo escénico, que proporcionan el escenario y utilería para el flujo de acción humana que se desarrolla ante, dentro o sobre él. En términos geográficos el medio tiende a permanecer fijo, de manera que los que usan un medio determinado como parte de su actuación no pueden comenzar a actuar hasta haber llegado al lugar conveniente, y deben terminar su actuación cuando lo abandonan.

El directivo escolar es directivo en la medida que está en el contexto que se lo demanda, pues el sujeto abandona el rol cuando cambia de contexto social. Por lo tanto el directivo es un individuo con cualidades y atributos específicos que satisface por un lado a la persona, y por otro al rol directivo. Mientras se encuentra en presencia de otros, por lo general, el individuo dota a su actividad de signos que destacan y pintan hechos confirmativos que de tal modo podrían permanecer inadvertidos y oscuros; porque si la actividad del individuo ha de negar a ser significativa para otros, debe movilizarla de manera que exprese *durante la interacción* lo que él desea transmitir.

Esto significa que el individuo se comunica a través de la interacción con los otros durante la escena, y éste a su vez tiene la tarea de comunicarse en su entorno a través de significados. El directivo se comporta de una manera cuando está ejecutando su rol de directivo, con significaciones de poder, liderazgo, etc., con sus colaboradores y compañeros; y se comporta de otra forma transmitiendo otro tipo de significados cuando está fuera de su contexto directivo.

Como parte de la fachada personal a la que refiere Goffman (1997) se incluyen las insignias del cargo o rango, el vestido, el sexo, la edad, y las características raciales, el tamaño y aspecto, el porte, las pautas de lenguaje, las expresiones faciales; los gestos corporales y otras características semejantes. Es conveniente para este autor, que el individuo actuante divida los estímulos que componen la "fachada personal" en apariencias y modales, de acuerdo con la función que desempeña la información transmitida por estos estímulos.

La apariencia se refiere según Goffman (1997) a aquellos estímulos que funcionan en el momento de informarnos acerca del estatus social del actuante, así como pueden ser arrogantes o agresivos, existen modales humildes y gentiles, ambas son parte de una fachada personal, es decir, de una personalidad del actuante y ello es lo que comunica a través de sus acciones y sus estímulos personales. Así es como se encuentra un directivo pasivo y carismático, existe otro que es

dominante y arrogante, pero según ésta perspectiva el rol que se ejecuta depende también de este conjunto de estímulos que en suma forman la personalidad de un sujeto y que, finalmente no se desprende al momento de ejecutar su rol.

La apariencia por un lado es el reflejo de los modales, y muchas veces se espera que, como es natural, exista una coherencia confirmatoria entre la apariencia y los modales, es decir, se espera que las diferencias de status social entre los interactuantes se expresen, en cierta medida, por medio de diferencias congruentes en las indicaciones que se hacen del rol de interacción esperado.

Sin embargo, para Goffman (1997) la apariencia y los modales pueden tener a contradecirse mutuamente, ya que no siempre el individuo actúa según su apariencia, esto es que, se puede percibir en apariencia un directivo de cierta manera por ejemplo, sencillo y humilde, y actuar de otra forma totalmente distinta a la apariencia.

La última característica de la fachada, es que, diferentes rutinas pueden emplear la misma fachada, por ejemplo todo lo que implica una escuela para un directivo, en donde una fachada social determinada tiende a institucionalizarse en función de las expectativas estereotipadas abstractas a las cuales da origen, y tiende a adoptar una significación y estabilidad al margen de las tareas específicas que en ese momento resultan ser realizadas en su nombre. Finalmente la fachada se convierte en una representación colectiva y en una realidad empírica por derecho propio según Goffman (1997).

Después de considerar el escenario como tal, el actuante ejecuta un rol en la puesta en escena, es decir, mientras esté en presencia de otros, por lo general, el individuo dota a su actividad de signos que destacan y pintan hechos, Goffman (1997) la denomina "realización dramática". Sí la actividad del individuo ha de llegar a ser significativa para otros, debe movilizarla de manera que exprese durante la interacción lo que él desea transmitir, por ejemplo, la gente con la que

interactúa un directivo debe estar seguro de que el director está seguro de sí mismo.

Se puede señalar que en el caso de algunos status la dramatización no presenta problema alguno, ya que ciertos actos instrumentalmente esenciales para llevar a cabo la tarea están al mismo tiempo muy bien adaptados, desde el punto de vista de la comunicación como medio para transmitir de manera vivida las cualidades y atributos que alega el actuante.

En muchos casos como argumenta el autor, la dramatización del propio trabajo constituye un problema, ya que las personas que observan y son testigos del trabajo tienen expectativas de los actuantes que, en la interacción social deben cumplir. Así por ejemplo si el directivo de una escuela se pone a platicar con los docentes, se piensa en primera instancia que no está realizando su trabajo con eficiencia, cuando en realidad lo que hace el directivo es acercarse a sus colegas para saber qué es lo que piensan y opinan de la escuela y de ésta forma el directivo evalúa su función; finalmente el directivo ejecuta una parte de su tarea que tiene que ver con la interacción de los docentes, pero esto difícilmente se observa a la luz de los otros.

El problema de dramatizar el trabajo, o ejecutar el trabajo, es mucho más que el solo hecho de hacer visible lo invisible, Goffman (1997) argumenta que el trabajo debe ser realizado por aquellos que ocupan ciertos status, está con frecuencia tan pobremente proyectado como expresión de un significado deseado, que si el beneficiario quisiera dramatizar el carácter de su rol, debería desviar para ello una apreciable cantidad de energía. Y esta actividad desviada hacia la comunicación requerirá a menudo atributos diferentes de aquellos que se dramatizan.

Esto significa que el individuo que pone en marcha su rol en escena debe además de ejecutarlo sumar esfuerzos de comunicación donde reclame su actividad para

los otros demostrando lo que el rol en sí le demanda, es decir, siempre hay un trabajo extra detrás de la ejecución del rol.

Existe un esfuerzo y una posición detrás de la actividad que el actuante va a realizar, por ejemplo: Sartre (en Goffman: 1997) señaló “el alumno atento que desea estar atento, con sus ojos clavados en la maestra y sus oídos bien abiertos, se agota de tal modo representando el papel de atento que termina por no escuchar nada”. Así los individuos se enfrentan con el dilema de expresión contra la acción.

La separación de la expresión del rol y la ejecución del mismo tiene que ver con la preocupación de parecerse tanto a un director en todos sus “supuestos” atributos en la escena durante la realización dramática que la acción como tal. Aquellos que poseen el tiempo y el talento para realizar bien una tarea pueden no tener, por la misma razón, ni el tiempo ni el talento para mostrar que lo están haciendo bien. Algunas organizaciones según Goffman (1997) lo resuelven delegando oficialmente la función dramática en un especialista que pasará tiempo expresando la significación de la tarea y no efectuándola en realidad.

Por lo tanto, un profesional puede estar dispuesto a adoptar un rol muy modesto en la calle, en un negocio, o en su hogar, pero en la esfera social que abarca su manifestación de competencia profesional le preocupará mucho hacer una exhibición efectiva. Se debe comprender por lo tanto que todo rol, incluyendo el rol directivo, durante su dramatización cumplen características específicas que implican un trabajo adicional por parte del actuante, éstas a su vez deben de dar la impresión de cubrir un parámetro sobre la esfera social.

El directivo gerencial al igual que el directivo escolar o el padre de familia forman parte de un marco contextual perteneciente a una esfera social que en determinado momento demanda cierta actuación, el arte de representar el rol indicado depende entonces de gran parte de comprender durante su ejecución

características específicas del rol, es decir, que la esfera social espera en determinado momento que el individuo cumpla con su rol.

Por otra parte, la actuación genera una rutina en su representación. A través de su fachada algunas exigencias más bien abstractas sobre el público, exigencias que probablemente le serán presentadas durante la actuación de otras rutinas, esto para Goffman (1997) constituye una forma de socializar, modelar y modificar una actuación para adecuarla a la comprensión y expectativas de la sociedad en la cual se presenta. Por lo tanto otro de los elementos importantes en la construcción del rol es la socialización, denominada por el autor como “la tendencia de los actuantes a ofrecer a sus observadores una impresión que es idealizada de diversas maneras”.

La representación de los roles en una esfera social llevan al individuo a la socialización como parte de su naturaleza. Es importante destacar que muchos psicólogos reconocen la creación del individuo a través de los otros, es decir, somos a través de los otros ¿cómo nos miran?, y ¿cuál es la percepción que tienen de nosotros? llega a reconocer que somos resultado de la creación social.

Este autor en consecuencia, reconoce la percepción de un individuo a través de un enfoque idealizado, así cuando el individuo se presenta ante otros, su actuación tenderá a incorporarse y ejemplificar los valores oficialmente acreditados de la sociedad, tanto más, en realidad, de lo que lo hace su conducta en general, ya que debe cumplir el ideal con lo que los otros lo miran. Esto significa ejecutar un rol a medida de lo que *el ideal* para el entorno social debe cumplir, es decir, ejecutar un rol satisfaciendo las expectativas que los demás esperan de un jefe de familia, un doctor, un licenciado, o un maestro (por ejemplo).

El individuo por lo tanto socializa y llega a ejercer su rol en presencia de los demás actores, para Goffman (1997) el actuante tiene una relación con los otros a través de un lenguaje de comunicación, esto significa que la relación que se vive en un

directivo con los demás miembros de la organización escolar se lleva a cabo a través del significado que se transmite por las acciones propias de su rol.

Existen sin embargo, contingencias con respecto a la comunicación que el actuante transmite a la audiencia ya que el individuo actúa con una intención que para él tiene un significado en específicos, y otra es la percepción que tienen los demás actores de la ejecución de dicha actividad. Esto significa por lo tanto que en un primer enfoque el rol directivo cumpla su rol en función de lo que para él es el ideal, y en un segundo enfoque, que cumpla su rol en función de lo que los demás esperan de él. Encontrando una complejidad en la ejecución del rol directivo.

En respuesta a estas contingencias de la comunicación, los actuantes intentan según Goffman (1997) ejercer una especie de responsabilidad dónde se actúa cuidando no transmitir imprecisión alguna. Lo que nos lleva a comentar que como se mencionó anteriormente, el directivo como cualquier otro actor, pasa más tiempo tratando de verse como directivo y cuidando no equivocarse al respecto, que ejecutando su rol sobre la audiencia.

Este autor argumenta que cuando se sabe que el público es en el fondo escéptico de la realidad que se le impone, éste sobresalta y señala que toda actuación es falsa. Esto significa que todos los actores perciben de cierta manera la puesta en marcha en una escena y en seguida saben reconocer cuando se actúa bajo cierta veracidad o bajo cierta falsedad, por lo tanto cuando el directivo ejerce su rol, existe una comunicación tanto verbal como no verbal que lleva significaciones entre los demás individuos durante la interacción permitiéndole a ellos conocer qué es lo que el directivo hace en su rol y cómo éste es tomado desde su perspectiva.

Por lo tanto según Goffman (1997) no se debe analizar las actuaciones en función de normas mecánicas, sino por el contrario a través del significado de la

interacción que el rol lleva a cabo entre su puesta en marcha. En nuestra sociedad, algunos gestos impensados se producen en una variedad tan grande de actuaciones, y transmiten imprecisiones que son por lo general tan incompatibles con las que se fomentan, que estos hechos inoportunos han adquirido un status simbólico colectivo.

El autor los agrupa en tres categorías: la primera dónde el actuante puede transmitir de manera accidental o inesperada; en segundo, el actor puede actuar de modo de transmitir la impresión de que está demasiado ansioso por la interacción o desinteresado de ella, y en tercer lugar, el actuante puede permitir que su presentación sea improvisada. Esto significa que el individuo actúa bajo ciertas situaciones no siempre predeterminadas o controladas que expresan cierto significado bajo la relación que tiene con los demás actores.

Es decir que, el directivo en una organización escolar actúa con base en su control expresivo, las actuaciones según Goffman (1997) difieren, como es natural en el grado de cuidado expresivo que se requiere apliquen a cada elemento de su actuación. El individuo está lleno de emociones y expresiones que utiliza bajo situaciones reales de convivencia, es necesario entender que todo individuo que ejecuta su rol, cualquiera que éste sea, se comunica con los demás actores a través de un lenguaje dónde tanto las acciones, las palabras; las posturas; las emociones; las expresiones y las omisiones, expresan para los otros un significado.

Dentro de lo que el individuo expresa en su actuación, las emociones y todo el complejo de lenguaje que comunica, es percibido por su audiencia bajo el significado que en primera instancia ellos le den y en segunda, el que trata de mandar el sujeto. Esto es una ambigüedad dónde se genera un espacio de interpretación hacía las situaciones, Goffman (1997) la denomina tergiversación.

Para Goffman (1997) como integrantes de un auditorio, es natural que sintamos que la impresión que el actuante trata de mostrar es una impresión hacia los demás, por eso es que decimos que la impresión que mandamos a través de nuestra actuación es significativa para los demás, produciendo una percepción de los demás hacia nosotros.

Todo individuo por lo tanto al representar el rol tiende a su vez a gustar o agradar a los demás de manera tal que se pueda ser aceptados bajo el rol que se desempeña; en la medida que uno cuida tanto la actuación en la ejecución puede sin embargo, olvidarse de la verdadera acción. El directivo puede pasar mucho más tiempo luciendo como tal y dejando de ejecutar las funciones de su rol.

Para Goffman (1997) la tergiversación en un actuante –una persona que ejecuta o asume un rol- se puede entender como una mentira en la que puede haber pruebas de que el autor sabía que mentía y que así lo hizo premeditadamente. Esto va más allá de tratar de simular lo que uno no es en realidad, sino que existen actores que dentro de una representación real de su rol tienden a mentir y a demeritar su propio rol.

Hablar de actuación implica entonces hablar de conducta, de realidad y artificio, para Goffman (1997) en nuestra cultura angloamericana parece haber dos modelos basados en el sentido común, de acuerdo con los cuales formulamos nuestras concepciones de la conducta: la actuación real, sincera, honesta, y la falsa, que es una irrealidad montada para los espectadores, ya sea con la intención de ser tomados en serio, como en el trabajo de los actores en escena, o con la intención de serlo.

El autor tiende a ver las actuaciones reales como algo que no ha sido construido expresamente, como producto involuntario de la respuesta espontánea a los hechos en su situación. Y tendemos a ver las actuaciones ideadas como algo industriosamente armado, con un detalle falso tras otro, ya que no hay realidad de

la cual podrían ser respuesta directa los detalles de conducta, pero que nosotros en estricto sentido lo consideramos realidad porque la construcción social que marcan los actores comienzan a identificarlo como tal y no cuestionan sobre la falsedad de cualquiera de los hechos ejecutados en una actuación.

Lo anterior lo podemos resumir en que la realidad no siempre es cuestionada en todos los sentidos, y menos en cuestiones de conducta ya que estas son espontáneas y difícilmente podemos saber si un saludo o un gesto natural es falso porque en sentido lógico es espontáneo, sin embargo, la gente está destinada a actuar de dos formas dicotómicas como las denomina el autor, de una manera real y de una manera falsa.

En primer lugar hay que tener en cuenta que existen muchos individuos que creen sinceramente que la definición de la situación que acostumbran proyectar es la realidad real, en este sentido es necesario para Goffman (1997) conocer la relación estructural entre su sinceridad y las actuaciones que ofrecen, si una actuación ha de tener efecto, será bueno que los testigos puedan creer en todo sentido que los actuantes son sinceros. Esto para Goffman (1997) es la posición estructural de la sinceridad en la secuencia de los acontecimientos.

Por lo tanto los actuantes pueden ser sinceros o no serlo pero estar sinceramente convencidos de su propia sinceridad, sin embargo, este tipo de sentimiento respecto del rol no es necesario para que la actuación sea convincente. Esto señala que si bien las personas son por lo general lo que aparentan ser, dichas apariencias podrían, no obstante haber sido dirigidas. Hay, entonces, una relación estadística entre las apariencias y la realidad, que no es ni intrínseca ni necesaria.

De hecho para éste autor dadas las situaciones imprevistas que juegan sobre una actuación y la de los actores se ven en la necesidad de cubrir y de mantener de manera solidaria con los compañeros de actuación y cierta distancia respecto de

los testigos, advertimos que una incapacidad rígida para alejarse de la propia perspectiva interna de la realidad puede a veces comprometer la actuación del sujeto. Según Goffman (1997) algunas actuaciones son llevadas a cabo exitosamente como completa deshonestidad, otras con completa honestidad, pero ninguno de estos dos extremos es esencial para la actuación en general.

El individuo al jugar una posición social dentro de una organización se esmera por mantener ciertos atributos y características del rol que éste desempeñe, sin embargo, los modos en que la actuación de un individuo acentúa ciertos asuntos y oculta otros tiene que ver con lo que Goffman (1997) denomina *mistificación*. Si consideramos la percepción como una forma de contacto y comunicación, el control sobre lo que se percibe es el control sobre el contacto que se hace, y la limitación y regulación sobre lo que se muestra es una limitación y regulación del contacto.

En este sentido lo que el autor explica con respecto a la *mistificación* es sin duda la diferencia entre lo que el individuo trata de representar y lo que los demás perciben en su comunicación, y a ese espacio lo concibe como una limitación y una regulación del contacto al que se expone el actor, ya que no siempre el intercambio de percepciones es lineal, por lo contrario se difunde y limita en algunos casos. Argumenta Goffman (1997) que la imposibilidad de regular la información adquirida por el público implica una posible *disrupción* de la definición proyectada de la situación; la imposibilidad de regular el contacto implica la “posible *contaminación ritual del actuante*” (Ibíd., 78).

Estas restricciones que el público presenta con respecto al actuante generan un temor reverente provocando una *mistificación* hacia él. Un ejemplo claro es citado por Goffman, (Ibíd):

“Ponsonby, al aconsejar al rey de Noruega, se hace eso de dicha teoría: Una noche el rey Haakon me habló de sus dificultades ante las inclinaciones republicanas de la oposición y del cuidado que debía tener, en consecuencias, en todo lo que hacía y decía. Se proponía, dijo, mezclarse tanto como fuera posible

con sus conciudadanos y pensaba que sería popular sí, en lugar de ir en automóvil, él y la Reina Maud tomaran el tranvía.

Le dije francamente que yo pensaba que esto sería un gran error, ya que la familiaridad engendra desprecio. Como oficial de la marina de guerra él debía saber que el comandante de un buque nunca come con los otros oficiales sino que permanece apartado. Esto es, por supuesto, para impedir cualquier familiaridad con ellos. Le dije que debía subirse a un pedestal y permanecer allí. Podría entonces descender ocasionalmente sin perjuicio. El pueblo no quería un rey con el cual intimar, sino algo nebuloso como el oráculo de Delfos. La monarquía era realmente la creación del cerebro de cada individuo. A todo hombre le gustaba pensar que haría sin fuese rey. El pueblo investía al monarca con todas las virtudes y el talento concebibles. Por lo tanto, se desaparecería si lo viera circular por la calle como cualquier hombre común”.

Con éste ejemplo se clarifica cuál es el concepto de mistificación para el autor, pero además se conoce una realidad con respecto a los roles que los actores representan ya que los directivos tienen una representación jerárquica que además les brinda una posición social con ciertos atributos, como los políticos, los empresarios, los doctores, los ingenieros, etc. Esto no significa que unos actores sean más o menos que otros sino que la representación social los hace únicos con atributos específicos, es decir, no se les mira y percibe de la misma manera a todos sino que cada individuo dependiendo del rol que éste represente ocupa un espacio específico en la sociedad.

Se piensa de alguna manera que el individuo al actuar presenta una extensión de su carácter, es decir, que hace su función en términos personales, para Goffman (1997) este enfoque es limitado y puede ocultar diferencias importantes en cuanto a la función que ejerce la actuación en la interacción social. En primer lugar el autor nos dice que con frecuencia la actuación sirve sobre todo para expresar las características del actuante; por lo tanto las personas que prestan servicios como la ejecución de un rol, tienen como objetivo principal el de determinar una definición favorable del servicio o producto que ofrecen, esto significa que toda representación tienen como propósito una finalidad de aceptación con dicha actuación, valiéndose en muchas ocasiones de su fachada (presentación) para encontrar una posición social específica.

Es necesario reconocer que todo individuo es parte de un grupo social, el actuante no está solo durante su ejecución por lo tanto suele darse el caso de que a cada miembro del equipo o elenco de actores se le exija que aparezca bajo un aspecto distinto a fin de que el efecto general del equipo sea satisfactorio (Ibíd., 89). Esto significa que todos los actores interfieren en la realización de una actuación como lo es en el teatro.

Como la vida en sociedad es una representación social dónde cada individuo representa un papel dentro de una escena, los individuos infieren unos con otros a través de dichas representaciones, por lo tanto el actor es influenciado en su actuación por el grupo que le rodea.

Goffman (1997) emplea el término “equipo de actuación”, o “equipo” para referirse a cualquier conjunto de individuos que cooperen para representar una rutina determinada. El autor considera la actuación del individuo como punto de referencia básico, y lo estudia en dos niveles fácticos, por una parte el individuo y su actuación, y por la otra, todo el conjunto de participantes y la interacción total.

Este enfoque argumenta el autor parecería bastar para el estudio de ciertos tipos y aspectos de la interacción; todo aquello que no se ajusta a este marco podría ser manejado como una faceta compleja de este, que admite una solución. De este modo, la cooperación entre dos actuantes, cada uno de los cuales está ostensiblemente empeñado en presentar su propia actuación especial puede ser analizado como un tipo de acuerdo o “entendimiento”, sin alterar el marco de referencia básico.

Sin embargo, para Goffman (1997) en el estudio de casos de determinados establecimientos sociales, la actividad cooperativa de algunos de los participantes parece ser demasiado importante para considerarla como una simple variación de un tema previo. Sea que los miembros de un equipo representen actuaciones individuales similares o actuaciones distintas que en conjunto encuadran dentro de

un todo, surge la impresión de un equipo emergente que puede ser considerada convenientemente como un hecho por derecho propio, como un tercer fáctico ubicado entre la actuación individual por un lado, y la interacción total de los participantes por otra.

Incluso para Goffman (1997) es válido adentrarse al equipo si se desea acercarse al estudio de las impresiones, de las contingencias que surgen al fomentar una impresión y de las técnicas para hacer a ellas, ya que el equipo y la actuación del equipo podrían ser las unidades más adecuadas como punto de referencia.

En este sentido es posible asimilar situaciones de relación tales como la interacción personal dentro del marco, describiendo estas situaciones como una interacción de equipos.

El concepto de equipos para Goffman (1997) permite considerar actuaciones representadas por uno o más actuantes, pero abarcar otros aspectos también. Un actuante puede comprender sus propios actos, estar plenamente convencido de que la impresión de realidad que suscita es la única realidad, en tales casos el actuante se convierte en su propio auditorio, llega a ser protagonista y observador del mismo espectáculo, acepta o incorpora los estándares que intenta mantener en presencia de otros, de modo que su conciencia le exige actuar de una manera socialmente adecuada.

Si el individuo por lo tanto se conoce a sí mismo y en su carácter de actuante como dice el autor “se oculte a sí mismo” (ibíd., 92) el sujeto sabe o ha sabido que hay ciertas cosas que no será capaz de decirse a sí mismo. Esta maniobra de auto engaño para Goffman (1997) ocurre muy seguido; cuando el actuante guía su actividad privada de acuerdo con normas éticas incorporadas, puede asociar las normas con algún grupo de referencia que adquiere y representa en el momento que esté dentro del grupo pero pueden no ser propias del actuante.

Como éste ejemplo existen muchos más donde el sujeto sabe y conoce de sí y tiene que representar para sí y para los demás ciertos roles que le obligan a adquirir ciertos comportamientos sociales, así el directivo podrá no ser autoritario pero si este es uno de los elementos que dentro de un grupo debe representar, lo hará a medida de lo posible durante la representación del rol que le compete. El individuo puede mantener normas de conducta en las que personalmente no cree pero las conserva debido al vívido convencimiento de que existe un auditorio invisible que castigará toda desviación respecto a dichas normas.

El individuo al formar parte de un grupo se encontrará en un momento de importante relación con todos los demás, Goffman (1997) menciona dos componentes de relación con respecto a ello:

“En primer lugar cada miembro del equipo está obligado a confiar en la conducta correcta de sus compañeros, y ellos, a su vez, deben confiar en él. Existe entonces, por fuerza, un vínculo de dependencia recíproco que liga mutuamente a los integrantes del equipo. Cuando los miembros de un equipo tienen status y rangos formales distintos dentro de un establecimiento social, como ocurre a menudo, es probable que la dependencia mutua creada por la pertenencia a un mismo equipo pase por encima de las divisiones y grietas sociales o estructurales del establecimiento y de ese modo le proporcione una fuente de cohesión. Cuando los status del personal superior e inferior tienden a dividir una organización, los equipos de actuación pueden tender a integrar las divisiones.

En segundo lugar, es evidente que si los miembros de un equipo deben cooperar para mantener una definición dada de la situación ante su auditorio difícilmente podrán preservar esa impresión particular entre sí. Cómplices en el mantenimiento de una apariencia determinada de las cosas, están obligados a definirse entre sí como personas que están en el secreto, como personas ante quienes no es posible mantener una fachada particular” (Goffman, 1997:93).

Es evidente, para el autor que para mantener una definición dada de la situación ante su auditorio difícilmente podrá preservar esa impresión particular entre sí. Por consiguiente los miembros del equipo, según la frecuencia con que actúen como equipo y el número de situaciones que estén comprendidas en la acción protectora de las impresiones, tienden a estar ligados por derechos que Goffman (1997) denomina de “familiaridad”.

Esta relación de familiaridad entre los miembros del equipo no necesariamente es un vínculo de naturaleza orgánica, sino que constituye una relación formal que se concede y se recibe automáticamente tan pronto como el individuo ocupa un lugar en el equipo.

Desde esta perspectiva para el autor, el individuo al ser socializante por naturaleza es inherente a un determinado grupo durante su actuación, es decir, que para representar un rol se necesita de un grupo al que pertenezca durante la ejecución, así, la familia como institución es también un grupo pues el papá debe ser hijo antes de ser esposo.

El miembro de un equipo para Goffman (1997), es un individuo de cuya cooperación dramática se depende para suscitar una definición dada de la situación, si ese individuo llega a estar fuera de los límites de las sanciones informales e insiste en revelar el juego, o en obligarlo a tomar una dirección determinada, sigue siendo, no obstante parte del equipo. Para el individuo es indispensable que exista un auditorio dónde pueda representar su papel, pero es al mismo tiempo característico de él pertenecer a un grupo que lo hace formar parte de una realidad social.

Para Goffman (1997) los individuos pueden reunirse de manera formal o informal en un grupo de acción a fin de promover fines análogos o colectivos por cualquier medio del que dispongan. En la medida en que cooperan para mantener una impresión dada, utilizando este recurso como medio para lograr sus fines, constituyen lo que el autor denomina equipo.

Esto significa que un equipo será el conjunto de individuos que interactúan con objetivos afines, de alguna manera, en su carácter de equipo el individuo perteneciente al grupo comparte ciertas características en común. Sin embargo, sin compañeros a quienes haya de informar acerca de sus decisiones, el actuante puede decidir rápidamente cuál de las posiciones disponibles sobre un asunto

asumirá, y actuar luego con toda sinceridad como si su elección fuese la única posible. Y esta elección puede ajustarse sutilmente a sus propios intereses y a su situación en particular.

En general para Goffman (1997) quienes contribuyen a presentar la actuación de un equipo difieren en cuanto al grado de predominio dramático otorgado a cada uno de ellos, y que la rutina de un equipo difiere de la de otro en cuanto al grado diferencial de predominio conferido a sus miembros. Finalmente el autor define al grupo como “un conjunto de individuos cuya cooperación íntima es indispensable, si se quiere mantener una definición proyectada de la situación” (Ibíd. 116), el equipo por lo tanto es un grupo, pero un grupo no en relación con una estructura social o una organización social, sino más bien en relación con una interacción o una serie de interacciones en las cuales se mantiene la definición pertinente de la actuación.

El equipo para el autor puede decirse que tiene el carácter de una sociedad secreta, mientras que el auditorio está en condiciones de apreciar, por supuesto, que todos los miembros del equipo se mantienen unidos por un vínculo que no es compartido por ninguno de los integrantes del auditorio.

Es importante mencionar que todos los individuos somos parte de un grupo, que en su peculiaridad somos incluyentes en las actuaciones y representaciones de cada uno de los actores ya que se comparten objetivos afines.

Para Goffman (1997) las regiones y la conducta son otra parte significativa en la representación del rol que el individuo lleva a cabo en su vida diaria. Una región para este autor es todo lugar limitado hasta cierto punto, por barreras antepuestas a la percepción. Para Goffman (1997) las regiones varían, naturalmente, según el grado de limitación y de acuerdo con los medios de comunicación en los cuales aparecen dichas barreras, así, gruesos paneles de vidrios como los encontramos en salas pueden aislar una región en el aspecto auditivo, aunque no en el visual,

mientras que una oficina aislada por medio de tabiques de cartón quedará incomunicada en el sentido inverso.

Por lo tanto una **región** es un espacio determinado donde se produce una actuación, la región dentro de sus características es precisamente el presentar ciertas barreras para la percepción de su auditorio, según el autor, en nuestra sociedad una actuación se produce, por lo general en una región altamente limitada, a la cual se agregan con frecuencia limitaciones temporales. La impresión y la comprensión que son fomentadas por la actuación tenderán a saturar la región y el período de tiempo, de tal forma que, cualquier individuo situado en ese conglomerado espacio-temporal se hallará en condiciones de observar la actuación y podrá ser guiado por la definición de la situación que ella suscita.

Una región además es un espacio de interacción dónde permite a los individuos a representar ciertas acciones por ejemplo, un auditorio, un consultorio, un salón de clase, etc., dónde se juntas ciertas subjetividades que hacen de la región una extensión de la conducta.

Los individuos actuamos de específica forma en hechos sociales específicos, como el doctor durante una consulta, y el doctor en su casa con su familia, ambas regiones están ocupadas por la misma persona en tiempos distintos de tal suerte que, el actor tendrá una representación específica en cada uno de ellos, las limitantes las determina de igual forma la región, es decir, no todas las representaciones del individuo son regulares en ambas regiones ya que en el consultorio con su paciente está ocupando un rol específico y en su casa con su familia otro.

Dentro del equipo uno de los objetivos finales es respaldar la definición de la situación suscitada por su actuación. Esto implica sobre-comunicación de ciertos integrantes, al respaldar la acción de algún miembro del equipo están integrando una de las características que éste debe tener pues todos persiguen al menos un fin común aunque todos difieran en objetivos personales.

Sin embargo, comenta Goffman (1997) dadas la fragilidad y la indispensable coherencia expresiva de la realidad que es dramatizada a través de la actuación hay habitualmente hechos que, sí atrajeran sobre ellos la atención del auditorio, podrían desvirtuar, desbaratar o anular la impresión que se desea producir mediante esa actuación, el autor simplifica diciendo que “estos hechos proporcionan información destructiva”. Uno de los problemas básicos de muchas actuaciones es, entonces, el control de la información; el auditorio no debe tener información destructiva acerca de la situación que los actuantes tratan de definir ante él.

El equipo debe ser capaz de mantener en reserva la realidad tensionada que se vive dentro de éste por alivio del mismo, ya que la percepción real que muestra el equipo ante sus propios intereses es el que se vislumbra en la dramatización frente al auditorio y en ellas se debe evitar presentar tensiones o secretos que pongan en evidencia a todo el equipo.

La revelación de distintos tipos de secretos puede amenazar de varias formas el propósito de la actuación. Para el autor existen diversos tipos de secretos: los profundos, que es un hecho no admitido abiertamente; los estratégicos, secretos que atañen a los propósitos y capacidades del equipo ocultando al auditorio que exista limitantes para el logro de los objetivos; y los secretos internos, que indican la pertenencia del individuo a un grupo y contribuyen a que el grupo se sienta separado y distinto de los individuos que no están en el secreto.

Los secretos en general ponen en riesgo al equipo con respecto a su actuación, es interesante según Goffman (1997) observar que los líderes de un grupo social determinado deben enfrentar a veces un dilema relacionado con importantes secretos estratégicos. Los miembros del grupo que no están al tanto del secreto se sentirán excluidos y ultrajados cuando este, finalmente, salga a la luz; por otra

parte, cuanto mayor es el número de personas que están en el secreto, mayor es la posibilidad de que éste salga a la luz.

Por otro lado, el autor argumenta que dada una actuación particular como punto de referencia, se distinguen tres roles decisivos sobre la base de la función: 1) Los individuos que actúan; 2) los individuos para quienes se actúa; y 3) los extraños, que ni actúan en la representación ni la presencian. Define Goffman (1997) de esta manera la diferencia sobre estos roles decisivos y la base de la información disponible habitualmente para quienes los desempeñan. Los actantes tienen conciencia de la impresión que producen y suelen poseer, así como la información destructiva acerca de la representación.

De esta manera el autor defiende que los actantes tienden a dar la impresión, o a no contradecir la impresión de que el papel que están representando en ese momento es su papel más importante y de que los atributos que ellos alegan, o que se les imputan, constituyen sus atributos más esenciales y característicos. Cuando las personas observan un espectáculo no concebido para ellas pueden sentirse decepcionadas con ese espectáculo, así como con el que fue concebido para ellas, de esta manera se vuelve compleja la representación de un rol, Goffman (1997) lo explica de la siguiente manera:

“En nuestras respuestas, clasificadas en comportamiento, todos nosotros somos como el individuo que es un tirano en su oficina y una criatura débil para con su familia, o como el músico que es dogmático en su arte y modesto en sus relaciones interpersonales. Semejante disociación se transforma en una dificultad cuando intentamos unificar estos comportamientos, por ejemplo, sí el individuo que es un tirano y una criatura débil en su hogar tuviera que dar empleo a su mujer o a sus hijos, comprobaría que estos esquemas disociativos son inadecuados y podría llegar a sorprenderse a atormentarse” (Goffman, 1997: 147).

La situación que expone el autor es parte de la representación del rol del individuo como se comentó en el inicio, un individuo es doctor, hijo, padre de familia, amigo,

político, etc., a la vez. Con esto el autor reconoce la existencia de espacios que vuelve compleja la representación del rol, la solución que él propone es evitar coincidir en los auditorios, es decir, que exista una separación de auditorios. Sin embargo, la incapacidad para mantener este control lleva al protagonista a la situación de no saber qué papel deberá proyectar de un momento a otro, resultando muy difícil lograr un éxito dramático en cualquiera de ellos (Ibíd. 149).

Cuando la separación del auditorio fracasa y un extraño irrumpe en una separación no planeada para él, surgen difíciles problemas de control expresivo. Esto significa que la dificultad de la representación de la actuación en cuanto el actuante se le es sorprendido por alguien más que no lo reconoce, y en el actual escenario se tiene poco control expresivo, por lo tanto para el autor si el recién llegado ha de recibir el trato al que está acostumbrado, el actuante debe pasar rápidamente de la actividad a la que se hallaba abocado a otra que el recién llegado estime correcta.

Esto con la intención de no cambiar la percepción que tiene el auditorio del actuante ya que si el individuo representa un rol específico en un contexto único, será difícil creer que en otro contexto ese mismo individuo podrá realizar otra representación, por ejemplo, si conocemos a un sacerdote el que siempre ofrece misa los domingos en nuestra comunidad y un día se le es visto por alguno de sus feligreses en una fiesta tomando una copa de vino como aperitivo, es un complejo de expresiones en ese momento.

A esto se le llama **representaciones de conducta** ya que es necesario que el actuante presente una conducta específica en un escenario concreto, sin embargo a los roles discrepantes existen dentro de esa diferencia que entre la actuación y la conducta en específico.

Para Goffman (1997) al decir que los protagonistas actúan de una manera relativamente informal, familiar y descansada cuando se encuentran entre

bastidores y que se mantienen alertas cuando ofrece una actuación significa que el individuo por el simple hecho de representar un rol adopta una conducta específica que le permita dar esa legitimidad en su actuación.

Argumenta el autor que es interesante notar que, mientras que cada equipo estará en condiciones de apreciar los aspectos insípidos y “no actuados” de su propia conducta entre bastidores, no es probable que llegue a una conclusión similar acerca de los equipos con los cuales interactúa. Así por ejemplo cuando los alumnos abandonan el aula para un recreo en el cual pueden actuar familiar y libremente, con frecuencia no llegan a percibir que sus maestros se retiran a un contexto común para maldecir y fumar, en un receso similar de conducta propia del trasfondo escénico.

La representación de los roles finamente es formación de pautas de conducta, en donde cada individuo tiende a comportarse en específico según el lugar, tiempo y espacio; es indiscutible ver a un doctor comportándose como si estuviera con sus amigos cuando está consultando o interviniendo a un paciente, esto significa que, tras bastidores la conducta es relajante e informal, y durante la representación está mucho más cuidada.

Para Goffman (1997) en toda la sociedad se tiende a un lenguaje expresivo informal o de trasfondo escénico, y otro tipo de lenguaje expresivo para las ocasiones que se está realizando una actuación. El individuo que dramatiza en escena no habla ni se expresa de la misma manera que en un domingo en la comodidad de su hogar con sus seres queridos o con sus amigos en donde el lenguaje no demanda cierta especificidad.

Por el otro lado, el individuo al ser un conglomerado de emociones y significados, lo que lleva en representación también es parte de su propia personalidad que no es inherente a la representación de su rol.

Goffman (1997) reconoce que existe comunicación impropia cuando dos equipos se presentan el uno ante el otro con fines de interacción cuando los miembros de cada uno de ellos tienden a mantener una línea de conducta que demuestre que son lo que pretenden ser, es decir, tienden a pertenecer dentro de su personaje. Para el autor en estos casos se suprime la familiaridad del trasfondo escénico por temor a que se derrumbe el juego recíproco de poses y todos los participantes se encuentren en el mismo equipo, por así decirlo, sin que quede nadie ante el cual puedan representar sus papeles.

En la interacción comenta el autor, cada uno de los integrantes se esfuerza casi siempre por reconocer y conservar su lugar, manteniendo todo el equilibrio de formalidad e informalidad que sea necesario y que deba de aplicar en la interacción con los compañeros; al mismo tiempo cada equipo tiene que ocultar su punto de vista sincero acerca de sí mismo y del otro equipo, proyectando una imagen de sí mismo y del otro que sea relativamente aceptable para este último.

Finalmente para este autor dentro de las representaciones, existe cierto arte para el **manejo de las impresiones** que se acerca a él cómo deseamos que los demás nos observen, es decir, los atributos que debe tener necesariamente el actuante para realizar en forma satisfactoria la puesta en escena de su personaje.

En una primera recomendación, los gestos impensados, intrusiones inoportunas y pasos en falso según Goffman (1997) son motivo de perturbación y disonancia, generalmente involuntarios, que podían ser evitados si el individuo responsable de introducirlos en la interacción conociera de antemano las consecuencias de su actividad. Sin embargo, hay a menudo escenas dónde el individuo actúa de tal suerte que en apariencia destruye o amenaza seriamente la apariencia del consenso, esto es más claro cuando se muestra inconformidad.

Otro manejo de impresiones para el autor son aquellas prácticas y atributos defensivos. En primera instancia están las prácticas de lealtad, que implica

conductas determinadas a mantener una fiabilidad en el equipo, como la discreción ante una situación de crisis, sin embargo, existen también prácticas de defensa si un miembro del equipo (sin importar la representación del personaje) se siente amenazado sobre la situación o por el equipo, es entonces cuando surgen conductas de defensa.

Existe dentro de la representación dramática según Goffman (1997) un factor decisivo para el mantenimiento de la actuación del equipo, ésta es que cada uno de los miembros posea disciplina dramática y la ponga en práctica al representar su propio papel; esto quiere decir que mientras el actuante está visiblemente inmerso en sus actos en forma espontánea y no calculada, no obstante debe desprenderse desde el punto de vista afectivo de su representación de una manera que pueda actuar en libertad para enfrentar las contingencias dramáticas a medida que éstas surjan.

Por lo tanto el actuante para el autor debe mostrar que participa intelectual y emocionalmente en la actividad que presenta, pero debe cuidar de no dejarse seducir por su propia demostración para que esto no destruya su participación en la tarea de representar una actuación satisfactoria.

Argumenta Goffman (1997) que la lealtad y la disciplina, en el sentido teatral de estos términos, son atributos indispensables para los miembros del equipo si se quiere sustentar la representación que ponen en escena. Si no se actúa con rectitud y prudencia, es probable que se produzcan interrupciones por lo tanto, se exigirá por el bien del equipo que los actuantes actúen con prudencia y circunspección.

El actuante tendrá que ser prudente de cara a la dramatización bajo el contexto y con los recursos que cuente, de ésta manera deberá desarrollar habilidades que tengan a bien representar una actuación correcta del papel que éste desempeñe, prestando mucha atención a su conducta, sobre todo cuándo ésta pueda tener consecuencias importantes.

En este apartado con ayuda del autor, vislumbramos la complejidad de representar un rol en un escenario determinado gracias a su valiosa percepción que demuestra el individuo a través de su conducta, y atributos que a lo largo de la representación va concibiendo bajo la mirada de los espectadores y sobre todo en colaboración con el equipo al que él pertenece.

Esta teoría enfocada a los roles, nos apoya durante la investigación sobre la descripción detallada de la construcción del rol directivo. En una primera parte porque el directivo se define a través de sus actos en dos formas: respecto a lo que él cree es lo mejor para su escenario y sus espectadores, y respecto a lo que los demás creen que él es durante su actuación específicamente para ellos.

En general, todos los seres humanos representamos ante los demás, es importante entonces puntualizar que la propia estructura del sí mismo puede concebirse en función de la forma en que disponemos esas actuaciones en nuestra sociedad.

Somos individuos creados a través de la sociedad ya que obedecemos pautas de comportamientos que la misma sociedad demanda al representar un rol, esto es que mientras más representaciones hacemos día con día más atributos debemos desarrollar bajo una estructura dramática por demás disciplinaria, de tal suerte que nos permita vernos como actuantes perfectibles.

Es sin duda interesante y complejo entender bajo la luz de la teoría cómo el individuo representa un papel en su vida cotidiana, en su vida de trabajo, en su vida familiar, etc. Con ello damos pauta a conocer cómo es que el individuo se construye a través de sus conductas y éstas permean hacia una representación eficaz de su rol.

Para este apartado con ayuda del autor podemos decir que todo individuo al representar un rol sigue pautas de comportamientos que la misma posición social demanda, y que en la medida que ésta las siga tendrá una representación

exitosa, caso contrario será juzgado por las mismas reglas que determinan la estructura social.

Por eso un padre de familia debe cumplir con ciertas obligaciones sino la misma ley que el gobierno representa hace que las cumpla, de la misma manera si un directivo, un doctor o un maestro, no cumple con conductas se le sanciona ética o moralmente por la sociedad y legalmente por la ley.

En cierta medida el personaje que sube al escenario es uno tras bambalinas y otro en la dramatización pero en ambos momentos el individuo lleva consigo algo de sí mismo que va cada día permitiendo aprehenderse del rol que representa en su actuación. La realidad que mira es una, y la que ejecuta es otra bajo la mirada de actuación el individuo siempre tendrá la concepción de su propia realidad y la representará para sí mismo porque no se desprende de sí para la representación teatral.

Finalmente es de gran importancia concebir una representación dramática bajo dos concepciones principales: 1) el individuo es resultado de la construcción social obligándolo a actuar bajo ciertas pautas de conducta, y 2) el individuo tratará siempre a medida de lo posible cumplirlas en interacción con los demás para salir triunfante en su actuación. Todo lo demás es parte de esa complejidad.

1. 4. El rol directivo en las organizaciones escolares.

En el apartado anterior se vislumbró al individuo en su actuación, se consideró a la luz de la teoría la complejidad de la representación dramática de un individuo sobre su rol considerando que éste obedece a pautas de comportamiento que a través de la conducta se aprehende del rol que representa bajo determinadas circunstancias en una región específica. El individuo es una construcción social.

En este momento se destacará con ayuda de Owens (1976) al individuo dentro de la escuela como Organización Educativa que implica poder mira los tipos de

conducta y práctica organizativa donde las relaciones interpersonales, toma de decisiones y el liderazgo en la escuela construyen una representación del rol directivo como parte esencial de las organizaciones escolares.

Para Owens (1976) entender el comportamiento de los individuos implica una mirada muy completa que va desde la perspectiva sistémica hasta el comportamiento de individuos, la relación con el comportamiento de la organización descansa sobre el comportamiento del individuo.

Relaciones interpersonales y conducta son parte del comportamiento de la organización, esto permite entender cómo es que existe una relación entre todos los componentes de la organización reconociendo el funcionamiento de las organizaciones escolares como un sistema. No es tan sencillo describir los sistemas sociales, sin embargo, el hecho de que Griffiths (en Owens, 1976; 112) hable de la organización existiendo en un entorno nos permite comprender que las organizaciones no se miran de manera aislada sino que son parte de un todo; somos parte de un sistema y para entender cómo actuamos debemos situarnos bajo un contexto con todos los elementos involucrados.

Considerando entonces que la organización es sistema, sus componentes forman subsistemas y en conjunto trabajan con acciones para llevar a cabo un objetivo en específico. Para conocer cómo trabajan las organizaciones es necesario mirar cada subsistema ya que está delimitado por acciones específicas, “los límites de los diferentes sistemas y subsistemas... son permeables admitiendo la interacción entre los sistemas y su entorno” (Ibíd. 113) lo que hace que los elementos se vuelvan interactivos y adaptativos a las circunstancias y a los actores, la manera en cómo permean y fluyen es lo que mantiene un sistema abierto, caso contrario en los sistemas cerrados no hay comunicación. Sin embargo, aunque pueda existir el caso de los sistemas cerrados, la preocupación del autor es entender cómo es que existe la interacción en cada uno de los elementos de las organizaciones si es que se está hablando de las relaciones interpersonales en la organización escolar.

Para ello Owens (1976) retoma a Goffman (1997) al entender el comportamiento de los individuos que conforman a la organización. Si los vemos como actores que cumplen un rol, todos los actores de una organización al igual que en una obra de teatro representamos papeles o roles, que permiten desarrollarnos de una y otra manera frente a nuestra responsabilidad de poder actuar, sin embargo, ello dista mucho de una linealidad porque aunque cada uno de nosotros conozcamos nuestro papel, la manera en cómo interactuamos es parte de la improvisación, de la subjetividad, de la necesidad personal. Por lo tanto los individuos actuamos siempre sin guión durante nuestras representaciones (por más que éste quiera estar presente) día a día.

El estudio de la organización debe enfocarse desde los individuos, entendiendo entonces que la forma en cómo se comporta es muy compleja, existen atributos muy personales que en conjunto formarán una peculiaridad en la organización pero que sobre todo determina la cultura y el ambiente que se vive dentro de la organización. En el mejor de los casos contamos con teoría que ayuda a identificar qué es lo que pasa con cada uno de los individuos, tal es el caso de “la teoría de los roles que permite comprender mejor y anticipar la conducta organizacional” (Ibíd. 116) donde habrá que entender el rol, la descripción del rol; las prescripciones; las expectativas; y la percepción, así como los conflictos que se generen en torno a él.

Con respecto a la teoría del rol, Owens (1976) considera el gran número de estudiosos que se acercan a la forma en que la gente desempeña sus roles dentro de las organizaciones, y la conducta interpersonal que muestran los miembros de organizaciones complejas cuando se enfrentan entre sí cara a cara, todo ello parece de suma importancia para determinar la eficiencia de la organización.

Las personas tienen unos roles concretos que desempeñar en las organizaciones y muchos factores interactivos ayudan a determinar con precisión qué clase de interpretación tendrá cada rol (Owens, 1976). Cada actor interpreta su rol y tal interpretación depende de sus cualidades y de lo que aporta a su rol, pero la conducta dentro de un rol como parte de una organización –no menos que la del

actor en el escenario- estará influida hasta cierto punto por la interacción dinámica con otras personas: las otras personas y el público.

Por lo tanto para este autor, la actuación en cada rol se ve también influida por las expectativas del mismo director y de otros que tratan de controlar la situación, con seguridad que todo actor intenta, hasta donde le es posible actuar de acuerdo con tales expectativas, así como la de sus colegas y demás miembros de su grupo de referencia.

Owens (1976) cita la teoría del rol donde reconoce que ésta se ha usado ampliamente por observadores e investigadores en toda clase de organización. Para iniciar el autor define ciertos conceptos claves.

En la definición del rol argumenta el autor que las distintas funciones o cargos en una organización conllevan, tanto por parte del titular como por los circunstantes, ciertas expectativas de conducta de los mismos. Estas expectativas definen por lo general el *rol*, junto con otras adicionales de que el individuo demostrará parte de su personal idiosincrasia en su conducta dentro del rol.

Esto significa en un primer momento mirar al individuo en una representación a través de su conducta para después concebir la *descripción del rol* que se refiere a la conducta efectiva de un individuo que desempeña un rol, o mejor aún, al informe derivado de la percepción que tiene un individuo de dicha conducta.

Las *prescripciones del rol*, se trata de la idea relativamente abstracta de lo que, según el sentir común, son normas generales para el rol, por ejemplo: la clase de conducta de rol que se espera, por ejemplo, de un profesor en éste país.

Las *expectativas sobre el rol* tienen que ver con las expectativas que una persona tiene de la conducta de rol de otra. Los profesores, por ejemplo, esperan cierto tipo de conducta e un director, lo mismo que éste tiene sus propias expectativas sobre la de los profesores. Así que, al mismo tiempo que el profesor y el director interactúan en sus respectivos roles en la escuela, tienen también expectativas sobre estos últimos.

La *percepción del rol*, por otro lado se usa para describir la percepción que uno tiene de las expectativas del rol que otra persona posee con respecto a él. Al tratar, por ejemplo con el presidente de la Asociación de Padres y Maestros, el director sabe que dicho presidente tiene ciertas expectativas con respecto a su rol (del director); su estimación de tales expectativas constituyen su percepción del rol.

Estos conceptos hacen que la representación del rol tenga algunas formas más de comprenderse, ya que no es sólo la percepción que yo tenga de mi actuación, existen las percepciones de los demás con respecto a mi actuación. Para Owens (1976) la teoría del rol está relativamente bien desarrollada, lo que el mira es tu terminología como especializada y con ello no le hacen falta otras muchas etiquetas descriptiva. Naturalmente, una persona desempeña más de un rol en su vida; podría desempeñar también más de uno en la organización.

En el caso de los roles múltiples comenta el autor, el término rol manifiesto se usa al referirnos al rol evidente que uno desempeña, pero uno puede de igual modo ocupar roles latentes. Por ejemplo, el rol manifiesto del profesor en su clase es el de "profesor", pero cuando sale electo como presidente de la sección del sindicato de profesores, y este puesto mientras lo ejerza es un rol latente.

Owens (1976) considera que los conflictos entre roles suelen, por lo general considerarse causa de actuaciones poco satisfactorias en la conducta interpersonal dentro de las organizaciones. Existen muchas causas de conflictos entre roles, inhibiendo todas ellas la actuación óptima por parte del titular del rol. Para el autor, una situación evidente de conflicto entre roles sería aquella en que dos personas son incapaces de establecer unas relaciones complementarias o recíprocas satisfactorias entre sus roles, esto puede surgir por diferentes motivos sumada a un complejo de conductas conflictivas; finalmente se da con frecuencia la confusión entre las expectativas del rol y la percepción del mismo.

Existen los *roles orientados* a las tareas del grupo, que son los que ayudan al grupo a seleccionar los problemas sobre los que hay que trabajar para

concretarlos y buscar soluciones a los mismos; los *roles orientados al reforzamiento* y la conservación del grupo, son los roles que facilitan el desarrollo del grupo y su permanencia a través del tiempo; y los *roles individuales*, que hacen posible que los componentes del grupo satisfagan sus necesidades idiosincrásicas como individuo.

Para Owens (1976) la escuela como organización presenta determinadas estructuras de roles y expectativas con respecto a los mismos. Como institución una organización fija roles y espera que los poseedores de estos roles institucionales actúen en forma que contribuya a las metas de la organización.

Sin embargo, al tratar con individuos que tienen sus propias estructuras y necesidades personales, y estas personas ocupan los distintos roles institucionales que representan las dimensiones ideográficas de la organización. Para el autor el mecanismo por el que las necesidades de la institución y las del individuo se modifican hasta coincidir, es el grupo de trabajo. En el grupo se da por lo tanto una interacción dinámica, no solo de naturaleza interpersonal, sino también entre las exigencias institucionales y las necesidades idiosincrásicas de los individuos que lo forman. La configuración del rol institucional, el desarrollo de un clima dentro de un sistema social y la misma personalidad de los participantes interactúan entre sí dinámicamente, finalmente la conducta organizacional puede ser considerada como el producto de esta interacción.

Para el autor evidentemente se da una relación entre el intérprete del rol y la organización cuya conservación puede considerarse como un estado de equilibrio entre las necesidades de ambos. Mientras permanezca esta situación de equilibrio, la relación será con toda seguridad satisfactoria, duradera y relativamente productiva. Sin embargo, no obstante a la ambigüedad que las relaciones interpersonales representan en un grupo, siempre será complejo mantener un punto de equilibrio.

Por otro lado Owens (1976) se acerca a los enfoques normativos de las relaciones interpersonales para considerar los problemas humanos que se plantean dentro

de las organizaciones. Con respecto a la integración el problema radica en cómo hacer compatibles las necesidades individuales con las metas de la dirección; con respecto a la influencia social el problema tiene que ver con la distribución del poder, de sus fuentes y de las autoridades; acerca de la colaboración el problema refiere a cómo administrar y resolver los conflictos; la adaptación está en función a la respuesta pronta y oportuna apropiada a los cambios inducidos por el entorno de la organización, y finalmente la revitalización que apunta al problema del crecimiento y la decadencia de las organizaciones.

Para la toma de decisiones como parte esencial del rol institucional hay que considerar que los individuos son parte de un sistema, por ello es que no podemos separarnos de la teoría de sistemas aún más si ubicamos al individuo como parte significativa de la dirección de la organización, y con esto me refiero al hecho de que los individuos son los que toman decisiones dentro de la organización, “el tomar decisiones absorbe a toda la organización administrativa tanto como el llevarlas a cabo” (Simon; citado en Owens, 1976:140) siendo complejo para toda organización así como parte de su comportamiento siendo una actividad clave de los directores o administradores en toda organización.

La toma de decisiones es un tema que ha provocado mucho interés a través del tiempo por los grandes estudiosos de las organizaciones, los tomadores de decisiones son elementos claves en todo tipo de organización, sin embargo, ello no quiere decir que sean actividades sencillas de concebir, mucho menos si hablamos de tomar la mejor decisión. Es importante saber que la decisión parte de un poder lo cual puede ser lineal, vertical, u horizontal y que este dependerá precisamente de la capacidad y el poder que tenga el tomador de decisiones para llevarla a cabo.

En la administración educativa se debe reconocer cómo administran, dirigen, actúan y en general se comportan los administradores de las escuelas, los directivos con respecto a su administración, ello equivale a poner firme atención a los directores de las instituciones educativas. Owens (1976) se refiere a ello con un estudio llevado a cabo a los directores escolares “... que se conoce

normalmente con el nombre de estudio de la Escuela Whitman”, (Ibíd. 144) reflejando a los directores dos contribuciones importantes donde a través de una simulación en los que 232 participantes desempeñaban el rol del director de la escuela para después destacar dos factores importantes: 1) la preparación que realizaban para tomar una decisión, y 2) el trabajo realizado en un período de tiempo determinado, que incluía mucho tiempo de preparación para la toma de decisión buscando más información, más explicaciones y consultar opiniones de los demás, ya que un director que haga lo contrario (tomar decisión sin consultar, indagar, investigar e interpretar) se le considera desfavorable para el rol profesional.

Las investigaciones consideran al directivo de una institución como tomador de decisiones, aunque no es tarea fácil cabe la posibilidad de ejercer un buen papel si los elementos para tomar la decisión son considerados bajo ciertos criterios de comunicación y conocimiento. Toda toma de decisiones para Owens (1976) debe llevar consigo alternativas aprendiendo a discernir entre cada una de ellas, sin embargo, es necesario tener ciertas cualidades que imperen dentro del rol directivo para que en conjunto lleve a cabo satisfactoriamente la toma de decisiones, una de ellas es ser líder.

“El liderazgo se encuentra en algunos tipos de grupos y el líder actúa, necesariamente en relación con sus seguidores... [donde se genera un] proceso de interacción entre los componentes del grupo y en particular entre el líder y el resto del grupo” (Ibíd. 181), un directivo debe tener como característica ser buen líder, esto implica una serie de cuestiones que al paso que se lleva a cabo se forman complejidades, ya que implica conocer las dimensiones del liderazgo, que tanto se legitima, cómo se apropia del papel, y sobre todo situaciones de poder.

Lo psicólogos se ocupan de estudiar el liderazgo acerca de las características del individuos como un líder, y por otro lado los sociólogos se dirigen hacia ciertos aspectos de la situación en la que se encuentra, ambos muy necesarios para saber del comportamiento de un líder, sin embargo parece que surge una situación de conflicto de característica – situación. Para evitar situaciones de

complejidad, es necesario empezar a nombrar qué es liderazgo, ¿es un estado de vida, es un atributo de un sujeto que debe administrar, siempre y cuando exista un grupo?; ¿qué es estrictamente liderazgo?; ¿quiénes lo tienen?; ¿quiénes lo ejercen?; ¿cómo es que lo tienen?, ¿por qué lo llevan a cabo?, etc., son algunas de las preguntas que podemos hacer antes de estudiar al liderazgo en las escuelas.

Por el otro lado, es necesario conocer el rol de liderazgo de los directivos escolares si se desea conocer del comportamiento del directivo, y en general de la actuación de la misma institución pues es necesario dar cuenta de cómo es ese papel, sin embargo, no debemos confundirnos en sí el directivo debe ser administrador o líder. Hemphill (citado por Owens, 1976) nos dice que el distinguir tres categorías de liderazgo para identificar el conflicto puede ser mucho más claro: 1. Liderazgo intentado: actos cuya intención es desplegar el liderazgo, 2. Liderazgo conseguido: actos que han realizado cambios en el proceso de resolver un problema, y 3. Liderazgo eficaz: actos que han realizado un cambio que ha resuelto a su vez un problema, con ello me queda claro que parte de ser un buen administrador, es ser buen líder. Existirán más o menos tipos de liderazgo, pero ello depende en supremacía al desempeño que el individuo realice al ser parte de su actitud y personalidad un buen líder también.

La organización educativa es compleja en su estructura debido a la relación interpersonal que existe entre los individuos. El acercarse a la realidad implica desmenuzarse con mucho más cautela la conducta de los individuos. Las personas que somos partes de las organizaciones tenemos encomendadas tareas, funciones que nos llevan a desempeñar un rol, éste va cambiando y modificándose a través de las conductas que la institución obliga por naturaleza a transformar por reglas y pautas de comportamiento, reglas impersonales no escritas que imperan en toda organización.

Los roles tienen flexibilidad y el rol de la organización se interpreta de cara a la realidad. A medida que se desarrolla el rol se asume y se cambia a una asunción misma de ese rol, cualquiera que éste se desempeñe. Las organizaciones

educativas son dinámicas, para entenderlas es necesario acercarse a la naturaleza de del rol de los actores.

Owens (1976) señala que el rol es ambiguo, no siempre los actores representan el rol tal y como se es pensado. Dimensión nomotética & ideográfica, estas dos dimensiones que representan la ambivalencia del rol, el rol no siempre se desempeña como en el deber ser. El rol lo desarrollamos en cuando a reglas que varía con respecto a las personas le imprimen un sesgo al rol que hace que se modifique.

Una vez acercándonos a este autor, podemos concluir con una propuesta de marco analítico para el sustento teórico de ésta investigación, esto significa acercarse a la realidad que vive el rol directivo en su representación día con día en las organizaciones educativas desde la mirada crítica de la interacción de los actores y la representación de la actuaciones que forman pautas de conducta que legitiman las acciones del rol. Ello lo revisaremos en el siguiente apartado.

1. 5. Marco analítico.

Mirar de cerca la representación de los roles en una organización implica reconocer la complejidad que las organizaciones presentan en su construcción como entes sociales. En este primer capítulo de la investigación examinamos la teoría que dará sustento a nuestra investigación y poder reflexionar sobre la construcción del rol directivo en las organizaciones escolares.

La organización es un organismo que interacciona pero que en su construcción está sustentada por normas y reglas que delinear su operación. Una vez revisadas las teorías a lo largo de éste capítulo se sugiere mirar a la escuela bajo un enfoque interaccionista sin dejar a un lado que tiene estructura pues el rol directivo se desprende de esa formalidad que caracteriza también a toda organización.

De esta manera comprendemos a la organización como una construcción diversificada, por lo tanto es necesario para su estudio ubicarse bajo diferentes perspectivas teóricas que seleccionamos cuidadosamente como sustento de ésta investigación, iniciando con las teorías organizacionales; los modelos sociológicos; para acotar la ruta teórica con la teoría de la representación de los roles.

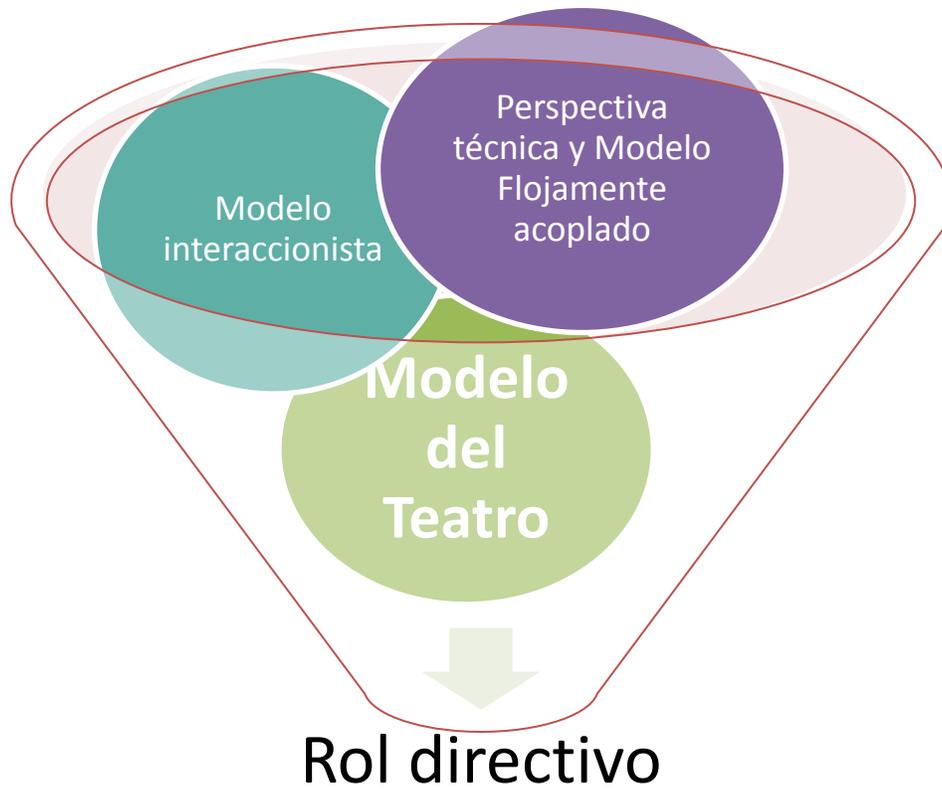


Diagrama. Marco Analítico. Creación propia.

El diagrama anterior muestra cómo se revisó la teoría, desde lo macro hasta lo específico, para acercarnos al estudio de casos en la construcción del rol directivo. En un inicio se observó a la escuela desde enfoques organizaciones, para ello contamos con la perspectiva técnica (Nieto, 2003) y el modelo flojamente acoplado (Weick, 1976; citado en Nieto, 2003), ésta perspectiva y modelo nos permiten entender las dos estructuras que presenta toda organización escolar sin importar el tiempo en que se develaron, sino por lo contrario, saber que la estructura formal e informal de un organismo como lo es la escuela nunca están separadas.

Es necesario entonces mirar a la escuela desde un enfoque técnico, ya que el rol directivo parte de dicha estructura, tal y como lo marca el modelo funcionalista, todo cargo dentro de una organización tiene jerarquía y a su vez tiene normas que lo rigen, de la misma forma entendemos a la organización en su concepto de compleja, y comenzamos a descubrir que la relación que existe entre los individuos está vinculada de una manera imprecisa, para dar parte aguas al siguiente modelo desde la perspectiva sociológica.

El rol directivo es operado por individuos en las escuelas, éstos interactúan con muchos más individuos que ocupan otros roles dentro de esa organización, por lo tanto el sustento más importante de esta investigación es que miramos a la escuela como un escenario en dónde todo actuante interactúa con los demás.

Este enfoque también nos acerca a la comprensión de las acciones de los individuos, las acciones son subjetivas, ambiguas y complejas porque en el momento que cada individuo ejecuta una acción responde a sus propios intereses sobre los intereses de la organización.

Considerando que todo individuo es elemento indispensable para el funcionamiento de la organización es necesario reconocer que todos tienen un espacio específico dentro de ella, donde las tareas que los individuos realizan son parte crucial de la operación de la organización escolar. Para acercarnos a la interacción de los individuos debemos reconocer la complejidad de sus acciones mirando las acciones como representaciones, por lo tanto cada individuo ejecuta un rol específico en la organización escolar, es decir, el estudiante tiene ciertas funciones que datan desde responsabilidades hasta obligaciones tanto como un maestro, un velador, un directivo, etc., que le permiten desarrollar su papel dentro de la organización escolar.

Toda acción o función que responde a los roles escolares tienen una representación específica, es decir una actuación, con ayuda de Goffman (1997) finalmente entendemos que todo individuo dentro de un marco social representa un rol y la escuela no es la excepción.

El marco analítico de esta investigación tiene sustento en la teoría mencionada, focalizando la representación del rol directivo en el marco de la organización escolar.

Toda actuación o representación del individuo dentro de la escuela estará marcada por pautas de comportamiento que la misma escuela determina como una representación aceptada, y el individuo como parte de ese escenario pondrá en juego su actuación para finalmente, tener la aceptación o rechazo de sus actos, esto a través de sus espectadores.

Por lo tanto para entender la representación del individuo en la ejecución debemos mirar de cerca la representación de su rol dentro de la organización escolar, así como la interacción que presenta con cada uno de los elementos.

La relevancia de la investigación debe puntualizar en el actuar de los actores, en éste caso los directivos que, en primera instancia responden a reglas y normas adecuadas a la organización y a su vez obedecen a sus propias normas y reglas de comportamiento, es decir, actúa una forma tras bambalinas y de otra en la representación o dramatización escénica.

Finalmente destacamos las características de la ruta teórica.

Perspectiva Teórica	Referencia	Elementos teóricos
Perspectiva Técnica	Nieto (2003)	Causalidad Formalidad
Modelo funcionalista	Weber, 1978; citado en Tyler, 1991	Funciones Cargos Jerarquías
Modelo Interaccionista	Tyler (1991)	Relaciones Interpersonales Interpretación Ambigüedad
Modelo Teatral	Goffman (1997)	Fachada, región Tergiversación Mistificación Impresiones Representación de conductas

CAPÍTULO 2. MARCO METODOLÓGICO.

2. 1. Reflexiones sobre el proceso de investigación científica.

En este apartado de la investigación nos acercaremos a entender qué implica el proceso de investigación científica y cómo se mira desde el investigador en aras de generar conocimiento. Reflexionar sobre el proceso de investigación científica implica para todo investigador el primer acercamiento al conocimiento.

En un inicio debemos comprender que el conocimiento lo obtenemos día con día a medida que vivimos bajo una realidad que está llena de hechos y situaciones que llegan a un conocimiento, por ejemplo, leer una noticia genera conocimiento; una situación vivida bajo una experiencia significativa como el dolor o la melancolía; la lluvia; las épocas de sequía; etc., todo ello genera conocimientos.

Sin embargo, para Sabino (1992) es cuestionable comprender en un sentido no abstracto de dónde proviene ese conocimiento, es decir, ¿quién dice que la bolsa de valores ha incrementado un 4% en la noticia matutina del diario nacional?, ¿cómo es que se obtuvo ese conocimiento?; o ¿por qué el dolor se expresa a través de llanto? Todas estas cuestiones para éste autor son premisas para reflexionar sobre el origen del conocimiento.

En este sentido el conocimiento se genera a través de un proceso, existe una persona que movida por una intensión logra generar un conocimiento a través de un proceso. Es entonces que el científico a través de una valoración empírica arriba a una investigación que en aras de cumplir su cometido generando un conocimiento.

Para Sabino (1991) entender de dónde viene el conocimiento consiste en saber algo acerca de los objetos o situaciones que nos rodean, o de nosotros mismos; y el problema está en que lo que deseamos conocer no se muestra directamente y llanamente ante nosotros, sino que debe ser buscado por medio de un trabajo indagatorio, a eso se le conoce como proceso de investigación.

Todo conocimiento por lo tanto, supone un esfuerzo para adquirirlo y este esfuerzo puede ser hecho de una manera verás con cierta rigurosidad, de ahí la denominación de investigación científica. Esto significa que el proceso para generar conocimiento debe cumplir cierta formalidad, es decir, no es meramente suposición y descripción, no se dijo que la tierra gira alrededor del sol solo por percepción, sino que existió detrás de ese conocimiento un sujeto que hizo una serie de actividades que le permitieron concebir un conocimiento.

De ésta manera comprendemos que todo conocimiento implica un proceso, Sabino (1992) por su parte comenta que la ciencia es una vasta empresa que ha ocupado y ocupa una gran cantidad de esfuerzos humanos en procurar conocimientos sólidos acerca de la realidad. Para éste autor la ciencia debe ser vista como una de las actividades que el hombre realiza, como un conjunto de acciones encaminadas y dirigidas hacia determinado fin, que no es otro que el de obtener conocimiento verificable sobre los hechos que lo rodean, de ahí viene la denominación de proceso de la investigación científica.

Reflexionar sobre la cientificidad de los conocimientos, nos permite en un momento creer que existen realidades que pueden ser científicamente comprobables y otras que no lo son, sin embargo, el objetivo de definir el conocimiento nunca ha sido así, sino que, existe conocimiento que después de someterse a cierto “proceso científico” es considerado conocimiento verificable a la luz del conocimiento científico y, existe otro conocimiento que es más trivial, que no deja de ser conocimiento pero que no está dentro de la rigurosidad del “proceso científico”, por ejemplo los hechos perceptibles.

Sabino (1992) argumenta que como toda actividad humana, la labor de los científicos e investigadores está naturalmente enmarcada por las necesidades y las ideas de su tiempo y de su sociedad. Los valores, las perspectivas culturales, y el peso de la tradición juegan un papel sobre toda actividad que se emprenda, expresándose en la actividad intelectual de una época, por lo tanto es preciso definir en palabras del autor, a la ciencia “como una actividad social y no solamente individual”.

Al igual que la filosofía, la ciencia para Sabino (1992) trata de definir con la mayor precisión posible cada uno de los conceptos que utiliza, de ahí la rigurosidad que se habla hasta el momento, porque habrá que diferenciar los elementos que expresen valores concretos con respecto a los valores triviales, es decir, es necesario nombrar las cosas con respecto a su significado y la intensión de éste.

De esta manera es necesario nombrar la diferencia entre las ciencias sociales y las ciencias naturales para fin de reflexión de ésta investigación. Las ciencias naturales según Sabino (1992) son todas aquellas que presentan conocimientos sobre las ciencias exactas como la matemáticas, la física y la química, es decir, todos los hechos naturales que se pueden verificar; las ciencias sociales son todas las ciencias del hombre como las ciencias sociales, la psicología, etc., que pretenden estudiar los hechos humanos. Ambas ciencias cumplen la rigurosidad de ser científicas.

El proceso de investigación científica se presenta tanto en las ciencias naturales como en las ciencias sociales. Las implicaciones que el proceso de investigación requiere según este autor inician con la concepción de objeto y sujeto; esto significa que para que pueda haber investigación sin importar bajo que disciplina se persiga debe existir un sujeto, que es quién realiza la acción de investigar, y el objeto que se va a investigar, a éste último se le denomina objeto de conocimiento.

El acercamiento del investigador hacia su objeto de conocimiento puede considerarse como la operación fundamental, lo que le da acceso a conocerla. Es necesario bajo las recomendaciones de distintos autores, que el sujeto que va a llevar a cabo la investigación se desprenda de todas subjetividades, de ésta manera la mirada con que se acerque al objeto de conocimiento será objetiva, esto significa para el investigador despejarse de cargas valorativas, deseos e intereses.

Para Sabino (1992) la manera en que un investigador (sujeto) se acerca al objeto de conocimiento implica dentro del proceso de investigación un método. El método

según este autor, se refiere directamente a la lógica interior del proceso de descubrimiento científico, y a él le corresponde no solamente orientar la selección de los instrumentos y técnicas específicos de cada estudio sino también, fundamentalmente, fijar los criterios de verificación o demostración de lo que se afirme en la investigación.

Cuestionar cuál es el método que se utiliza para generar ciencia no es conveniente a la luz de reflexionar sobre el método científico, ya que no todos los científicos utilizan el mismo método para realizar investigación, es decir, no hay una sola forma de hacer ciencia. Lo que sí se pretende discutir, es la existencia de la rigurosidad que el método científico presenta en sí mismo como una guía para generar conocimiento.

Según Sabino (1992) la historia de la ciencia permite afirmar que el método, como camino que construye el pensamiento científico, se va construyendo junto con el pensamiento. Sin embargo, todo proceso de investigación debe sin importar el paradigma (natural o social) mantener una formalidad que determine la fiabilidad de toda investigación, de ahí la denominación de investigación científica.

La investigación científica tiene ciertas fases o momentos que le permiten al investigador ir desarrollando su trabajo. Para Sabino (1992) existe un primer momento en el que el investigador ordena y sistematiza sus inquietudes, formula sus preguntas y elabora ordenadamente los conocimientos que constituyen su punto de partida; revisando y asimilando lo que ya se conoce respecto al problema que se ha planteado. Es el momento en que se produce la delimitación o distinción entre sujeto y objeto, ya que es en ese primer acercamiento al objeto de conocimiento cuando se determina qué es lo que se desea conocer y respecto a qué hechos, sabino lo denomina "*momento proyectivo*".

Como un segundo momento, el investigador debe fijar sus estrategias ante los hechos a estudiar, para Sabino (1992) esto significa formular un modelo operativo que le permita acercarse a su objeto y conocerlo tal cual es. De este modo, debe

encontrarse los métodos específicos que permitan controlar teoría y hechos, es decir, el “*momento metodológico*”.

Después de haber elegido los métodos o estrategias a utilizar, es necesario abordar las formas y procedimientos que nos permitan recolectar y organizar la información que se encuentre. A esta tercera parte Sabino (1992) la denomina “*momento técnico*”, en esta parte se incluye el trabajo práctico de la obtención de los datos ya que en este momento se redefinen y ponen a punto las técnicas y los instrumentos que se emplean en la investigación.

Finalmente cuando se cuenta con la información requerida del objeto de conocimiento, se contempla una nueva fase que tiene como propósito elaborar nuevos conocimientos a través de los datos obtenidos. De ésta forma, según Sabino (1992) los hechos se vuelven teoría del objeto al sujeto denominado “*momento de la síntesis; momento teórico o momento de la redacción final*”.

Este diseño que el autor propone para el proceso de investigación tiene el carácter formal de un método científico aunque en éste no comprobemos los hechos obtenidos, si los reflexionamos a la luz de una teoría. Como ya se mencionó, el método es una guía que sirve de metodología para la ejecución de la investigación, dicho de otra manera, sin metodología no se lleva a cabo la investigación, pues debelar conocimiento no surge por casualidad sino que éste por el contrario sigue ciertas fases que le permiten al investigador llevar a cabo su investigación.

Un modelo del proceso de investigación tomado de Sabino (1992) plantea las siguientes fases: 1) se inicia con un área temática; 2) se hace la formulación o planeamiento del problema; 3) se delimita la investigación fijando objetivos; 4) se elabora un marco teórico; 5) se plantea la metodología por la cual será abordado el objeto de conocimiento; 6) se diseñan y presentan las técnicas de recogida de datos aplicando instrumentos de recolección de información; 7) se procesan los datos a través del análisis y reflexión a la luz de la teoría; y 8) finalmente se arriba a conclusiones.

Muchos autores presentan propuestas sobre el diseño de la investigación, es decir, muestran una guía de cómo llevar a cabo una investigación, sin embargo, los momentos antes mencionados por Sabino (1992), son elementos base para cualquier investigación, adaptándola a la necesidad que cada una presente. La conducción de ésta investigación pretende describir cada uno de los elementos con el firme objetivo de generar nuevo conocimiento a través de un proceso de investigación.

2. 2. Los paradigmas de investigación científica: cuantitativo y cualitativo.

La comunidad científica se esmera por generar conocimiento a la luz de una teoría que refleje la realidad de un hecho, para ello deben situarse en un paradigma que les permita sustento y sobriedad sobre sus procesos de investigación. Un paradigma de investigación según Fernández (1985) es “un esquema teórico”, una vía de comprensión de los hechos que en suma debe adaptar una metodología en específico.

El investigador define su investigación delimitándolo a un paradigma en específico, esto depende de qué hecho se desea estudiar: “formal o factual”; el primero estudia un hecho medible y comprobable y el segundo describe un hecho que se desea conocer en un nivel de comprensión sin comprobación.

El término “metodología” para Taylor & Bogdan (1987) designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas, es decir, la manera de hacer investigación y esto dependerá de cuál paradigma sea el firme de la investigación.

Como se mencionó en el apartado anterior, existen ciencias formales y ciencias sociales, esto significa que se genera conocimiento dentro de ambas ciencias sin demeritar una u otra, o sin alejar una de la otra. La dicotomía que se ha presentado entre las ciencias naturales y las ciencias sociales no son más que perspectivas diferentes, maneras singulares de abordar los hechos para cada una de las disciplinas. Al mismo tiempo que las ciencias formales o naturales hacen

ciencia y generan conocimiento, las ciencias sociales lo hacen también; ¿qué es lo que las hace diferentes?, la manera de generar conocimiento; es decir, el método que utilizan cada una de las disciplinas para generar conocimiento difiere entre dos procesos de investigación: cualitativo o cuantitativo.

Para las ciencias formales o naturales, la manera de hacer ciencia es a través de una investigación cuantitativa, que como se explicaba anteriormente, debe cumplir cierta rigurosidad en donde el principal objetivo es la comprobación y el enfoque sobre el cuál se realizan éstas investigaciones es un enfoque racionalista, positivista y funcionalista. Por otro lado las ciencias sociales generan conocimiento a través de investigaciones cualitativas bajo un enfoque fenomenológico donde el proceso es descriptivo e interpretativo más que una verificación sobre los hechos.

Como se puede ver ambas vertientes buscan generar conocimiento igualmente válido y confiable; lo que los difiere más no los separa es la manera de realizar la investigación: una utiliza un paradigma cuantitativo, y otra un paradigma cualitativo.

En la investigación cualitativa, según Rodríguez (1991) los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos sociales de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. A diferencia de la investigación cuantitativa, donde los investigadores recrean el hecho factual en un laboratorio o en un ambiente adaptado a la necesidad de la investigación intentando comprobar un hecho o fenómeno físico.

La investigación cuantitativa para Rodríguez (1999) fundamenta su búsqueda en las causas, persiguiendo el control y la explicación. Los objetos de estudio son hechos naturales, situaciones medibles; caso contrario de la investigación cualitativa que estudia hechos sociales relacionados con los sujetos, la investigación cuantitativa investiga fenómenos naturales.

El enfoque cuantitativo según Hernández (2006) usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para

establecer patrones de comportamiento y probar teorías. Para éste autor la investigación cuantitativa ofrece la posibilidad de generar los resultados otorgando control sobre los fenómenos físicos y un punto de vista de conteo y magnitud de éstos.

La investigación cuantitativa recoge y analiza datos sobre variables y estudia las propiedades y fenómenos cuantitativos, utiliza técnicas experimentales, donde el investigador tiene el control de la variable independiente; Cuasiexperimentales, donde el investigador debe experimentar estadísticamente la formación de grupos siendo éstos diseños que carecen de azar utilizando análisis descriptivos; análisis exploratorio; inferencial para sus develaciones. (Briones, 1996).

Por otro lado, el objetivo de la investigación cualitativa según Rodríguez (1999) es la comprensión, centrando la indagación en los hechos. Desde la investigación cualitativa se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad. Tiene como característica esencial según Stake (2007) el papel personal que adopta el investigador desde el comienzo de la investigación interpretando los sucesos y acontecimientos despojándose de toda carga valorativa personal.

Lo que se espera en una investigación de éste tipo es una descripción amplia, una comprensión experiencial y de múltiples realidades, ya que el investigador no descubre sino que construye el conocimiento. Stake (2007) concibe a la investigación cualitativa bajo un carácter holístico, empírico, interpretativo y empático.

Por otro lado Taylor y Bogdan (1987) consideran, en un sentido muy amplio, la investigación cualitativa como aquella que produce datos descriptivos: las mismas palabras de las personas; habladas o escritas, y la conducta observable. Para estos autores, la investigación cualitativa tiene como características principales ser inductiva, es decir, el investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística; los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son su objeto de estudio.

La investigación cualitativa al estudiar hechos sociales, tiene características específicas que implica acercarse a los hechos sociales como objetos de conocimiento. Éstos hechos son realizados por personas, lo cual implica considerar el proceso de investigación más de cerca a la percepción y descripción de los hechos vividos que permita explicar la realidad a través de su experiencia.

Otros autores (Taylor & Bogdan, 1987) comentan que en las ciencias sociales han prevalecido dos perspectivas teóricas principales, la primera, el positivismo que reconoce su origen en el campo de las ciencias sociales en los grandes teóricos del siglo XIX y primeras décadas del XX. Los positivistas buscaban los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos.

La segunda perspectiva teórica principal es la fenomenología, que posee una larga historia en la filosofía y en la sociología (Deutscher, 1973, citado en Taylor & Bogdan, 1987).

Bajo ésta perspectiva el fenomenólogo denominado también científico social quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, examina el modo en que se experimenta el mundo, es decir, la realidad que importa es lo que las personas perciben como importante.

“Las fuerzas que mueven a los seres humanos como seres humanos y no simplemente como cuerpos humanos son “materia significativa”. Sin ideas, sentimientos, motivos internos”. (Taylor & Bogdan, 1987: 16):

Por lo tanto existe una fuente de información única e irremplazable, las personas, su discurso, su realidad y lo que significa para ellas, sin duda uno de los enfoques más complejos pero mucho más significativos para los hechos sociales.

Puesto que los positivistas y los fenomenólogos abordan diferentes tipos de problemas y buscan diferentes clases de respuestas, sus investigaciones exigen diferentes metodologías. Adoptando el modelo de investigación de las ciencias naturales, Taylor & Bogdan (1987) afirman que el positivista busca las causas

mediante métodos tales como cuestionarios, inventarios y estudios demográficos que producen datos susceptibles de análisis estadístico; el fenomenólogo por el otro lado busca comprensión por medio de métodos que le permitan describir los hechos tales como: la observación participante, la entrevista a profundidad y otros que generan datos descriptivos. En contraste con lo que ocurre en el caso de las ciencias de la naturaleza, el fenomenólogo lucha por el denominado *verstehen*, esto es, comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente (Weber citado en Taylor & Bogdan, 1987).

Taylor & Bogdan (1987) comentan sobre los enfoques de sociólogos, antropólogos, psicólogos y otros estudiosos dedicados a la investigación cualitativa “son sorprendentemente similares” y difícilmente de distinguir entre la antropología cultural y la sociología cualitativa ya que utilizan términos como etnografía; cultura y enfoques como el interaccionismo simbólico. Esto nos deja claro sobre el pluralismo teórico que caracteriza tanto a las ciencias sociales y sobre todo a lo funcional y significativo de los métodos de investigación que comparten todas las disciplinas de las ciencias sociales por descriptivos y ricos en su interpretación.

La investigación cualitativa para los autores presenta ciertas características, en un primer momento la definen como inductiva, ya que los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de investigación flexible.

De la misma manera Taylor & Bogdan (1987) mencionan la importancia del escenario en la investigación cualitativa ya que el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística, es decir, las personas, los escenario o los grupos no son reducidos a variables sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia entonces a las personas en un contexto de lo que han vivenciado y de lo que ahora eso les refleja una realidad de actuación.

En suma la habilidad que desarrolla el investigador bajo éste enfoque cualitativo es único e irrepetible entre científicos sociales ya que son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudios, se ha dicho a través de los autores que cada investigador social por ello es naturalista.

Los investigadores tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas; para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros lo experimentan.

Para los investigadores cualitativos se identifican como las personas que estudian para poder comprender cómo ven las cosas los demás, tratar de aprehender el proceso interpretativo permaneciendo como observador objetivo y rechazar el rol de actuante, equivale a arriesgarse al peor tipo de subjetivismo, ya que la complejidad más grande de un investigador es ser objetivo en su discernimiento de los hechos que devela durante su investigación (Blumer, citado en Taylor & Bogdan, 1987).

El investigador carga a su vez con su propia realidad y el riesgo más grande es el contagio de ésta en la investigación ya que existe la propia opinión del investigador sobre los hechos investigados, su propia subjetividad. Por lo tanto es parte de la investigación cualitativa y demandante a su vez que el investigador cualitativo suspenda o aparte sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.

Con respecto a los métodos de la investigación cualitativa como se ha venido discutiendo éstos no son de carácter formal ni comprobables, esto no implica quitar la fiabilidad o credibilidad sino que es necesario destacar que son humanistas. Los métodos mediante los cuales se estudian a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos; los autores comentan

que cuando se reducen las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, se pierde de vista el aspecto humano de la vida social.

Po lo tanto al estudiar a las personas y sus acciones cualitativamente se llega a conocer en lo personal las experiencias cotidianas de su lucha en la sociedad, aprendemos entonces de conceptos como belleza, fe, sufrimiento, representación de la realidad, cosas mismas que nunca podríamos describir en una ecuación. Aprendemos entonces de la vida interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino en un mundo de discordia a sus esperanzas e ideales (Burgess en Taylor & Bogdan: 1987).

Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez de su investigación. Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico, están entonces obligados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos, y lo que la gente realmente dice y hace. Mientras los investigadores cualitativos subrayan la validez con la observación y el testimonio de las personas, los cuantitativos hacen hincapié en la confiabilidad y la reproducibilidad de la investigación, he ahí el estrecho de que las hace únicas pero no separadas, la investigación cuantitativa como la investigación cualitativa son parte de un estudio científico y social.

Aunque estos dos enfoques parecen distados en dos disciplinas totalmente opuestas, las ciencias sociales ocupan a los dos paradigmas (cuali-cuanti) de la mano cuando se necesita.

El objetivo de la investigación cualitativa por lo tanto, no es comprobar o medir ningún hecho social, por lo contrario, investiga con la finalidad de develar una realidad que para alguna o algunas personas es la verdad absoluta de un hecho. Este paradigma se ha caracterizado por pertenecer a las ciencias sociales y humanas del hombre generando un sinfín de conocimientos que dan cabida a nuevas concepciones de la realidad a través de los hechos sociales.

Ambos paradigmas, cualitativo y cuantitativo tienen la formalidad del proceso de investigación científica, sin embargo, cada uno tiene su manera de abordar el

objeto de conocimiento ya sea un hecho formal o un hecho factual. La tarea es del investigador, adaptar la investigación a la necesidad de su estudio: conocer el paradigma de estudio, describir el objeto de investigación; delimitar la metodología y los métodos de investigación.

2. 3. La investigación cualitativa como punto de partida para comprender los hechos sociales.

La evolución de la investigación cualitativa no puede percibirse según Rodríguez (1999) si no es de consideración del proceso seguido por cada una de las diferentes áreas que han conformado ésta manera de entender la investigación en el campo de las ciencias sociales.

Desde una *perspectiva sociológica* se sitúan las raíces de investigación cualitativa dentro del seno de los Estados Unidos, sobre el interés en una serie de problemas de sanidad, asistencia social, salud y educación cuyas causas precisan en el impacto de la urbanización y la inmigración de grandes masas (Bogdan, citado en Rodríguez, 1999). En este contexto de denuncia social se llama la atención sobre las condiciones infrahumanas de la vida urbana en la sociedad norteamericana, como respuesta surge el movimiento de la encuesta social y con ello se empieza toda una serie de estudios de muestra amplia cerca de los inicios del siglo XIX.

De ésta manera según Rodríguez (1999) en Estados Unidos se lleva a cabo en 1907 la Pittsburg Survey, primera gran encuesta social realizada en aquel país, y aunque se basa fundamentalmente en estadísticas de determinados hechos o situaciones, también incorporaba descripciones detalladas, entrevistas, retratos y fotografías. Para estos inicios de la investigación cualitativa se observan percepciones acerca de cada uno de los actores involucrados con el hecho social a investigar en ese momento, lo cual significa una de las investigaciones que inician la corriente cualitativa desde la sociología.

Por otro lado como raíces *antropológicas* Rodríguez (1999) las encuentra en los primeros antropólogos evolucionistas de la segunda mitad del siglo XIX. En ese momento los investigadores no se desplazaban al campo para estudiar la realidad,

sino que acumulaban datos etnográficos a partir de los informes de viaje ofrecidos por otras personas (misioneros y maestros, principalmente) para documentar la visión evolucionista que tenían acerca de los estudios de las formas culturales humanas.

Con el fin de asegurar la cantidad y calidad de la información que se recibía, en 1870 la Asociación Británica de Antropología publica una guía realizada con el propósito de facilitar y promover entre los viajeros de las colonias una cuidadosa observación antropológica, capacitando de esta forma a quienes no eran antropólogos para proporcionar el tipo de información que es necesario tomar como base en un estudio antropológico.

El autor reconoce durante la fase histórica de la investigación cualitativa, además de existir un gran número de enfoques donde descansa la investigación social, que hoy en día el científico social se encuentra abriendo brecha hacia un gran auge sobre el estudio de los hechos sociales, es decir, nos encontramos en un momento de descubrimiento y redescubrimiento con nuevas formas de ver, interpretar, argumentar y escribir.

Es de suma importancia reconocer que la investigación cualitativa no puede contemplarse desde una perspectiva positivista, neutral y objetiva, sino por lo contrario, descansa en un proceso multicultural que precisa de distintos enfoques. Esto significa que el investigador cualitativo o el científico social debe situarse en enfoques como el interpretativo; naturalista; constructivista; fenomenológico; hermenéutico; interaccionista simbólico, y la microetnografía, Rodríguez (1999) las denomina tradiciones de investigación cualitativa.

Estas tradiciones para el autor toman como base para establecer una diferenciación entre ellas cuatro cuestiones básicas: 1) los propósitos de la investigación; 2) las asunciones que subyacen en torno a la naturaleza del fenómeno; 3) el lenguaje que se utiliza en la tradición, y 4) las cuestiones que se plantean en cada tradición.

La investigación cualitativa según Rodríguez (1999) plantea por un lado que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás, por otro lado, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede en cierta medida ofrecer información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores,... etc., lo cual hace complejo pero sustancial al proceso de investigación cualitativa.

La investigación como punto de partida para el conocimiento de los hechos sociales echa mano de la investigación científica en lo social llevada a cabo por un científico social considerando a los sujetos o hechos sociales como objeto de conocimiento. Argumenta Rodríguez (1999) que una investigación cualitativa realiza la investigación por medio de un conjunto de técnicas o métodos correspondientes al paradigma cualitativo como las entrevistas, las historias, el estudio de caso o el análisis documental, es decir métodos que descifren expresiones subjetivas sobre hechos sociales.

Por lo tanto para el autor, los investigadores cualitativos buscan métodos que les permitan registrar sus propias observaciones de una manera adecuada y que permitan dejar al descubierto los significados que los sujetos ofrecen de sus propias experiencias. Este método para Rodríguez (1999) confía en las expresiones subjetivas, escritas y verbales, de los significados dados por los propios sujetos estudiados. Así, el investigador cualitativo dispone de una ventana a través de la cual puede adentrarse en el interior de cada situación o sujeto.

No obstante el autor reconoce que la llegada del posestructuralismo ha contribuido a comprender que no hay una única ventana que permita ver con claridad; cualquier mirada que se realiza a través de la ventana viene mediatizada, filtrada, a través de las lentes del lenguaje, del género, la clase social, la raza o la etnia. Así según Rodríguez (1999) no hay observaciones objetivas solo observaciones contextualizadas socialmente en los mundos de observador y observado; no hay un método a través del cual podamos alcanzar y dominar las sutiles y misteriosas

variaciones del desarrollo y la experiencia humanos, como consecuencia los investigadores despliegan una multitud de métodos capaces de llegar a hacer más comprensible la experiencia del objeto de estudio.

A pesar de esa diversidad para el autor, se encuentran elementos comunes que constituyen al proceso de investigación cualitativa. En ese sentido el proceso de investigación cualitativa se define a partir de tres actividades genéricas interconectadas entre sí, que han recibido diferentes nombres, incluyendo teoría, método y análisis; y ontología, epistemología y metodología (Denzin y Lincoln, citados en Rodríguez, 1999) definen. Tras cada una de estas actividades se encuentra sin duda el toque personal del investigador, es decir, tras cada una de las actividades realizadas en la investigación se encuentra la biografía personal del investigador que parte de una clase social, racial, cultural y étnica determinada.

Desde esta mirada reflexionamos entonces sobre el proceso de la investigación cualitativa como un paradigma que desde lo social permite entender procesos y hechos sociales que a través del tiempo son significativos o relevantes. El investigador es el científico social que debe a través de sus métodos develar los significados y representaciones de los hechos.

Taylor y Bogdan (1987) consideran en un sentido amplio, la investigación cualitativa como aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observada. Estos autores consideran entre las principales características, a la investigación cualitativa como inductiva; humanista, y sobre todo un arte.

Es importante destacar que mucho de las aportaciones sociales respectan a la habilidad que el investigador presenta durante el proceso de investigación, ya que él debe mirar el escenario y a las personas desde una perspectiva holística, sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio. La gran tarea es mantenerse ajeno a sus creencias y propias

percepciones para bien de la investigación, y ésta ser objetiva sin declives o tendencias personales.

Finalmente es de suma importancia reconocer que la investigación que se pretende realizar bajo el marco de la organización escolar se encuentra situada en el paradigma cualitativo, dónde la etnografía, permite acercarnos al estudio de hechos sociales para poder develar en un sentido específico una realidad.

2. 4. Método de investigación: Estudio de casos.

Como se mencionó, esta investigación es de corte cualitativo resuelta bajo el método de estudio de casos dónde según Stake (2007) un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular en la investigación cualitativa, esto significa que cuando estudiamos un caso tiene un interés muy especial en sí mismo, buscando el detalle de la interacción con sus contextos.

El estudio de casos para éste autor es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, con la intensión de llegar a conocer un hecho social en circunstancias específicas.

Los casos que son de interés en la educación son hechos sociales que los constituyen, en su mayoría las personas, es decir, que los individuos son en gran parte elementos básicos de las investigaciones; hechos que son tan importantes para un estudio de casos por ser únicos en momento y espacios.

Se suele decir que no todo constituye un caso, un individuo puede serlo, un profesor también, pero su forma de enseñar carece de la especificidad y de la acotación necesaria para que pueda llamarse un caso. Un programa innovador puede ser un caso, todas las escuelas de México pueden serlo también; un modelo de educación; una forma de llevar a cabo dicho proceso; etc.

Para Stake (2007) la investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras, el objetivo principal de ello no es la comprensión de otro, la primera obligación de conocer es comprender ese caso en específico.

Por lo tanto para la selección de un caso debe ser la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos; una vez establecidos los objetivos ¿qué casos pueden llevarnos a la comprensión, a los aciertos, quizá incluso a la modificación de las generalizaciones?; el tiempo que disponemos para el trabajo de campo y la posibilidad de acceso al mismo son casi siempre son limitadas. Uno de los elementos esenciales al seleccionar un caso que recomienda Stake (2007) es que sean fáciles de abordar, donde las indagaciones sean bien escogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores dispuesto a dar su opinión sobre determinadas situaciones, es decir, considerar con atención la unicidad y los contextos de las selecciones alternativas ya que pueden ayudar o limitar lo que se desea conocer de la investigación.

Se mira desde una perspectiva social, dejando de lado los hechos formales ya que se desea conocer una realidad que se vive dentro de una organización escolar mirando a la organización como un ente complejo producto de una construcción social, bajo este sentido se ha determinado el estudio de casos como método de investigación que pretende estudiar el rol directivo en la organización escolar, como objetivo principal, identificar y analizar los mecanismos formales e informales a través de los cuales se aprehende el rol directivo.

El tema de investigación se ha definido como **el rol directivo en las organizaciones escolares**, y algunos objetivos específicos son: Analizar las expectativas que los directivos construyen en la representación de su rol en la organización escolar; Analizar cuáles son las tensiones que se producen en la ejecución del rol directivo: directivo - profesores, directivo - padres de familia; directivo - alumnos; directivo - estructura administrativa, y analizar cuáles son las expectativas que los demás actores construyen en su representación.

Siguiendo con la línea de trabajo se presentan las técnicas utilizadas en el desarrollo metodológico de ésta investigación.

2. 4. 1. Técnica: revisión documental.

La revisión de documentos según Sautu (2003) proporciona una importante fuente de información y resulta de gran ayuda cuando se investigan tópicos que por sus características dejan registros, ya sea en textos escritos, grabaciones, medios digitales u otros.

Sin embargo, ha de tenerse en cuenta que no todas las categorías y sub-categorías son posibles de indagar mediante fuentes documentales. Por ello, distinguir para cuáles de ellas hay información disponible y para cuáles no hay información, es parte del trabajo investigativo, el que pasa entre otras cosas, por establecer también cuáles son las fuentes documentales existentes y que además son accesibles.

El modelo de pauta para realizar la revisión documental depende de lo que se desee conocer a través de las categorías. En este modelo de pauta de revisión documental se incluyen todos los datos que se consideran imprescindibles, tanto para la recogida de la información, como para su posterior análisis.

La información que se pueda recoger a partir de la revisión documental puede llegar a constituir un aporte clave en la investigación, ya sea porque se utilice como conjunto de datos complementarios o porque se utilice como fuente para hacer comparaciones y triangulaciones con la información obtenida mediante los otros instrumentos que se han aplicado.

Es importante hacer notar que si bien es cierto estamos trabajando desde un modelo de investigación de tipo cualitativo, muchas veces podemos encontrar importantes datos de tipo cuantitativos en una fuente documental.

Para ésta investigación cabe destacar que la primera técnica en utilizar para acercarnos a la definición normativa del rol directivo es la revisión documental. El primer paso dentro del diseño metodológico es definir en términos normativos el rol directivo, para ello se revisaron documentos que permitieran colocar el rol directivo bajo un organigrama dentro de la organización educativa y además

conocer los mecanismos formales por los que un docente asciende a éste puesto, finalmente sus funciones.

El primer documento revisado es el acuerdo 98 que se desprende de la ley General de Educación, así como la ley Orgánica de Administración Pública federal dónde dictamina específicamente las Actividades del directivo en su Artículo 38 fracciones I, inciso a) y V.

También se revisó el manual de operaciones de escuelas secundarias generales que se desprende del acuerdo 98, en dónde se reconoce el rango jerárquico que el directivo ocupa en las escuelas secundarias así como los mecanismos formales que ocupa para ascender al puesto, importante sin duda, tener la evidencia que sustenta la base legal y normativa del rol directivo en esta investigación.

Se utilizó por lo tanto un guión de revisión documental dónde se especifican las categorías necesarias para el conocimiento del rol directivo, algunas de estas son: Definición de la figura directiva; normatividad establecida; lugar en el organigrama de la institución secundaria; mecanismos de acceso al puesto, funciones y descripciones de estas.

2. 4. 2. Técnica: La entrevista.

La entrevista es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente (Sautu, 2005), es por lo tanto una situación en la que a través del lenguaje el investigador conoce la realidad del entrevistado (informante) para develar una realidad, éstas pueden ser experiencias, anécdotas; situaciones personales que además marcan un momento único para quien lo ha vivido y contribuyan en definitiva al objetivo de la investigación.

La autora hace referencia a la entrevista como una técnica de recolección de datos que parte del método de investigación *etnográfico* que además forma parte del diseño de estudios que aplican metodologías cuantitativas y cualitativas, cuando se realizan empleando un cuestionario se las denomina encuesta.

La manera de adaptarlo en la metodología dependerá de la investigación y del científico. Existen distintos tipos de entrevista, Estructurada, Semi- estructurada y abierta o informal, que pretende en sus diferentes tonalidades profundizar los temas que emergen durante la conversación.

A la entrevista estructurada también se le denomina entrevista programada o entrevista formal se trata, en cierto modo, de un cuestionario administrado de forma oral y a través de preguntas cerradas, que proporcionan al sujeto entrevistado alternativas de respuestas que debe seleccionar, ordenar o expresar sobre el grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas. El investigador debe mantener en todo momento una postura neutral y no debe enjuiciar ni preguntas ni respuestas. Ello facilita el análisis de la información, ahorra tiempo y permite la comparación entre los sujetos investigados, es poco flexible y, a veces, dificulta la comprensión de las respuestas.

Se caracteriza por ser un conjunto de preguntas cuidadosamente formuladas y ordenadas anticipadamente; es importante que el entrevistador realice las preguntas bajo el mismo orden siempre, sin importar el número de informantes que se requiera para el estudio. Una de las ventajas de ésta técnica de recolección de datos es permitir al entrevistador reunir sistemáticamente datos detallados propios de comparación entre todos los entrevistados.

La entrevista semi-estructurada de acuerdo con Olabuénaga (1996), se trabaja con una guía que enumere un conjunto de preguntas predeterminadas o temas que se van a tratar. Esta guía sirve como la lista de verificación durante la entrevista y asegura que se obtenga la misma información a partir de varias personas. Ventaja: El hecho de entrevistar a diferentes personas se hace más sistemático e integral.

Por otro lado la entrevista abierta se lleva a cabo por medio de una relación de preguntas cuidadosamente elaboradas y planificadas se intenta conversar con el entrevistado en la misma secuencia y hacer preguntas con sus mismas palabras.

La entrevista no estructurada también se le denomina entrevista informal, ya que en este caso el esquema de cuestiones a plantear y la secuencia de las mismas es abierto y flexible, ello permite una mayor adaptación a las necesidades de la investigación y características de los sujetos, pero al mismo tiempo requiere un mayor esfuerzo en cuanto su preparación y posterior análisis. Ésta última modalidad se encuentra de manera explícita la opinión del informante pues es lo que se desea conocer, la secuencia de las preguntas se dejan a consideración del investigador durante el flujo de la conversación.

En ésta investigación se utilizan dos guiones de entrevistas, uno específicamente para los directivos y otro para los demás informantes, denominados también como espectadores o informantes clave ya que ellos tienen la concepción del rol directivo bajo sus propios términos, y sin duda es indispensable para la investigación definir el rol directivo bajo todas sus dimensiones.

Los instrumentos utilizados se diseñaron como entrevistas estructuradas, de esa forma se lleva un guion sistemático que permite darle guía al entrevistado para que no divague respecto al tema, saliéndose quizá del guion para evitar contestar ciertas preguntas, agotando todas y cada una de ellas.

Durante las entrevistas se logra tener un acercamiento con los actuantes. Los directivos por ejemplo, se mostraron elocuentes en su discurso, con la mejor disposición de contestar todas las preguntas sin importar lo personales que éstas fueran, contestaron abiertamente desde su realidad como es que ellos aprehenden el rol directivo, sin embargo, fueron muy cuidadosos en no develar situaciones que impliquen mirarlos como infractores de su propio rol.

Por otro lado los informantes clave, como docentes, prefectos y administrativos se mostraron más cautelosos al contestar las preguntas, pensaban con claridad y cuidaba sus palabras hasta el momento en dónde ganaron confianza y confort en la entrevista y terminaron sintiéndose escuchados y develaron realidades de los directivos con los que ellos han trabajado sin preocupación durante su discurso.

Es por ello que la entrevista es una técnica tan completa si se desea conocer a fondo una realidad y totalmente recomendada por los autores para el estudio de casos.

2. 5. Estrategia de investigación.

Toda investigación necesita estrategia, la presente no es la excepción ya que arriba a conocer la construcción del rol directivo de la escuela secundaria bajo la mirada de tres dimensiones: La normativa; la percepción de los directivos, y la apreciación de los demás actores frente a la ejecución del rol directivo.

Como se ha descrito en éste capítulo, la generación de conocimiento es un proceso amplio y vasto respecto a metodologías, la investigación cualitativa permite tener un concepto tangible de la realidad actual en éste estudio. El directivo es una imagen que representa un rol administrativo, totalmente normado y burocrático en un sentido formal, pero que se construye en cada momento según sea el ángulo desde dónde se mire.

Para ello, se coloca el rol directivo bajo la mirada legal, está estructura inherente a toda organización que permite instituir el marco educativo por lo que se le dice escuela a la institución, y por otro lado la opinión de cada uno de los actores involucrados en la ejecución del rol.

El directivo es el protagonista de la investigación, pero no por ello es el único que guarda su versión de los hechos ya que el sólo no podría regir ni operar una escuela, y desde la mirada de complejidad que la organización se plantea en éste informe, se sabe que comparte escenario con más actores.

Informantes clave como los docentes que pasan tiempos completos en sus escuelas conocen las acciones que los directivos llevan a cabo día con día en su labor de líder, lo mismo pasa con los prefectos y el personal administrativo, conocen de una forma directa el comportamiento de su directivo. Es parte de lo que la teoría nos dice sobre las organizaciones, éstas se articulan gracias a la relación interpersonal que se forma con los individuos dentro de ellas, por lo tanto las dimensiones se hacen de ésta forma: Lo que la norma dice del rol directivo, lo

que el directivo dice de su rol, y lo que los demás dicen del rol directivo, bajo estas miradas la construcción del rol directivo se verá integrada y sumamente completa.

La descripción de la función directiva se hace a través de una revisión documental descrita anteriormente, donde se reconoce que parte de una estructura formal dentro de la organización y en ese sentido se pone de manifiesto de cara a lo que vive un directivo bajo su propio mundo.

El acercamiento con los actores de la investigación se hace a través de entrevistas, y para ello se deben seleccionar los informantes. Este proceso como dice Rodríguez (1999) no se basa en el supuesto de que todos los miembros de una población dada tienen el mismo valor como fuentes de información y, por tanto, la elección de los informantes es mera cuestión de azar. Los informantes considerados en una investigación cualitativa se eligen porque cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad, así se escogen los directores para esta investigación.

Inicialmente los actores deben contar con nombramiento (no deben estar cubriendo interinatos al puesto) y estar ejecutando dicha función en un nivel básico de educación, educación secundaria. Los actores a investigar como objeto de estudio son los directivos bajo un universo de 8 directivos de Zona 06 en el Estado de Tlaxcala con una muestra intencionada de 4 directivos.

A esta investigación le interesa conocer actores que conciben la percepción del rol directivo en la actuación de su función y cómo es que la aprehende para él y para con los demás. En este sentido es necesario conocer el argumento de los actores que durante su función están presentes y vinculados al rol directivo, docentes, personal administrativo.

Entonces se conoce la percepción de las personas que jerárquicamente están bajo la función del directivo considerando a éste la primera categoría de la organización de arriba hacia abajo. El motivo de acercarse a las personas que

trabajan con el director (docentes, personal administrativo, alumnos) a diferencia de sus autoridades superiores (como supervisores, jefe de sector, coordinador y jefe del departamento) tiene que ver directamente con la interacción, ya que la interacción personal que el directivo tiene con su personal de base es mucho más directa y la percepción también por el trato diario. Por lo cual se acerca a la percepción que se tiene entre: a) docente – director, b) personal administrativo – directivo.

Los directores deben contar con mínimo de un año de servicio y máximo cinco para conocer como es la representación que en esfuerzo se inicia con casi mínima o nula experiencia los dirija a asumir el rol en una cercana adquisición; debe estar en una escuela secundaria general del estado de Tlaxcala y pertenecer a la zona escolar 06. Debe haber cumplido el proceso de ascensión al puesto por los mecanismos formales, es decir, debió haber sido docente frente a grupo y tener un mínimo de 10 años en el sector educativo.

Para los demás actores como docentes, administrativos, y alumnos, es necesario que sean parte de la misma institución donde el directivo ejerce, esto con la intención que discutan la percepción del directivo bajo su concepción sobre los mismos hechos y atributos.

Con respecto a la definición de atributos, el autor comenta que el proceso de selección del caso ideal – típico comienza con la definición por el investigador de los atributos que define el perfil ideal del informante – clave que se busca. Desde diferentes perspectivas para Ruíz (1999) se han apuntado algunos de los rasgos que permite dibujar el informante ideal. Así Spradley (Ibíd.) establece unos requisitos mínimos que debe cumplir todo buen informante: profunda inculturización, es decir, el conocimiento exhaustivo, rutinario de cultura; implicación actualizada del informante en su cultura; y su carácter no analítico, o sea, su capacidad para utilizar términos y expresiones heurísticas no dimanadas de clasificaciones o categorías sociológicas.

Sumado a eso según éste autor con frecuencia se señala la necesidad de que el informante se halle verdaderamente interesado por el estudio, en una actitud de buena voluntad para proporcionar información al investigador y con capacidad suficiente para transmitir verbalmente información cultural, pero además, es necesario que el informante cuente con el tiempo libre suficiente para poder recoger, retener y transmitir información.

El argumento que brinda este autor va ligado con la selección indicada con los informantes, ya que, habrá buenos informantes pero que por situación personal, ética, cultural, etc., no puede brindar una entrevista mucho menos personal o anónima ya que su profesión puede estar en juego, y como ellos podrán existir algunos que por mucha buena voluntad, carecen de tiempo para la investigación, previendo esto todos los informantes cuentan con el agrado de la investigación y brindaron tiempo necesario en la entrevista.

2.5.1 El universo de estudio.

En éste pequeño apartado describimos el universo de estudio de ésta investigación en la siguiente tabla:

INFORMANTE	DESCRIPCIÓN
Directivo 1	Treinta años de servicio y cincuenta años de edad, es licenciado en educación física. Un año con el nombramiento de Directivo y ejerciendo el puesto.
Directivo 2	Treinta años de servicio, licenciado en Ciencias Sociales y Maestro en Investigación Educativa sin obtener el grado. Tres años de contar con el nombramiento de directivo y ejerciendo el puesto.
Directivo 3	Veinticinco años de servicio, licenciado en educación física y artes. Dos años en contar con el nombramiento de directivo y ejerciendo el puesto.
Directivo 4	Treinta años de servicio, licenciado Ciencias Sociales; licenciado en sociología; diplomado en Investigación educativa; especialidad en educación media, y la maestría en educación campo formación docente. Cuatro años con el nombramiento de directivo y ejerciendo el puesto.

Docente 1	Docente de Matemáticas de Tiempo completo. Tiempo completo refiere a 42 horas de trabajo a la semana.
Docente 2	Docente de Español de medio tiempo. Medio tiempo refiere a 21 horas de trabajo a la semana.
Prefecto 1	Tres años con el puesto de prefecto, el nombramiento de prefecto estipula que deben asistir toda la jornada laboral al igual que un maestro de tiempo completo en labores administrativas, técnicas y de apoyo.
Secretaria	Veintinueve años de servicio, el nombramiento de secretaria estipula que deben asistir toda la jornada laboral así como atender en tiempo y forma labores administrativas, técnicas y de apoyo.
Prefecto 2	Cinco años con el puesto de prefecto, el nombramiento de prefecto estipula que deben asistir toda la jornada laboral al igual que un maestro de tiempo completo en labores administrativas, técnicas y de apoyo.

Con la descripción del universo de estudio podemos observar cómo es que los directivos tienen en común un gran camino de experiencia docente y de servicio a la educación, pero apenas un poco de experiencia en la función directiva, eso es una característica básica para la investigación ya que su rol directivo está en construcción.

2. 5. 2. Experiencia en el Campo.

En éste apartado es importante mencionar cuál fue la impresión que como investigador social aprehendo de éste trabajo. Muchos autores ya comentados en el capítulo dos especifican lo importante que es el terreno de trabajo, y la delicadeza con la que se debe posicionar en el campo, sin embargo, todo investigador tiene de manera personal sus propias apreciaciones.

En lo que respecta al acceso a las instituciones, podemos decir afortunadamente que contamos con una cultura de trabajo y reciprocidad donde sin importar que presentara una carta u oficio que justificara mi visita tuve el acceso inmediato a las escuelas, sin embargo, fue mi profesionalismo el que considero oportuno

presentarme con credenciales que avalaran mi persona así como las intenciones de mi visita.

Cada uno de los directivos trato de una forma muy especial la entrevista, pues existió quien cuidó a detalle la fachada en donde se sentía propio del rol, y uno de ellos nunca se levantó de su escritorio debidamente adornado cómo el líder de la organización en toda la extensión de la palabra y en definitiva se sintió orgulloso de portar el nombramiento del directivo.

Dos directivos se mostraron muy simpáticos durante la presentación y pude notar cómo ganaban confianza en el momento de la charla, donde su discurso se mostraba fluido, y su lenguaje corporal los hacía ver descansados y seguros. Por otro lado uno de los cuatro directivos sintió que era necesario expresar todo su sentir respecto a la educación y se dejó llevar por sus propias sensibilidades ya que no había tenido buenas experiencias en los treinta años dentro de la noble tarea docente, él sin duda aprovechó la entrevista para dar todo tipo de opinión, tanto administrativa, como operativa y sindical, lo cual se agradece y valora porque muestran sinceridad en sus palabras.

Finalmente el conocer las opiniones de los demás actores me deja una experiencia única y desprendiendo de mi todo juicio de valor, es simplemente interesante como las personas que están a tu alrededor perciben tú trabajo, significa entonces que muchas de las actitudes que deseamos mostrar para con los demás se deforma en el camino para llegar quizá con el mensaje incorrecto a diferente al que se pretendía mandar.

2. 6. Estrategia Analítica

Para cerrar el capítulo dos es importante comentar cuál es la estrategia analítica que se utiliza durante el desarrollo del siguiente capítulo, ya que siendo parte de la metodología es la estrategia analítica quien nos ayuda a trabajar la información obtenida y gracias a ello logramos aterrizar todas las ideas, pensamientos, apreciaciones y conclusiones que surgen durante el proceso de investigación para

develar satisfactoriamente los hallazgos. Sin olvidar que es una tarea difícil, cada investigador adapta la estrategia según sea su necesidad en estos momentos describo cómo es que se dio esta tarea durante la investigación.

Una vez revisados diferentes autores y trabajado la teoría para construir un marco teórico se puede definir cuál es el camino que llevará la investigación, sin la teoría claramente definida, no hay una investigación (Sautu, 2003). Para ello se analizaron los diferentes modelos que permiten definir a las organizaciones, la organización escolar en particular; enseguida se planteó una estrategia de análisis donde modelos como funcionalista vs. Interaccionista pueden colocar la dimensión de análisis de la investigación, el rol directivo bajo la norma y el rol directivo según ellos y los demás. Para ésta última dimensión nos apoyamos de Goffman (1997) quien describe cómo el individuo se comporta en escena.

Una vez definida la teoría que habrá de sustentar nuestra investigación, se define qué tiempo de investigación es, desde un principio se colocó en el paradigma interpretativo por lo que sabemos es de corte cualitativo, y se define por sus características como estudio de casos ya que deseamos estudiar una unidad de análisis en un tiempo definido, el rol directivo.

Enseguida se plantean las técnicas que habrán de recoger lo sustancial de dichos personajes, diseñando dos entrevistas estructuradas una para el directivo, y otra para los informantes claves y un guión de revisión documental. En las entrevistas se forman preguntas por categorías que dan cuenta de la ejecución del rol y cómo ellos lo aprehenden, desde el lado de los protagónicos hasta el lado de los espectadores.

Para los directivos se utilizan categorías como: características del puesto; experiencias previas a ser directivos; los mecanismos de inserción al puesto; la preparación al rol; las tareas; la ejecución de la norma; el manejo de poder; las estrategias para el trabajo en colectivo; toma de decisiones; poder; y conflictos como primeras categorías en donde se dejó indagar en cada uno de ellas un poco más.

Para los demás participantes que fueron los informantes clave el guión fue un poco más corto, pues en él solo se preguntó sobre la apreciación de ciertas categorías del directivo como: perfil profesional; cualidades para relacionarse con los docentes; ejecución de la función directiva, y las tensiones que se desarrollan durante la ejecución, sin embargo, no olvidemos la buena disposición de éstos actores y lo mucho que contribuyeron en la construcción del rol directivo desde sus miradas.

El guión de revisión documental contiene la categoría que se desea conocer y el documento que legalmente lo sustenta. Los instrumentos fueron desarrollados desde el momento que se estudiaba la teoría para poder ligar cada una de las categorías y sustentar lo instituido con lo instituyente en el discurso.

Las entrevistas fueron grabadas, lo que hace tener un registro de la evidencia que da cuenta a la concepción del rol directivo, las entrevistas van desde quince minutos hasta una hora, lo que permite escuchar las veces que sean necesarias el discurso de los entrevistados.

La tarea que se hizo para poder revisar estos discursos fue, en un primer momento, transcribir las diez entrevistas por separado e ir las categorizando en una matriz analítica que permitió obtener sólo lo sustancial y lo requerido para el análisis de la información, ya que éste se encontraba definido en las categorías que marcaron la ruta de las entrevistas. Se hicieron tres matrices.

En la primera matriz de análisis se colocó toda la información que las leyes y normas dicen del rol directivo, definiéndolo desde la norma. La segunda matriz contiene las opiniones de los directivos por categorías, y la tercera la opinión de los demás actores; todas las matrices están realizadas en documentos electrónicos categorizadas por colores para su fácil manejo, en ellas se anexa una columna que da sustento con algún referente teórico.

Una vez que se tiene demasiada información es importante no caer en un conflicto durante la codificación, porque sin el tiempo y las lecturas propias es complejo sistematizar todos los datos ya que cada uno de ellos es sumamente valioso y es

una decisión muy compleja saber que parte del discurso es el que te apoya en la construcción del rol, ya sea para describir o para contrastar opiniones en el capítulo tres.

Con el tiempo y trabajo necesario se llega a una construcción analítica que es la estructura que marca el índice del capítulo tres, en donde primero se da sustento legal a la función directiva, se describe la ambigüedad del escenario; la construcción del rol directivo desde ellos; la opinión de los demás actores frente a la realidad de la ejecución, y el cierre donde se sintetizan los hallazgos.

En términos de presentar un trabajo ordenado y que profundice en los espacios que desde sus inicios fue planeado, la construcción del rol directivo desde lo formal e informal, es lo que se presenta en el siguiente capítulo. Una vez terminada la estrategia analítica sólo se espera que para el lector cubra las expectativas que como investigador se pretende alcanzar.

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

3. 1. La función directiva en la Organización Educativa como figura formal.

En la investigación existen tres elementos de análisis que se plantearon desde la metodología para develar la representación del rol directivo en las organizaciones escolares, en particular de escuelas secundarias generales.

La primera es el acercamiento a los documentos que rigen en su formalidad la función del directivo consultando instrumentos como la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal de Educación; el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública y Acuerdos; reglamentos Escalafonario; así como los manuales de operación de las escuelas.

El segundo elemento es el discurso de los directivos al representar y aprehender su rol y en tercer lugar la percepción de los demás actores sobre la ejecución del rol directivo. Para el primer nivel de análisis se utiliza como estrategia metodológica la revisión documental y la entrevista para los dos últimos elementos.

En este apartado se presentan los resultados obtenidos durante la revisión documental mismos que responden a la función directiva desde la normatividad que las escuelas secundarias presentan dentro de su operación en el campo educativo.

Desde la perspectiva técnica descrita en el primer capítulo, toda organización tiene estructura formal por lo tanto la organización escolar en su quehacer se rige por normas; reglas; políticas, y toda normatividad que le permita construir y alcanzar metas y objetivos.

De la misma forma las organizaciones educativas presentan una estructura informal donde se reconoce a la organización como sistema social, asumiendo que las motivaciones personales y sociales de los miembros de la organización los

lleva a desarrollar un estructura de interacción y comunicación espontánea no formalizada que satisfaga sus propias necesidades como las motivaciones personales; las interacciones; la comunicación no formalizada; las redes sociales; los vínculos de confianza; entre otros, lo que hace que ambas estructuras permanezcan inherentes entre sí.

Como primeros hallazgos presentamos la estructura jerárquica que las Escuelas de Educación Secundaria General guardan en su operación para el cumplimiento de sus objetivos en general, y la definición específica que la normativa tiene para el rol directivo.

Debemos recordar que toda organización tiene un objetivo, es decir, una mirada desde la formalidad que determina el rumbo de la organización. Toda organización tiene como propósito la eficiencia y eficacia en su productividad lo equivalente en toda organización con cada uno de sus propósitos (Weber, citado en González, 2003). En este caso las escuelas secundarias según el acuerdo 98 que se desprende de la Ley General de Educación dictamina que:

“Todas las escuelas secundarias dependientes de la Secretaría de Educación Pública y en las particulares que cuenten con autorización otorgada por aquélla para impartir educación secundaria... son instituciones destinadas a proporcionar educación general básica, esencialmente informativa, cuyo objetivo primordial es promover el desarrollo integral del educando para que emplee en forma óptima sus capacidades y adquiera la formación que le permita continuar con sus estudios del nivel inmediato superior o adquirir una formación general para ingresar al trabajo”. (Artículos 38, fracciones I, inciso a) y V, de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 17 y 24, fracciones I y XIII de la Ley Federal de Educación, y 5o., fracción I, 27 y 55 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública.)

Como toda organización, el marco educativo promueve un cúmulo de objetivos con respecto a la formación de los educandos para su desarrollo integral dentro de la sociedad. Los objetivos de la organización constituyen parte de la estructura formal como normas que permiten alcanzar los logros de la organización (González, 2003).

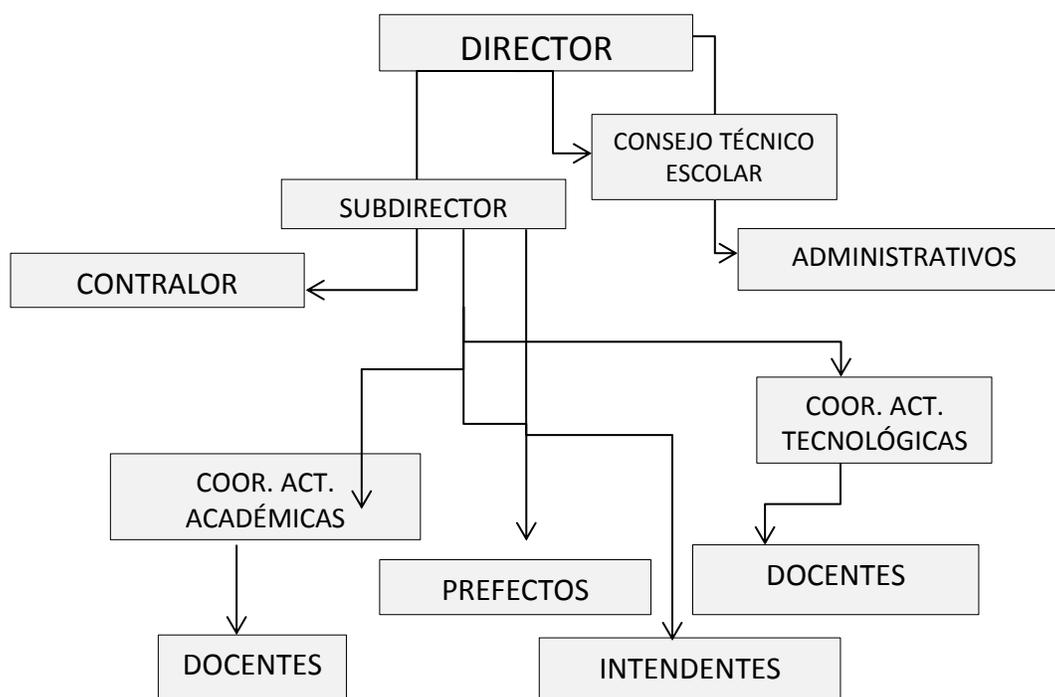
Los objetivos de la educación secundaria se desprenden de acuerdos, normas y leyes como lo es el artículo 3ro constitucional y a los demás principios contenidos

en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley Federal de Educación.

La organización educativa tal y como se nombra en la teoría Burocrática (Weber, citado en González, 2003) responde a una estructura organizacional regida por funciones, esto es, concebir que cada elemento dentro de una organización educativa ocupa un espacio funcional de obligaciones en el cumplimiento de los objetivos. Se debe responder a actividades en específico respecto a la función de cada uno de los actores involucrados en la operación de la escuela. Para ello se revisó el organigrama general que se desprende del manual de operaciones de las Escuelas Secundarias Generales, que además se desprende del acuerdo 98 de secundarias generales.

En el diagrama 3.1 Organigrama General de Escuelas Secundarias Generales tomado del Manual de Operaciones se puede identificar como cada elemento dentro de la organización educativa tiene una posición dentro de la organización, que además obedece a ciertas obligaciones con respecto a su labor dentro de su rol. Las funciones de cada uno de los actores que conforman la institución educativa de secundarias generales está estipulado en el acuerdo 98 desprendido de la Ley General de Educación.

Diagrama 3.1. Organigrama general de las Escuelas Secundarias Generales.



La Secretaría de Educación Pública y el Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Educación es quien determina cada uno de las funciones de los actores involucrados dentro de la organización educativa en el logro de los objetivos. La SEP por lo tanto define la figura directiva con respecto a su funcionamiento dentro de la organización como *“la máxima autoridad de la escuela que asume la responsabilidad directa e inmediata del funcionamiento general de la institución y de cada uno de los aspectos inherentes a la actividad del plantel”* (Acuerdo 98 de Escuelas Secundarias Generales, 1982).

Dentro de las actividades del directivo, se encuentran:

“... Representar a la escuela en los actos técnicos, sociales y cívicos de carácter oficial, así como en las gestiones de carácter administrativo que se realicen con el mismo; organizar, dirigir, y evaluar el conjunto de las actividades que debe desarrollar el plantel en el transcurso de cada año escolar” (Artículos 38, fracciones I, inciso a) y V, de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 17 y 24, fracciones I y XIII de la Ley Federal de Educación, y 5o., fracción I, 27 y 55 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública).

El rol directivo tiene representatividad, lleva consigo una imagen de formalidad así lo dice la norma de operación. El directivo de la organización escolar representa su escuela en los actos técnicos, cívicos y sociales.

Otras de las funciones dictaminadas por la SEP en el marco descriptivo de las actividades del directivo es *“verificar que la educación que se imparta en la escuela se apegue al plan y a los programas de estudio aprobados por la Secretaría de Educación Pública”* (ibíd.). Esto significa que el directivo es quien debe evaluar el funcionamiento de su institución con base en una normativa que además lo rige por arriba de sus propias decisiones, ya que los planes y programas de estudios son actividades que se deben de cumplir como estrategia del logro de los objetivos para toda escuela secundaria, dictado así por la Ley General de Educación.

El directivo es por lo tanto un elemento direccional para el apego de la normatividad dentro de la organización educativa, siendo él quien debe cumplir y hacer cumplir las disposiciones normativas vigentes relativas al funcionamiento del plantel, de conformidad con las finalidades de la educación secundaria.

En suma la imagen del director representa el pilar de la organización manteniendo comunicación entre las autoridades superiores y el personal a cargo (como lo muestra el diagrama de organización de escuelas secundaria) asignando al personal las comisiones específicas que correspondan a la naturaleza de su función y sean necesarias para lograr los objetivos de la organización.

La organización educativa no es una organización cerrada aislada de las demás organizaciones, por el contrario presenta relación con los demás sistemas como lo es la Secretaría de Educación Pública, siendo la escuela una extensión de la SEP, el directivo tiene la función de vincular entre ellas las relaciones formales de obligación para con la misma.

El directivo debe acordar regularmente con las autoridades superiores, por una parte y con el personal a su cargo, por otra, los asuntos relativos a la escuela; es por lo tanto conducto inmediato entre las autoridades superiores y el personal a sus órdenes para todos los trámites relativos al cumplimiento de los objetivos de la organización escolar.

Considerando la relación que existe entre la escuela y la sociedad, el directivo según el acuerdo 98 desprendido de la ley General de Educación (1982) debe atender las necesidades del servicio educativo y los problemas de la comunidad escolar; vigilar la puntualidad y asistencia del personal escolar y la eficiencia en el desempeño de su cometido; verificar la puntualidad, asistencia, aprovechamiento y comportamiento de los alumnos.

Esto significa formar parte del cumplimiento de la norma al apearse a ella respondiendo como imagen de la máxima autoridad dentro de la organización educativa para consigo y para todos los elementos que trabajan y que además están bajo su responsabilidad como lo son: subdirectores, personal administrativo; docentes y alumnos.

Es de suma importancia en el cargo de directivo presidir los actos en que participen los alumnos y maestros, en su calidad de miembros de la comunidad

escolar; además de celebrar juntas de información y orientación técnico-pedagógicas y administrativas con el personal escolar, a fin de coordinar criterios para mejorar el rendimiento del proceso educativo.

Es de importancia la relación que lleva a cabo con cada uno de los elementos que en conjunto hacen el funcionamiento de la institución por ello según la norma el directivo debe participar conjuntamente con los cuerpos de supervisión, en la organización y desarrollo de las juntas de academia; Colaborar con los cuerpos de supervisores para el desempeño eficaz de sus funciones y llevar un libro de registro de sus visitas (Acuerdo 98 desprendido de la Ley General de Educación, 1982).

Además, el directivo debe presidir el Consejo Técnico Escolar; Autorizar la documentación oficial que expida el plantel, así como vigilar la seguridad y conservación de la misma; responsabilizarse de la adecuada administración del personal y de los recursos materiales y financieros con que cuente el plantel. Es decir, el director es gestor en cada uno de los procesos de administración de la institución por lo tanto debe proponer y conformar la estructura educativa que le haya sido aprobada, los nombramientos o remociones del personal de la escuela a su cargo, con base en las disposiciones legales y administrativas vigentes.

El directivo también debe promover la participación del personal escolar en los programas de actualización y capacitación técnico-pedagógica y administrativa que realice la Secretaría de Educación Pública, así como denunciar ante las autoridades competentes los hechos delictivos que se registren en el interior de la escuela e informar a las autoridades educativas sin olvidar dar a conocer a la comunidad escolar, oportunamente, el presente acuerdo y las demás disposiciones que normen las labores de la institución (Acuerdo 98 desprendido de la Ley General de Educación, 1982).

Es importante destacar que otro de los hallazgos en la revisión documental se encuentra la descripción única del ascenso al puesto directivo. El puesto de

director se obtiene a través de una estructura escalafonaria donde después de ser docente él mismo se puede promover para ser subdirector y director finalmente:

“En el acuerdo 98 de la Secretaría de Educación Pública difundido en el Diario Oficial del 7 de diciembre de 1982, por el que se establece la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria, se determina que para ser directivo éste debe cumplir con las especificaciones del puesto:

ESPECIFICACIÓN DEL PUESTO

ESCOLARIDAD: Título de estudios de Normal Superior

EXPERIENCIA: Haber desempeñado el puesto de profesor y el de subdirector, en el subsistema.

ANTECEDENTES ESCALAFONARIOS: Dictamen de subdirector”.

En el reglamento de escalafón de los trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública y para efectos del mismo, se denomina escalafón “al sistema organizado en la Secretaría de Educación Pública para efectuar las promociones de ascenso de los trabajadores de base y autorizar las permutas”. Este Reglamento contiene el conjunto de normas que determinan y regulan este procedimiento con fundamento en lo dispuesto por el Título Tercero de la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, y con apoyo en lo relativo al Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo de la propia Dependencia.

De esta manera la normatividad devela que el único mecanismo para llegar a ser directivo es el escalafón, mecanismo reglamentario ininterrumpido e incorruptible dentro del organismo de la SEP, camino recorrido a través de un servicio docente para promoverse como subdirector y finalmente promoverse como directivo de la institución.

En suma se esclarece que el directivo debe ser figura legal y administrativa sin olvidar que es el vínculo directo entre la escuela y la sociedad:

“En su afán por hacer de la educación un proceso social permanente, la Secretaría de Educación Pública se manifiesta, dentro del marco de la Revolución Educativa,

en favor de que haya una mayor participación de los padres de familia, alumnos y la sociedad en general en el desarrollo del acto educativo debido a que la educación es una responsabilidad que atañe a todos. De acuerdo con esta orientación, es en la escuela de educación secundaria donde el director promueve y coordina la participación de todos los miembros de la comunidad, y en donde desempeña el papel de líder para regular, optimizar y garantizar el cumplimiento de los objetivos educativos” (Acuerdo 98 desprendido de la Ley General de Educación, 1982).

En este primer apartado se conoce la función del directivo escolar a través de la normatividad; la definición formal desde la perspectiva técnica y burocrática del deber ser del rol directivo en el marco de la organización escolar.

Bajo estos argumentos podemos concluir que el directivo es un cargo operativo dentro de un marco normativo que obedece al cumplimiento de las reglas y normas establecidas por la Secretaría de Educación Pública para el logro de sus objetivos, el directivo dirige, administra, gestiona y controla dentro de la organización escolar.

En los siguientes apartados se develarán hallazgos en la representación y aprehensión del rol directivo desde la estructura informal que además imprime un único matiz de ejecución, no sin antes conocer el escenario de actuación donde los individuos ejecutan sus roles.

3. 2. La Organización Escolar como escenario para la representación de roles.

La organización escolar en éste apartado se deja ver como escenario para la representación del rol directivo bajo la mirada de los propios actores, hecho que sustenta los referentes teóricos discutido en el capítulo uno. La organización es definida por muchos autores bajo dos enfoques principales que le tornan una estructura dicotómica entre el deber ser y lo que es.

La organización es una entidad física que responde a comportamientos pre-establecidos por un lado y una construcción de significado y ambigüedades por otro. La Organización Escolar es el espacio dónde se llevan a cabo todas las

actividades educativas, sin embargo, se debe reconocer que la organización escolar es una comunidad educativa que crea vínculos entre las personas siendo un escenario amplio y por demás complejo de actuación.

Acercarse al estudio de la organización escolar implica como ya se discutió en el capítulo uno, de una pluralidad teórica considerada como entidad socialmente compleja. Desde un primer ángulo la organización escolar está llena de formalidad, estructura que rige el funcionamiento causal de los procesos operativos en su rigor de escuela.

Tyler (1991) desde la imagen burocrática considera a la organización como una construcción racionalmente articulada para el logro de los objetivos, mismos que constriñen la razón de ser de toda organización educativa. Siguiendo ésta línea el directivo reconoce que su organización escolar debe estar sujeta a esa racionalidad: “... *Para las tareas como directivo todo está en base al proyecto de la escuela... la normatividad debe aplicarse de acuerdo a las características de cada escuela pues está en la Ley General de Educación*” (Directivo 1).

Sin embargo, la estructura informal inherente también de las organizaciones educativas como un segundo ángulo nos permite reconocer las ambigüedades (Weick, citado en Tyler, 1991), aquel comportamiento de los actores despegado de la estructura formal: “*En la escuela la integración de los compañeros algunas veces presenta conflictos y tensiones, ... más bien son las relaciones humanas con el personal lo que hace que una escuela trabaje, el que no se lleve con los compañeros y no se puede llevar bien el trabajo en equipo afecta a la institución...*” (Directivo 2).

Bajo este enfoque podemos encontrar a la escuela como un escenario amplio de vivencias, ya que como asume Goffman (1997) toda persona es su actuación ostenta una realidad dentro y fuera de su rol, es decir, se apega a la normativa del deber y además vive un quehacer distinto al de su función.

Otra mirada hacia la organización con ésta doble estructura y que reconoce la dificultad de estudiar a la organización educativa desde el enfoque racionalista es Gairín (2004), quien afirma que la educación se especializa y se concentra en

personas específicas, que utilizan también a su vez marcos específicos de actuación.

Los actores dentro de la organización reconocen su función, así como el apego a la estructura formal: “...*el director cuando tiene que aplicar en algún momento la norma y las leyes que nos rigen pues es inflexible la sigue al pie de la letra...*” (Informante Prefecto), sin embargo, en su discurso reconocen también las ambigüedades que existen en ese intento de apego a la norma: “...*Con respecto a la ejecución de su función directiva es una persona muy accesible tanto con los jóvenes educandos como personal docente*” (Ibíd.).

Esto hace que la organización escolar sea el escenario ideal para las actividades educativas en su complejo de estructura formal e informal porque son ellos los que definen el qué hacer dentro de la escuela aún por lo ininteligible que parezca desarrollar cada función.

Cada uno de los individuos que operan en la Organización escolar están en el lugar donde se encuentran por una razón, éstos cumplen una función específica para el logro de los objetivos de la escuela, lo complejo llega en su papel de actuantes cuando éste no cumple su formalidad durante la ejecución: “*es la parte más complicada de aterrizar -el que los compañeros trabajen- porque obviamente los compañeros tienen una cultura de no trabajar*” (Directivo 4). Lo que significa que la escuela operativamente no marcha como la estructura formal demanda, ya que los actores se desprenden de su función operativa.

El documento que ampara la función de cada uno de los actores dentro de la organización educativa, personal docente y administrativo es el “*Manual de operaciones de Secundarias Generales*” (Anexo 1) mismo que jerárquicamente delega obligaciones específicas para que cada actor ejecute un rol. Sin embargo, la escuela como escenario de actuación formal carece de guión porque aunque éste exista -por el deber ser de la norma como lo dice el manual de operaciones- los actores tienen en su realidad un desapego al mismo.

El principal actor de éste escenario es el director del plantel de educación secundaria a quien se le mira como el responsable inmediato de administrar la prestación del servicio educativo, conforme a las normas y lineamientos establecidos por la SEP. Por lo tanto el directivo es la máxima autoridad de la escuela que asume la responsabilidad directa e inmediata del funcionamiento general de la institución y de cada uno de los aspectos inherentes a la actividad del plantel (acuerdo 98 de la Secretaría de Educación Pública).

Esto también significa que el directivo es el puesto más alto dentro de la escuela colocando a los demás actores bajo su cargo, situación que finalmente vuelve compleja la operatividad de cada uno de los roles así como la encomienda de perseguir objetivos en común como escuela, además de que los actores reconocen lo complejo de apegarse a una estructura jerárquica:

“La relación de los directivos con los demás miembros de la organización varia, porque hay algunos directivos que se toman muy apecho su papel, no te saludan; hay otros que sí son muy amables... la mayoría son políticos, primero política antes que trabajo eso nos incomoda a nosotros, no sabemos cómo actuar porque uno está por debajo de ellos...” (Informante, Administrativo).

El directivo tiene a su cargo toda la plantilla de personal así como la responsabilidad de alineación de metas de cada uno de los actores para que en conjunto persigan los objetivos y metas de la escuela en general. Esto sigue formando complejidad en la operación de la organización escolar ya que cada individuo persigue distintos objetivos y tiene distintos intereses también:

“Yo solo vengo cumplo con mi trabajo lo mejor que pueda y ya, no me meto en otras cosas que no me competen como el trabajo de mis compañeros o a ver si ellos también están haciendo mal o bien las cosas, no yo no me meto en chismes” (informante, docente).

Esto hace el desapego de la operatividad formal en la ejecución de la función de cada uno de los elementos ya que una de las funciones es la interrelación y el

trabajo colaborativo para el logro del objetivo general de la escuela, sin embargo, cada individuo tiene su percepción ante la norma.

Por otro lado la escuela no es un escenario aislado ya que al estar relacionada con otras realidades próximas al individuo busca de manera intencional el dirigir procesos de intervención que promuevan la socialización y el desarrollo personal: *“Los padres de familia también son parte fundamental de la comunidad educativa”* (Directivo 1); esto implica abordar la escuela desde una perspectiva global que no olvide la existencia de otras realidades que también ejercen procesos de intervención como lo es formar parte de la sociedad en general.

La escuela al mirarse como una unidad global se constituye por un armazón funcional que se apega a la norma y un soporte entrañable de subjetividad y ambigüedad. Bajo éste enfoque de anarquía de las organizaciones escolares (Weick en Tyler: 1991) miramos la actuación de los individuos, actuantes de su rol y su realidad en las organizaciones educativas como un rol complejo.

Para entender a la escuela respecto a su operatividad, es necesario mirarla como una jerarquía de roles que se desprende del Organigrama General de Escuelas Secundarias Generales (Acuerdo 98, Ley Gral. de Educación: 1982) por un lado, y una tendencia de desorden donde los mismos actores contribuyen a prescindir del respeto inherente a su rol (Weick en Tyler: 1991).

Toda organización escolar presenta estructura formal y estructura informal tornándose inherente una de la otra, ya que sin normatividad y objetivos no existe tal organización escolar, objetivos que son alcanzados en su intento por sujetos, sujetos que son ajenos a una causalidad y racionalidad, llenos de subjetividad y ambigüedades. La escuela guarda como escenario un lugar ambiguo y subjetivo donde los actores son quienes matizan y tejen la personalidad de la escuela.

Por lo tanto la organización escolar la definimos como un escenario complejo de actuación donde los actores son quienes le dan funcionalidad a la misma, actúan bajo dos estructuras distintas entre sí, por un lado manejan el discurso de apego a la norma y por otro asumen el desapego a la misma en la ejecución día a día.

En los siguientes apartados se develarán las percepciones de los actores sobre la representación del rol directivo y la aprehensión del directivo sobre la ejecución de su propio rol atendiendo los objetivos de ésta investigación.

3. 3. El rol directivo en la organización escolar.

En este apartado se presenta el segundo elemento de análisis: el discurso de los directivos al representar su rol, por lo que definiremos el rol directivo a través de su propia concepción y demás implicaciones. El instrumento que permitió durante la investigación obtener la información desde los actuantes es la entrevista.

3. 3. 1. Los directivos.

Los directivos de ésta investigación presentan en común las siguientes características: pertenecen a la zona escolar 06 Tlaxcala; cuentan con una antigüedad mínima de un año sin exceder cinco años con el puesto de directivo y pertenecen al subsistema de Escuelas Secundarias Generales.

El directivo 1 tiene treinta años de servicio, es licenciado en Educación física y cuenta con dos años de antigüedad con el puesto de directivo, antes de ser docente promocionaba equipos deportivos, después se acercó a la labor docente primero como maestro de primarias para después obtener una plaza en escuelas secundarias generales.

El directivo 2 tiene 30 años de servicio, en su perfil académico cuenta con la licenciatura en Ciencias Sociales egresado de la UAT; actualmente se encuentra terminando la Maestría en Investigación Educativa en la universidad Santander.

Se considera joven como directivo pues tiene tres años en servicio con ese puesto.

El directivo 3 cuenta con 33 años de servicio, estudió en la normal de educación física fue el primer directivo de educación física nombrado subdirector para después de un año ser director. Cuenta con tres años con el puesto directivo.

El directivo 4 cuenta con treinta años de servicio, tiene una licenciatura en Ciencias Sociales y una en sociología; un diplomado en Investigación Educativa; la especialidad en educación media y una maestría en educación campo formación docente.

Como podemos dar cuenta además de contar con las características necesarias para la investigación los directivos tienen en común un alto número de años de servicio en la educación pero muy pocos siendo directivos, esto sólo puede significar que para éstos cuatro casos en particular la experiencia en la docencia, y a lo que al campo educación refiere es amplia pero poca en la ejecución de su rol. Más adelante entenderemos cómo impacta ello en su representación y actuación directiva.

3. 3. 2. La inserción al puesto.

Para llegar a ser directivo según la normatividad estudiada debe ser por un proceso totalmente formal y escalafonario donde después de ser docente se promueve a subdirector para después como máximo puesto dentro de una organización escolar se adquiere la clave de directivo.

La experiencia de estos cuatro actores se caracteriza porque siempre trabajaron eficazmente como docentes e hicieron lo necesario para llegar a ocupar el puesto más alto de la organización escolar cada uno a su manera. Lo destacable es cómo

unos llegan al puesto por buscar y trabajar el ascenso o bien por situaciones fortuitas.

“... 19 años trabajé con los alumnos, estuve frente a grupo y también proporcionando equipos deportivos; dando cursos de entrenamiento deportivo; posteriormente en la reforma fui asesor en la asignatura de educación física. Posteriormente me subieron de rango y fui coordinador de todo lo que es la reforma en cuanto a planes y programas de todas las asignaturas de secundaria, después fui subdirector...” (Directivo 1).

“... como tengo que trabajar y estudiar no logro mantener el tiempo para las clases y abandono. Luego empecé a trabajar como intendente en Xalostoc una comunidad aquí cercana, ahí entro como intendente, el maestro de educación física nunca llegaba, tuve que hacer yo la labor de los desfiles, de las escoltas, eventos deportivos y decido estudiar educación física porque dije que si el maestro no estaba entonces yo voy a tratar de conseguir un lugar aquí y por qué no hasta llegar a ser directivo” (Directivo 3).

Estos dos casos deseaban llegar a ser directivos en un momento dado de su carrera profesional, el haber entrado a un contexto en dónde se sienten parte del mismo, permite a los individuos trabajar para ser parte del mismo contexto, estos dos personajes realmente deseaban ser docentes y trabajar en una escuela, lo que les hace desarrollarse durante su estancia alineado lo más que se pueda a los objetivos de la institución y son por lo general los que apoyan de una forma encarecido a la labor directiva en sus demás discursos. Sin embargo, existe el discurso de quienes no lo pensaban o esperaban:

“Inicio en este sistema por casualidad, yo llegué por asares del destino a estudiar en la normal superior ya no había cupo en las demás escuelas y llegué por casualidad a presentar el examen, fue fortuito nunca pensé ser profesor, nunca. Para ser directivo en el año 2002 al año 2008 pertenecía al SNTE, fui secretario de organización del SNTE sección 31 y fui presidente del comité electoral seccional; después de esa incursión política regreso a mi centro de trabajo, obviamente uno deja muchos conocidos por donde estuvo uno y pasado dos años de mi regreso a las aulas me mandan a atraer para ser directivo, después de un año de ser subdirector” (Directivo 4).

Estos argumentos permiten reconocer cómo es que el ser directivo puede estar dentro de los objetivos personales o sólo ser situación fortuita.

Para llegar a ser directivo sólo existe un camino y es la ruta escalafón, para ello es indispensable conocer los mecanismos formales de asunción al rol tal y como el modelo funcionalista demanda, la forma de ascender a un puesto jerárquico es habiendo escalado de manera oficial cada uno de los anteriores.

La forma en cómo los directivos ascienden al rol bajo la normatividad se entiende como cumplir ciertos requisitos para llegar al puesto; por la vía legal existe un solo camino para obtener puestos jerárquicos que representan el que un individuo cumpla con todos los requerimientos que el puesto establece.

Ahora estudiaremos cómo es que los directivos de ésta investigación llegan a su puesto directivo, relación con una serie de formas administrativas que consiste en tareas y cometidos regulados de manera oficial; sujetos a una división funcional de trabajo; ordenada según una jerarquía de oficinas; reguladas mediante normas de procedimiento ocupada por funcionarios expertos, y retribuidos en función de los méritos contraídos.

“Lo primero que hice fue investigar como adquirir una plaza... para llegar a ser directivo, lo primero que se hace es tener el dictamen de 19 horas para poder concursar como subdirector. De hecho no estaba en mis planes ser subdirector sino que llego a colación de la invitación de un jefe de departamento para poder acceder a este puesto. Posteriormente vienen el dictamen de 22 horas, esos dictámenes son necesarios para poder acceder escalafonariamente a lo que es el puesto de subdirector” (Directivo 1).

“El nombramiento me atreví a solicitarlo al departamento de secundarias generales, en la organización sindical el SNTE, y también mi escalafón que había abierto también bastantes años porque nos invitan a que lo abramos. Los requisitos para ser directivos, bueno todavía cuando yo participé lo mínimo era licenciatura hoy tengo entendido que ya todo esto va con nuevos lineamientos a la reforma que ya van a pedir ya maestrías” (Directivo 2.)

Estos argumentos se apegan al discurso oficial de haber escalado cada uno de los puestos del organigrama de secundarias generales; saben de requisitos y asumen

que logran el puesto de directivo por conocer el proceso y cumplir los requisitos. De la misma manera reconocen que no lo hacen solos, como es el caso del Directivo 1: ... *“llegó a colación de la invitación de un jefe de departamento para poder acceder a este puesto... [...]”*.

Esté acto de presencia dentro de la élite social que los altos mandos adquieren para con sus agremiados son las relaciones sociales dentro del sistema educativo; de alguna manera el directivo debe presentar una buena relación con sus jefes administrativos inmediatos ya que si no se hace la solicitud formal es prácticamente imposible el acceso por no cumplir con los requisitos, sin embargo, el que un jefe con un puesto más alto te invite a participar en el proceso es una motivación durante el proceso.

Otro discurso es el llegar a ese puesto por “apoyo”:

“...fue un accidente entrar a la carrera de educación física, pero un director me dijo si eres campeón nacional en atletismo vete a estudiar educación física y entonces fue como tomé la profesión ahí con esa decisión dije bueno órale pues la tomo; yo tenía otro perfil pero me fui por esta actividad. Cuando voy al departamento y digo que ya renuncio que ya me quiero jubilar, me dice el jefe del departamento que sí quería ser directivo, soy el primer director nombrado de educación física del estado en secundarias generales. Se rompió el esquema que se tenía porque parece que siempre era para docentes pero como la currícula dice que ya todas son asignaturas entonces se abre el espacio para todos. Ahora cualquier maestro de cualquier asignatura puede ubicarse en estos niveles” (Directivo 3).

“...Para llegar a ser directivo debiera ser un proceso escalafonario pero aquí en Tlaxcala normalmente las relaciones los conocidos son los que nos hacen llegar a ser directivos; a mí a pesar de toda la preparación académica que tengo, no me hicieron subdirector y director por eso, me hicieron porque yo conocía al secretario de la delegación del sindicato SNTE, y como yo pertenecía al sindicato ellos me dieron esta situación; quien me propuso fue el profesor Francisco González Mena y él fue mi subordinado las dos veces que yo estuve en el sindicato, algo me tenía que dar” (Directivo 4).

Los directivos por lo tanto deben ser docentes antes de ascender al puesto por los mecanismos formales que la institución dictamina en su operación. Sin embargo, los sujetos llegan al puesto directivo por situaciones muchas veces diferentes a éstas. Como acabamos de analizar dos directivos lograron su ascenso al puesto por una relación política-sindical, elemento que con un puesto jerárquico dentro de

la estructura de la SEP, puede apoyar el trámite administrativo de dictamen de director.

Esto es un claro ejemplo de que los casos empíricos de la organización no se adaptan a las dimensiones del "tipo ideal" tal y como lo discute Tyler (1991) en contra del modelo burocrático, esto porque la organización se adapta a los individuo y a sus necesidades, no viceversa. El clima que se requiere dentro de una administración dependerá de quienes la conformen.

3. 4. Los directivos en la ejecución de su rol.

En éste apartado es importante destacar los hallazgos sobre las tareas del directivo y lo complejo que esto lleva consigo. Los directivos como representantes de su rol son personas incorruptibles para la organización, sin embargo, bajo su discurso entendemos el porqué de la negociación sobre la ejecución.

Iniciamos acercándonos a la tarea básica de todo directivo, ¿qué es lo que un directivo debe hacer en su día a día? Responderemos ésta pregunta acercándonos a los discursos que los cuatro directivos presentan sobre cuál es su tarea en el puesto y cómo es que deben realizarla, siendo entonces "La preparación para la ejecución del puesto" una primera vertiente que analizamos para la aprehensión del rol directivo.

"Realmente no hay capacitación para ser directivo, ni siquiera parámetros a seguir, no hay hasta hoy parámetros al menos para decir yo quiero parecerme a ese director o quiero hacer las cosas como ese director, cada quien hace las cosas como dios le va dando a entender y hay gente que sí nos dedicamos a revisar la normatividad para hacer bien nuestro trabajo pero así una capacitación real no existe" (Directivo 4).

"No hay un curso para directivos; tenemos que leer la normatividad; tenemos que leer los derechos de los maestros; las obligaciones; los acuerdos que vienen en la normatividad..." (Directivo 3).

No existe una formación sólida para ocupar el cargo directivo, ellos no tienen claridad de la función directiva sino hasta el momento que llegan a ocupar el cargo, y como todo cargo administrativo conlleva obligaciones y compromisos que se van conociendo y asumiendo durante la operación del puesto. Sin embargo, los directivos ejecutan y resuelven de acuerdo a sus propias percepciones. *“La preparación para ser directivo, yo creo es la experiencia que tiene uno como docente que ha trabajado directamente con directivos algunos con una capacidad excelente y creo que de esas personas se les aprende mucho”* (Directivo 2).

Por un lado el rol directivo está definido en la normatividad de toda institución de educación básica para todas las escuelas, sin embargo, la preparación para atender el puesto se reduce a que no hay un curso o una capacitación que te diga cómo ser directivos, el Directivo 2 no tiene claridad de cómo se le prepara para llegar al puesto.

Los actores reconocen que las ejecuciones de las tareas propias al rol se van dando sobre la marcha, es decir, aprenden a ser directivos durante su actuar, situación compleja para todo directivo nuevo en el puesto.

“Las capacitaciones nos las dan sobre la marcha, vamos teniendo las capacitaciones con base en el nombramiento, es decir, si me asignaron como director, el departamento programa cursos de capacitación respecto a normatividad, las funciones, a todo lo que implica el trabajo, tanto administrativo como académico de los subdirectores y directores. Ya que es una problemática que se da en la escuela, atendemos la parte administrativa y descuidamos la parte académica” (Directivo 1).

De lo anterior se puede discutir sobre la dificultad que enfrentan los directivos en el momento que ascienden a este rol, ya que la preparación del puesto se da durante la ejecución, no antes de ascender. Es decir, el directivo enfrenta la realidad de tener bajo su cargo a la organización escolar en todos sus procesos operativos, administrativos y de gestión, tal como el puesto lo demanda con ello la incertidumbre de cómo operar la organización porque las capacitaciones se dan una vez que se obtiene el nombramiento de directivo puesto que no hay ninguna capacitación con anterioridad que se deba incluso acreditar para calificar como apto en el puesto.

La manera en que se insertan los directivos como parte de la organización escolar depende del contexto en el que se encuentren, y solo para los que tengan la posibilidad conocerán a su antecesor.

“Realmente no tuve contacto con la persona anterior a mí, el maestro que estaba no lo conocí porque hubo un periodo donde no hubo director en esta institución, algunos meses la escuela estuvo a cargo de los dos subdirectores, entonces realmente no hubo un seguimiento del trabajo” (Directivo 1).

“Cuando llegue a tomar posesión las autoridades tanto oficiales como sindicales me acompañaron para presentarme con la representación sindical y con la planta de docentes para presentarme como directivo de esta institución y bueno lo primero que hago, me dan posesión de la institución nada más con “te entrego las llaves, aquí está lo que hay...” (Directivo 2).

El directivo entonces llega al escenario de actuación sin conocer más que el lugar donde estará ejerciendo como directivo, la presentación como los demás actores se lleva a cabo de manera protocolaria y la apreciación del directivo al llegar a su escenario se manifiesta de manera personal:

“La percepción al llegar fue que... hacían falta muchas cosas dentro de la institución, hacía falta trabajo, comunicación con los maestros, entre ellos mismos, pues entonces con base en lo que me platicaban los subdirectores la problemática estaba aguda en cuanto a la disciplina de los alumnos sobre todo el turno vespertino, entonces esa fue la percepción hacía falta mucho trabajo” (Directivo 1).

Si miramos éste discurso bajo la analogía del modelo teatral que Goffman (1997) propone, el directivo se inserta en el escenario con un solo objetivo, que los demás lo miren como director. Todo individuo ejecuta su rol sobre un contexto específico, la fachada que es la parte de la actuación del individuo se va definiendo conforme la situación. Para un directivo le habrá costado trabajo apropiarse de ese espacio, pero para otro sólo fue llegar a ocupar un cargo más como cualquier otro.

Habrá que entender que los directivos no contaban con una imagen de su antecesor, esto significa dos cosas, la primera, que por juicio de razón ellos no saben cómo comportarse porque no hay con quien compararse, tendrán –quizá- el comparativo que los demás actores lleguen (que lo harán) a hacer de él y el anterior directivo, sin embargo él protagonista no lo sabrá si no pregunta, y dos que no hay un conocimiento de cómo se debe o no ser ante la fachada que el directivo

ofrece para verse como tal, porque no pudo observar cómo se ejecutaba el rol antes de que él llegará.

3. 4. 1. Ejecución de las Tareas del Directivo.

Las actividades que son propias del puesto del directivo se discutieron en el primer apartado, donde de manera formal el directivo administra, dirige y gestiona para bien de su institución. Todo directivo debe apegarse a los proyectos que las escuelas secundarias generales establecen; a continuación conoceremos sus propios argumentos respecto al desarrollo de sus tareas.

“Para las tareas como directivo todo está en base al proyecto de escuela, el proyecto formativo. Tenemos un proyecto, nosotros estamos en escuelas de calidad ahí hay normas específicas que nos van marcando tanto tiempos y acciones...” (Directivo 1).

“Nuestra función básica es coordinar, organizar, planear y representar a la escuela, muchas de las actividades de la escuela depende mucho de la visión que tenga el director...Dentro de las tareas nosotros tenemos un plan anual ahora se le llama plan estratégico de transformación, en base a ello es como nosotros nos basamos para hacer las actividades de la escuela” (Directivo 4).

Existen dos directivos que reconocen las actividades diarias como una extensión de la norma. Sin embargo, por otra parte se enuncian que la complejidad de la actuación es lo que permite a la ejecución de las tareas adaptarse a las necesidades diarias de la escuela.

“Le quisiera decir que para la planeación lo llevo todo a mano de los compañeros pero no es así, planeo todo el director con los sub-directivos y después lo bajamos con los compañero, si lo hiciéramos a la inversa nunca terminamos” (Directivo 4).

Los directivos deben planear en colectivo, es decir, todos los docentes deben estar involucrados con las tareas y proyectos de la Escuela (Manual de Operación de las Escuelas Secundarias Generales), sin embargo, los directivos evaden ésta

actividad por lo complejo que es la dinámica de planear con la opinión de más de 20 docentes de la planta académica de una Escuela Secundaria (Anexo 2).

De la misma forma los directivos deben -como actividad diaria- de acompañar a los docentes en su propia tarea docente para evaluar en todo momento su desempeño.

“Esa es la parte como directivos, tenemos que hacer esa labor con ellos acompañarlos en el proceso enseñanza aprendizaje. Entonces no es como se estaba pensando que es nada más el que está al frente, es el jefe, y yo no me siento jefe, yo me siento como compañero de todos los maestros por lo tanto debemos estar adaptando necesidades” (Directivo 3).

Existen entonces normas de operaciones que deben cumplir los directivos (Modelo Racionalista), sin embargo, los directivos asumen que la empatía para con ellos es necesaria, buscar la conformidad de su planta docente, mantiene entre líneas para ellos una actividad necesaria.

3. 4. 2. Manejo de Normatividad.

La normatividad rige a toda organización en general y en particular, ya que sin ella no podemos decirnos trabajadores al servicio de la educación, esto porque sabemos que toda política operativa debe de tener la rigidez necesaria para ser instituida dentro de una organización. La norma, *“conjunto de reglas o pautas que ajustan conductas”*, o cómo muchos autores la definen *“principio que se impone o se adopta para dirigir la conducta o la correcta realización de una acción”*, es la que permite al directivo regular el comportamiento de la organización educativa.

Para los directivos hablar de norma implica hablar de responsabilidades, de compromisos y obligaciones, el que ellos conozcan las normas que rigen a una institución es parte de sus obligaciones para que por medio de su autoridad se hagan cumplir.

“Tenemos que conocer cuáles son las obligaciones e inclusive a los compañeros cuando observamos que no se está procediendo correctamente en alguna tarea o en alguna actividad que ellos desempeñen... les hacemos llegar un documento citando nada más los artículos donde él debe de cumplir, nada más con su nombramiento no se le pide más, y ahí en su nombramiento...” (Directivo 2).

La realidad de los directivos muestra en algunos casos el desconocimiento de la norma para el manejo total de la organización que presiden:

“No conozco totalmente los documentos que hablan de la normativa sobre el rol directivo, hay que ser honesto, los documentos normativos se van conociendo sobre la marcha y conforme a las necesidades, y nos decían en un curso, la normatividad deben aplicarla de acuerdo a las características de cada escuela, pues está la Ley General de Educación, está el documento donde marca las funciones de cada miembro de la comunidad escolar; los acuerdos que emanan de la propia ley, básicamente sobre eso estamos actuando” (Directivo 1).

Por otra parte hay quien la conoce ampliamente:

“Bueno como toda organización ya bien instituida se rige por normas partiendo de nuestra carta magna, la ley; posteriormente del artículo tercero se va a desprender la Ley de Educación... pues en la que la Ley de Educación que da a conocer el presidente Carlos Salinas de Gortari se empieza extender a la ley de educación y creo que ahí está todo, la clave de todo: “la Ley General de Educación” y “la Ley Estatal de Educación”; ya de ahí se desprenden bastantes cosas para cada subsistema, para su control interno también tenemos normas para nosotros como escuelas secundarias generales tenemos el acuerdo 98, para secundarias técnicas creo es el acuerdo 97 donde nos menciona las funciones de la estructura de la escuela, personal docente y alumnos; nos menciona también algunas sanciones que se deben de dar siempre y cuando haya conductas irregulares, a parte un reglamento interno que se da a partir de lo que se observa en la escuela en la dinámica de la comunidad se va adecuando a un reglamento...” (Directivo 2).

*“Hay una serie de documentos que nosotros debemos manejar el acuerdo 97, pero nos regimos mucho por el manual de operación de Secundarias, en ella nos da la definición de cada puesto y los límites de autoridad que tiene cada puesto; subordinados, horizontales y verticales; otra norma que debemos conocer es la Ley General de los Trabajadores al Servicio de la SEP, es una ley viejísima a mediados del siglo XX, que en muchas de las cosas ya ni siquiera tiene aplicación pero por algo está vigente y la debemos de conocer; y de ahí todas las normas sobre evaluación, sobre organización; que debemos ir checando poco a poco... Yo creo que los reglamentos que nos dan son muy claros, no habría ningún problema si se pudieran cumplir **pero muchas de esas normas son letra muerta porque tú la aplicas y te la regresan** por ejemplo, pones a disposición a alguien y en dos días te lo está regresando el sindicato para qué haces el ridículo, mejor no lo pones a disposición mejor entras en comunicación con él. Yo creo que si*

cumpliéramos con todas las normas de secundarias o de la misma SEP no tendríamos ningún inconveniente pero cuando interviene otro actor que es el sindicato y malinterpreta todas estas situaciones que ni les importa porque ni conocen la norma entonces no hay para dónde ir y ellos tienen el poder porque aquel directivo que no se subordine a las exigencias del sindicato simplemente es corrido de las escuelas” (Directivo 4).

Los directivos reconocen saber de las normas operativas, ellos las conocen sólo hasta el momento de la ejecución, la forma de aplicarla depende de cada organización educativa, y lo más importante no siempre se puede llevar a cabo “*pero muchas de esas normas son letra muerta porque tú la aplicas y te la regresan*” (Ibíd.).

Cuando un individuo reconoce las limitantes que existen a su alrededor y que además asume que él no está haciendo las cosas como se deben es digno de admiración, pocas son las personas con cargos directivos que aceptan y además reconocen que hay muchas cosas que no están en su lugar, esto por el hecho de que se articulan tanto las personas como los procesos de una forma poco acoplada.

El directivo no muestra su realidad sin miedo a ser juzgado, y el que la norma sea solamente un requisito y no se aplique como se debe no siempre depende del director, sino también de los acuerdos y negociaciones con todas las partes involucradas, de ahí que si un directivo conoce y aplica la ley escrita, sabrá que las normas y leyes establecidas por patrones conductuales dentro de la organización también lo juzgarán.

El mejor discurso es asumir que no sabemos del tema para que no se pregunte más al respeto, pero eso es precisamente lo que no se debe adjudicar como hallazgo de la investigación, el supuesto de que los directivos no saben de las normas que rigen su rol, o su institución, y las que por demás deben aplicar pese a que su puesto como cualquier otro es normativo. Sin embargo, en su defecto si se puede argumentar que cada individuo va conociendo la norma conforme va desarrollando el cargo directivo y que muchas de las reglas que debe seguir las sigue en la medida de lo posible sin desatender las negociaciones de los demás organismos como es el sindicato, por ejemplo.

3. 4. 3. Estrategias para las Tareas en colectivo.

Asignación de tareas:

Según Tyler (1991) no podemos aceptar que las teorías organizacionales describen en su totalidad las complejidades de las organizaciones escolares así como las estrategias en las tareas, de otra forma éstas se adaptan al contexto de la organización. Todas las organizaciones escolares tienen en común la estructura formal que las rige y en particular su propia forma de operarse; ya que como se discutió en un primer momento, la organización es un mosaico de realidades en donde cada actor le tiñe un sinfín de matices al sumar sus propios objetivos a la organización escolar.

Las escuelas como lo menciona Gairín (2004) son un sistema abierto en donde el intercambio es un catalizador único que permea cada una de sus operaciones, tan es así que la asignación de tareas en el colegiado se convierte en un proceso lleno de acuerdos, negociaciones e intercambios.

Las propuestas de trabajo deben ser claras, toda actividad que se asigna por parte del directivo debe esclarecer en su totalidad los objetivos y/o metas a cumplir. Por otra parte no se debe olvidar que quienes ejecutan las actividades que forman parte de las estrategias de trabajo en colegiado son los docentes así como los administrativos, por lo tanto no es fácil desprenderse de sus propios objetivos.

“Las estrategias que se llevan a cabo primero hacer las reuniones periódicas con el consejo técnico de escuela, evaluando mes a mes también la problemática que se va dando y ahí surgen algunas sugerencias de los maestros con los presidentes de academia para ver cómo podemos atacar el índice de reprobación, cómo podemos atacar la conducta de los niños, el comportamiento en sí, qué acciones podemos hacer para mejorar, esto lo platicamos cada bimestre con los padres de familia, se rinde cuenta o se informa” (Directivo 1).

“La verdad siempre es difícil atender todas las actividades que manda el directivo porque a veces ni él se entiende... en primera debo de atender mis grupos, enseguida no es el único trabajo que tengo porque aquí estoy por poquitas horas,

entonces sí me va a ayudar a obtener más horas lo hago, pero sino, cómo me pide que me quede más tiempo sí no se me apoya con nada más” (Docente).

“Las estrategias para el trabajo en colectivo, una de las principales son las reuniones por academia que los maestros, [que] los compromisos salgan de ellos para poder desarrollar las actividades que tengamos porque si yo las propongo se ve como imposición y aquí lo importante es que todos participemos en las opiniones para desarrollar cualquier trabajo” (Directivo 2).

“En cinco años que he estado en esta escuela, jamás nos hemos reunido por academia, y menos si lo hace fuera de mi horario de clase...los consejos técnicos son indelebles, hablamos mucho y se hace nada en realidad” (Docente).

Con estos dos discursos podemos darnos cuenta que el directivo es muy claro en su discurso, para él es importante la imagen de un buen líder, de que sabe predicar con el ejemplo, así como el que escucha para consensar opiniones y por demás empático en toda su estrategia de trabajo.

De cierta forma está tomando en cuenta sin conocer elementos simbólicos que le agregan valor a su imagen, que en suma de todo lo bien que pueda hacer en sus actos, se verá reflejado en la aceptación de su imagen y que además será ejemplo para que los otros sigan las buenas costumbres.

Por otro lado es el docente el que esclarece que no existe tal compromiso con la asignación de tareas, además de que se deja ver la falta de compromiso por atender de manera oportuna las necesidades de la organización. ¿Por qué en cinco años no ha asistido a una sola reunión de academia? Indiscutiblemente cada actor busca sus propios objetivos.

Para dar respuesta a cuáles son las estrategias del directivo para con el personal docente, revisamos sus argumentos sobre el manejo de ésta tan importante cualidad de un directivo:

“Primero hay que entender que un buen líder debe tener varias facultades el hecho de saber escuchar, el hecho de saber entender que lo que pasa allá porque estamos de ese lado y sabemos por experiencia que es lo que está sucediendo en esa área, en esa parte dónde están frente a los chicos ... nosotros como gestores pues tenemos que aprender primero a tratar a los padres de familia, saberlos escuchar, hacerlos que

se comprometan a un trabajo de equipo, porque también ellos no están lejos de la educación, también ellos deben participar en el ambiente educativo junto con sus hijos y los maestros” (Directivo 3).

“Debe de tener calidad moral para poder mandar a los demás, los que deben de llegar a dirigir escuelas son la gente que haya sido buenos profesores, buenos compañeros; tener la preparación académica que se requiere para liderar en el aspecto académico, en muchas de las escuelas no se hace trabajo académico, hay muy buenos administradores pero directores no los hay casi un buen porcentaje de secundarias tiene buenos administradores pero no hay liderazgo académico; debemos tener liderazgo administrativo, liderazgo sindical; liderazgo político, social, todo eso lo debemos hacer, sin embargo no estamos preparados para eso y luego los que hemos tenido la oportunidad de estar en el trabajo oficial y en el trabajo sindical nos da más experiencia por eso es que intentamos hacer algunas cosas pero la mayoría de la gente no, voy a decir una palabra muy fuerte que la dije en el sindicato hace muchos años la mayoría de los educadores son mercenarios de la educación” (Directivo 4).

Los centros de trabajo educativos no solo han desarrollados múltiples niveles de interdependencia y comunicación, sino que también han aumentado en su tamaño; al mismo tiempo se han diversificado en una serie de unidades especializadas que dividen y fragmentan su ambiente en fracciones más manejables (Ibíd.), lo cual significa que las estructuras de las organizaciones son ambiguas y cambiantes.

En las escuelas los directivos deben manejar las relaciones personales con cada uno de los actores a su cargo, las relaciones humanas se vuelven parte indispensable dentro de su ejecución del rol directivo además que se colocan como figura formal que debe predicar con el ejemplo.

3. 4. 4. Toma de decisiones.

El proceso de toma de decisiones en toda organización se describe como una actividad formal y racional que todo directivo debe llevar a cabo valorando entre otras cosas la situación y considerando todas las posibles soluciones sustentando la toma de decisión. Sin embargo, conocer el proceso a través de los directivos nos enmarca su propia apreciación.

“La toma de decisiones tratamos que no sea unilateral que el director no tenga las decisiones de una u otra cosa sea de cualquier tipo, pedagógica, administrativa, de sanción, etc. Tratamos de que sea en conjunto y que todas las partes estén involucradas, es decir, cuando hay un problema específico, llamémosle de conducta de algún alumno, o falta de aprovechamiento de algún alumno lo que se hace es hablar con el asesor, trabajo social, prefectura, padres de familia, consejo técnico escolar y director... situaciones muy complicadas y difíciles en donde se tiene que tomar una decisión, en este caso, cuando es eso llamo a los dos subdirectores y platicamos sobre la posible solución a un problema específico que sea demasiado grave, y se toma la decisión de esa manera, porque se necesita actuar y accionar en el momento pero por lo regular la toma de decisiones se hace a través del consejo técnico con la participación de todos” (Directivo 1).

La toma de decisiones es un proceso inherente de todo ser humano que tiende por su propia naturaleza a no ser reflexionado bajo todas sus posibles respuestas o soluciones. Aunque el directivo tomara todas las opiniones nunca sabríamos por ejemplo si una suspensión de algún alumno fue la mejor decisión –eso le trunca o no sus estudios al joven estudiante- ya que él debe actuar conforme a la norma.

“La toma de decisiones la llevo siempre apegado a los derechos de ellos sin lastimarlos, en general también de la escuela... como director llevo la iniciativa pero también escucho opiniones de mis compañeros, cómo puede salir mejor, qué es lo que podemos agregar o modificar porque mi situación es siempre escuchar a mis compañeros y nunca ser impositivo” (Directivo 2).

Dentro de éste proceso también se encuentran implicaciones de negociación. Existe una relación no intencionada que permite mantener en un "equilibrio ficticio" a los actores y al directivo.

“Uno siempre debe de tomar en cuenta que si no se cumple con las obligaciones establecidas para cada compañero, debemos aplicar la norma; sino llegan a trabajar y no avisan que pasa, se manda descuento y no podemos hacer nada al respecto porque además no justifican en tiempo y forma"...solo a veces en algunas ocasiones la negociación se da cuando en tiempo oportuno se puede llegar a acuerdos, por ejemplo el compañero puede sacar permiso económico y se le ayuda con su falta” (Directivo 4).

Para conocer los procesos de negociación se debe entender que la organización escolar está articulada de modo que los elementos se mueven uno con respecto a otros a través de un ajuste de floja precisión, ni tan fuertes como para ser

totalmente dependientes uno del otro, ni tan distantes como para ser independientes, por lo que existe siempre una conexión entre los demás actores y el directivo que les permite hacer negociaciones inclusive en el proceso de toma de decisiones.

“La verdad es que pasa algo muy curioso aquí, cuando se toma una decisión que implica, por ejemplo, poner a disposición a un compañero de trabajo porque irrumpió gravemente en la norma, no pasan más de tres días de que el sindicato ya lo está regresando porque estamos afectado sus derechos y de todos modos no se va, entonces para qué hacemos tanto teatro, mejor negociamos con él y buscamos compromisos y le damos seguimiento apoyando lo más que se pueda” (Directivo 3).

El proceso entonces se convierte para el directivo en un análisis subjetivo de los hechos porque además de reaccionar conforme a la norma, muchas de las decisiones están en base a las realidades y necesidades de la escuela.

“yo tuve que tomar una decisión muy difícil porque cuando pude gestionar el acceso a escuelas de calidad, muchos compañeros no querían hacerlo porque eso refleja más trabajo para ellos, sin embargo yo acepté la responsabilidad y el compromiso y poco a poco se fueron sumando, lo de menos era no hacerlo pero creo que perdíamos más sin intentarlo. Los compañeros que de por sí no trabajan no lo van a hacer aunque se hable con ellos mil veces simplemente no se comprometen” (Directivo 1).

Cada directivo afrontó sus problemas dependiendo de su contexto, principalmente considerando el tipo de conducta que existe entre los demás actores. En una organización escolar donde existe la empatía y buen trato entre compañeros será más fácil para el directivo tomar decisiones que en otra donde haya grupos y división de personal.

“La verdad que es muy difícil tomar decisiones cuando está tan fragmentada la escuela, es decir, que por un lado está la gente que siempre se suma al trabajo y por otro la que siempre está en contra de las actividades que asigna el director, y mi papel siempre es muy difícil porque no puedo tener contentos a todos, hago lo mejor que puedo siguiendo las indicaciones del ¹ departamento” (Directivo 4).

¹ Departamento de Escuelas Secundarias Generales, perteneciente al subsistema de Educación Básica SEP-USET.

Finalmente éste proceso es parte de toda organización y en definitiva la persona responsable siempre es la imagen directiva de todas las decisiones que se toman dentro de la institución porque es el directivo el responsable de toda la organización escolar como figura formal:

“Sí algo sale mal en una auditoria al que le hacen las observaciones por escrito es a mi como director no a los compañeros de trabajo por lo cual es de suma importancia pensar dos veces las decisiones que tomo frente a las responsabilidades que se me demandan”.

Las escuelas son unidades políticas en dónde cada grupo determina la forma de conducirse según sea el beneficio de cada grupo, y esto a su vez refleja la congruencia en los actos de ciertos directivos, porque por un lado los actores tratarán de cumplir con el objetivo de la institución, y por otro lado buscar el beneficio para un cierto grupo en particular. Por ello el directivo dice que es difícil tomar decisiones cuando se fragmenta la escuela, él por un lado no tiene la respuesta correcta porque cualquier decisión que él tome se verá reflejada en otras acciones que desde su buen juicio no sabrá si es para bien o para mal porque ello influye a demás actores.

Por otro lado el directivo se crea la imagen de ser él quien de sustento a la figura normativa de la escuela porque asume que si en una auditoria algo sale mal, es a él a quien le harán una llamada de atención, no a terceros. Esto se asume por una sola razón, el directivo se caracteriza como la parte oficial de la organización escolar y el asume toda la responsabilidad como el líder de la escuela, entonces es una representación oficial de su escuela.

3. 4. 5. Estrategias para el Alcance de objetivos dentro de la Organización Escolar.

Otra de las actividades formales que debe realizar todo directivo en la organización escolar es la planeación estratégica para el alcance de los objetivos.

La planeación estratégica ofrece como resultado lineamientos y oportunidades para crear, desarrollar o fortalecer las capacidades de gestión de los actores escolares (Loera, 2003).

De esta forma todo directivo debe generar un plan estratégico de trabajo que contribuya al logro de los objetivos de educación básica en nivel secundaria direccionando los objetivos de su propia organización, y al mismo tiempo atendiendo las disposiciones establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo en materia de Educación.

Para responder a dicha demanda los directivos llevan a cabo dentro de la planeación estratégica la elaboración del Programa Anual de Trabajo "PAT" (Anexo 3). Dentro del PAT, se encuentran actividades específicas tales como: establecer acciones a corto plazo (por ciclo escolar) en función de los objetivos y metas planeadas; articular proyectos para el logro de los objetivos; considerar la participación de los consejos escolares, de participación social, y padres de familia; así como designar recursos humanos y materiales para llevar a cabo las acciones programadas

Toda Escuela tiene sus propios objetivos y metas, de la misma forma cada directivo las lleva a cabo según sea el contexto y necesidad de cada una, existen directivos que tratan de seguir los lineamientos establecidos en el Programa Anual de Trabajo, y existe otros más que se ven limitados en la participación de los consejos técnicos y de los padres de familia, para ellos los directivos tienen sus propias estrategias de trabajo.

"Las estrategias para promover los objetivos de esta escuela es a través del diálogo, haciendo ver a los compañeros lo importante de la función educativa, hacia donde va dirigido nuestro trabajo, en este caso hacia los alumnos; mucha situación de cambio de actitud, es el punto para mi más importante, que el docente cambien su actitud, que no haga el trabajo nada más por percibir el salario, sino que realmente pues sino está enamorado de su trabajo por lo menos venga contento a trabajar y eso se refleja con los niños; muchas veces es todo lo contrario, entonces yo le apuesto a eso al cambio

de actitud; platicar y dialogar con los compañeros, si alguno está fallando se debe de aplicar la norma” (Directivo 1).

Este primer argumento el directivo 1 devela un punto clave en ésta investigación el desea que los demás vean en la escuela un escenario de trabajo ideal, en dónde todos persigan un ideal de trabajo, en donde exista el diálogo, el compromiso por el trabajo y un gran cambio de actitud. Estas descripciones son para él fachadas que le permitan mostrarlo como un directivo ideal en dónde si todo funciona como debiera, él no tendría que ejecutar la norma.

Por lo tanto la imagen que muestra el directivo en éste momento es una figura formal, un personaje seguro de buscar la empatía con su equipo de trabajo y que castiga sino se llevan a cabo satisfactoriamente los objetivos por cumplir. Por otro lado hay quién sabe cómo motivar el cumplimiento de los objetivos a través de la satisfacción por el buen cumplimiento del desempeño docente:

“...más que nada el cumplimiento de mis compañeros, el desempeño docente se debe ver reflejado en resultados, sobre todo ahorita en los estándares internacionales que tenemos, ENLACE que es uno de los principales pues creo que con base en ello nos abrimos puertas ante cualquier gestión porque ahí es a dónde pues vamos a determinar que la escuela si va a tener una mejora continua; no va yendo para atrás o estancándose sino que si pone el empeño mis compañeros, yo le decía hace un rato del extra que ponen algunos y eso pues la gestión que vaya a ser siempre resalto esas actividades de mis compañeros y los logros que se van obteniendo, de esta manera creo que antes de pedir damos, y creo que si estamos dando resultados positivos creo que es lo que nos da el valor para pedir” (Directivo 2).

El segundo directivo sabe que sí se cumplen metas como alcanzar estándares en la prueba ENLACE, se verán reflejados los beneficios para la institución, y los docentes son los primeros en ser beneficiados. Sin embargo hay un tercer directivo que reconoce lo complejo de las estrategias de trabajo, trabajar con la gente:

“A estas alturas en el trabajo profesional queda bien claro dos cosas, uno que la parte docente es la más difícil de mover; muchas de las cosas no avanzan precisamente porque los maestros no tienen disposición, lo que se requiere aquí es un cambio de actitud real y la otra parte son los padres de familia, todos los problemas que se

presentan de indisciplina son por el apapacho que tienen los padres a los hijos. Entonces yo sostengo que para que haya orden y disciplina en una escuela tenemos que empezar con los adultos, que son los docentes y los padres de familia” (Directivo 4).

Las cuatro acciones que se deben desarrollar en un plan estratégico de trabajo en las organizaciones escolares en su nivel secundaria, implican compromisos y trabajo colaborativo. Los vínculos o relaciones laborales que se puedan hacer son las que llevarán con éxito el alcance de los objetivos porque de nada sirve un docente lleno de buenas intenciones que no se comprometa a subir el aprovechamiento de los alumnos si éste falta constantemente; y de nada sirve la buena intención de aplicar la norma al docente que falta sí en realidad no se le sanciona.

La estrategia que se mira en el discurso de los directivos para alcanzar las metas es el diálogo con los compañeros, el primer directivo asume que es necesario dialogar con los maestros para que ellos se sumen al trabajo en conjunto; sin embargo, otro actor expresa la falta de atención que existe en los padres de familia en la disciplina con los alumnos; si es que los apapachan como el director dice, tampoco sirven las buenas intenciones que se hacen al dialogar con los maestros.

Existe entonces una concepción poco clara si estos objetivos se logran, pero se alcanza a descubrir que cada directivo utiliza lo que está a su alcance para “motivar” el logro de los objetivos. Sin duda pocas acciones definitivas como estrategias y solo una herramienta que ellos considera necesaria, el diálogo con los demás actores, entre ellos los padres de familia: “...nos falta que estén más acá eso sí; ha habido respeto y todo pero como que hace falta involucrarlos más todavía al trabajo todavía nos falta bastante” (Ibíd.).

3. 4. 6. El manejo del Poder en los Directivos dentro de la Organización Escolar.

Legitimar el poder como máxima autoridad de una organización escolar es parte de la imagen que todo buen directivo debe tener, convirtiéndose en característica propia de su rol. Las reflexiones sobre cómo es que ellos legitiman el poder se pueden apreciar en lo siguiente:

“A través de las reuniones legitimo el poder; que los maestros vean el trabajo también de uno, es decir, si la norma dice que hay que llegar a la hora que se debe a las clases o a las funciones pues debemos empezar por la parte directiva, o sea hay que predicar con el ejemplo, de esa manera los docentes observan que el directivo dice una cosa pero lo hace también” (Directivo1).

“Para legitimar el poder aquí antes que nada yo debo de cumplir con normas, que también si pido disciplina debo también llegar puntual y permanecer en mi escuela porque si yo digo que deben de entrar siete veinte y yo llego a las ocho imagínese con qué calidad moral puedo pedirles a mis compañeros que tengan puntualidad y disciplina; si entrego información que me soliciten en diferentes instancias también eso me sirve a mi como parte de la calidad para exigir a mis compañeros que ellos deben de entregar su planeación y toda la documentación que son inherentes a su nombramiento” (Directivo 2).

Estos argumentos muestran la importancia que tiene el cumplir con la norma, sí el directivo es la imagen formal de la escuela es él quien debe dar cuenta a todos los demás actores de que la norma se respeta y se cumple; la calidad moral de la que se habla no es más que la actuación en el escenario dando satisfacción de que su actuación es parte de una formalidad previamente establecida, porque además actúa como los demás esperan que actúe.

El decir que las funciones deben empezar por la parte directiva implica apropiarse de su papel en escena, todo directivo debe de despejarse de sus propios hábitos de conducta, buenos o malos según éste juzgue, para poder apropiarse de un papel de actuación que cumpla con sus guiones, es decir, que obedece a la norma; que llega temprano; que entrega documentación a tiempo, y que predica con el ejemplo, porque así es capaz de verse como una imagen formal ante los demás.

“Yo he tratado de implementar una forma de trabajo en esta escuela con una frase muy simple, si exijo puntualidad es porque yo voy a llegar puntual, si exijo presencia es porque yo voy a estar presente; si exijo orden es porque yo voy a ser ordenado; si exijo disciplina voy a hacerlo así. Tenemos que hacerle frente a este gran muro que debemos derrumbar algún día, debemos empezar con nuestros propios compañeros y gente que se supone de nuestro mismo nivel que debemos empujar lo mismo no lo hace y es desagradable ver esas situaciones, y más aún que los puestos para ascenso de directivos pues lo tienen gente que no hacen nada” (Directivo 4).

El directivo al ser una imagen que representa la estructura formal de la escuela, es quien debe legitimar su rol a través de sus actos. Un individuo en presencia de otros es punto central para dar información a través de imagen, su postura, sus actos y sobre todo la forma en que él aprehende su rol, por lo tanto, el directivo tiene mucho que perder sino legitima su imagen a través de su representación porque hay quien sí asegura que no todos los directivos hacen “bien” su trabajo: *los puestos para ascenso de directivos pues lo tienen gente que no hacen nada* (Ibíd.).

La forma en que el directivo se presenta ante los demás actores para legitimar su rol, implica entender por qué cuando éste se presenta usando la máscara del directivo debe actuar como se espera actúe un directivo, entonces debe mostrar que las actividades que él dirige las lleva a cabo sensatamente, pues pretende que a través de su conducta sea definido como a él mejor le convenga.

En éste caso los cuatro directivos se preocupan por mostrarse objetivos y congruentes, si dicen que se debe cumplir la norma entonces ellos la cumplen para que los demás observen que están siendo sensatos y disciplinados. El directivo tiene como uno de sus objetivos poder controlar la conducta de todos quienes estén a su cargo porque, de nada sirve ser la máxima figura si no se le tiene respeto y obediencia, “yo necesito de esa calidad moral para poder exigirle a mis compañeros” (Directivo 2).

Finalmente entendemos bajo su discurso que actúan como su rol se los demanda, si otro actor dentro de la escuela no cumple, se le debe aplicar la norma, es decir, se le sanciona.

“... nosotros aplicamos el poder porque estamos facultados para hacerlo; si un maestro muestra acciones fuera de su nombramiento como llegar tarde o llegar a su centro de trabajo en condiciones no permisibles, entonces yo tengo la facultad de reportarlo al departamento y ponerlo a disposición, eso es lo que debe hacer un director” (Directivo 2).

El directivo sabe que dentro de su representación existe el controlar y ejercer el poder de la mejor forma, y ésta es siguiendo lo establecido en la normativa para que la escuela esté en perfectas condiciones de operación. Esto es lo que él directivo dice hacer para ejercer su poder, habrá que escuchar la parte final, lo que los espectadores dicen que él hace.

Por otro lado el abuso de poder es un fenómeno que se ha presentado a través del tiempo en todas las sociedades como actos de conducta -bien o mal manejados, según sea el caso-; en ésta investigación los directivos que se entrevistaron no mencionan ningún mal manejo de poder, solo hacen lo que deben hacer en la representación de su rol: *“yo como directivo hago lo que debo hacer y aplicar la norma es parte de mis funciones, no hay de otra” (Directivo 3).* La segunda percepción la dejamos en discusión para los demás actores.

3. 4. 7. Conformidad con la planta docente y manejo de conflictos.

El manejo de individuos, siempre se ha considerado una condicionante de las buenas relaciones, los roles formales no delimitan siempre la consciencia de los actores sino que la acción aparece separada de la estructura; de la experiencia; del rol oficial, y de la situación de la organización formal.

Muchos actores aprenden a manejar sus emociones a través de las experiencias, así situaciones de conformidad o de conflicto se convierten en respuestas a ciertas situaciones a las que enfrentamos día con día, y estas nos caracterizan como individuos.

Independientemente de la fachada que el directivo demuestre ante los demás, él tiene que actuar para ganar el respeto y la credibilidad de qué lo que él está haciendo es propio de su rol directivo, es decir, no por portar el traje todos los días; ser él quien dé las indicaciones en el consejo técnico escolar; tener un nombramiento de director, entre otras cosas que le hacen ver como el director de la escuela, actuará como director.

Sabemos que hará lo posible por ejecutar su rol apegado a la norma y eso significa que ejecutará lo mejor que pueda sus actuaciones de directivo, pero también sabemos que el trato y manejo de las emociones que se viven en relación con los demás actores está cargada de subjetividad.

La realización dramática a la que se enfrenta cuando busca la conformidad de la planta docente trae consigo estrategias que difícilmente las aprenderá en un curso de directivos, o -en el mejor caso- las leerá en el manual de funciones; por lo contrario, ésta es la parte más importante en la actuación de un directivo porque está llena de muchas interpretaciones y reacciones por parte de quienes deben interpretar sus actos o sus indicaciones.

En este momento entendamos lo que para el directivo es actuar en conformidad de la planta docente, y de manejar los conflictos que se suscitan en la ejecución de su rol.

“No todos van a estar contentos siempre, pero hemos tratado de que se respete la mayoría, siempre debe ser, lógicamente algunos no están de buena gana o acceden a una acción que se proponga o se implemente, pero siempre procuramos que sea consenso y sino demostrarles, por lo menos tratar de convencerlos de que es la mejor opción... Durante mi gestión el trabajo en equipo tiene sus altas y sus bajas, no se ha

Llegado a perfección inclusive el programa escuela de calidad involucra eso “trabajo en equipo”; realmente ha habido avances del trabajo en equipo pero todavía nos falta conjuntar esfuerzos” (Directivo 1).

Por un lado está el discurso de que existen formas de llegar a acuerdos, de generar conformidad con la planta docente por medio del diálogo, es como el directivo hacer ver que la indicación o la acción que se debe llevar a cabo es la correcta pero de la misma forma acepta que no se logra la conformidad de toda la planta docente, y esto es porque no todos los demás actuantes miran desde el mismo ángulo la realidad que se dramatiza en la escuela.

Los individuos en virtud de aceptar signos, cuando se vuelven espectadores de una actuación pueden entender erróneamente el significado que debía ser transmitida por el actuante. Por lo tanto muchas de las acciones o la representación en particular no transmitan lo que el directivo pretende, y esto es común en muchos casos porque la apreciación de los hechos varía en cada persona, lo que para un maestro perciba como confianza y buena voluntad, quizás para otro signifique abuso de poder.

“En la integración de los compañeros algunas veces se presentan conflictos y tensiones, en esta escuela no he encontrado nada pero en otras escuelas más bien son las relaciones humanas con el personal el que no se lleve con los compañeros y no se puede llevar bien el trabajo en equipo” (Directivo 2).

“Con respecto a las situaciones con diferentes personajes educativos te puedo decir que con las autoridades hay apoyo ya que no presento problemas hay disposición de recursos económicos” (Ibíd.)

“Para resolver problemas, básicamente el diálogo es muy importante hemos tenido la oportunidad de estar en escuelas en conflicto, esta es la primera escuela que me mandan como director dónde no hay conflicto en todas las demás siempre había conflicto. Hemos establecido la comunicación con los actores diversos, para poder solucionar estos conflictos...Con respecto a las negociaciones no escritas no sólo uno entra en negociación, hasta entra uno en contubernio, tengo tres intendentes para 1200 alumnos, un intendente ya nos agarró la oreja no viene a trabajar y nunca avisa y si lo pongo a disposición nunca me recuperan el recurso entonces yo no puedo tener dos intendentes para 1200 alumnos” (Directivo 3).

Los directivos aceptan que sí existe inconformidad y conflictos: “...*hasta entra uno en contubernio*” (Ibíd.) con los demás actuantes y la forma de manejarlo es el diálogo y las negociaciones, sin embargo, -lo más relevante- aunque un directivo conozca y sepa cómo manejar los conflictos aplicando la norma, existen otras negociaciones por parte de organizaciones ligadas con la escuela como lo es el sindicato, que cae en negociaciones para llegar a nuevos acuerdos.

“Para la relación directivo – docente sube y baja hay situaciones en donde estamos bien, momentos en donde se ve y se refleja el estado de ánimo en que se encuentran los compañeros, se siente y se percibe cuando hay cierta molestia también lo percibo yo, pregunto qué está pasando y me acerco a los compañero a decir bueno cuál es el problema,... alguna inquietud, que será a veces hasta un malentendido, y eso ocurre que a veces en las escuelas de que dijo fulano, dijo zutano y bueno que todo llega acá a la oficina del director, tratamos de platicar con ellos” (Ibíd.).

“Ese rol que jugamos nosotros con los maestros, los padres de familia en cuestión de dialogar, debe ser en un ambiente positivo, propositivo porque si no queremos hacer nada más así porque eres mi compadre y vete ¡no! Aquí no hay compadrazgos aquí lo que hay es una responsabilidad que debo cumplir y si yo tengo un nombramiento que me dice que debo cumplir veinte horas a la semana debo de cumplirlas lo mejor que se pueda porque al final logramos que se logre un perfil de egreso con los alumnos que viene desde preescolar hasta secundaria” (Directivo 3).

Este argumento se apega a una estructura formal, en primer lugar porque busca empatía con los demás actores y reconoce que se deben buscar objetivos en común para atender al objetivo de la organización en general, que implica lograr un perfil de egreso tal y como lo marca la Secretaría de Educación Pública en su nivel de Escuelas Secundarias Generales; y por otro lado el apego a la norma en donde no hay favoritismo ni compadrazgos se cumple y respeta la norma. En otro argumento el actor describe la falta de compromiso y claramente se observa la informalidad de la organización.

“Son muchas situaciones en las cuales parece uno no encuadrar, se siente a veces anímico, es decir, no pertenecer a este contexto y repito nosotros necesitamos cambiar nuestra forma de pensar para cambiar, para transformar, sino somos así sino lo hacemos así vamos a continuar igual y vendrán reformas, y van a continuar exactamente igual no hay actitud de parte de todos los involucrados en la educación, me refiero desde el secretario de educación pública, directivos, docentes, alumnos, exactamente todos” (Directivo 4).

El directivo desempeña un rol, éste se adapta dependiendo del escenario en dónde se encuentre: frente a sus autoridades; frente a sus compañeros; frente a los padres de familia. Tienen buena relación con sus autoridades porque cumplen con lo requerido y al no infringir no hay problema por lo contrario existe el apoyo en las gestiones, pero por otro lado, un director es capaz de reconocer -en el mejor de los casos- la realidad del rol al ser una imagen anímica como él la llama porque siente no pertenecer al contexto: *“no hay actitud de parte de todos los involucrados en la educación,”* no es empático con las autoridades; no con los compañeros de trabajo; menos con la sociedad porque para él, el rol que desempeña es de imagen solamente; imagen que debe permanecer según el ideal en la perfección del líder de la organización, misma que es inalcanzable.

Existe en algún caso el argumento de agotar al máximo estrategias que logren la empatía y el trabajo colaborativo:

“Para el manejo de conflictos tenemos que agotar al máximo el diálogo, sí la concertación de las partes, aquí realmente no hemos tenido graves conflictos, se dan conflictos tal vez cuando hay intereses económicos o materiales, me refiero por ejemplo cuando hay horas y que alguien pueda tener derecho a ellas y surge entre otros quienes también vayan a tener derecho, o que el director quiera imponer a una persona que no le corresponda y a veces se entra en conflicto” (Directivo 2).

Entonces decimos que los directivos para el manejo de conflictos usan como estrategia “el diálogo”, el diálogo los lleva a una negociación, se trata de reflexionar para evitar las sanciones. Para Tyler (1991) todas las escuelas parecen acercarse a este enfoque ya que presentan un desvanecimiento en sus objetivos, además de un alto grado de negociación en cada uno de las acciones, tal como lo enuncia el directivo: *“Se hace un compromiso hablado y con ello se espera el no volver a infringir la norma”* (Ibíd).

El manejo de conflictos que los directivos argumentan responde a un modelo Teatral (Goffman, 1997) y entendemos la realidad social de la escuela fragmentada y dispersa en una mirada de encuentros y relaciones interpersonales; el diálogo y la negociación no son acciones normadas y se infringe más de una

vez; esto hace que los mismos actores muestren el desapego al cumplimiento de las normas: *“La verdad aquí nunca veo que la Secretaría se preocupe por algo”*, pero esto es lo que los directivos conocen en su realidad.

3. 5. El directivo bajo la mirada de los demás actores.

Todo actuante en su dramatización ofrece a sus observadores una impresión que es idealizada de diversas maneras, recordemos que en el capítulo uno hablamos de cómo el concepto de actuación presenta un enfoque idealizado de las situaciones. De éste modo cuando el directivo se presente en su papel y ejecuta su rol frente a todos los demás actores dentro y fuera de su escuela, su actuación tendrá que incorporar y ejemplificar los valores oficialmente acreditados como la máxima autoridad de su escuela.

Una de las fuentes de información más rica en ésta investigación es conocer cómo los demás lo observan durante su actuación porque, para los espectadores es de gran importancia reconocer su actuación en dónde -muchas de las veces- evalúan su desempeño. En la medida que el directivo sea expresivo en sus actuaciones, aquello que es aceptado como realidad tiene características de celebración que para algunos espectadores se verá reflejado en el compromiso hacia un buen directivo porque así lo conceptuarán.

Para dar testimonio sobre la forma en que los demás lo miran, el directivo debe de aceptar que no está sólo en la escuela y que muchas de las acciones que realice dependerán del manejo que se lleve a cabo con los demás actores. En éste sentido develaremos cómo se ejecuta el rol directivo desde la mirada de los demás actores y podremos conocer cuál es la impresión que el director causa ante ellos.

La idealización como concepto en el modelo teatral nos permitirá dar cuenta de cómo los demás individuos que interactúan en la escena observan al directivo.

Es importante señalar que cada directivo tuvo dos espectadores que bajo su criterio opinaron de cómo es que él lleva a cabo las actividades dentro de su escuela al desempeñarse como directivo; los rasgos a conocer son: El perfil profesional; la ejecución del rol; las cualidades; la presentación y manejo de su fachada, y en este último las interrupciones.

3. 5. 1. La percepción del perfil profesional del directivo según los actores.

En éste apartado se discute el tercer momento de la investigación sobre la percepción que los demás actores tienen sobre el rol directivo. Es de suma importancia reconocer que todos los individuos representan tras bambalinas un primer rol -pensando que todos los demás son aprehendidos dependiendo el escenario-, y cuando estamos en la dramatización de un papel en específico sobre un escenario de actuación específico como lo son: la representación del rol directivo en una organización escolar, todo actuante está atento sobre las percepciones de su representación, ya que existen otros actores que se ponen en escena y una audiencia que valora la actuación.

En el primer caso tenemos a los docentes, personal administrativo y manual, que se convierten en los demás actores porque se encuentran en el momento de la dramatización, es decir, sin éstos demás actores no estaría completa la escena dónde el directivo se desarrolla y ejecuta su rol de directivo. En un segundo caso se encuentran los espectadores: los alumnos y los padres de familia; ellos como audiencia dan certeza de que el acto se lleva a cabo.

La actuación genera una rutina en su representación, pero no por ser rutina todas las actividades se llevan a cabo de la misma manera, más bien hablamos de actos propios a la estructura formal de la escuela: Los homenajes todos los días lunes;

los desfiles en días conmemorativos; la hora de receso; las juntas de consejo técnico; entre otras. Las actuaciones deben seguir cierta rutina porque además están decretadas en un documento oficial y dentro de éstas actuaciones todos los actores son partícipes de una u otra forma.

Son los demás actores quienes observan las actuaciones del directivo; quienes se forman una impresión de su actuación, por ejemplo, si el directivo tiene la encomienda de prescindir el homenaje todos los lunes a una hora específica y deseamos saber su comportamiento a través de los profesores, ellos idealizaran su imagen sobre ese acto en específico: cómo se conduce; si tiene la seguridad en el momento de dar indicaciones; sino se contradice; si mantiene el orden con los alumnos; si impone respeto; etc., y es a través de éstos actos donde el directivo desarrolla su rol porque lo da a demostrar a los demás.

Por otro lado sabemos que no todos los actores están en el mismo momento para presenciar una escena de representación del rol directivo, ya que existen profesores que dentro de su horario no presencien el homenaje debido a las características propias de sus horas laborales, simplemente no llegan a trabajar a esa hora, y esto implica que los demás actores formen su apreciación solamente de lo que pueden observar. Entonces, no significa que existan limitantes para reconocer la ejecución del rol directivo sino que cada actor se forma su propia impresión de acuerdo a lo que observa.

La fachada como tal, tiene algunas exigencias abstractas sobre el público, exigencias que probablemente le serán presentadas al directivo durante la actuación de otras rutinas, ya que es una forma de socializar, modelar y modificar una actuación para adecuarla a la comprensión y expectativas del escenario donde se presente.

“El directivo es muy eficiente y muy profesional, él llegó y esta escuela estaba muy mal. Ha logrado que los profesores lleguen a sus clases y se interesen por sus alumnos, y ponerles un poquito rígida la disciplina” (Prefecto).

Este primer actor reconoce que hay una actuación en beneficio para la escuela, lo que pone al directivo en una idealización: “eficiente y profesional”, la evidencia es que los docentes llegan a sus clases y se interesan por sus alumnos, eso es lo que el actor observa de la actuación de su directivo.

“Bueno de perfil profesional solo conozco lo que él nos dice que tiene su titulación y hasta ahí más allá yo no conozco” (Prefecto 2).

“Se sigue preparando sabemos que está estudiando la maestría, si está al día” (Docente).

Es importante que los demás actores reconozcan un perfil profesional, que sepan cuál es su carrera y si tiene alguna capacitación específica, con ello los demás actores reconocen que está en ese puesto porque cubre con el perfil. El directivo tiene su propia percepción sobre cómo ejecuta su rol, pero es a través de cómo lo idealizan los demás actores que podrá finalizar la construcción de su rol.

Por un lado los directivos tienen un nivel profesional que en una primera necesidad cumple los requisitos de sus espectadores tales como, tiene un título; se prepara profesionalmente con un grado académico más y es por lo tanto una figura que cumple el primer requisito de formalidad.

Comienza una figura idealizada donde el directivo en su actuación tiende a incorporarse y ejemplificar los valores oficialmente acreditados de la sociedad. Por lo pronto el directivo satisface las expectativas de los demás ya que observan un perfil propio de quien debe ser su director. El directivo cumple su rol en función de lo que para él es el ideal, y en éste discurso, lo cumple en función de lo que los demás esperan de él.

3. 5. 2. La percepción de la ejecución del rol directivo según los actores.

La forma en que el individuo se exprese, siempre involucra dos tipos de significado, por un lado la expresión que él pretende dar ante los demás y por otra la que emana de él.

La primera impresión implica la forma en que el directivo se transforma para actuar bajo el papel que le toca representar, esto involucra las acciones que ejecuta de manera racional para las que él se prepara durante la actuación de su rol, algunas de éstas son: conocer la norma para que él represente a un directivo con conocimiento de las normas que rigen a su institución; conocer los actos cívicos, sociales y académicos en los que él debe participar para tomar ciertas posturas formales que le den representatividad y así pueda manejar las impresiones que el directivo debe mostrar como director.

Cuando el director no ejecutaba ese cargo actuaba como docente, ahora que debe ocupar un cargo jerárquico diferente al que venía desempeñando se prepara para verse como directivo, desde su juicio racional de desarrollar una imagen que pretende dar ante los demás.

La segunda impresión la da a conocer ante los demás con las acciones indirectas que demuestra quién es: sus gestos; su postura; el dominio de sus emociones; acciones que en realidad brotan de él esporádicamente porque no las estudia para llevarlas a cabo en la representación de su rol, ya que su actuación va acompañada -en gran parte- de su personalidad y aunque estudie demasiado cómo reaccionar ante una problemática su lenguaje no verbal también dará cuenta de su imagen.

Los demás individuos evaluarán bajo su buen juicio lo que para ellos el director representa, él deseará que lo miren de una forma: comprometido; de buenos sentimientos; trabajador; entusiasta, e incluso como un buen jefe, así es como él

lo menciona, sin embargo, los demás actores tendrán su propia percepción de él, que dependerá de la forma en que se conduzca en la ejecución de su rol.

En un primer momento hablaremos de qué tanto conoce la norma:

“maneja la normatividad en lo mejor que puede” (prefecto).

“En cuanto a la normatividad algunos si la conocen, pero en general no la conocen y no la aplican, porque ahí empiezan, hacen sus grupos, hacen a sus amigos y este no se toca, a éste sí se aplica y a este no; entonces no conocen la normatividad que deben y aplicarla sobre todo, pero por eso te vuelvo a repetir aquí hacen grupos intocables” (Administrativo).

*“Sí tiene un formato de normatividades que a veces nos las plantea, que cuales son nuestras actividades, cuáles son nuestras funciones y se realiza y a través de ello también nos sanciona, nos llama la atención con su reglamento que tiene, **no lo lleva a cabo regularmente** pero si lo tiene es un librito donde viene todos los artículos que debe de llevar a cabo dentro de la institución” (Prefecto).*

En ésta develación, ni en ninguna otra haré juicio sobre lo que hacen los directivos, los hallazgos no pretenden enjuiciar la ejecución del rol directivo, por lo contrario pretende entender cómo aprehenden su rol; por lo tanto sólo describiré lo que los demás actores dicen del directivo respecto al conocimiento de la norma entre otras cosas, aunque parezca que se contradicen en sus argumentos.

En un primer momento los demás actores asumen que los directivos conocen la norma aunque no la lleven a cabo, algunas implicaciones de su rol es aplicarla sancionando el incumplimiento de la misma como se discutió en el primer apartado de este capítulo: los directivos dirigen, administran y ejecutan, dentro de sus ejecuciones deben saber aplicar la norma porque ellos son la imagen extensiva de la estructura formal y normativa. Sin embargo, existe un argumento de un administrativo (secretaria) que reconoce que no siempre aplican la norma y no a todos los que se les debe aplicar: *“empiezan hacen sus grupos, hacen a sus amigos y este no se toca”*.

Esta realidad va más allá de la negociación, esto permite mirar las relaciones interpersonales que se llegan a formar en una escuela, el crear grupos intocables es un vínculo que generan ciertos actores para verse favorecidos. Las relaciones sociales así como las redes sociales permite a las organizaciones mantenerse y poder lograr objetivos en común; en donde el objetivo se comparte entre el grupo, en éste caso significa apoyo para evitar sanciones como descuentos si los maestros faltan a su labor.

En otro discurso encontramos lo que denomino controversia en el discurso, los actores aceptan un hecho y en la siguiente frase la contradicen:

“Para nosotros está bien porque es una persona que está al pendiente nos proporciona lo que necesitamos hay ocasiones que no nos proporciona lo que es adecuado pero si en su mayoría nos proporciona lo que es” (Docente).

“Él dentro de su función laboral está muy bien porque asiste a los eventos que lo invitan, a los eventos que tiene que realizar igual. El aplica la norma, nosotros no lo buscamos y en su autoridad nos aplica la norma” (Docente).

Estudiar el discurso de los actores como método de análisis e interpretación, nos permite acercarnos a los objetivos de ésta investigación, reconociendo cómo miran la actuación de directivo los demás actores, en ese sentido ello hago notar que aceptan que **el directivo hace lo que él considera adecuado**, dejando abierto la discusión de que no es lo que ellos esperan de él.

Por otro lado en otra institución encontramos a un informante que por sus años de experiencia ha visto pasar más de quince directivos en una misma institución y ha trabajado de cerca ya que como secretaria comparte ininterrumpidamente las actuaciones de los directivos.

“Los directores son algunos que nada más vienen a hacer política, sus intereses de ellos es la política, no es tanto la escuela o el trabajo de los alumnos, no, ahí

viene otras cosas que es un tanto la política, dividir, intereses, sobre todo dividir, lo que más he visto es la división” (Administrativo).

La política que el Administrativo describe, refiere a los grupos y a las unidades políticas que en el capítulo uno explica el comportamiento de las organizaciones; muchas de ellas están formadas por unidades políticas en donde cada grupo defiende su postura:

“Los grupos se forman del lado del director o del sindicato, forman lealtad incondicional, ejemplo: pueden mandar a algún maestro que se encuentre en la escuela como un trabajador social, o un maestro de inglés, ellos lo reciben aunque no esté trabajando frente al grupo, por la lealtad al grupo” (Ibíd.).

Otro elemento que estudiaremos en la percepción del rol directivo bajo la mirada de los demás actores es la claridad con que se asignen instrucciones por parte del directivo. Los directivos están facultados para delegar tareas, eso es parte de las actividades como líder de la organización escolar, pero es necesario conocer cómo es que se delegan las actividades, si éstas son claras para el personal a su cargo.

“En realidad a veces ellos no saben nada en cuanto al papeleo, en cuanto a la administración de la escuela y delegan la responsabilidad al personal administrativo. Algunos no saben ni llenar formatos que se requieren y delegan toda la responsabilidad. Háganlo o sino les levanto un acta, muchas veces hasta amedrentando.

No son claras las instrucciones. Muchos directores han llegado y nos saben nada de lo administrativo, mucho menos saben cómo darnos indicaciones de qué hacer” (Administrativo 2).

Los demás actores forman su propia apreciación de cómo se conduce el directivo en su ejecución, el delegar las responsabilidades es una actividad justificada, el que las instrucciones sean claras deja ver a un directivo poco preparado para la ejecución, eso es lo que él deja ver ante los demás.

“Los directivos nos mandan a nosotros los docentes las indicaciones por oficio, si tuviera duda con el oficio o la intención de mi actividad le pregunto pero muchas veces no es que sean claras es que son dirigidas; así como le llegan a él las instrucciones del Departamento, así nos las hace llegar, no les cambia nada” (Docente).

La siguiente unidad de análisis en la ejecución del rol es cómo perciben los demás actores es el conocimiento de la Función Directiva

“Con respecto a la ejecución de su función directiva es una persona muy accesible tanto con los jóvenes educandos como con el personal docente” (Prefecto).

“Yo digo que los directivos no conocen su función, ahorita a estas alturas se puede decir que los directivos no conocen su función, no conocen de trabajo administrativo, a lo mejor si conocen lo demás, pero de trabajo administrativo no conocen nada” (Administrativa).

“Con respecto a la norma apenas la consiguió como es nuevo me imagino que en la SEP y la está revisando para empaparse de ella porque no puede sancionar nada más porque sí, tiene que tener un conocimiento exacto de la normatividad para llevarla a cabo y no cometer algún agravio y resulte prejudicial para la institución o para los compañeros” (Prefecto).

“Él dentro de su función laboral está muy bien porque asiste a los eventos que lo invitan, a los eventos que tiene que realizar igual. Él aplica la norma, nosotros nos lo buscamos y en su autoridad nos aplica la norma” (Docente).

“El directivo lo que tiene que hacer es aplicar la normatividad, aplicar la norma y yo me formo también; si soy yo también que me la apliquen, yo pienso que desde ahí está, que se olvide de amigos, de amistades, de todo y que aplique la normatividad. Por ejemplo si yo tuve un choque con mi directivo él nunca me va a decir sabes qué la regué discúlpame, nunca, en mis 28 años que tengo nunca; siempre va a ser lo que el director se dijo y así va a ser” (Administrativo).

Los demás actores miran al directivo como una imagen formal que está cumpliendo con una función. Dentro de lo que el individuo expresa en su actuación, las emociones y todo el complejo de lenguaje que comunica. Esto es una ambigüedad donde se genera un espacio de interpretación a cada situación, la denomina tergiversación.

Como integrantes de un auditorio, es natural que sintamos que la impresión que el actuante trata de mostrar es una impresión hacia los demás, por eso es que decimos que la impresión que mandamos a través su actuación es significativa

para los demás y en éste caso no hay tanta congruencia en lo que el directivo dice sobre que ejecuta en sus funciones sobre lo que ellos dicen.

Los testimonios que nos dan cuenta de ello son, tres de cinco testigos reflejan en sus discursos poca claridad en la ejecución: La secretaría afirma que no conoce su función; un prefecto dice que apenas consiguió su manual de normas cuando ese directivo ya lleva dos años en su función, y uno más le solicita que aplique la norma. Por otro lado solo dos informantes aceptan que cumple con su función aunque una de ellos, la prefecta, es muy accesible con los alumnos y con los profesores, sólo que esa flexibilidad es precisamente la que no se debe mostrar cuando lo que tiene que hacer es aplicar la norma.

Analizando sus discursos esto significa que cuatro informantes presentan un sesgo hacia una primera realidad, el directivo no aplica la función tal como él lo dice, o al menos eso no es lo que perciben los demás.

Finalmente conoceremos como se deja ver el directivo en el manejo de grupos:

“Para la integración del personal te voy a hablar en general, muchas veces él reúne a su gente y nos habla y nos dice que tengamos buenas relaciones, pues si lo hablan y lo dicen pero no lo aplican; deberíamos empezar por ellos, por la cabeza, y si la cabeza anda bien, todo va a andar bien, si la cabeza anda mal, ¿qué podemos hacer nosotros?” (Administrativo).

“En la interacción en el colectivo ahí se va, a veces falla porque aunque aquí en la escuela aparentemente no estamos divididos pero si hay dos grupos se lo digo porque hemos pasado de elegir la delegación de la escuela y se ha dividido un poquito la escuela, entonces en ese aspecto él nos quiere echar a pelear a lo mejor decimos no se da cuenta pero por sus acciones si nos ha enfrentado dos tres veces en ese conflicto” (Docente).

Parte de la naturaleza de los individuos es el agruparse para sobrevivir, el generar grupos o esferas de convivencia es parte crucial de todo organismo para su coexistencia, en ésta investigación se deja notar que el directivo debe saber

manejar a los grupos que se generan en la base trabajadora. Pero ante los ojos de los demás espectadores no lo hace.

“Mi directivo no sabe manejar los grupos siempre hemos estado divididos, es más se molesta si no lo apoyamos o no estamos en el grupo que él forma, y si no estás con el director y no te apoya el sindicato te va mal, pero yo siempre le digo que trabajo, cumplo mis obligaciones y yo puedo tener amistad con la gente que yo quiera. Pero si cambia conmigo sino estoy en su grupito” (Docente 2)

“No sabe manejar a los grupos, si la división es muy marcada mejor ni se mete” (Docente 3).

Los individuos pueden reunirse de manera formal o informal en un grupo de acción a fin de promover fines análogos o colectivos por cualquier medio del que dispongan. En la medida en que cooperan para mantener una impresión dada, utilizando este recurso como medio para lograr sus fines.

3. 5. 3. La percepción de las cualidades del directivo según los actores.

Cuando el directivo entra en marcha sobre su contexto, solicita implícitamente a sus espectadores tomen en serio la impresión que deja ver para ellos; el directivo siempre trata de comunicar durante la ejecución de sus actos lo que para los demás pueda parecer como aceptable. Las cualidades para él son las que le permiten verse ante los demás como aquel que puede controlar -entre otras cosas- sus emociones, sin embargo, lo demás actores valoran la forma de conducirse ante ellos como cualidades del directivo.

“Las cualidades que tiene para relacionarse con los docentes, él es muy amigable ha habido ocasiones en que hace pequeños torneos entre alumnos y profesores por ejemplo, el juego de Básquet que veo que es el que a él le gustó y lo domina” (Prefecto).

“Trata de preguntar y trata de saber para llevar a cabo pues su función como directivo pues que si le hace falta experiencia pero al final de cuentas si lo

adquiere si lee o si lo adquiere pero al final de cuentas si le hace falta más de madurez en el oficio en el rol que él desempeña” (Prefecto).

La madurez en el puesto se mira como una cualidad característica que por ahora el directivo no demuestra ante los demás porque como característica general de los directivos de éste estudio es tener poco tiempo desempeñando el puesto; la experiencia para éste informante es crucial para poder verlo conducirse con madures porque le falta madurez en el oficio en el rol que él desempeña.

“En la interacción en el colectivo ahí si a veces falla porque aunque aquí en la escuela aparentemente no estamos divididos pero si hay dos grupos se lo digo porque hemos pasado de elegir la delegación de la escuela y se ha dividido un poquito la escuela, entonces en ese aspecto él nos quiere echar a pelear a lo mejor decimos no se da cuenta pero por sus acciones si nos ha enfrentado dos tres veces en ese conflicto.....Yo solo vengo cumpla con mi trabajo lo mejor que pueda y ya, no me meto en otras cosas que no me competen como el trabajo de mis compañeros o a ver si ellos también están haciendo mal o bien las cosas” (Docente).

El directivo no sabe cómo actuar para mantener la convivencia social dentro de su institución específicamente con los demás trabajadores porque, un ejercicio sindical que se lleva cada cierto tiempo es el cambio de delegación, cosa que pone siempre muy tenso el clima organizacional debido a la generación de grupos y la gran lealtad que desde hace un par de subtemas se había discutido. Entonces el directivo como parte de la base trabajadora también tiene el derecho a formar parte de un grupo sindical, y es entonces cuándo se ve la división.

El directivo al formar parte de un grupo se encontrará en un momento de importante relación con todos los demás. En primer lugar cada miembro del equipo está obligado a confiar en la conducta correcta de sus compañeros, y ellos, a su vez, deben confiar en él. Existe entonces, por fuerza, un vínculo de dependencia recíproco que liga mutuamente a los integrantes del equipo. Cuando los miembros de un equipo tienen rangos formales distintos dentro de la escuela, es probable que la dependencia mutua creada por la pertenencia a un mismo grupo pase por encima de las estructuras jerárquicas de la escuela, cuándo se llevan a cabo éstas asambleas sindicales el directivo deja de prescindir las

reuniones para dar paso a la representación sindical de la escuela y ahí se dejan ver los grupos que mencionan los informantes.

La comunicación es parte importante de la interacción entre los actuantes, cuando no se está ante el auditorio, la conversación gira a menudo en torno de los problemas de la puesta en escena. Se plantean por ejemplo, cuestiones acerca del carácter de la denotación de los signos; los miembros reunidos sacan a luz y esclarecen las actitudes y líneas de conducta.

“Cuándo el director no está siendo observado por padres de familia, o por maestros que estén muy pegados a la parte sindical, se le ve más relajado, inclusive hasta se muestra resuelto, como que saca su propia personalidad” (Docente 2).

“El directivo no siempre sabe manejar sus emociones, si tiene un problema personal con algún maestro, siempre se deja ver en las juntas de integración porque el maestro de alguna forma lo reta y él no se queda callado” (Prefecto).

“siempre mis compañeros y yo platicamos de cómo está trabajando, es más no es por juzgar, pero el directivo últimamente ha cambiado mucho de cuando llegó, ahora se deja ver con ciertos maestros mucho más apapachador que antes...” (Docente).

Otra cualidad que veremos en el directivo es la forma en que se involucre con los equipos de trabajo, no olvidemos que él es quién debe involucrar el trabajo colaborativo entre los ²grupos de trabajo.

“El delega obligaciones, se apoya con las comisiones, y no se involucra en los equipos de trabajo” (Administrativo 2).

“Por su cargo administrativo, puede delegar, y eso lo hace muy a menudo, así debe ser pero también está pendiente de que ciertos trabajos se lleven a cabo, por ejemplo, en los eventos sociales o académicos dentro de la institución, se involucra en las actividades supervisando que no haga falta nada. Por otro lado en

² Llamaremos grupos de trabajo a las sub unidades que se generan en la organización escolar, más por característica de trabajo que por afinidad como las academias por asignatura.

las academias se acerca con los presidentes de cada asignatura cuando están programadas las reuniones, si hay apatía por parte de los compañeros, pero él hace lo posible por invitarlos a trabajar y hasta dónde puede se involucra” (Docente 2).

Las impresiones que se muestran son muy opuestas, por un lado un directivo no se involucra y por otro lado, otro directivo trata de acercarse para dar una impresión de que él hace lo mejor que puede.

3. 5. 4. La Fachada del directivo frente a los diversos escenarios: Padres de familia; compañeros; autoridades y alumnos.

La fachada se convierte en la dotación expresiva que el directivo utiliza para representar su rol, éste va desde sus gestos, su forma de vestir; su postura; su tono de voz; etc., hasta el escenario en donde él se presente ante los demás, los espacios de la escuela y la extensión de la misma dónde tiene representatividad.

En éste apartado conoceremos cómo el directivo se expresa a través de su propia fachada ante los espectadores. Por un lado es importante cómo dicen que se muestra, desde su forma de actuar como su propia reacción ante ciertos sucesos dónde todos están involucrados.

Muchos de los informantes lo entendieron como el velo que él muestra para completar su disfraz de directivos, entonces reconocen que hay una imagen que él pretende ser y cuidar para verse como él espera ante los demás.

“Con la facultad que tienen esconden y no mandan información de todo lo que realmente acontece en una escuela porque cuidan su imagen, ya no es la escuela, es él ante las autoridades” (Administrativo).

“El director cuando está frente a los alumnos y los docentes monta un cuadro rígido de imagen formal aunque no lo sea, porque no mencionan a la escuela mencionan el director” (Administrativo).

“Definitivamente se nota cómo el directivo trabaja duro para verse como la autoridad que es, y muchas veces vende esa imagen ante las autoridades Municipales, una imagen de un directivo que trabaja en pro de su escuela y ha logrado muchas gestiones con el actual presidente municipal porque a través de él ven a una escuela en progreso” (Docente 2).

“Cuándo entra a un grupo no permite que ningún joven se le salga de la esfera en la que él los sumerge, los tiene totalmente a lo que él está diciendo” (Prefecto).

El escenario se convierte en parte de la fachada, el representar a un directivo como una figura formal dentro de un salón de clases o dentro de su oficina cuándo los padres de familia desean hablar con él, se está haciendo extensivo la imagen que el director pretende dar ante los espectadores para poder mostrarse como figura formal y de respeto.

En el momento que un directivo guarda una distancia y demuestra algo que no es, está formando una imagen que las autoridades observen porque el claro argumento de que no es la escuela, es el directivo, y ya se manejan nombres de ellos para hacer referencia a la institución, el directivo se ve expuesto y prefiere no dar toda la información que en realidad acontece para no verse como él no lo desea ante sus superiores. En el capítulo uno lo discutimos como una faceta donde el actuante esconde y miente para verse sólo como a él le convenga.

Por otro lado ante los alumnos el directivo prefiere guardar su imagen de formalidad, cosa que demuestra que actúa conforme a la norma ya que debe mantener y promover el orden en la escuela.

Finalmente debemos entender que los espectadores observan en todo momento la actuación del directivo con un ojo ocular muy amplificado, que esperan sólo un pequeño error para contribuir a ciertas interrupciones, que de cierta forma ponen en tela de juicio la imagen del director.

“Me han llegado a preguntar padres de familia, dónde está el director para decirle que no dejan entrar a mi hija por su imagen desalineada, y qué imagen da la escuela sí solo tiene un maestro en todo el día, sólo su clase tuvo mi hija ayer con usted, se ve mal el directivo exigiendo si él no les exige a ustedes” (Docente 2).

El directivo debe verse como la autoridad en la escuela ante todos los demás actores porque eso es lo que esperan los padres de familia y las personas que observan sus actuaciones, es de gran importancia que se conduzca con la exigencia que sus espectadores esperan, caso contrario el director no está haciendo lo que debe.

“... y me insistió la mamá: él el director no está haciendo su trabajo, no logra que los maestros llegue a clases” (Docente 2).

Por otro lado se reconoce que las negociaciones son parte de la imagen que se pretende dar.

“El director siempre trata de cubrir los incumplimientos de la norma de los docentes; con los padres de familia siempre tratan de tener de su lado y formar un equipo con los padres de familia por intereses mutuos, porque en la sociedad de padres de familia también se manejan intereses monetarios por las inscripciones y la parte directiva y la parte de sociedad de padres de familia están en común acuerdo” (Administrativo).

Esto es a lo que llamamos “tergiversación”, pensamos en una fachada de finge o engaña a los demás actores porque el directivo en realidad se comporta de lado opuesto a lo que él en sus argumentos asegura hacer.

La mistificación que el directivo presente lo plasma en una imagen llena de autoridad y formalidad, él en su discurso asegura en aplicar la norma a sus compañeros de trabajo: “si no cumplen, se aplica la sanción correspondiente”; pero por otro lado la imagen que pretende dar, no se cumple en ciertos modos ya que él oculta información y cuida las apariencias si es que los docente incumplen en sus obligaciones, él apoya a que no se revele la realidad, entonces no cumple el papel de autoridad que sanciona. Para el directivo es importante el manejo de

las impresiones, ya sea ocultando información, o apoyando que sus docentes no se vean enjuiciados por el incumplimiento que practiquen ya que esto lo pone de manifiesto ante los espectadores.

3. 5. 4. 1. Disrupciones.

Entender las disrupciones que se viven en una organización escolar es un complejo que necesita miles de argumentos, y ninguno o todos a la vez son válidos porque lo que para el directivo es correcto para otros actores quizá no lo sea. El hecho de que el directivo salga triunfante en las disrupciones que envuelven constantemente el quehacer de su rol es complejo.

Sí lo observamos del otro lado de la moneda, los directivos deben aplicar sanciones con eso justifican las acciones correctivas que aplican a aquellos que no siguen la norma; aplican suspensiones a los alumnos que faltan a la disciplina; mandan a descuento las faltas de los profesores; ponen a disposición a maestros que irrumpen gravemente con la imagen en la escuela, pero para los espectadores qué tanto afecta aplicar la norma si por encima de todo apelan por su seguridad y confort.

Los demás actores asumen que hay favoritismo, que la norma no se aplica de la misma forma a todos; qué hay grupos intocables dejando en otro nivel a aquellos que no forman parte de un grupo beneficiado de trabajadores (docentes; administrativos; personal de intendencia) dentro de la base trabajadora de la escuela. Se vuelve complejo definir cómo es que el directivo maneja las disrupciones en su escuela.

Por otro lado, que el directivo salga airoso como lo discutimos en el capítulo uno, implica un buen manejo de las emociones, una excelente técnica y cualidades que adquiere para la interpretación de su rol, características que cada directivo debe ir desarrollando en la medida que aprehende su rol.

“Los mayores problemas en las escuelas en los 27 años que llevo trabajando son de acoso (de maestros a alumnas, o de maestros a maestras o viceversa) y los directivos protegen a los maestros, son muy pocos los que toman cartas en el asunto... quizá por el qué dirán pero muchos otros porque son sus amigos y eso nunca se sabe son circunstancias que manejan con mucho cuidado, los de la oficina nos enteramos porque estamos más en contacto con los directores y nos piden o exigen discreción absoluta porque está de por medio nuestro trabajo” (Administrativo).

Podemos entender en éste argumento que el directivo puede tergiversar, es decir, cambiar la realidad para su conveniencia, esto cuidando su imagen más que la de la escuela porque en su gestión están pasando ciertos problemas y la ejecución de su rol se ve demeritada.

“A quién vamos a engañar, lo que el director dice se hace y no hay marcha atrás, por eso a mucha gente sumisa le conviene estar del lado del director, y fíjate que sí toda la base trabajadora no está de acuerdo con él, si podemos mover al director y lo sacamos de la escuela y lo mandan a otra, pero este director que llegó supo hacer grupos y la escuela está dividida no creo que lo muevan aunque el sindicato ha intentado” (Docente 2).

En el momento de enfrentar los problemas el directivo sabe buscar aliados creando sus propias estrategias para que no se vea afectado, es artificioso en la medida que elabora una imagen ante la representación de su rol. El crea cualidades para su imagen de directivo, pero de la misma forma busca apoyo y sabe que su autoridad le permite condicionar a ciertos actores, no olvidemos que en apartados anteriores un administrativo afirmó que el tipo de director que percibe es político, del tipo que llama para preguntar si estás con él o en su contra, sin embargo, el lenguaje no hablado es lo que permite entender que si no apoyas al director él no lo hará tampoco.

3. 6. La figura del directivo.

En éste apartado revisaremos lo que para los demás actores representa la figura del directivo a través de la función directiva:

*“Yo sigo insistiendo que para que una escuela funcione debe de haber reglas y dentro de esas reglas debe de haber una sanción para el que no la siga y el directivo pues debe de **imponerlas** y de alguna manera tratar de mediar, sí **lo** hace se **mira formal** aunque siempre le falta ser parejo con todos” (Prefecto).*

*“La figura de los directivos que transmite a los demás de la organización varía, porque hay algunos directivos que se toman muy a pecho su papel, no te saluda; hay otros que sí son muy amables. La mayoría son políticos, primero política antes que trabajo. Un directivo se forma a través de su trabajo, su forma de ser; un directivo debe de tomar en cuenta lo que es realmente importante para una escuela; que **su papel es todo para una institución**; que lo es todo, es como en una casa, si el papá o la mamá no está, ¿qué hacen los niños? Fiesta” (Administrativo).*

El primer discurso mira al directivo como una imagen que debe imponer para verse formal, acepta por lo tanto que el directivo es una imagen formal. El último informante asume que hay directivos que se toman muy a pecho su papel, actúan con seriedad y formalidad porque así deciden formar su imagen, pero existe otro que son muy amigables, del tipo carismático. Lo más importante de este hallazgo es que ambos lo miran como la máxima autoridad de la escuela y sí él no está no hay disciplina, no hay estructura, no hay formalidad.

La estructura formal existe en la organización por el simple hecho de operarse bajo ese primer principio, sino no existirían horarios, objetivos; metas; etc., sin embargo, para éstos informantes lo que permite darle formalidad a la escuela es que exista un directivo que extienda la estructura formal de manera física con su imposición y ejecución de normas.

*“En cuestión de personal él ha cometido reacciones hacia los compañeros porque él dice y decide [aún] cuando se le hace saber que no es de esa manera, trata uno en conjunto tomar la determinación, lo que va a pasar, él también ha apoyado a muchos compañeros que él impone, yo decidí que se queda y no hay poder... como le explico no hay poder que le diga al final de cuentas no es así, hay reglas, hay normas, hay un reglamento lo cual no se lleva a cabo pero si ha infringido en esas situaciones, su poder es mucho y como él nos ha comentado que jamás se nos olvide que es el director, jamás se nos va a olvidar porque **sabemos quién es el director**. Hay cosas en las que se contradice, porque hay cuestiones que si se deben de sancionar cuando no se hacen porque hay situaciones que si se*

merecen una llamada de atención, verbal o por escrito pero se pasa desapercibido, no pasa nada, y el que no pasa nada pues es cuestión de reproches y de que no nos ponemos de acuerdo, o es blanco o es negro, no hay intermedios y definitivamente no lo hay, y si hay apoyo pues debe de ser mutuo; si hay sanciones que se deben de respetar pues se deben de respetar; acuerdos que se deben llevar a cabo y se deben de respetar pero hay situaciones donde no se lleva a cabo” (Prefecto).

El directivo se sigue dejando ver parcial; mistifica su imagen, dice ser uno pero actúa de otra manera; dice ser ejecutor de la norma pero no la aplica a todos. Los demás actores reconocen lo que la imagen del director representa porque aseguran “sabemos quién es el director”, en un sentido de aceptación al nivel jerárquico que su rol tiene, pero están conscientes de que no por ocupar ese nivel de autoridad debe de imponer sin tener la razón.

“Luego queremos limar asperezas pero él es una de las personas que hemos visto hasta ahorita si él tiene los pelos de la burra que son verdes él dice que son verdes aunque sean negros verdad, después como que lo asimila y ya nos manda a llamar y una disculpa pero por lo pronto ya lo hizo si hay un poco de controversia con él. Hemos tenido eventos donde pedimos su apoyo y primero se comunica con personas más arriba que él y después nos da la autorización o de plano nos dice es que allá arriba me dijeron que no se puede” (Docente).

Los demás actores observan una imagen indeleble, no es ni blanco ni negro, pero tampoco puede ser gris. Imagen a la que se le puede juzgar con lupa sino está actuando cómo ellos esperan que actúe. Las indicaciones del directivo no son claras pues se contradice, pero también es un directivo que reconoce y pide disculpas si valora la acción que pudo haber tomado en desacato.

Entonces para hablar de actuación tenemos que conocer la conducta del directivo, la realidad y artificio que maneja, tal parece haber dos modelos basados en el sentido común, de acuerdo con los cuales formulamos nuestras concepciones de la conducta: la actuación real, sincera u honesta, y la falsa, que es una irrealidad montada para los espectadores ya sea con la intención de ser tomados en serio, como en el trabajo de los actores en escena, o con la intención de serlo. Para los directivos de ésta investigación la imagen aún permanece en construcción, falta

por definir qué es lo que el directivo espera que los demás realmente observen porque con éstos argumentos, no es que el directivo falle, más bien es que el directivo aún no sabe cómo desea que sea su imagen, además de ser la máxima autoridad claro está.

La representación de los roles finalmente es formación de pautas de conducta, en donde el director tiende a comportarse en específico con los espectadores según la situación que se presente, porque tras bastidores la conducta es relajante e informal, y durante la representación está mucho más cuidada.

También es importante destacar qué es lo que los demás actores quieren ver y no logran contextualizar en la figura directiva actual.

“Me gustaría decirte que mi directivo es imparcial, que le gusta el diálogo para consensar opiniones, que sabe escuchar, eso es lo que yo esperaba pero la realidad es otra, ni siquiera sabe por qué no puedes llegar a clase me estoy medio matando en carretera y el ya dio la indicación de que se me ponga falta” (Docente 2).

Los docentes y demás subordinados a su cargo esperan por un lado, un directivo formal, que aplique la norma pero por otro lado argumentan que también necesitan a un directivo comprensible que sepa escuchar, cualidades que hasta ahora no hemos podido develar al menos a través de los demás actores informantes.

3. 6. 1. ¿Cómo presenta el escenario el directivo?

El directivo usa todo lo que esté a su alcance para montar su actuación, ésta debe ser lo más creíble para los observadores en general, no solo para los demás actores sino también para las autoridades y padres de familia que observan desde afuera de la escuela, esto lo hace a través de todas las características que le dan seguridad en su papel de actuación; desde la fachada social, hasta la fachada personal.

Por un lado se encuentran las acciones que él ejecuta, desde el tono de hablar; su postura; sus gestos y por supuesto el control de sus emociones, y por otro lado se encuentra la escuela como estructura física, que dé la seguridad porque es ahí donde se encuentra su escenario, la región para él como actuante.

“El director siempre trata de comportarse como lo que es, la máxima autoridad, nunca lo vemos que llegue desalineado, siempre con traje; siempre se dirige a nosotros con propiedad y con un buen lenguaje, predica con el ejemplo su imagen es pulcra totalmente” (Prefecto).

Sabemos que durante la representación de su rol, el directivo debe mostrar seriedad y representatividad como la autoridad que él representa dentro de su escuela, pero sabemos también que existirán lugares dónde se pueda colocar en una esfera de confort, donde deje de ser el director de la escuela pero hasta que eso suceda, el directivo sabe presentar su fachada con la imagen que representa.

“Siempre se muestra como un director atento y bien conducido” (Prefecto)

“... es muy serio, y siempre procura verse muy propio” (Administrativo).

El directivo muestra una conducta cautelosa, es bien conducido, su fachada está muy bien estructurada porque ninguno de los otros actores ocupa ese papel y la conducta que él presente debe ser singular a la de los demás porque no puede, salirse de los parámetros establecidos socialmente hablando; el director no puede hablar con groserías por ejemplo, frente a los docentes, alumnos o padres de familia.

“Sí, siempre monta muy bien su teatro, desde su oficina con todos los muebles que parece que estamos en una oficina presidencial,... hasta la forma de vestirse y de hablar” (Prefecto).

“Mi director siempre quiere aparentar lo que no es ante los que no lo conocen, porque los que lo conocemos ya sabemos cómo es...” (Docente 2)

Todo individuo busca armar un escenario que le permita dar cuenta a los demás de que lo que dramatiza es sincero, entonces el director no puede ser director sin tener una oficina, los demás lujos dependerán como dice Goffman (1997), de una región frontal.

Finalmente, la impresión que el directivo desde un primer momento de análisis muestra ante los demás es: conoce la norma pero no la aplica a todos, eso lo hace ver incongruente entre lo que dice y hace; no es claro en las indicaciones que él delega y confunde en algunos casos, lo deja ver poco seguro de sus propias decisiones. Por otro lado hay directivos que se dejan ver principalmente como la máxima autoridad y se miran con respeto.

Esto nos permite corroborar que cuando actuamos un papel en específico, llevamos mucho de nuestra propia realidad, de nuestros propios modales, de nuestra personalidad. La subjetividad de la que tanto se habló en el capítulo uno argumentando que toda organización es compleja por el simple hecho de ser operada por individuos se ve reflejada en los hallazgos, porque no es que existan muchas imágenes de directivos, sino que cada uno le imprime una personalidad al personaje que desempeña en su actuación, como lo miren los demás actores está sujeta a dicha actuación que por una lado es bien conducido y por la otra incongruente.

3. 7. Manejo de las impresiones.

3.7.1 Tipo de prácticas que desarrolla el directivo.

Difícilmente encontraremos un manual de actuación donde el directivo sepa como conducirse en la realización de su rol, por lo tanto lo que podemos hacer es conocer qué prácticas emplea para ejecutar ese rol.

“Las estrategias de integración del directivo, yo creo que es muy educado, entonces con su manera de ser y de tratar a las personas hace que como que uno se integre y se sienta como de un grupo; que se sienta uno cohesionado con todos los demás de alguna manera unidos para un fin que en este caso es la mejora en la educación de los niños” (Prefecto).

“Hay negociación y presión porque tú a un directivo no le vas a decir “no”, no creo que tengan ese carácter, yo administrativo no lo tengo porque es mi jefe, a los demás yo tampoco lo creo que digan no, que digan “yo soy de esta postura y gracias no”; no creo que alguien le diga eso al director” (Administrativo).

Esto significa que los demás actores reconocen la imagen del directivo, para empezar saben que él es el director como imagen representativa de la institución, y que como puesto que ocupa en la organización tiene una jerarquía que se le reconoce y que además se le debe respetar como tal. Esto lo observamos en el discurso que muestra la secretaria (Administrativo) que trabaja directamente con su director, ella no tomaría otro postura diferente a la que se le presenta, no lo haría, no al menos frente al mismo directivo, debe aceptar porque es una indicación de un superior.

Por otro lado está la compañera prefecta que sí acepta la imagen de su director – otro directivo- y existe credibilidad en ella, pues la impresión que su director le da frente a la otra imagen es de confianza y compañerismo al mismo tiempo que reconoce que su director trabaja para bien de su escuela.

Estos dos discursos nos develan una postura frente a otra, el directivo carismático que le gusta empatizar con los demás, y un directivo que impone y que no busca fines en común, sin juzgar sabemos que existe entonces un directivo que ejecuta su rol dependiendo entre cosas, de sus intereses, y su propia personalidad.

3. 7. 2. El tacto con relación al tacto.

“En las cualidades de relación e integración ahí sí que me disculpe pero ahí si él está mal, hay situaciones en dónde él no, lejos de unirnos nos desune, lejos de decir se deben de apoyar nos destroza, o sea, habla unas cosas con unos habla otras cosas con otros, no nos da la misma información, son dos grupos que se manejan acá, él llega y dice que son dos grupos, no somos dos grupos somos compañeros que tenemos diferentes ideas, que tenemos diferentes perspectivas

de la institución; diferentes cuestiones laborales, peor él no, lejos de conformar un equipo, con sus imposiciones definitivamente estamos en contra de, él quiere imponer un personal y nosotros no” (Prefecto).

“En las cualidades para relacionarse con los docentes él es una persona muy sociable, es muy tolerante porque comprende todas las situaciones por las que pasamos nosotros porque a veces no podemos llegar a tiempo o se nos atraviesa cualquier cosa en la carretera, él nos invita a trabajar si es que llegamos a faltar mucho, no directamente se va a los oficios sino que con la parte social y la sindical nos llaman, platican con nosotros, nos apoyan para que no volvamos a caer en esas situaciones, si es muy tolerante” (Docente).

El directivo bajo la mirada de sus espectadores debe de tener cualidades de interacción porque ellos asumen que es parte de su rol como directivo. Se piensa de alguna manera que el individuo al actuar presenta una extensión de su carácter, en términos personales pero sobre todo que será la viva imagen de la formalidad y normatividad de la escuela.

Aunque la máxima autoridad sabe cómo conducirse en momentos de tensión y desacato, encontramos en ésta develación dos diferentes tipos de directivos, en primer lugar los que buscan conducirse con tolerancia y con prudencia; que saben escuchar y son empáticos con los demás actores, ellos lo enuncian en su discurso, y sus informantes lo confirman. Éstos últimos se definen como imparciales y bien conducidos pero a través de los informantes aseguran son parciales en el momento de sancionar, -no aplican la norma pese a que su figura es una extensión de la misma-; no son empáticos con los demás actores, tergiversan los hechos para salir airosos para que su imagen no se vea corrompida.

Este enfoque es limitado y puede ocultar diferencias importantes en cuanto a la función que ejerce la actuación del directivo en la aprehensión de su rol. En primer lugar Goffman (1997) nos dice que con frecuencia la actuación sirve sobre todo para expresar las características del actuante; por lo tanto las personas que prestan servicios como la ejecución de un rol, tienen como objetivo principal el de determinar una definición favorable del servicio o producto que ofrecen, esto significa que toda representación tienen como propósito una finalidad de aceptación con dicha actuación, valiéndose en muchas ocasiones de su fachada

(presentación) para encontrar una posición social específica, pero esto no devela sí es la forma en qué ellos se quería ver porque existe una distancia entre lo que ellos quieren reflejar en su imagen y lo que los demás actores esperan que refleje, muchas de las ocasiones esto no es la misma impresión.

Por lo tanto la definición de la imagen del directivo bajo la lupa de los espectadores es dicotómica, conocimos un directivo formal y uno que, por no encontrar una palabra que se apegue a lo incongruente sin un sentido figurativo, lo llamaremos informal, ante lo que la extensión de la norma les obliga a ejecutar en su quehacer cotidiano dentro de su escuela. A continuación conoceremos la concepción de ser directivo según los directivos.

3. 8. ¿Qué es ser directivo? La definición según los protagónicos.

Todo individuo tiende a definirse, conoce de sus limitantes y de sus habilidades, pero lo hace para consigo. La definición que encontramos en éste momento es de suma importancia para concluir la investigación, quizá porque después de analizar cada nivel de percepción sobre la ejecución del rol, la aprehensión del directivo para con su rol dependerá mucho más de cómo es que él lo mira y sólo poco influirá en qué es lo que los demás piensen de él porque éste actor construye su imagen respecto a lo que él mismo cree que es mejor, se permitirá visualizarse en el reflejo de sus espectadores, pero sino sabe escuchar o interpretar las versiones de los demás siempre se conducirá bajo su buen juicio, independientemente si éste sea lo mejor o no para los demás.

*“El director para empezar debe ser un líder un líder nato que se le dé el liderazgo a través del conocimiento; de la actitud; de saber trabajar; de saber escuchar a los compañeros, de esa manera se da yo siento el rol de un **buen directivo**, yo creo que un directivo ideal no existe en mi caso para mí siento que me falta mucha experiencia” (Directivo1).*

*“Para mí la definición del rol directivo o del directivo es el personaje que debe empatizar con todo su personal para orientarlos en el desempeño de sus labores para el manejo y funcionamiento de la institución. Con respecto a la evaluación de mi gestión debo de tener en cuenta las críticas y las observaciones. Finalmente quiero hacer énfasis en que **no hay una escuela para directores**” (Directivo 2).*

*“Una vez que el maestro sabe cuáles son sus derechos y obligaciones o más bien yo conozco, entonces tengo que buscar la forma de organizar de armonizar y de apoyar a la escuela. No somos ejecutores **no somos nos decían los del látigo negro**, somos los que debemos hacer un acompañamiento y un seguimiento de planes y programas que el docente debe ir programando desde vacaciones para poder aterrizarlo ya con los chicos en un ciclo escolar. El rol, bueno es muy importante, este rol realmente es muy primordial porque es donde se gestiona el movimiento general de la escuela” (Directivo 3).*

*“Tenemos hora de entrada, no tenemos hora de salida **somos los más incomprendidos y somos un blanco fácil** de todas las intrigas, el día que se entendiera el rol del directivo y de la gente que realmente quiere trabajar en las escuelas había muchas escuelas con mucho desarrollo académico pero mientras sigamos en ésta tesitura de tratar de limitar a los compañeros que quieren hacer las cosas las situaciones en la educación continuaran igual en la educación” (Directivo 4).*

Para el director existen ciertas características que aprehende su rol, la primera es conocerse como un buen directivo, aunque ellos no se definan en esos términos, si reconocen que existe un modelo a seguir, un modelo abstracto y en construcción.

Por otro lado existe la concepción de que son un foco fácil donde su imagen al ser la extensión de lo que para una escuela representa la formalidad, es un peso muy grande de cargar porque saben que se enfrentan a muchas opiniones por parte de sus espectadores, y su imagen es vulnerable ante lo que dirán los demás actores que juzgarán con lupa cada una de sus actuaciones.

El director se reconoce como una imagen que sabe escuchar y que debe conocer para poder conducir de ese modo a sus compañeros y a su escuela; gracias a ese sentido de propiedad donde no solo son máxima figura sino son también mentores de los demás pues se consideran ejemplo a seguir.

Finalmente es el directivo quien ya no desea verse como esa figura que castiga y condena como máxima autoridad, el papel que esta vez desea actuar, es el de un directivo que acompaña y guía a su escuela a conseguir los objetivos, quién puede

acercarse a los compañeros para hacerles ver el camino de formalidad en el quehacer de tu tarea educativa, y así mismo como actor principal desde ésta investigación involucrarse en el cumplimiento de cada uno de los logros de los demás actores para sentirse satisfecho con su cumplimiento de ser gestor y líder.

CONCLUSIONES

La investigación social es muy rica y basta en reflexiones, permite al investigador adentrarse en el conocimiento de una realidad construida a través de los actores, ésta siempre compleja y cambiante es la que nutre de conocimiento en los diferentes espacios donde se interne el investigar social.

Al decidir estudiar el arte que envuelven las convivencias sociales nos encontramos con algunas limitantes, la más grande y quizá la que más tuvimos que trabajar, fue el primer acercamiento al ámbito social ya que a pesar de desarrollarnos en la docencia, no habíamos profundizado en el análisis del ámbito educativo, organizacional y social.

Esta primera limitante fue la que nos impulsó a culminar los estudios de posgrado, y por supuesto a realizar ésta basta investigación sobre lo complejo que es la ejecución de un rol dentro de una organización escolar. Sin duda llena de satisfacciones personales y un gran crecimiento profesional que debe de seguirse cultivando a la luz de las necesidades que hoy en día guarda la profesión docente.

En ésta ocasión nos enorgullece afirmar que el aprendizaje dentro de éstos espacios sociales nos ha convertido en una persona más crítica y analítica porque –aunque no lo parezca y en su momento no lo pensaba- existen teorías que explican por qué los individuos se comportan de tal forma, y esto nos convierte en un actuante y espectador mucho más cauteloso de lo que éramos antes de conocer el posgrado.

Esta investigación devela la realidad de un tiempo importante en el estudio de la función directiva dentro del sistema de educación básica, específicamente el nivel secundaria. Todo director es imagen representativa de su escuela, y conocer específicamente cómo estos actores ejercen su rol ha sido de lo más interesante desde nuestro punto de vista; no es un individuo que se profesionaliza para éste

cargo, si no por lo contrario se constituye como director a través de sus experiencias y sus acciones, algo que indiscutiblemente te convierte en un foco de atención cuando eres nuevo en éste rol.

Conocer como el directivo aprehende su rol durante el tiempo que se llevaron a cabo las entrevistas; se revisó el material necesario que describió el rol; y conocer las diferentes versiones de los demás actores sobre el directivo, nos deja un análisis muy enriquecedor entre lo que es ser directivo y lo que implica actuar como tal.

La organización educativa funciona porque existen personas que ocupan cargos dentro de la misma quienes hacen que ésta opere, existes muchas formas de llamar a dichas estructuras, formal; simbólica; política; sistema; etc.; pero pocas formas de describir la imagen de un actor dentro de la organización, esencialmente cuando no todos los individuos que actúan dentro de una misma escuela persiguen los mismos objetivos.

El directivo se construye a través de lo que para él es importante como ejecutor, y sobre lo que los demás puedan percibir de su actuación. Tenemos cuatro miradas diferentes de directivos, cada uno con dos informantes que hablan de su actuación en ésta investigación.

En los argumentos que ellos mismos esgrimen apuntaron a dos formas de construcción de imagen directiva. La primera como un directivo que dialoga y sabe escuchar; que es empático con sus compañeros para llegar siempre a buenos términos, éste directivo es carismático y atento, del tipo amigable, todos hablan bien de su trabajo y se sienten escuchados. Conoce la norma y la aplica de la mejor forma y tiene una estructura formal porque es imparcial y su imagen refleja pulcritud en sus actos y en su persona, finalmente un directivo que se conduce como los demás esperan que lo haga y como él espera ser observado.

Por otra parte la segunda imagen es mucho más compleja, es un directivo que crea una imagen totalmente mistificada, desea verse como el anterior pero con mucho más rigor, imponente; pero aunque sus informantes esperan que sea la máxima autoridad, que actúe como tal, de manera imparcial, no se ve reflejada en sus actos el discurso que el directivo apela ser. Éste directivo tiene una imagen incongruente porque entre lo que dice y hace hay una diferencia que permite debilitar la credibilidad de sus actos, y los informantes que trabajan con él aseguran que le falta conocer más de la norma, que es necesario se convierta en un líder que sepa dirigir la escuela. Finalmente el directivo tiene una imagen mistificada, llena de engaños y controversia.

Estas dos percepciones del directivo han sido develadas a lo largo de esta investigación, que después de una extensiva revisión teórica podemos conocer la realidad que el directivo guarda en su rol. La imagen que uno quiere transmitir puede ser distorsionada, no porque su actuación se debilite, más bien porque la fachada que desea emitir (sus gestos, posturas, actitudes; hábitos, etc.) pueda ser percibida totalmente diferente respecto a lo que él desea mostrar y lo que realmente emana de él.

Por otro lado hay un espacio igualmente blanco entre lo que emana del directivo y lo que los demás actores perciben, ya que no todos percibimos las cosas de la misma forma, y no todas las actuaciones significan lo mismo para todos los observadores, colocando otra línea de connotación diferente a la que desde un principio el director había diseñado para que todos sus observadores percibieran.

Esta concepción sigue siendo compleja, entre la región que el directivo ocupa, la fachada que él presente, la mistificación que guarda su imagen, y la dramatización escénica, se convierte en un montaje de actuación, que sinceramente, cada individuo concibe desde su perspectiva o conveniencia, lo que éste crea mejor.

Finalmente la tergiversación para los directivos más que una característica de su actuación es una práctica que está muy apegada a su imagen, cambian de rol cuando llegan a su contexto y tratan de cumplir con la formalidad que el rol demanda aun pese a sus propias personalidades, sin embargo, como nos dimos cuenta en la segunda imagen del directivo, éste demuestra incongruencia en sus actos quizá entre otras cosas por lo complejo que resulta para el despojarse de sus subjetividades y ocupar la faceta de director.

Esta investigación es muy amplia en el sentido del discurso, y lo que más apreciamos en el momento de la develación y hallazgos, es precisamente el pluralismo de opiniones que se emiten por parte de los demás informantes, porque ellos expresan en su totalidad cómo perciben a los directivos.

La imagen que se crea a través de los demás actores que han pasado más de veinte años en servicio es sin duda crucial. Poder definir la imagen de un directivo que delega, que impone y divide, crea la imagen de un directivo político estructurado y formal. Una impresión en dónde se muestra preocupado por el qué dirán y no le importa tapar el sol con un dedo si es necesario para guardar su imagen de rectitud. Ésta imagen no está fuera de la realidad que día a día se presenta en todas las organizaciones porque la máxima autoridad es quien ante todo debe cuidar su imagen y salir airoso ante las discrepancias presentadas durante la ejecución de su rol.

Finalmente entendemos cómo se miran los directivos desde su propia perspectiva y concluyo diciendo que el directivo se mira como una imagen de ejemplo que guía de la mejor manera a su escuela: *“Para mí la definición del rol directivo o del director es el personaje que debe empatizar con todo su personal para orientarlos en el desempeño de sus labores para el manejo y funcionamiento de la institución”*.

El directivo ideal no existe, la construcción de su rol se va formando durante la ejecución de su rol, y la aprehensión del rol se va adquiriendo con la actuación diaria, sus experiencias sus aciertos y sus fallas: *“yo creo que un directivo ideal no existe en mi caso para mí siento que me falta mucha experiencia”*, tarea compleja que cada organización educativa guarda para sí.

BALANCE

Esta investigación como estudio de casos revela cómo el rol directivo se construye dependiendo de cada escenario y como cada actor desea apropiarse su puesto, esto es sin duda una analogía teatral donde existirán actores que desempeñen mucho mejor que otros su papel de actuación y que además existirán diferentes espectadores que juzgaran bajo su propio criterio la participación en dicha dramaturgia.

Por lo tanto es de gran ayuda reconocer que no solamente puede aplicarse esta investigación a un directivo en una organización escolar, la aportación que tiene este trabajo al marco educativo es la estrategia de investigación, así como la estrategia de análisis ya que coloca tres dimensiones principales para comprender un rol directivo. Este trabajo contribuye a una develación sustancial en términos de poder entender a un individuo que asciende a un cargo directivo con poca experiencia y con la dificultad de ser imagen representativa de su propia organización, donde muchas de las miradas están en plena y total expectativa para valorar su desempeño.

La teoría que se presenta en esta investigación es basta de modelos, pero con toda la intención de pluralizar en todos ellos para terminar definiendo la construcción del rol directivo en la interacción cotidiana de los individuos, ya que sabemos que el modelo interaccionista acepta que el individuo se desprende de su rol para ejecutar el mismo sus propias acciones, eso es lo que asigna valor a la construcción del rol directivo, tal como se dice en muchas ocasiones, que si no

te equivocas nunca sabrás cómo hacer de forma correcta pues no tienes nada que perder porque no hay nada que ganar en beneficio del aprendizaje.

Entonces salir de la zona de confort y buscar el desempeñar un papel tan complejo en escena es sin duda una hazaña que hay que reconocer, tanto para los directivos que se esfuerzan por dar lo mejor de sí, como para los que aún están en aprendizaje pues serán sólo los que trabajen día con día los que construirán su propio rol.

BIBLIOGRAFÍA

Briones, G. (1996), "Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias Sociales", Bogotá Colombia, ICFES.

Fernández, C. P., (1985) "Metodología de la Investigación", España, Editorial MCGraw-Hill.

Goffman, E. (1997)., "La representación de la persona en la vida cotidiana", Buenos Aires-Madrid, Editores Amorrortu.

Nieto, J. M. (2003)., "Perspectivas teóricas de la organización escolar", en González M. T. (Coord.): *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*, Madrid. Pearson Educación.

Owens, R., (1976)., "La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa", Editoriales Aula XXI.

Rodríguez, G., (1999)., "Metodología de la Investigación Cualitativa", Málaga, Ediciones Aljibre, S.L.

Sabino, C., (1991)., "El proceso de Investigación", Colombia, Bogotá, Editorial Panamericana.

Sampieri, R. (2006)., "Metodología de la Investigación", Buenos Aires, Editorial MCGraw-Hill.

Sautu, R. (2003)., "Manual de Metodología", Buenos Aires, Editorial CLACSO.

Stake, R. (2007)., "Investigación con Estudio de Casos", Madrid, Ediciones Morata S.L.

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987)., "Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación", Nueva York, Editorial Paidós.

Rubio, M. y Varas, J., (2004), "El análisis de la realidad en la intervención social". Métodos y Técnicas de investigación. Madrid, Editorial CCS. Pp.

Ruíz, O., (1995), "Sociología de las Organizaciones", España, Universidad de Deusto.