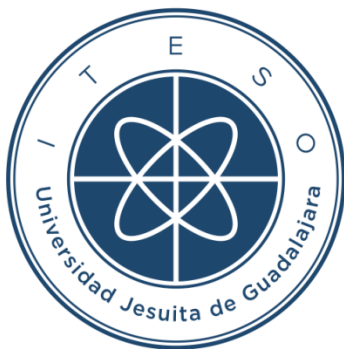


ITESO, UNIVERSIDAD JESUITA DE GUADALAJARA

Reconocimiento de Validez Oficial por acuerdo secretarial número 15018
publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de
1976

Departamento de Educación y Valores DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN



**El acervo de conocimiento del acto de dirigir y los motivos que subyacen
en el significado que le otorgan cuatro directivos en un estado inicial y final,
que participaron en un programa de formación.**

Tesis profesional para obtener el grado de
DOCTORA EN EDUCACIÓN

Presenta: Amparo Ruano Ruano.
Asesor: Dr. Julio Miguel Bazdresch Parada

Guadalajara, Jalisco. Noviembre de 2011

Índice

Índice de tablas y figuras	3
Introducción	6
Parte I. La función directiva	15
Presentación	16
1. El contexto de la función directiva	18
1.1 <i>Las tendencias de cambio en el sistema y la organización escolar</i>	18
1.2 <i>La dirección escolar</i>	29
2. Las perspectivas teóricas que sustentan la función de dirigir	59
2.1 <i>La organización, la administración y la gestión</i>	61
2.2 <i>Enfoques de la organización escolar</i>	70
2.3 <i>El Director ante la organización, la administración y la gestión escolar</i>	86
3. Planteamiento de la situación de la función directiva	100
Parte II. Perspectiva Teórica de Schütz y su diseño metodológico	114
Presentación	115
4. El proceso de construcción e identificación de los significados	118
4.1 <i>Sociología comprensiva de Weber</i>	119
4.2 <i>Comprendiendo a Schütz</i>	124
4.3 <i>La teoría comprensiva que facilita el acercamiento a la cotidianidad del directivo</i>	174
5. El abordaje metodológico	189
5.1 <i>El contexto de indagación</i>	189
5.2 <i>Selección de la muestra</i>	190
5.3 <i>Fases de la indagación e instrumentación</i>	194
5.4 <i>Sistematización, análisis e interpretación comprensiva de la concepción de la función de dirigir</i>	202
Parte III. Los Hallazgos. Casos concretos y sus patrones	214
Presentación	215
6. Los directivos y sus significados. Descripción de cuatro casos	218
6.1 <i>Caso “A”. CI. La dirección como administración-organización</i>	218
6.2 <i>Caso “A”. CF. La dirección como participación y construcción de una meta común</i>	237
6.3 <i>Caso “B”. CI. La dirección como coordinación y control</i>	278
6.4 <i>Caso “B”. CF. La dirección como responsabilidad compartida</i>	293
6.5 <i>Caso “C”. CI. La dirección indicativa y regulatoria</i>	340
6.6 <i>Caso “C”. CF. La dirección que motiva e influye en los procesos de comunicación y participación del colectivo</i>	356
6.7 <i>Caso “D”. CI. Control y centralidad al Administrar-Conducir la tarea del equipo</i>	394
6.8 <i>Caso “D”. CF. Confianza y participación con el equipo de trabajo</i>	409
7. Los patrones que caracterizan el cambio de concepción en los cuatro directivos	438
7.1 <i>Los motivos “para” que guían y conducen la actuación del directivo</i>	439
7.2 <i>Los motivos “porque” que fundamenta la concepción del directivo</i>	444
7.3 <i>El acto de dirigir</i>	453
Conclusiones	471
Referencias	483
Anexos	495

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Aportaciones de los planes y programas en la delimitación del proceso de cambio en el SEN	21
Tabla 2. Aportaciones de los planes y programas de desarrollo en la definición de la escuela desde la dimensión Pedagógico-curricular.....	24
Tabla 3. Aportaciones de los planes y programas de desarrollo en la definición de la escuela desde la dimensión Administrativa-organizativa	24
Tabla 4. Aportaciones de los planes y programas de desarrollo en la definición de la escuela desde la dimensión comunitaria y de participación social	25
Tabla 5. Aportaciones de los planes y programas de desarrollo en la delimitación del ideal esperado de la función directiva	34
Tabla 6. Población de directivos participantes	43
Tabla 7. Tendencias del índice de aciertos (IA) del factor de preparación profesional	44
Tabla 8. Distribución porcentual por rangos de índice de aciertos	46
Tabla 9. Unidades de diagnóstico por nivel educativo	47
Tabla 10. Índices de aciertos del aspecto y unidad de diagnóstico de la función directiva	48
Tabla 11. Concentrado de los datos que aportan los informes de valoración de la función directiva en los cursos estatales.....	51
Tabla 12. Síntesis de resultados y análisis. Valoración de competencias adquiridas en los cursos nacionales (cn) y en otros cursos de formación en gestión educativa (oc)	54
Tabla 13. Perspectiva Científico Técnico Racional.....	72
Tabla 14. Perspectiva Interpretativo-Simbólico y Cultural	75
Tabla 15. Perspectiva Socio-crítico y político.....	80
Tabla 16. Comprensión del actuar del directivo desde las diversas perspectivas	90
Tabla 17. Estado real y deseado de la función directiva	101
Tabla 18. Ejes formativos de la función directiva	104
Tabla 19. Mapa Curricular de la MGDIE	110
Tabla 20. Contenidos de las asignaturas que corresponden a la unidad de análisis de este proyecto de investigación	111
Tabla 21. Componentes de la sedimentación del conocimiento.....	176
Tabla 22. Listado de alumnos seleccionados para participar en la muestra.....	192
Tabla 23. Línea del tiempo de las generaciones y semestres de la MGDIE y la ubicación de los casos muestra	193
Tabla 24. Fases y momentos de indagación	194
Tabla 25. Unidades de análisis de la función directiva	197
Tabla 26. Unidades de análisis de la función directiva	199
Tabla 27. Integrantes del primer grupo focal o discusión	201
Tabla 28. Integrantes del segundo grupo focal o de discusión.....	201
Tabla 29. Listado de operaciones cognitivas que caracterizan los ejercicios de las guías de autoestudio	205
Tabla 30. Listado de ejercicios que facilitan la recuperación y análisis del acto de dirigir que define la concepción final.....	206
Tabla 31. Patrones que caracterizan el acto de dirigir desde las funciones de administración.....	212
Tabla 32. Patrones que caracterizan acto de dirigir desde la visión desde los procesos que la definen.....	212
Tabla 33. El acervo de conocimiento explícito que caracteriza la perspectiva que fundamenta el acto de coordinar	213
Tabla 34. Acciones que caracterizan la concepción del acto de dirigir del CA	219

Tabla 35. Elementos del acervo de conocimiento que caracterizan la concepción inicial del acto de dirigir del CA.....	234
Tabla 36. Acciones que caracterizan la concepción final del acto de dirigir del CA	237
Tabla 37. Elementos del acervo de conocimiento que caracterizan la concepción final del acto de dirigir del CA.....	269
Tabla 38. Elementos que caracterizan la concepción inicial y final del acto de dirigir del CA	272
Tabla 39. La adquisición y cambio de los elementos del acervo de conocimiento en el acto de dirigir del CA.....	274
Tabla 40. Acciones que caracterizan la concepción inicial del acto de dirigir del CB.....	279
Tabla 41. Elementos del acervo de conocimiento que caracterizan la concepción inicial del acto de dirigir del CB.....	290
Tabla 42. Acciones que caracterizan la concepción final del acto de dirigir del CB	294
Tabla 43. Elementos del acervo de conocimiento que caracterizan la concepción final del acto de dirigir del CB.....	330
Tabla 44. Elementos del acervo de conocimiento que caracterizan la concepción inicial y final del acto de dirigir del CB	334
Tabla 45. La adquisición y cambio de los elementos del acervo de conocimiento en el acto de dirigir del CB.....	337
Tabla 46. Acciones que caracterizan la concepción inicial del acto de dirigir del CC.....	341
Tabla 47. Elementos del acervo de conocimiento que caracterizan la concepción inicial del acto de dirigir del CC.....	353
Tabla 48. Acciones que caracterizan el acto de dirigir en la concepción final del CC	356
Tabla 49. Elementos del acervo de conocimiento que caracterizan la concepción final del acto de dirigir del CC.....	386
Tabla 50. Elementos que caracterizan la concepción inicial y final del acto de dirigir del CC.....	388
Tabla 51. La adquisición y cambio de los elementos del acervo de conocimiento en el acto de dirigir del CC	391
Tabla 52. Acciones que caracterizan la concepción inicial del acto de dirigir del CD.....	395
Tabla 53. Elementos del acervo de conocimiento que caracterizan la concepción inicial del acto de dirigir del CD.....	406
Tabla 54. Acciones que caracterizan la concepción final el acto de dirigir del CD	410
Tabla 55. Elementos del acervo de conocimiento que caracterizan la concepción final del acto de dirigir del CD.....	431
Tabla 56. Elementos que caracterizan la concepción inicial y final del acto de dirigir del CD.....	434
Tabla 57. La adquisición y cambio de los elementos del acervo de conocimiento del acto de dirigir del CD.....	434
Tabla 58. Elementos del acervo que se incorporan o modifican en los casos.....	447
Tabla 59. Elementos del acervo que se incorporan o modifican en los casos.....	450
Tabla 60. Elementos del acervo que se incorporan o modifican en los casos.....	451
Tabla 61. Elementos del acervo que se incorporan o modifican en la concepción de cultura institucional en los casos	453
Tabla 62. El acervo de conocimiento en la función de planeación que manifiestan los casos.....	456
Tabla 63. Elementos motivacionales que caracterizan los patrones de intervención en los casos	460
Tabla 64. Factores motivacionales	461
Tabla 65 Componentes para una buena comunicación.....	464
Tabla 66. El estado actual y el deseado al concluir el proceso de formación los casos analizados	481

Figura 1. Funciones del proceso administrativo.....	65
Figura 2. Tipos de gestión	68
Figura 3. La contribución de la administración a la efectividad	88
Figura: 4 Las relaciones que se establecen con los semejantes.....	137
Figura 5. La construcción y adquisición del acervo de conocimiento	175
Figura 6. Elementos que configuran los cursos de acción.....	178
Figura 7. Los motivos “para” y los motivos “porque”	184
Figura 8. Procedimiento para el análisis de los cursos de acción.....	185
Figura 9. Articulación de los componentes que caracterizan e influyen en el acto de dirigir del CA.....	238
Figura 10. Conocimiento previo de gestión del CA.....	262
Figura 11. Conocimiento previo y nuevo de gestión del CA	263
Figura 12. Conocimiento previo sobre institución educativa del CA.....	266
Figura 13. Conocimiento previo y nuevo sobre cultura institucional del CA.....	267
Figura 15. Las acciones y procesos que redefinen su acto de dirigir del CB	295
Figura 16. Conocimientos previos de gestión del CB	318
Figura 17. Elementos que caracterizan la concepción de gestión educativa del CB	320
Figura 18. Elementos que caracterizan el concepto de gestión escolar del CB	321
Figura 19. Elementos que caracterizan la gestión pedagógica del CB	322
Figura 20. Concepción de gestión del CB	323
Figura 21. Elementos que caracterizan la concepción de institución educativa del CB	325
Figura 22. Concepción de Cultura Institucional del CB.....	326
Figura 23. La institución y los elementos que caracterizan la concepción de cultura del CB.....	327
Figura 24. Articulación del proceso administrativo del CB.....	336
Figura 25. Los planos de intervención al administrar el acto de dirigir del CC.....	377
Figura 26. Adquisición del conocimiento relacionado con el proyecto escolar del CC	378
Figura 27. Conocimientos previos sobre gestión del CC	378
Figura 28. Conceptos de gestión del CC.....	379
Figura 29. Concepción y tipos de gestión del CC	380
Figura 30. Concepción del trabajo colegiado y su relación con el proyecto escolar del CC.....	381
Figura 31. Conocimientos previos de institución educativa del CC.....	382
Figura 32. Concepción de Institución Educativa del CC	383
Figura 33. Las funciones que caracterizan la comprensión del proceso administrativo del CC....	390
Figura 34. La cultura institucional	426
Figura 35. Incorporación del acervo de conocimiento sobre la cultura institucional del CD	427
Figura 36. Conocimientos previos sobre Institución Educativa del CD	428
Figura 37. Conocimiento nuevo e integrado sobre Institución Educativa del CD	428
Figura 38. Las funciones de la administración definen el acto de dirigir del CD	435
Figura 39. Componentes de la supervisión	465

Introducción

El Sistema Educativo Nacional (SEN) se moviliza hacia la construcción de nuevas formas pensar y actuar de cada una de las personas e instancias que la conforman. En este espacio de cambio y de modificación se puede observar la necesidad de atender la transformación que sufre la escuela de manera natural al contar con alumnos que manifiestan otras lógicas para aprender e interactuar con los materiales, los medios y las personas que están a su alrededor, lo que genera una distancia significativa entre lo que se enseña por parte del docente y cómo se dirige el centro escolar.

En esta estructura de organización dejan de ser funcionales las aulas que enseñaban de manera homogénea, en dónde las indicaciones del docente y del directivo eran asumidas como verdades absolutas, con la probable garantía de ser reproducidas con el mismo patrón. En este marco de actuación, la población asumía que la educación tenía la finalidad de propiciar procesos formativos que le ayudaran a incorporarse al campo laboral y le garantizaran la movilidad hacia la adquisición de un mejor estatus económico y social.

En la actualidad, el contexto de interacción y comunicación escolar se ha modificado significativamente, en dónde las explicaciones únicas y lineales dejan de tener sentido para la persona y la sociedad. El avance de la teoría de la información y el desarrollo de las tecnologías propician que las instituciones y la sociedad se enfrenten a realidades complejas, que evolucionan vertiginosamente hacia nuevas explicaciones y formas de apropiación del conocimiento.

La educación siempre se ha considerado como el elemento clave para el progreso y desarrollo de cada país, cuyo fin último, es formar individuos que respondan a los requerimientos sociales y laborales que le otorguen la posibilidad de contar con calidad de vida. Para mantener su estatus económico y social la persona

requiere estar en continua capacitación y actualización que le permita adquirir los avances y cambios que se manifiestan en el estado conocimiento, de tal manera que la incorporación de los mismos trascienda al proceso de cambio y de transformación de la sociedad.

Zorrilla (2010) refiere que el cambio se enfoca en dos grandes aspectos y niveles: El primero lo denomina como macro, en el que se pretende generar transformaciones del sistema educativo, específicamente en la gestión institucional. El segundo lo refiere a nivel micro, se centra en la organización y funcionamiento de la escuela y del aula, de tal manera, que trascienda al currículum y a los procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje. Desde una visión sistémica, se espera que ambos niveles incidan en la mejora de la calidad educativa y del nivel de vida de la población.

La diversidad y movilidad de las necesidades y retos que se plasman en los planes y programas de desarrollo de 1995 a la fecha (Ver infra p.21), enfatiza que el sistema educativo debe visualizarse como un escenario que posibilita que cada uno de los habitantes del país reciban una educación básica de buena calidad. Para ello, debe de tener presente que “la educación no está ajena a ese mundo complejo, donde perviven arraigados conceptos y prácticas políticas del siglo pasado, al tiempo que se afirman nuevas formas económicas, de comunicación o de relación”. Esto hace que se cuestione sobre “¿cómo avanzar hacia una educación cosmopolita, propia de las sociedades globalizadas, que generen una ruptura con las herramientas conceptuales y políticas propias de las sociedades del siglo pasado?” (Martínez, 2006, p.182).

Para responder a dicho planteamiento y enfrentar los movimientos de cambios y de modificación que se centran en los contenidos de aprendizaje desde el enfoque pedagógico así como lo propuesto en la gestión educativa y la gestión escolar desde la visión de la organización, además de considerar lo implícito que implica ajustarse a

las exigencias de los ámbitos social, cultural y laboral, se requiere poner el énfasis en tratar de crear las condiciones que promuevan el desarrollo de una educación que atienda la equidad y la calidad de los servicios educativos.

La política educativa presenta un marco indicativo y regulatorio en el que estipula los elementos que espera del directivo al visualizarlo como el actor que promoverá la colaboración profesional de los docentes, fomentará la participación activa y será corresponsable con cada uno de los actores en la organización y funcionamiento del desarrollo pedagógico, propiciará un clima de trabajo que facilite la reconceptualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y suscitará la atención escolar desde una perspectiva integral e inclusiva que permita elevar la calidad educativa.

El Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006 así como en el Programa Sectorial (PROSEE) 2007-2012, (p.60), explicitan que, "la estructura compleja y diseminada a lo largo de la entidad, complica la comunicación entre las instancias y dificulta la respuesta oportuna a las demandas educativas. De ahí la necesidad de fortalecer los procesos de gestión de la supervisión y la dirección escolar". Se visualiza al directivo como aquel que tomará sus decisiones apoyándose en la reflexión al estudiar las diversas situaciones con objetividad, por lo que debe considerar la realidad social y cultural de los centros escolares, la primacía de su atención girara en torno al cuidado de las personas.

Desde este planteamiento se afirma que "la escuela actual puede ser considerada, desde el punto de vista organizativo, como una realidad integrada e integradora. Nos hallamos ante una escuela que mantiene estructuras jerárquicas estables y poco flexibles, y se pide que los directivos sean impulsores de la participación, animadores del trabajo colaborativo de los profesores y promotores del cambio" (Gairín 1995, p.25).

Por su parte, Fernández, Álvarez y Herrero (2002) relatan que en el ámbito de la gestión de los centros escolares se muestra un panorama desolador. Reconocen que existe dificultad para encontrar un profesional que esté dispuesto a asumir la dirección y la gestión del centro por la falta de preparación que tiene para desempeñar la función directiva y la visión que manifiesta de ella al creer que le compete realizar el llenado de papeles como procesos burocráticos, por consiguiente, los profesores que asumen este rol consideran que esta función no se relaciona con su vocación de docencia.

Ante este panorama, es imprescindible que el SEN promueva la transformación estructural y sustantiva de la dirección escolar puesto que se ha hecho evidente la necesidad de formar a los diferentes actores educativos que participan en el desarrollo de los centros escolares, siendo, el directivo el responsable de conducir y acompañar al equipo de trabajo en la implementación de propuestas curriculares, la administración de los recursos, la valoración y el seguimiento de los procesos escolares, entre otros, de tal forma que se logre incidir en la mejora de la organización de las escuelas.

Las estrategias que se han llevado a cabo en el SEN para atender el proceso formativo de los directivos se basa en el diseño de los cursos básicos, nacionales y estatales. Con este programa se espera responder a la expectativa de la SEP y las tendencias internacionales, en donde se afirma que es indispensable que los directores y supervisores "asuman un liderazgo compartido, que resuelvan los conflictos interpersonales a través de la negociación y el acuerdo, que desarrollen una visión estratégica y que dominen los procesos de planeación, control y evaluación educativa" (Informe DGFCMS, s/f p.13).

En paralelo a la emisión de estos lineamientos generales de la política educativa y la implementación de los cursos a través de la Coordinación de Educación Continua para los Profesionales de la Educación, la Universidad Iberoamericana de León en convenio con el ITESO, trata de responder a este reto de profesionalización al diseñar e implementar un programa académico de actualización denominado "Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas" (MGDIE) acorde a los principios y disposiciones del marco de la política nacional y las teorías de la organización con el fin de proveer los conocimientos habilidades y actitudes necesarias que ayuden al director de la escuela a estar en condiciones de asumir los retos que significa la transformación de la gestión escolar y promover la articulación de las distintas reformas educativas tendientes a la mejora de la calidad.

Se trata de un programa de formación con un formato semipresencial, con guías de autoestudio que se sustentan en la concepción de una práctica reflexiva en y sobre la acción¹ que pretende propiciar en el directivo la adquisición e incorporación de los elementos del acervo de conocimiento a través de la explicitación, la sistematización, la conceptualización y la teorización de sus saberes cotidianos en la función.

Con base en este planteamiento de formación, en este trabajo de investigación se reportan los resultados del estudio sobre las manifestaciones de los elementos del acervo de conocimiento de la función directiva, en el periodo del 2004 al 2010, en cuatro casos de alumnos que participaron en el programa de formación de la MGDIE en donde se trató de identificar la concepción del acto de dirigir y sus estructuras motivacionales al ingresar y finalizar la propuesta formativa.

¹ Schön (1998) menciona la reflexión en la acción contribuye a modificar el proceso en curso. Considera que la reflexión sobre la acción promueve el reconocimiento del habitus que lo sustenta en el que se pone en juego las facultades de la persona que designa los valores, las actitudes, la personalidad y la identidad personal y profesional. Además de que se desarrolla en el periodo posterior, inmediato o más tardío, en la que el pensamiento hace referencia a una acción cumplida.

Para la comprensión del acto de dirigir se definió un enfoque teórico y metodológico de corte cualitativo el cual se fundamenta en la fenomenología interpretativa de Schütz, que se enfoca a la indagación sobre el aspecto subjetivo de la vida humana por lo que pone su atención en la conducta cuyo significado subjetivo se relaciona con otros y se orienta a ellos, esto le permite definir y reconocer las estructuras del orden social que se manifiestan en las formas en que se adquiere el acervo de conocimiento y las maneras en que el sujeto le otorga significatividad.

La documentación de la experiencia formativa en la línea curricular “La función directiva y la gestión escolar” se analizó con un abordaje metodológico que aporta la sociología fenomenológica a partir la identificación del acto de dirigir, sus motivos "para" y " porque" en un Aquí y Ahora Inicial y Final del proceso formativo que tuvo una duración de tres años y medio en materia curricular, más un año aproximado para planificar y documentar el proceso de elaboración del documento de titulación en cada uno de los casos. La información que se describe posibilita reconocer los cambios y/o movilización de los significados en el acervo de conocimiento. El establecimiento de semejanzas y diferencias en las enunciaciones de los directivos, ayuda a identificar los patrones que caracterizan el conocimiento adquirido, dando lugar a la delimitación de tipologías que delinean la adquisición de elementos del acervo de conocimiento en la función de dirigir.

La estructura del presente documento está organizada en tres partes que incluyen los siete capítulos que dan cuenta de los aspectos que caracterizan al directivo en el sistema educativo y en el bagaje teórico que posibilita identificar su situación actual y deseada de la función. En ese tránsito de movilidad se analizan sus significados de tal manera que se pueda dar cuenta del acervo de conocimiento inicial y final que manifiestan los cuatro directivos seleccionados para el estudio.

La *Parte I, La función directiva*, se integra por tres capítulos. En el primero, se contextualiza la función directiva al reconocer los elementos genéricos que definen la visión del ideal esperado del directivo y su incidencia en el cambio organizacional. Su comprensión implica rescatar datos de las líneas estratégicas que se plasman en los planes y programas de desarrollo, leyes y acuerdos, a nivel nacional del periodo de 1984 a la fecha.

En particular se presenta un panorama general de la estrategia que se implementa para incidir en los procesos de actualización y formación de la función directiva en el periodo 2004-2008, así como los datos que ubican los índices de aciertos y rangos porcentuales que manifiestan los directivos en los exámenes nacionales dirigidos a las personas que ejercen esta función. Se complementa con información rescatada en investigaciones que dan cuenta de las necesidades y alternativas de temáticas que requieren atención para facilitar las propuestas de los actores que ejercen esta función.

En el segundo capítulo se muestra el sustento de la organización y la función directiva. Se inicia con un panorama acerca de las principales perspectivas que fundamentan la organización y su implicación en la definición de la función. Posteriormente, se puntualiza la tarea del director y su relación con el liderazgo, la administración y la gestión.

El tercer capítulo, presenta el planteamiento de la situación de la función directiva al rescatar los datos que caracterizan el estado real que manifiesta el directivo en su concepción y actuación, en confrontación con el estado deseado de la política educativa y los enfoques teóricos. Estos datos se contrastan con los informes de las experiencias de formación propuestas por él SEN, lo que permite reconocer la distancia que existe con relación a la experiencia “empírica” entre cada uno de estos estados esperados. Se finaliza con la contextualización de la estructura curricular de la Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas (MGDIE), además de

hacer énfasis en los elementos que caracterizan la línea curricular “La función directiva y la gestión escolar” en dónde se precisa el por qué de su selección y la determinación de considerarlo como el eje central que proporciona la información requerida para este objeto de estudio.

La parte II, *La perspectiva teórica y su diseño metodológico*, se constituye por dos capítulos. En el primero, se exponen los aportes teóricos de la sociología comprensiva de Max Weber, haciendo énfasis en la formulación de Alfred Schütz, así como en los aportes que realizan Berger y Luckman a la construcción social de la realidad. Se presenta la teoría de Schütz, a partir de la delimitación de su concepción sobre el mundo de la vida, la estructura social, la acción social, el conocimiento de la vida cotidiana, la estructura del acervo y su tipicidad.

El quinto capítulo puntualiza la perspectiva metodológica. Para ello, se enuncia la forma en que se recolecta, se analiza, sistematiza y categoriza la información que se obtuvo en los instrumentos como son: las entrevistas, las producciones de los directivos² y los datos registrados en el grupo focal, los cuales aportan elementos que ayudan a caracterizar el acervo de conocimiento inicial (al ingresar) y final (al cerrar el proceso de formación) que manifiesta el directivo que participa en la MGDIE.

El lector podrá apreciar la manera en que se llevó a cabo la recolección de la información y el proceso de análisis y sistematización de los datos recabados. Se plasma el procedimiento que facilitó la categorización de la información que da cuenta de los actos y los motivos "para" y "porque" que caracterizan la concepción inicial y final de la función directiva en los cuatro caso seleccionados.

La estipulación detallada de los casos concretos posibilita la identificación de semejanzas y diferencias que ayudan a distinguir los patrones, de tal forma, que

² Las guías de autoestudio y la producción final de la asignatura presencial denominada Procesos administrativos (Ver anexo 3).

permite el acercamiento y reconocimiento de las tipologías que delimitan y precisan los cambios que se efectuaron en el acervo de conocimiento.

En la parte III, *Los actos y las estructuras motivacionales que caracterizan la actuación de los cuatro casos* en un estado inicial y final del proceso formativo. El elemento central es el reconocimiento de las concepciones y las formas en que se percibe el directivo. Se trata de especificar los aspectos que lo definen como director y los elementos que subyacen en su actuar al explicitar: a) su acto de dirigir; b) los motivos "para" y "porque"; así como c) la perspectiva teórica que fundamenta su actuación.

Se analiza la explicitación y adquisición del acervo de conocimiento en la función directiva a partir de la experiencia vivida en la propuesta de formación. La comparación de los tres aspectos analizados en cada uno de los casos ayuda a identificar los cambios y/o la movilización que se manifiesta en su acto de dirigir así como los aspectos que se proyectan y fundamentan en las estructuras de significatividad motivacional.

El séptimo capítulo establece la dialogicidad entre el estado inicial del directivo con respecto a los significados de su nuevo acervo de conocimiento que dan lugar a su estado final, los cuales se configuran y se construyen a través de la propuesta de formación. Se describen los patrones que tipifican la sedimentación y la adquisición del acervo de conocimiento de la función directiva.

La conclusión de éste trabajo de investigación presenta las reflexiones sobre los aspectos que facilitan la apropiación e incorporación del acervo de conocimiento que propicia el cambio y/o movilización del acto de dirigir. Se pretende establecer los avances que se generaron en la formación del directivo y sus implicaciones en el desarrollo o transformación de los centros escolares de acuerdo a lo esperado en la política educativa.

Parte I. La función directiva

Presentación

Esta parte I, presenta las características que contextualizan y definen la función directiva, la cual es entendida por Veciana (2002) como “un proceso dinámico de una persona sobre otra u otras personas que orientan su acción hacia el logro de metas y objetivos compartidos, de acuerdo con la toma de decisiones que le confiere su poder”.

Su comprensión requiere efectuar un acercamiento a los diversos factores que inciden en la construcción de su identidad. Para ello, es indispensable contextualizar la función directiva desde la vivencia generada en el SEN, las tendencias, las propuestas y los retos que delinean los maneras de intervenir lo que posibilita crear las condiciones para la transformación de los procesos educativos y escolares que incidan en la formación de los alumnos y la mejora de las organizaciones en vías de elevar la calidad educativa.

Este apartado se organiza en tres temáticas que aluden a:

- Las tendencias del sistema educativo, la organización y la función directiva en el contexto de la política educativa y sus aportaciones en el proceso de formación.
- Los fundamentos que definen y conceptualizan las teorías de la organización y su implicación en la función directiva.
- El planteamiento de la situación de la función directiva que entreteje el contexto desde lo esperado desde el discurso educativo y teórico.

El primero contextualiza la función directiva en el marco de la política internacional y nacional; las características del ideal esperado en el sistema, la escuela y la función directiva. En esta última, se rescatan datos de la experiencia formativa que se otorga en la parte oficial, los cuales se complementan con la información que se recupera de

investigaciones efectuadas con directivos que ejercen la función en Educación Básica a nivel nacional.

El segundo, muestra la contraparte del estado deseado y que refiere a los acercamientos teóricos sobre las diversas concepciones que definen la función directiva y sus características en el marco de la organización. El entendimiento de la complejidad de la misma requiere hacer un breve recorrido sobre las teorías de la organización y su incidencia en la delimitación conceptual y sus implicaciones en el centro escolar y la función directiva. Este capítulo constituye la parte conceptual que ayuda a delimitar y definir el área de interés de esta investigación, el cual ayuda a comparar y contrastar los supuestos propuestos por la política educativa con las aproximaciones de los antecedentes del contexto real de la función.

Con base en los datos del estado deseado y del estado real que se manifiesta sobre la función directiva, se contextualiza el objeto de estudio a través del planteamiento de la situación, la cual se precisa a partir de las necesidades y los retos que se plantean desde la política educativa y los fundamentos teóricos que subyacen en la propuesta de formación de la MGDIE como un programa de estudios a nivel posgrado cuya meta deseada es incidir en los cambios de significado sobre la función directiva.

La finalidad de estos capítulos es proporcionar el horizonte de los antecedentes de contexto que faciliten la comprensión de la complejidad de esta función, de tal manera, que aporten datos que ayuden a reconocer los avances en la apropiación de los elementos del acervo de conocimiento y en la consolidación de este rol.

1. El contexto de la función directiva

1.1 *Las tendencias de cambio en el sistema y la organización escolar*

En la actualidad la sociedad se caracteriza por los avances de la ciencia donde la producción de la información se genera a un ritmo acelerado, la certidumbre se convierte en un futuro desconocido que se manifiesta en contradicciones sobre las formas de pensar de las personas, en los avances del conocimiento y en el desarrollo de cada país.

La sociedad se organiza a partir de un nuevo paradigma tecnológico que revoluciona el saber al marcar nuevas formas de comunicar, interactuar y producir el conocimiento que trasciende en los factores económicos, políticos, sociales, culturales y educativos. Esta transición se da a través de la teoría de la información y sociedad del conocimiento³ que posicionan su valor en la creación y concurrencia del uso de nuevas tecnologías que permiten adquirir un nuevo significado que se conjunta de un proceso productivo que comúnmente se le denomina "innovación".

"El elemento central de las sociedades del conocimiento es la capacidad de identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano" (UNESCO, 2005, p.29). El saber, el pensamiento y la conciencia son aspectos constitutivos de la dignidad específica del ser humano que hace de éste un sujeto de derecho en donde la expresión y autonomía son elementos que caracterizan su libertad como postulado de este tipo de sociedades.

³ En el informe mundial de la UNESCO, (2005), la noción de sociedad de la información se basa en el progreso tecnológico mientras que la del conocimiento se sustenta en la comprensión de las dimensiones sociales, éticas y políticas que edifican las sociedades que se encuentran influidas por el progreso científico y técnico moderno que se distinguen por su carácter integrador y participativo que constituyen redes las cuales promueven una toma de conciencia de los problemas mundiales.

Los efectos de estas tendencias propician cambios vertiginosos en la sociedad así como en los sistemas educativos que hacen necesario repensar los modos de organizar y conducir las competencias de las personas que interactúan, comunican y construyen la educación. En el informe de la UNESCO (2005) se enuncia sobre los escasos o nulos progresos realizados en el decenio de 1990, ante ello, en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar realizada en abril del 2000, la comunidad internacional se fijó seis objetivos en materia de educación básica que visualiza el actuar en este campo hasta el 2015. En los tres primeros objetivos, se hace mención a la atención de los niños y niñas de educación básica; el cuarto corresponde a los niveles de alfabetización y al acceso equitativo a la educación básica de manera permanente; el quinto alude a la disparidad entre los géneros en la enseñanza de primaria y secundaria. El sexto, estipula mejorar los aspectos cualitativos de la educación para garantizar resultados de aprendizaje que respondan a las competencias esperadas. Por ello, considera que es indispensable incrementar el grado de escolaridad formativa básica del estudiante, al ser un indicador que mide el nivel de adquisición de conocimientos que se imparten en determinada etapa de la vida y permite reconocer en los datos de las evaluaciones nacionales e internacionales la apropiación que manifiestan en las acciones de la vida diaria y laboral.

Esta nueva realidad requiere y exige una nueva concepción del hecho educativo con una tendencia enmarcada en el desarrollo de las personas cuya meta a lograr es un mejor desempeño en la sociedad a partir del uso y manejo de la tecnología, la teoría de la información y la gestión del conocimiento al aportar elementos que apoyen en la adquisición y desarrollo de las competencias que posibiliten la construcción de los diferentes procesos que se gestan en la realidad.

A nivel nacional, en los periodos de 1989-1994, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización Educación Básica (ANMEB) se cristaliza la estrategia de modernización del país y la reforma de estado que pretende marcar la línea que facilite la creación de condiciones para acelerar los cambios en educación.

“La evidencia histórica y las experiencias recientes demuestran que la correlación entre una educación básica de calidad y la posibilidad de desarrollo es muy fuerte” (ANMEB, 1993, p.5) puesto que impulsa la capacidad de producción, fortalece la unidad nacional y propicia las condiciones que promuevan el desarrollo social. Esto hace sentir la necesidad y el desafío de crear las condiciones para la “modernización” en dónde una de las metas esperadas es transformar el sistema de educación básica para garantizar una buena educación para la sociedad. Esto implica configurar nuevas formas de intervenir en los procesos educativos de los diferentes actores que constituyen los centros e instancias escolares del sistema.

Estos aspectos que delinear los cambios se concretizan en los planes de desarrollo, programas nacionales y sectoriales emitidos de 1995 a la fecha, los cuales definen la directriz de la política educativa y marcan la pauta de la movilidad en la gestión escolar del Sistema Educativo Nacional y Estatal, los centros escolares y las personas que las constituyen. En ellos, se enuncia las estrategias y las acciones que pueden incidir de manera sistemática y continua en los procesos de cambio y/o transformación. Para comprender el marco que las regula, se retoma a continuación los enunciados que refieren a ello, cómo se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1. Aportaciones de los planes y programas en la delimitación del proceso de cambio en el SEN

Documento Criterio	Plan Nacional de desarrollo (PLANAD) y Programa de Desarrollo Educativo (PRODEE) 1995-2000	Plan Nacional de desarrollo (PLANAD) y Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006	Plan Nacional de desarrollo (PLANAD) y Programa Sectorial de Educación (PROSEE) 2007-2012
Gestión educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Revitalice sus esquemas • Reoriente sus procedimientos y métodos de gestión. • Movilice la capacidad para hacer concurrir voluntades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conjuga en la formación los saberes científicos y técnicos con una visión integral y humanista. • Demanda una educación de calidad en su organización y gestión de los servicios y programas educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta que aprendan a vivir en armonía consigo mismos, con sus semejantes y con la naturaleza. Da primacía al desarrollo humano.
Gestión escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsa el desarrollo de proyectos que se originan en la escuela. • Facilita el desarrollo de modelos pedagógicos y de materiales y recursos pedagógicos para fortalecer los niveles y modalidades de educación básica. • Fomenta la actuación y formación de los docentes y directivos. • Determina los estándares nacionales para la evaluación de los resultados de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Forma profesionales que incidan en la investigación, innovación, y creación de nuevos conocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve el desarrollo de la creatividad, la imaginación, las capacidades ocultas, la conciencia del sentido y significado, la identidad, el aprendizaje del amor, el diálogo, la práctica⁴ y el crecimiento. • Provoca la participación, el diálogo y la búsqueda de soluciones a la problemática de su comunidad.

Fuente: Producción personal con base en los datos que se enuncian en los planes de desarrollo

El PRODEE 1995-2000 en el apartado de educación Básica, estipula las estrategias y acciones agrupadas en cinco ámbitos fundamentales, dos de ellos, aluden a la organización y el funcionamiento del sistema de Educación Básica y a la formación, la actualización y la superación de maestros y directivos⁵.

El plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (PLANAD), tiene como una de sus metas, promover las transformaciones de la gestión del sistema, en donde el ejercicio del liderazgo es un elemento central para asegurar el cumplimiento del fin educativo que le corresponde efectuar a la escuela.

⁴ De servicio y convivencia.

⁵ Los tres ámbitos restantes refieren a: Los métodos, los contenidos y los recursos de enseñanza, la equidad educativa y los medios electrónicos de apoyo a la educación.

El PLANAD con prospectiva hasta el año 2025, precisa que “la educación es factor de progreso y fuente de oportunidades para el bienestar individual y colectivo; repercute en la calidad de vida, en la equidad social y en las Normas de práctica de convivencia humana” (SEP, 2001-2025, p.58). “El enfoque educativo para el Siglo XXI se proyecta a ser *pertinente* para responder a las necesidades de las personas y de la sociedad; *incluyente* al considerar la diversidad en sentido amplio; y *formativa* al conjugar los saberes científicos y técnicos con una visión integral y humanista de las acciones y relaciones” (SEP, 2001-2006, p.72).

Con esta proyección se espera responder a los principios equidad⁶ y justicia social⁷. En los tres períodos se considera que al ámbito educativo le corresponde contribuir a la reducción de las desigualdades, al actuar como un agente catalizador en la cohesión social, la eliminación del prejuicio y la discriminación, además de facilitar los consensos en el nuevo contexto de la pluralidad política. Además de ser un referente para elevar la calidad educativa mediante el mejoramiento de instituciones, la formación de docentes y el otorgamiento de los apoyos a los grupos más vulnerables, entre otras medidas estratégicas

El PRONAE 2001-2006, menciona que es indispensable visualizar a un Sistema Educativo Nacional (SEN) que consolide un esquema de gestión integral al considerar que los centros escolares son los servicios e instancias educativas que coordinan y crean las condiciones de desarrollo sustantivo, articulado y eficiente para atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Esta visión de la gestión se desarrolla en el documento a partir de la ubicación de cinco aspectos que contempla la Reforma y que guían las acciones para transformar el sistema. Para ello, considera como aspectos estructurales de la federalización y del Sistema: a) financiamiento de la educación; b) mecanismos de coordinación, consulta y

⁶ Con buena calidad, porque asegurará igualdad de oportunidades de ingreso, de permanencia y de logro, no limitando la equidad a la cobertura sino tomando en cuenta la eficiencia bajo la premisa de que una escuela de calidad desigual no es equitativa (PRONAE, 2001-2006, p. 41).

⁷ El principio restante alude a un pleno ejercicio de los derechos y garantías constitucionales.

participación; c) marco jurídico; d) evaluación, investigación e innovación educativa; y e) gestión integral del sistema.

El quinto componente, remite a la concepción de calidad de las instituciones educativas y a la necesidad de consolidar la cultura de planeación y evaluación participativa. Para orientar dicho planteamiento postula objetivos estratégicos y políticas que giran en torno a la integración, la coordinación y la gestión institucional cuyo fin último, es favorecer los procesos de aprendizaje de los alumnos y responder a los objetivos de la educación.

Ante este panorama se visualiza la escuela como el espacio que propicia el desarrollo de las dimensiones que caracterizan la atención de los procesos pedagógico-curriculares, administrativos-organizativos y de participación social-comunitaria. La función de cada una es ayudar al directivo y al personal a articular sus elementos y actuaciones con las situaciones que se presentan en el escenario de intervención, de tal forma, que puedan generar la estrategias de atención acordes a la vida cotidiana de la escuela y lo esperado por los ideales propuestos en los lineamientos indicativos y regulatorios de los planes y programas de desarrollo. Esto lo enuncian (Ver tabla 2):

Tabla 2. Aportaciones de los planes y programas de desarrollo en la definición de la escuela desde la dimensión Pedagógico-curricular

Documento Aspecto	Plan Nacional de desarrollo (PLANAD) y Programa de Desarrollo Educativo (PRODEE) 1995-2000	Plan Nacional de desarrollo (PLANAD) y Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006	Plan Nacional de desarrollo (PLANAD) y Programa Sectorial de Educación ('PROSEE) 2007-2012
Enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Promueve que los diferentes actores <u>compartan la responsabilidad</u> cotidiana de la enseñanza y el aprendizaje. Fomenta el <u>desarrollo de las competencias intelectuales</u> en lectura, escritura, matemáticas, historia, geografía, ciencias naturales, educación cívica, arte, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza las <u>Herramientas y contenidos básicos</u> para el aprendizaje de los alumnos. Centra la enseñanza y el aprendizaje en los <u>cuatro pilares</u> de la educación. Precisa la importancia de la <u>adecuación de sus prácticas</u> a los movimientos de reforma. Promueve la <u>transformación profunda de las prácticas de enseñanza</u>, así como de la organización y funcionamiento de las escuelas. 	<ul style="list-style-type: none"> Considera la <u>participación libre y responsable</u> en nuestra democracia mediante el cultivo de valores como la libertad, la justicia y la capacidad de diálogo. Fomenta el <u>desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades</u>: de su razón y de su sensibilidad artística, de su cuerpo y de su mente; de su formación valoral y social; de su conciencia ciudadana y ecológica Promueve el <u>conocimiento de sí mismos, libre y consciente para relacionarse con los otros en justicia, responsabilidad, libertad y solidaridad</u> hasta aprender a convivir en armonía y paz, lograr una auténtica formación. Considera <u>aprende a observar y comprender las diversas situaciones que condicionan toda la existencia humana</u> para el análisis, la relación con la pluralidad y la diversidad, así como el debate racional y de buscar nuevos horizontes que permitan superarlas. <u>Formula itinerarios pedagógicos</u> para acceder con ánimo renovado a los educadores y educandos.
Interacción y comunicación		<ul style="list-style-type: none"> <u>Define que se cumplan</u> Normas de convivencia que permitan y favorezcan el trato digno, la libre expresión, la participación en la toma de decisiones que afectan a todos, la equidad y la justicia en la vida escolar. Fomenta una <u>eficaz colaboración profesional</u> entre los docentes, al igual que entre éstos y el personal directivo y de apoyo. 	<ul style="list-style-type: none"> Facilita el <u>cuestionamiento sobre el sentido de la vida</u>, ayuda a encontrar respuestas, enseña lenguajes y signos de comunicación, capacitándolos para el diálogo y la interrelación a partir de unidades reconocidas y respetadas.
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> Promueve la <u>mejora de los logros</u> educativos que incidan en la formación de los alumnos. Valora los <u>logros del aprendizaje</u>. Precisa la importancia de los indicadores que posibiliten medir la eficiencia y eficacia. 	<ul style="list-style-type: none"> Facilita que asuman el conjunto de los profesores y directivos <u>la responsabilidad por los resultados educativos y la rendición de cuentas</u> a los beneficiarios por el desempeño de la escuela en su conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> Visualiza <u>ciudadanos perseverantes, éticos y con capacidades</u> suficientes para integrarse al mercado de trabajo.

Fuente: Producción personal con base en los datos que se enuncian en los planes de desarrollo

Para ello, se considera indispensable promover que el personal asuma la responsabilidad de garantizar un buen funcionamiento de los procesos de aprendizaje y de la organización escolar, como se observa en la siguiente tabla 3:

Tabla 3. Aportaciones de los planes y programas de desarrollo en la definición de la escuela desde la dimensión Administrativa-organizativa

Documento Aspecto	Plan Nacional de desarrollo y Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000	Plan Nacional de desarrollo y Programa Nacional de Educación 2001-2006	Plan Nacional de desarrollo y Programa Sectorial de Educación 2007-2012
Información	<ul style="list-style-type: none"> Captura de datos en los planteles. Utiliza los datos estadísticos para la visualización de las propuestas de mejora. Mejora los sistemas de información para dar seguimiento. 		

Documento Aspecto	Plan Nacional de desarrollo y Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000	Plan Nacional de desarrollo y Programa Nacional de Educación 2001-2006	Plan Nacional de desarrollo y Programa Sectorial de Educación 2007-2012
Planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones <u>estratégicas</u>. • <u>Estimula cambios e identifica mejores cursos de acción</u>. • <u>Amplia los márgenes de decisión de los directores</u> en coordinación con los consejos técnicos. • <u>Planifica a través del proyecto escolar</u> y lo visualiza como la herramienta organizativa formativa que define los objetivos y metas comunes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Clarifica la <u>cultura institucional común</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera las <u>capacidades de planeación y toma de decisiones de la escuela</u>, para que se traduzcan en mejoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje y/o del servicio
Conducción del equipo y la tarea	<ul style="list-style-type: none"> • Apoya a los grupos y proyectos regionales. • Contribuye al fortalecimiento de sus tareas. • Impulsa <u>la disciplina y el trabajo en equipo</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve la <u>transformación de la organización y el funcionamiento de las escuelas de educación básica</u>, como el vehículo más adecuado para la generación de <u>ambientes escolares favorables</u> al logro de los aprendizajes de los alumnos, mediante la participación corresponsable de alumnos, docentes, directivos y padres de familia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conformo de verdaderas <u>comunidades con metas compartidas</u>. • Ayuda a <u>tomar consciencia, fomentar enseñanzas efectivas</u> que permitan comprender la necesidad de observar y analizar las situaciones socio-culturales • Genera <u>un ambiente inspirado en el amor, el respeto, la confianza y el orden</u>.
Valoración	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento <u>teórico y práctico</u> de la realidad. 		<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta <u>la autoevaluación de las escuelas</u>, • Define <u>los estándares de calidad aplicables al conjunto de las escuelas con el propósito de mejorar su desempeño y resultados</u>.

Fuente: Producción personal con base en los datos que se enuncian en los planes de desarrollo

Un elemento que se integra al funcionamiento de la organización corresponde a la participación de los padres de familia y la comunidad en general, en dónde se hace explícito lo que se espera al finalizar las sesiones de trabajo durante el ciclo escolar correspondiente, las cuales se enuncian en la siguiente tabla 4.

Tabla 4. Aportaciones de los planes y programas de desarrollo en la definición de la escuela desde la dimensión comunitaria y de participación social

Documento Aspecto	Plan Nacional de desarrollo (PLANAD) y Programa de Desarrollo Educativo (PRODEE) 1995-2000	Plan Nacional de desarrollo (PLANAD) y Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006	Plan Nacional de desarrollo (PLANAD) y Programa Sectorial de Educación ('PROSEE) 2007-2012
Papel	<ul style="list-style-type: none"> • Activa <u>participación de los actores</u> en el proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta la <u>participación corresponsable</u> de alumnos, docentes, directivos y padres de familia incidirá en los aprendizajes de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa con los padres de familia en la <u>gestión escolar e institucional que fortalezca la toma de decisiones y se corresponsabilicen</u>.
Incidencia	<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta <u>la vinculación de la escuela</u> con los padres de familia y la comunidad. 		<ul style="list-style-type: none"> • Promueve que se viva un auténtico <u>compromiso comunitario al saber</u>; escuchar a los otros, a los diferentes: debatir con serenidad, objetividad y profundidad los asuntos públicos.

Fuente: Producción personal con base en los datos que se enuncian en los planes de desarrollo

En ese marco de reforma se espera que la escuela ofrezca las herramientas y contenidos básicos de aprendizaje, para ello, el PRONAE (2001-2006) retoma los desafíos planteados por Delors (1996) donde se considera que la educación debe ser para toda la vida, por consiguiente, debe centrarse en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

“La escuela se define y se ubica como una unidad educativa, donde se espera que el logro de los aprendizajes se asuma como tarea y responsabilidad colectiva. Para ello, requiere que los directivos se comprometan con la educación de sus estudiantes y el buen funcionamiento de la escuela al estar convencidos de la necesidad de orientar la actividad al logro de los propósitos educativos” (PLANAD, 2001, p.106).

Por su parte el plan sectorial, hace explícito que "es en la escuela donde se concreta el derecho a recibir educación con la participación de los docentes, comunidad y familia; en ella, impactan los modelos educativos y la articulación de los niveles, modalidades, servicios y limitaciones de las funciones docentes, de supervisión y directivas, que reflejan la ambigüedad de la evolución Normativa, en donde se reflejan los criterios y prácticas de planeación, así como las mejoras en el desempeño de la gestión del sistema educativo en su conjunto" (Programa Sectorial de Educación 2007-2012, SEP, 2008, pp.69).

De esta manera, el PRONAE 2007-2012 advierte que pretende fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, promueva la seguridad de los alumnos y los profesores, así como la consolidación del proceso de transparencia y la rendición de cuentas.

Los procesos de reforma requieren consolidar tres grandes aspectos: a) que la propuesta y lineamientos políticos sea viable en su aplicación y responda o resuelva la necesidad o problema detectado; b) que los profesionales de la educación se apropien de la propuesta y el sistema; c) que los actores se encuentren inmersos en estas modificaciones, gestionen las condiciones materiales e institucionales que faciliten la realización de las acciones pertinentes para hacer evidente los resultados esperados.

La forma de concretizar este ideal es a través de promover la transformación de las prácticas educativas en la escuela y en el aula, al conformar nuevos ambientes de aprendizajes y definir un nuevo perfil del profesional de la educación básica, siendo uno de ellos, el que se enfoca al directivo cuyas competencias se centran en organizar el trabajo educativo, tratar con dignidad y afecto a los diferentes actores, establecer Normas de convivencia y relaciones de colaboración con la comunidad.⁸

Fernández et al. (2002) plantean que los profundos cambios que se gestan giran en torno a una nueva configuración de las organizaciones, las cuales se fundamentan en: una visión compartida con una estrategia política y un liderazgo compartido que tiende a ejercer los roles de facilitador, integrador motivador y creador. Ante dicha situación, afirman que en las estructuras organizativas se puede observar con más facilidad los cambios que se producen en las instituciones de principios de siglo XXI. Los cinco aspectos significativos que mejor definen las organizaciones actuales más innovadoras (Fernández, et al. p. 34) son:

⁸ Las otras características corresponden a la docencia como son: dominio de la materia para tomar decisiones informadas, diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, habilidades para tratar con dignidad y afecto a los alumnos, establecer Normas de convivencia en el aula, educar la vivencia de los valores para la convivencia, el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza, la capacidad de percepción y sensibilidad para contextualizar el conocimiento y las características de los alumnos.

- La visión de futuro
- Las competencias esenciales
- El perfil y el estilo de trabajo
- El liderazgo
- La visión del usuario en el trabajo de equipo (Ver el anexo 1)

Para dar respuesta a este planteamiento se requiere una reconfiguración de la visión del Sistema Educativo que dejé de lado su centralidad y dependencia de la política y la cultura generada por alianzas e intereses que pertenecen a otro momento histórico. La nueva concepción educativa considera a la organización escolar como el centro de los movimientos en sus diferentes dimensiones⁹ en las que incluye la concretización de las tendencias de inclusión, y atención a la diversidad en vías de fomentar una convivencia escolar que logre responder a los retos actuales con calidad.

"En el tiempo futuro los centros educativos deberán acostumbrarse a trabajar en adecuar sus rutinas pedagógicas a las reformas periódicas que con ritmos más rápidos de los deseables se asomarán a sus puertas. Esta tendencia conforma un tipo de centro educativo con una organización flexible y adaptable a las necesidades del cliente, capaz de integrar fácilmente los cambios que les exigirá su permanente adecuación" (Fernández, et al., p. 60).

Los factores de cambio necesarios para el desarrollo de las organizaciones educativas aluden a: "la clarificación de una cultura común, con la exigencia de una visión y valores compartidos; la instalación de un *liderazgo educativo* en una fase de sinergia que aprovecha todas las contribuciones positivas de las personas; y la necesidad de asumir las distintas funciones que caracterizan a un *gestor moderno*" (Fernández, et al., p.76).

⁹ Administrativo-organizativo; pedagógico curricular; y comunitario de participación social.

El funcionamiento eficaz de las escuelas, depende de la importancia que se le otorgue a la función directiva para favorecer el desarrollo del centro escolar. El papel del director es fundamental y se percibe como un auténtico líder, orientador, motivador y animador de la comunidad escolar que ayuda a crear las condiciones para elevar la calidad de la escuela.

El PRONAE 2001-2006, destaca "la necesidad de formar a los directivos escolares en las tareas sustantivas de la escuela y de crear las condiciones para que su actividad favorezca los asuntos académicos, por lo que sigue siendo urgente e impostergable, pues del ejercicio de esta función depende en gran parte el funcionamiento eficaz de la escuela" (SEP, 2001-2006, p.113).

La puesta en marcha de las políticas de cambio educativo se concretizan de acuerdo al planteamiento de Zorrilla (2006) en el centro escolar enmarcado en un contexto sociopolítico y cultural que se constituye y construye por personas que tienen una historia personal de formación que denomina características profesionales las cuales negocian e incorporan significados, en donde el directivo potencializa u obstaculiza los procesos de transformación del quehacer educativo.

1.2. La dirección escolar

La función directiva es una tarea compleja que tiene un "deber ser", macro, en tanto que ha de responder a los ideales y las tendencias de la política educativa y en un sentido "micro" cuyo fin es entender la institución educativa y su cultura para identificar las condiciones, las tareas, los procesos y las personas en un marco de interacciones y de construcción social.

El director, es un elemento clave para guiar a las personas y al centro escolar en el logro del fin educativo así como en propiciar las mejoras que faciliten los procesos de cambio o transformación de los centros escolares. Para comprender su actuación

es indispensable hacer un breve recorrido sobre los datos de la realidad que marcan o estipulan su actuación en los siguientes aspectos: a) el ideal Normativo y sus tendencias nacionales en respuesta a la política educativa; b) el real de la función directiva, en donde se presentan los resultados de investigaciones de experiencias de formación y ejecución de la función directiva. A continuación se describen cada una de ellas:

1.2.1 El ideal Normativo y las tendencias de la política educativa en la función directiva

En el SEN se conjuntan e integran los servicios y las acciones que son reguladas por la federación, el estado y los municipios por lo que requiere el establecimiento de leyes, programas, pautas de operación, acuerdos y circulares que permeen y regulen la acción de los actores, instancias y organizaciones. En el caso de las escuelas de educación básica, el marco Normativo de la organización y funcionamiento del directivo se encuentra estipulado en los acuerdos 96, 97, 98¹⁰, y en el manual de la dirección del plantel para cada nivel educativo, publicados en la década de los ochenta como parte de la operación de los proyectos estratégicos con el propósito de fortalecer la capacidad técnico-administrativa de los directores escolares que ejercen los jefes de sector, supervisores, coordinadores, directores y subdirectores del SEN.

Los acuerdos, los manuales de la dirección¹¹ y organización definen los conceptos centrales de una escuela¹², las funciones y actividades del personal,

¹⁰ Establecen la organización y funcionamiento de las escuelas. El 96 alude a las escuelas primarias; 97 estipula lo referente a las secundarias técnicas y el 98 para las secundarias generales.

¹¹ Publicados en 1980-81 para los niveles educativos de educación preescolar, primaria y secundaria.

¹² Estos marcos Normativos definen la escuela de la siguiente forma. Educación Primaria es el espacio que dota al educando de la formación de los conocimientos, las habilidades y actitudes que fundamentan cualquier aprendizaje posterior. Propicia además, el desarrollo de las capacidades individuales y la adquisición de hábitos positivos para la convivencia social (Capítulo I, artículo 2°, p.1). Educación Secundaria refiere en apego al artículo 3° la importancia de aplicar los planes y programas así como desarrollar los contenidos de modo que los conocimientos, las habilidades, los hábitos y las aptitudes que se adquieren sean aplicables. En el caso de las secundarias técnicas en el artículo 2° hacen mención que la escuela fortalece el desarrollo armónico integral de su personalidad, tanto en lo

órganos y procesos de la administración en general. Estos documentos parten de la visión de considerar al director escolar como un elemento clave del centro escolar y del SEN, pues en su motivación, conocimientos, capacidad y experiencia, descansa gran parte de la responsabilidad que tiene el Estado de proporcionar el primer servicio a que tienen derecho los mexicanos, que es una educación de suficiente calidad que coadyuve a elevar sus condiciones de vida (SEP, 1989, Prefacio).

Se define la tarea del director del plantel como el responsable de administrar la prestación del servicio educativo con base en los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se considera al director como la máxima autoridad de la escuela que asume la responsabilidad directa e inmediata del funcionamiento general de la institución que se caracteriza de manera genérica por la realización de las siguientes funciones que delimitan su tarea.

Generales:

- Organizar, dirigir, evaluar el conjunto de actividades que debe desarrollar el plantel en el transcurso de cada año escolar.
- Encauzar el funcionamiento general de la institución a su cargo.

Específicas:

a) Administrativas:

- Elaborar, revisar y aprobar anualmente el plan de trabajo, sometiendo a la aprobación de la autoridad superior correspondiente.
- Ser responsable de la administración de los recursos humanos, materiales y financieros.

individual como en lo social, brindan la atención conforme al plan de estudios y propician una formación tecnológica que facilite su incorporación al trabajo productivo. En ambas refieren proporcionar las bases para la continuación de estudios superiores.

b) Organización escolar:

- Establecer los mecanismos para la organización del trabajo técnico, de organización y funcionamiento.
- Asignar y distribuir las tareas e integrar comisiones para el desarrollo de las tareas educativas.
- Atender las necesidades del servicio educativo y los problemas de la comunidad escolar.
- Estudiar y resolver los problemas pedagógicos y administrativos que se presenten en la escuela.
- Promover la participación del personal escolar en los programas de actualización y capacitación técnico-pedagógica y administrativa.
- Presidir el Consejo Consultivo Escolar.

c) Control escolar:

- Organizar, dirigir, vigilar e informar sobre los procesos de inscripción, reinscripción y registro de las actividades realizadas.
- Revisar, verificar y distribuir los materiales, los paquetes de información para facilitar la actualización de la documentación.

d) Supervisión escolar:

- Cumplir y hacer cumplir las disposiciones Normativas vigentes.
- Revisar, supervisar y verificar los procesos de planeación, registro e implementación de los procesos de aprendizaje que permitan garantizar el aprovechamiento de los alumnos.
- Verificar que se imparta lo estipulado en los planes de estudio.

e) Extensión educativa:

- Autorizar y vigilar el desarrollo de los programas comunitarios y académicos.

f) Recursos materiales, humanos y financieros.

- Registrar, solicitar e informar sobre los requerimientos materiales.

- Elaborar y mantener actualizada la plantilla de personal.
- Asignar responsabilidades, captar las necesidades, autorizar permisos e informar oportunamente del personal a su cargo.
- Formular el programa anual de actividades,
- Ejercer y comprobar los ingresos del plantel provenientes de aportaciones y donaciones.

Las tareas del directivo se centran en organizar y administrar la escuela; atender, acatar y difundir las indicaciones de las autoridades inmediatas así como los elementos Normativos; proporcionar información; coordinar actividades académicas; administrativas, culturales, sociales y cívicas; supervisar y controlar los aspectos que están presentes en la organización.

Para facilitar la apropiación y manejo de los elementos Normativos estipulados en los acuerdos y manuales, la SEP le otorgaba el directivo un cuadernillo donde se precisaba el programa de capacitación así como las fichas de autoevaluación para fortalecer la capacidad técnica administrativa. Este programa tenía la estructura de curso taller con la finalidad de proporcionar una guía al director y ayudar en la creación de las condiciones para su implementación de manera autogestiva con los profesionales a su cargo. Los temas propuestos aludían a: los referentes del servicio educativo, los procesos de aprendizaje y el subsistema pedagógico, las funciones de la directora, los procedimientos para la supervisión y orientación en los aspectos técnico-pedagógicos así como las generalidades del marco jurídico. Cada momento de intervención de las temáticas propuestas se valora con la ficha de autoevaluación específica.

En la década de los ochenta se tenía la creencia que con la entrega de manuales, cuadernillos de capacitación, acuerdos y lineamientos se podía clarificar y consolidar por parte del directivo estos procedimientos y formas de organización. A finales de esta época, el gobierno efectuó la consulta sobre la percepción y valoración que tenía la población en general de los procesos educativos para reconocer los problemas o

las necesidades que se requerían cambiar, modificar o transformar¹³. En el campo educativo, se estipulan cambios en la estructura al tratar de descentralizar los procesos administrativos y pedagógicos en vías de generar las condiciones para que los estados, municipios y centros escolares fortalezcan la gestión escolar.

La transformación del Sistema Educativo Nacional (SEN) visualiza y enmarca cambios en la Normatividad, los planes y programas de estudio, propuestas de formación y desconcentración de las instancias que regulan los diferentes procesos administrativos. En este proceso de cambio se afirma que la función directiva que ejerce tanto el director como el supervisor es central y decisiva para generar los procesos de cambio en la organización, por lo que precisa la importancia de contar con las destrezas y habilidades para dirigir. Los programas de desarrollo educativo mencionan que es necesario perfeccionar los mecanismos de selección además de capacitar a la persona asignada para que ejerza con responsabilidad el trabajo que se le exige, de los cuales se rescata los aspectos que se estipulan en lo propuesto en los periodos de 1995 a la fecha, (Ver tabla 5).

Tabla 5. Aportaciones de los planes y programas de desarrollo en la delimitación del ideal esperado de la función directiva

Documento Criterio	Plan Nacional de desarrollo (PLANAD) y Programa de Desarrollo Educativo (PRODEE) 1995-2000	Plan Nacional de desarrollo (PLANAD) y Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006	Plan Nacional de desarrollo (PLANAD) y Programa Sectorial de Educación (PROSEE) 2007-2012
Planeación	<ul style="list-style-type: none"> Planea con el uso de proyecto escolar como herramienta de cambio y de transformación. 	<ul style="list-style-type: none"> Promueve la apropiación de una cultura de planeación y evaluación del desempeño institucional. Asegura el cumplimiento de la misión de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> Planifica a través del uso del Plan Estratégico de transformación escolar (PETE) y Plan anual de trabajo (PAT).
Organización	<ul style="list-style-type: none"> Administra los recursos y las tareas. Genera procesos de cambio en la organización. Promueve la formación, actualización y superación de maestros y directivos escolares. Fortalece el trabajo docente y la capacidad para tomar decisiones pedagógicas y organizativas de manera colegiada. 	<ul style="list-style-type: none"> Genera un clima escolar que favorezca los aprendizajes y la convivencia armónica. Asegura que el personal directivo y docente de cada escuela asuma colectivamente la responsabilidad por los resultados educativos. Establece medidas organizativas y pedagógicas adecuadas a sus condiciones para alcanzar los propósitos educativos nacionales. Manifiesta la capacidad para decidir sobre su participación en programas o acciones extracurriculares. Atiende las tareas sustantivas de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> Fomenta que se aprovechen de manera eficiente y eficaz los recursos didácticos disponibles.

¹³ Con los datos expresados por la población surge la estrategia denominada Modernización del Estado en el periodo de 1989-1994 como un elemento prioritario para el desempeño de la administración pública con eficacia y eficiencia en los servicios públicos otorgados. La meta del estado se enfocaba a lograr "la simplificación administrativa para reducir, agilizar y dar transparencia a las estructuras, los trámites y los procedimientos administrativos así como para desconcentrar atribuciones hacia los gobiernos locales" (Carrillo y Campero, 2003, p.3). En el campo educativo el ANMEB, 1992.

Documento Criterio	Plan Nacional de desarrollo (PLANAD) y Programa de Desarrollo Educativo (PRODEE) 1995-2000	Plan Nacional de desarrollo (PLANAD) y Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006	Plan Nacional de desarrollo (PLANAD) y Programa Sectorial de Educación (PROSEE) 2007-2012
Dirección	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisa y controla los recursos y la tarea. • Vincula y hace extensiva su labor al área comunitaria. • Ejecuta un liderazgo efectivo para asegurar el cumplimiento de la misión de la escuela. • Brinda apoyo pedagógico a los maestros y establece puentes de comunicación y colaboración entre la operación cotidiana de los planteles educativos y las diferentes instancias de toma de decisión. • Identifica fallas y virtudes de la gestión educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve la participación y colaboración de los docentes. • Propicia el diálogo. • Estimule el buen desempeño de los docentes • Genere un clima escolar que favorezca los aprendizajes. • Propicia la convivencia armónica. • Aprecia la diversidad y la cultura de la legalidad. • Da lugar a prácticas de gestión educativa • Crea las condiciones para que se favorezcan los asuntos académicos. • Instala un liderazgo educativo y de gestor moderno • Apoya a la supervisión y la organización de los colectivos escolares para alcanzar metas comunes. • Facilita la transformación de las prácticas educativas en el aula y en la escuela, así como el mejoramiento de los resultados educativos. • Promueve la colaboración profesional de los profesores • Fomenta la participación, activa y responsable. • Propicia la conformación de cuerpos colegiados en las escuelas y alentará la participación social. • Fomenta la cultura de uso de las tecnologías de la información y la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valora la importancia del uso de la tecnología y la utiliza como herramienta para hacer más eficiente su gestión escolar. • Promueve la negociación, liderazgo, trabajo en equipo, orientación a resultados y gestión de proyectos, entre otros. • Focaliza su papel más activo.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Rescata la definición de los estándares nacionales para medir y evaluar los resultados de aprendizaje y de la organización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planifica en el proyecto el proceso de seguimiento y evaluación. • Analiza conjuntamente con el personal los estándares de evaluación y sus resultados para efectuar propuestas de mejora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planifica en el proyecto el proceso de seguimiento y evaluación. • Analiza conjuntamente con el personal los estándares de evaluación y sus resultados para efectuar propuestas de mejora.

Fuente: Producción personal con base en los datos que se enuncian en los planes de desarrollo

La actuación de un liderazgo efectivo por parte del director es esencial para asegurar el cumplimiento de la misión de la escuela. El director se encargará de promover la colaboración profesional de los profesores; de fomentar la participación, activa y responsable de los padres y madres de familia; de propiciar el diálogo con la comunidad sobre los propósitos de la educación y sobre las formas de mejorar el funcionamiento de la escuela y los resultados de la educación; de estimular el buen desempeño de los maestros y su interés en que se alcancen las metas que se han trazado para la escuela; de generar un clima escolar que favorezca los aprendizajes al igual que la convivencia armónica, el aprecio por la diversidad y la cultura de la legalidad así como la conservación de la calidad del ambiente y los recursos naturales (SEP, 2001, p.127).

La política educativa estipula que es indispensable promover la apropiación de una cultura de planeación educativa y de evaluación del desempeño institucional que posibilite el logro de las tareas tanto administrativas como pedagógicas necesarias para cumplir con la misión de las escuelas de educación básica en el estado.

De esta manera, la dirección es la autoridad educativa más cercana a la escuela, con funciones técnico pedagógicas y administrativas encaminadas a apoyar, asistir, orientar, asesorar y facilitar el trabajo de los docentes a fin de mejorar el proceso educativo y sus resultados¹⁴.

Ante este panorama de renovación se otorga primacía al desarrollo de las funciones directivas y de supervisión, pues se afirma que se deben fomentar espacios de formación de manera decidida, en donde el conocimiento, las habilidades y las destrezas respondan a la alta responsabilidad que su trabajo exige para conducir, coordinar, orientar y apoyar a los maestros frente al grupo.

Por consiguiente se puede afirmar que las escuelas y los sistemas escolares requieren de profesionales calificados y experimentados del que surja un número de aspirantes con las capacidades requeridas para solicitar y asumir los puestos de liderazgo (Chapman, 2005, p.5). Por consiguiente, la meta del Sistema Educativo de Jalisco (SEJ) es concebir que “los equipos de directores estén conformados por personal especializado que conozca las peculiaridades de cada nivel y modalidad educativa. Se busca fortalecer las competencias de los directores para que tengan

¹⁴ Carrillo y Campero (2003) puntualizan que las acciones para garantizar y consolidar la estrategia de Innovación y Calidad Gubernamental concertada en esta reforma es la formación profesional y sintetizan la meta esperada por la Secretaría de Contraloría y Desarrollo Administrativo 2001, en los siguientes aspectos: crear los sistemas y condiciones que permitan atraer, motivar, capacitar y retener a los mejores hombres para otorgar el servicio. La tarea es profesionalizar al servidor público en los ámbitos federal y estatal, mediante procesos de formación otorgados por programas de maestrías, especialidades, licenciaturas, diplomados, talleres, etc. para fortalecer y mejorar la capacidad institucional y humana que incluyen las siguientes capacidades: formulación de políticas, administración-gerencial, conocimiento financiero; desarrollo de recursos humanos, manejo tecnológico y de innovación.

prácticas de gestión educativa, en el más amplio sentido que faciliten la respuesta a las demandas sociales¹⁵.

1.2.2 El real de la función directiva

En este apartado se ofrece un panorama de cómo se llega a ser directivo en las escuelas oficiales con sus implicaciones en el proceso formativo de las personas que ejercen la función de dirigir en los centros escolares. Se realiza un recorrido histórico sobre los datos de la reforma educativa, en donde se precisa la importancia de la formación de directores y supervisores con la finalidad de lograr incidir en los procesos de cambio y transformación de la organización escolar. Con base en el planteamiento, se documenta la experiencia de la propuesta formativa en esta función y se presenta una breve síntesis sobre los indicadores que reflejan los avances en la preparación profesional del director en el periodo de 2004-2008.

Estos datos se complementan con la información significativa rescatada en investigaciones y su incidencia en el cambio de concepción de la función directiva. Se concluye este subtítulo con la identificación de los aspectos formativos que se espera desde la política educativa, el SEN y las escuelas sean parte del acervo de conocimiento de una persona que ejerce esta función. A continuación se presentan cada uno de estos grupos de información que integran este subtítulo.

¹⁵ Afirman estos autores que la estrategia de formación y reformulación de la tarea de la persona que administra, dirige y otorga un servicio se focalice en la adquisición, desarrollo y/o consolidación de las competencias técnicas y destrezas que posibiliten: construir consensos y acuerdos; ejercer un liderazgo en un contexto complejo y volátil; apropiarse y/o fortalecer el aprendizaje continuo; conocer y aplicar la política educativa; contar con información sobre la calidad para comprender y resolver problemas; manejar los procesos grupales; conocer los cambios constantes en tecnología y comunicación; tener habilidades de negociación; adoptar una cultura de aprendizaje que le permita verse como agente activo de cambio; internalizar los valores éticos del servicio; reflexionar con referencia a los elementos Normativos

1.2.2.1 El acceso y permanencia en el SEN

Los datos históricos de la configuración de las escuelas y la delimitación de los puestos directivos, reflejan que es un campo controvertido en el proceso de reclutamiento, la permanencia y el desarrollo de la formación de los directores escolares. En la mayoría de los países no se requería de certificación de los directivos para efectuar su reclutamiento, los maestros pasaban a ser líderes; su experiencia y el conocimiento base de su profesión era el criterio para desempeñar dicha función.

En México se accede a los cargos directivos sin preparación específica para la gestión; la forma de seleccionar a la persona que ejerce la función directiva se da a través de los siguientes aspectos: a) ser designado como el mejor docente, b) acumulación de experiencia en la función de la docencia, c) por elección del mismo grupo de docentes, d) participación en cursos de capacitación y actualización en la docencia, e) por las autoridades en esa región.

Esta lógica de selección se complejiza cuando el sistema se enfrenta a la necesidad de atender el incremento de la demanda educativa de la población, por lo que se ve en la necesidad de construir escuelas, nombrar personal docente que facilite el aprendizaje y por ende, determinar el directivo que requiere para su administración. El crecimiento origina la creación de una instancia para regularizar y administrar el proceso a partir de un sistema de promociones sustentados en el artículo 52 del reglamento escalafonario de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en donde se afirma que “los derechos de los trabajadores los constituyen la apreciación de los conocimientos, aptitud, disciplina, puntualidad y la determinación de la antigüedad de acuerdo con lo que dispone la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado” (Reglamento de escalafón, 1973).

Los requisitos antes expuestos, regulan las promociones para la adquisición de plaza, movilización y ascenso en las funciones. En los estatutos de este reglamento no se observa una distinción en el proceso para la selección del director con relación al procedimiento para desempeñar las funciones docentes o de supervisión. El artículo precisa que para ser promovido debe cubrir lo referido a *conocimientos*: el certificado de estudios, título o cédula profesional y boletas; con relación a las *aptitudes* se exige: iniciativa, laboriosidad y eficiencia, edición de libros, publicaciones de artículos periodísticos y dictado de conferencias técnico-pedagógicas.

Esto confirma que el acceso al puesto de director no tiene como restricción que la persona cuente con la formación básica para el ejercicio del mismo. Las formas tradicionales, no privilegian la verificación de la disponibilidad de tales competencias directivas en los docentes que tienen derecho a la promoción y que como bien se sabe la apropiación de los roles y pautas de actuación directiva en la operación se fundamentan en las experiencias vividas a lo largo de la práctica profesional y personal.

El directivo no tiene una formación base para ejercer su función, por consiguiente, los saberes que adquiere a lo largo de su desempeño en el centro escolar emergen de reconstrucciones históricas, de las formas en que dirigen otros y las capacidades apropiadas a lo largo de su desarrollo ontogenético. El conocimiento de su profesión es el que los acompaña en el desempeño de su función y en sus propios procesos de autoaprendizaje. Chapman (2005) afirma que aunque los maestros aprenden a ser directores escolares les cuesta trabajo dejar sus percepciones de la docencia y adoptar la identidad de administradores.

1.2.2.2 Los avances en la preparación profesional de los directivos en el Sistema Educativo

Las modificaciones que guían la reforma se explicitan en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, ANMEB (1992), la Ley General de Educación (1993), la reforma al artículo 31 de la Constitución¹⁶.

El ANMEB inicio el proceso de federalización de los servicios educativos del SEM que opera el Poder Ejecutivo Federal para transferirlos a los estados, a través de la especificación de tres líneas fundamentales para impartir educación con cobertura suficiente y con calidad adecuada los cuales aluden a: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, así como la revalorización social de la función magisterial¹⁷.

Carrera magisterial surge en enero de 1993 en respuesta al ANMEB, siendo su meta principal la creación de un sistema de estímulos que posibilite el impulso de la profesionalización que funciona como una alternativa de promoción paralela al escalafón cuya intención es facilitar y fortalecer la actualización y capacitación del profesional de la educación para mejorar la calidad de la educación.

¹⁶ En paralelo al planteamiento educativo en el periodo 1995-2000, el poder ejecutivo federal (1995) anuncia el Programa de Modernización de la Administración Pública 1995-2000 (PROMAP) que atiende la administración pública para orientar el servicio de la ciudadanía, fomentar la dignidad y profesionalización de la función pública y combatir la corrupción e impunidad. Esto conlleva a la implementación de la Estrategia para la Innovación y la Calidad Gubernamental en el marco del Sistema Nacional de Planeación Participativa que incluye los procesos de planeación estratégica, seguimiento y control; y mejoramiento organizacional. (Poder Ejecutivo Federal, 2001). Esta propuesta innovadora se ve reflejada en los aspectos indicativos del Plan Nacional de Desarrollo 2001- 2006 al explicitar la necesidad de contar con un buen gobierno que cuente con los siguientes principios: Normas básicas de acción gubernamental; apego a la legalidad; gobernabilidad democrática; federalismo; transparencia; rendiciones de cuentas.

¹⁷ Estos retos y desafíos surgen del análisis de los resultados del XI Censo General de Población y Vivienda de la década de los noventa y las estadísticas de la SEP, de cuyos datos se construyen los indicadores de eficiencia y equidad. Los análisis de los mismos reflejan poco avance en la atención a la cobertura educativa, la alfabetización, la aprobación, la retención y el incremento de los grados de escolaridad, etc., además de presentar el panorama de los bajos índices de eficiencia y equidad que caracterizan al SEN y sus implicaciones en la sociedad en general.

En este marco de reformulación, una de las propuestas vertidas en la línea de revalorización de la función magisterial posibilita sustentar y definir la creación del Programa Emergente de Actualización Magisterial (PEAM) en el que se diseñan e imparten los cursos de inducción a la reforma, dirigidos a docentes, directivos y supervisores. Este planteamiento se concretiza y define en 1993, como Programa de actualización del maestro (PAM), siendo uno de sus logros la realización del diseño de cursos específicos para docentes y directivos del SEN.

Posteriormente, cómo parte de este proceso de fortalecimiento surge el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros en Educación Básica en Servicio, el cual opera desde 1995, el cual está destinado a la formación permanente de los profesores en las 32 entidades federativas para la mejora de la calidad educativa. Establece el marco de formación continua y entiende a la escuela como el núcleo educativo fundamental que facilita el aprendizaje de los alumnos y los maestros. Además, advierte que el aprendizaje permanente es parte y requisito de la autonomía profesional de los docentes y directivos, así como de la mejora de la escuela. Para ello, ofrece alternativas de actualización y capacitación sobre los temas relacionados con la misión de la escuela y la función directiva, las bases filosóficas de la labor y su expresión en la Ley General de Educación, la calidad de la educación, la reforma y sus retos, entre otros.

A partir del 2001, la instancia encargada de esta tarea es la Coordinación general de actualización y capacitación para maestros en servicio (CGAC) la cual tiene como una de sus acciones coordinarse con los niveles y modalidades educativas de Educación Básica para efectuar la dictaminación e impartición en los cursos de actualización que oferta carrera magisterial¹⁸ por las siguientes modalidades curriculares, los cuales se muestran a continuación:

¹⁸ Es un sistema de promoción horizontal que tiene sus propias reglas y modalidades. Propuesto por el Sindicato Nacional de Trabajadores para la Educación (SNTE) en 1990 y aprobado en el Acuerdo Nacional para la Modernización en 1992.

- Programas de estudio (talleres generales de actualización que se denominan "curso básico" cursos generales (nacional) y cursos estatales de actualización, que facilitan la formación profesional en la función que se ejerza.
- Mecanismos de evaluación y acreditación, que certifiquen el logro de los objetivos centrales de los programas de estudios (Factor de preparación profesional de carrera magisterial y exámenes nacionales para maestros en servicio).
- Centros de maestros.
- Biblioteca de actualización.

Los cursos básicos tienen un carácter informativo y detonador que refieren a necesidades comunes de formación para los diferentes niveles y que permiten planear las acciones conjuntas para mejorar la práctica educativa el ciclo escolar correspondiente. Los cursos generales están dirigidos a docentes y directivos organizados en 120 horas de formación con un alto dominio en saberes profesionales y prácticos relativos a la función que se ejerza. En el caso de los cursos estatales se caracterizan por ser impartidos de manera presencial con una duración de 30 a 60 horas, profundizan en el manejo de un contenido o una problemática específica detectada en los mecanismos de evaluación y acreditación para certificar el desempeño de la función. A continuación se rescatan datos de las evaluaciones efectuadas a los dos últimos tipos de cursos.

a) Cursos generales de actualización a nivel nacional

El mecanismo de evaluación y acreditación de los cursos generales, se aplican en cada ciclo escolar y se considera como un proceso voluntario para escalar en los niveles propuestos¹⁹ en carrera magisterial. En el caso de Jalisco, específicamente en la segunda vertiente focalizada al personal que ejerce la función directiva: director, supervisor o jefe de sector, en el periodo 2004 al 2008 en la evaluación del factor de

¹⁹ Se integra por cinco niveles de estímulos. A, B y C, con el requisito de permanencia de tres años para su promoción a partir de la incorporación. D y E, requieren de una permanencia de 4 años para su promoción. Además de cumplimiento en cada etapa de los componentes básicos, antigüedad, formación, valoración de la práctica y desempeño profesional en la función.

preparación profesional han participado 10,130 de los cuales 8,302 son directivos de los centros escolares de los niveles y modalidades de Educación básica (Ver tabla 6).

Tabla 6. Población de directivos participantes

Periodo Nivel o modalidad educativa	2004	2005	2006	2007	2008
Preescolar	738	710	696	637	526
Educación Especial	104	101	109	58	102
Primaria	863	714	720	587	563
Secundaria	188	181	176	138	158
Telesecundarias	52	46	56	49	50
Suma por periodo	1925	1752	1757	1469	1399

En cada una de estas etapas de la evaluación del factor de preparación profesional de la función directiva se evalúa en el examen propuesto sobre, temáticas que aluden a la filosofía de la educación, la misión de la escuela y la calidad educativa, la función directiva, los procesos de aprendizaje, prácticas educativas y la innovación, transformación y cambio escolar (Ver Anexo 2).

La valoración de la apropiación y ejecución del conocimiento antes mencionado “identifica los índices de aciertos que permite comparar los resultados de exámenes con diferentes grados de complejidad al estandarizar las calificaciones de cada maestro en función de los resultados nacionales”²⁰ (SEP, 2008. p. 61).

El informe de resultados se estructura a partir de la delimitación de los índices de aciertos por niveles, modalidades, tipo de examen, distribución porcentual, unidades de diagnóstico y la tendencia en los últimos periodos de aplicación. En el objeto de estudio de la función directiva, se rescata la información del tipo de examen que alude a su función con cada uno de sus componentes estructurales y que aporta

²⁰ a) Se le resta al resultado en Porcentaje de aciertos ($i X$) obtenido por cada maestro en el examen, el valor promedio nacional ($X M$) en Porcentaje de Aciertos derivado por todos los docentes que resolvieron el mismo tipo de examen. b) El resultado se divide entre la desviación estándar nacional ($X \sigma$) de los resultados para el mismo tipo de examen. $Z_i = \frac{X_i - M_x}{\text{Desv. } X}$

Una vez estandarizado el resultado de cada docente, se convierte en **IA** el cual tiene una media de 100 y una desviación estándar de 10, según la siguiente fórmula: $IA = Z_i * 10 + 100$

elementos genéricos de su apropiación así como la proyección de los procesos de actualización y formación que se requiere considerar para incidir en la resignificación de la tarea.

Los resultados de los exámenes dan cuenta de la manera en que cada participante conoce y comprende el enfoque, plantea soluciones a las situaciones que se le presentan en la práctica o gestiona y dirige una escuela, por lo que se enfoca a valorar las temáticas que sustentan su formación así como los conocimientos que se imparten en los cursos nacionales y estatales para favorecer la superación profesional y los aspectos específicos referidos a la función que se ejerza: docente, directivo o asesor.

El panorama del factor preparación profesional que se manifiesta en los profesionales de la educación que se dedican a desarrollar la función directiva en los niveles y modalidades de educación básica, se ubica en un rango promedio de 100.3 a 103.4, con una distancia de 3.1 entre los directivos de educación preescolar y los que corresponden al nivel de secundaria. El índice de aciertos del nivel de preescolar es menor a la media estatal en cada uno de los periodos, siendo semejante con Educación Especial, que sólo en el 2008 es una décima por arriba de la media. El nivel de secundaria y la modalidad de telesecundaria manifiesta un promedio de las etapas mayor a la media presentada en cada periodo (Ver tabla 7).

Tabla 7. Tendencias del índice de aciertos (IA) del factor de preparación profesional²¹

Periodo	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Promedio
Nivel o modalidad Educativa							
Preescolar	100.2	100.8	100.2	101.0	99.7	100.1	100.3
Educación Especial	100.9	100.2	102.0	100.7	100.3	100.1	100.8
Primaria	100.8	100.6	101.2	100.9	100.9	101.3	101.1
Secundaria	103.7	103.9	103.2	102.8	103.8	103.0	103.4
Telesecundarias	100.7	102.9	101.8	103.0	101.5	102.5	102.4
Media del Estado	101.0	101.4	101.1	101.1	100.6	100.9	

²¹ Los resultados se expresan en IA, con media 100 y desviación estándar 10 en el contexto nacional.

El periodo con mayores índices de acierto para los niveles y modalidades educativas se manifiesta de la siguiente manera: educación especial en el 2003, secundaria en el 2004, preescolar y telesecundarias en el 2006, y primaria en el 2008. El incremento en cada uno tiene una distancia entre 1 a 5 décimas. El nivel de secundaria presenta en los 6 periodos, los índices de aciertos por arriba del promedio en el estado, le sigue telesecundarias con 5 periodos, primaria con dos, especial uno y preescolar ninguno. Los índices de aciertos de los diferentes niveles se encuentran arriba de la media estatal de .1 décima a 3.9 centésimas. En 2007 los índices de preescolar están .3 debajo de la media.

Como se puede observar a lo largo de los seis años no se manifiesta incremento en los índices de acierto más allá de 5 décimas por lo que se puede afirmar que existe poca movilidad en el factor de preparación profesional que obtiene el directivo a partir de las propuestas de formación en las diferentes modalidades de los cursos y la experiencia laboral en el que se encuentra inmerso.

En cada una de las etapas evaluadas se organiza la información por seis rangos de aciertos con relación a la media estatal. Los tres primeros rangos que van de menor a 80 al 100 corresponden a los índices de acierto que están por debajo de la media estatal, los tres rangos restantes que se agrupan del 100 a mayor de 120 se ubican los índices que son mayores a la media estatal.

En los niveles de primaria, secundaria y la modalidad de telesecundaria se observa una constante de obtener su mayor índice de aciertos en el rango 100-110, en el nivel de preescolar y la modalidad de educación especial se encuentra en este rango en 4 periodos, sólo en uno de ellos se ubica en 90-100 que es menor a la media estatal (Ver tabla 8).

Tabla 8. Distribución porcentual por rangos de índice de aciertos

Periodo	Rango	Menor o =80	80-90	90-100	100-110	110-120	Mayor 120
	Nivel o modalidad educativa						
2004	Preescolar	1.2	12.7	33.7	36.0	15.0	1.2
	Educación Especial	1.0	14.4	34.6	32.7	17.3	0
	Primaria	1.5	13.2	26.5	40.6	16.9	1.3
	Secundaria	0	9	25	37.8	23.9	4.3
	Telesecundarias	1.9	5.8	28.8	38.5	23.1	1.9
2005	Preescolar	2.1	13.1	29.2	38.7	15.5	1.4
	Educación Especial	1.0	12.9	18.8	49.5	15.8	2.0
	Primaria	1.3	11.1	33.1	33.1	20.7	0.8
	Secundaria	0	7.2	31.5	33.7	26.5	1.1
	Telesecundarias	0	8.7	34.8	34.8	21.7	0
2006	Preescolar	1.3	12.8	28.3	44.5	11.6	1.4
	Educación Especial	4.6	9.2	29.4	43.1	10.1	3.7
	Primaria	1.5	15.3	27.1	36.5	18.5	1.1
	Secundaria	0-6	12.5	23.3	38.1	21.0	4.5
	Telesecundarias	1.8	7.1	23.2	44.6	23.2	0.0
2007	Preescolar	1.3	11.9	34.2	38.6	13.8	0.2
	Educación Especial	3.4	15.5	32.8	27.6	20.7	0.0
	Primaria	2.2	13.1	28.1	38.0	16.7	1.9
	Secundaria	0.0	9.4	24.6	39.9	23.2	2.9
	Telesecundarias	0.0	4.1	30.6	44.9	20.4	0.0
2008	Preescolar	0.2	10.5	42.8	35.7	9.3	1.5
	Educación Especial	3.3	11.7	31.7	36.7	16.7	0.0
	Primaria	1.4	12.3	28.6	39.8	16.5	1.4
	Secundaria	0.6	10.1	28.5	38.6	18.4	3.8
	Telesecundarias	0.0	12.0	28.0	42.0	18.0	0.0

Fuente: Producción personal con base en los datos que se enuncian en el informe de resultados

En los periodos de 2004 y 2008, la modalidad de educación especial ubica su porcentaje de mayor acierto en el rango de aciertos que están por debajo de la media estatal. El nivel de secundaria además de presentar en cada periodo el porcentaje de índice de aciertos mayor a la media estatal, manifiesta mayores índices en los rangos más allá de la media de 28.2 en el 2004 a 22.2 en el 2008, siendo menor en preescolar con 10.8 en el 2008 y 13.8 en educación especial en el 2006.

Estos datos cuantitativos se expresan en el informe de resultados de acuerdo a la unidad de diagnóstico que se agrupan en temas que se presentan en la columna correspondiente al nivel de preescolar, los cuales se manifiestan en los demás niveles y modalidades, no se repite la información sólo se agrega lo que hace diferente su estructura (ver tabla 9).

Tabla 9. Unidades de diagnóstico por nivel educativo

Niveles y modalidad Temas	Preescolar	Primaria	Secundaria	Telesecundarias	Educación Especial
Programa.	Objetivo, sustento teórico, estructura curricular. A partir del 2006 se incluye lo referente a los principios pedagógicos.	Sugerencias didácticas Sugerencias de evaluación Organización de los contenidos.	Enfoque de la asignatura. A partir del 2006.	Organización del trabajo	Programa de Preescolar Programa de Primaria
Desarrollo del niño.	A partir del 2006 se evalúa en el apartado del programa				Se incluye en el apartado del programa de preescolar.
Procedimiento Metodológico	Sugerencias didácticas, método de proyectos, seguimiento y evaluación del proceso de E-A. A partir del 2004 se incluye en el apartado del programa				Integración de los servicios
Funciones directivas	Aspectos técnico pedagógicos y técnico administrativos.				
Legislación Educativa	Ley General de Educación Lineamientos de carrera magisterial	Acuerdo 200 Normas de control escolar	A partir del 2008. Acuerdo 384	Lo que se enuncia en preescolar y primaria	

Fuente: Producción personal con base en los datos que se enuncian en el informe de resultados

La unidad de diagnóstico se constituye de manera continua y permanente con tres grandes temas: los planes y programas, legislación educativa y la función directiva. El SEN considera que la valoración de estos conocimientos permite tener la visión del saber que requiere el directivo para desarrollar su tarea. En el caso de este proyecto de investigación se centra la atención en los índices de aciertos que obtuvo el directivo en lo referente al tema de la función directiva.

La media estatal que manifestó en el tema de la función directiva en los periodos de 2004 al 2008, expresa su mayor incremento en el índice de aciertos en el periodo de 2007 con una máxima de 103.4 en el nivel de secundaria, mientras que en el 2008 se presenta el mayor decremento observado con una mínima de 98.2 en la modalidad de educación especial (Ver tabla 10).

Tabla 10. Índices de aciertos del aspecto y unidad de diagnóstico de la función directiva

Periodo Puntaje Nivel o modalidad Educativa	2004			2005			2006			2007			2008		
	Media	Máx.	Mín.	Media	Máx.	Mín.	Media	Máx.	Mín.	Media	Máx.	Mín.	Media	Máx.	Mín.
Preescolar	101.1	105.7	93.8	99.4	104.6	95.6	100.1	103.4	96.4	99.6	106.3	95.8	100.3	103.3	96.3
Educación Especial	100.3	104.3	93.8	102.0	104.0	95.7	100.4	104.2	96.1	99.6	108.2	81.8	98.2	112.5	94.1
Primaria	101.0	107.3	94.2	100.8	105.9	95.7	100.7	106.4	96.1	100.2	105.7	96.9	100.9	104.7	97.2
Secundaria	103.1	104.9	95.9	102.4	104.2	95.2	103.1	104.5	95.8	103.4	105.7	96.0	102.6	106.1	96.1
Telesecundarias	100.9	106.3	91.4	101.8	112.4	82.8	102.2	108.0	94.7	101.3	110.7	95.2	101.5	109.4	95.9

Fuente: Producción personal con base en los datos que se enuncian en los cuadernillos de diagnóstico

La tabla refleja la movilidad de los índices de aciertos que registra el saber sobre las funciones técnicas pedagógicas y administrativas de los 1,300 a 1,900 directivos de las diferentes niveles y modalidades de educación básica que presentaron el examen temático sobre la función que ejerce en los diferentes periodos. El análisis del movimiento que se manifestó se enuncia a partir de los de mayor a menor situación de mejora.

La modalidad de Telesecundaria presenta los datos más polarizados de lo máximo y lo mínimo de los índices de aciertos en comparación con los otros niveles y modalidades. En lo referente al primero estos fluctúan entre 106.3 al 112.4. En cada periodo del 2005 al 2008 presentó incrementos de 6.1, 1.7, 4.4 y 3.1 respectivamente. Con relación al segundo grupo (mínimo), registra índices menores a los que se manifiestan en los niveles de preescolar, primaria y secundaria que van desde 82.8 a 95.9, sólo en el periodo 2007 fue mayor a la modalidad de educación especial.

En la modalidad de Educación Especial se reconoce un incremento en el resultado máximo en los periodos de 2007 y 2008 de 3.9 y 8.2 puntos. En los periodos del 2005 al 2006 se registra un decremento de .3 y .1. En el extremo contrario como corresponde al valor mínimo en los periodos de 2005, 2006 y 2008 se registra un incremento en el índice de 1.9, 2.3 y .3 décimas, sólo el 2007 se registra un decremento de 12.

En el nivel de secundarias se observa un incremento en el 2007 del valor máximo de .8 décimas, en los periodos del 2005, 2006 y 2008 tuvo un decremento de .7 y .4 décimas, y 2.3 respectivamente. El índice menor se manifestó del 2005 al 2006 con decremento de .7 y .1 décima, mientras que en el 2007 al 2008 presentó un incremento de .1 y .2 décimas.

En el nivel de preescolar Sólo se observa incremento en el índice de acierto máximo en el periodo de 2007 con 6 décimas, en los periodos del 2005, 2006 y 2008 existe un decremento de 1.1, 2.3 y 5.4 respectivamente. En el valor mínimo expresa en cada uno de los periodos un incremento de 1.8, 2.6, 2 y 2.

En el nivel de educación primaria, manifiesta en el índice máximo un decremento en todos los periodos de 1.4, .9, 1.6 y 2.6 respectivamente. El índice de acierto mínimo se identifica que se incrementa un 1.5, 1.9, 2.7 y 3 en cada uno de los periodos mencionados.

Con base en estos datos se puede afirmar que:

- Las modalidades de telesecundarias y educación especial registran incrementos en el índice de aciertos al rango de 110 a 120 que representa arriba de la media estatal al manifestar como máximos movimientos de 3 a 9 puntos en los periodos de 2006, 2008 y 2008 así como 2005, 2006 y 2008 respectivamente, lo que refleja un avance en la apropiación del saber directivo. En los periodos de 2005 y 2007 manifiestan decrementos respectivamente (Ver tabla 3).
- Los niveles de secundaria, preescolar y primaria tienen movilidad de .6 a .8 décimas en el índice máximo. Lo que representa poco avance en el manejo de la función técnico pedagógico y administrativo.
- El nivel de primaria presenta decremento en el índice de aciertos por lo que se considera que no existen avances en el entendimiento y manejo de la función.
- Existe diferencia en la organización y funcionamiento de la función directiva en las modalidades educativas que tienen otra estructura y organización administrativa y pedagógica. Los niveles que tienen estructura más fija reflejan poca movilidad en la comprensión y manejo de la función directiva.

b) Cursos estatales de actualización

Por otra parte, los exámenes nacionales para la actualización de los maestros en servicio se encuentran documentados a partir del 2005, en el cuadernillo denominado “Diagnóstico personalizado”. La estructura del informe tiene 6 apartados que se refieren a: tema, contenido específico, símbolos guía²², descripción del problema, error más frecuente y sugerencias para el estudio, que se describen de manera abreviada en cada uno de los reportes que refieren a los temas que organizan el instrumento de evaluación. Es un reporte de la detección de necesidades de formación para la mejora continua del tema evaluado.

En las evaluaciones e informes realizados a los directores de educación básica del sistema educativo nacional se observa que los temas varían de acuerdo al ciclo escolar que se evalúa, conforme avanzan se amplía el panorama de valoración hacia temas de gestión y organización de los grupos de trabajo. A partir del periodo del 2006 se elimina el tema de la importancia de la función directiva y se centra en la naturaleza de la función, la colegialidad y procesos de innovación o gestión escolar. (Ver tabla 11)

²² Ubican los niveles delimitados a partir de la valoración en el examen nacional. Esperado (78.18 a 100), Suficiente con tres rangos (75.05 a 79.17; 61.30 a 75.04; 60 a 61.29), insuficiente abajo del 60 y no dominio los restantes.

Tabla 11. Concentrado de los datos que aportan los informes de valoración de la función directiva en los cursos estatales²³

Apellido	Criterio	Tema	2005	2006	2007
Problema		La importancia de la función directiva en las escuelas de educación básica.	<ul style="list-style-type: none"> Analizar el carácter de organización débilmente articulada. Revisar en qué consisten las fuentes del poder y sus características. Conocer el conjunto de principios y orientaciones que ayudan a los directivos a comprender la complejidad de la cultura de la escuela y promover el proceso de cambio. 		
		La naturaleza del trabajo de los directivos	<ul style="list-style-type: none"> Revisar y analizar en qué consisten las tareas generales de los directivos escolares, sus características y los factores que las condicionan. Comprender la visión idealizada de la función directiva que obstaculiza la posibilidad de examinar crítica y objetivamente el desempeño. Reconocer los papeles y funciones que caracterizan la función directiva. 	Identificar y analizar los roles y funciones que caracterizan la función directiva	Revisar en qué consisten las fuentes del poder y sus características. Identificar y analizar los roles y funciones que caracterizan la función directiva. Así como los factores que obstaculizan y favorecen su ejercicio.
Errores más frecuentes		La importancia de la función directiva en las escuelas de educación básica.	<ul style="list-style-type: none"> Distinguir las características de una organización débilmente articulada en el funcionamiento de las escuelas. No se reconocen las fuentes de poder que ejerce el director la dirigir las actividades y organizar al personal. Identificar acciones prácticas para promover el cambio y la innovación 		
		La naturaleza del trabajo de los directivos	<ul style="list-style-type: none"> Identificar y distinguir las características de las tareas generales de los directivos, en concreto las que se refieren al objeto de la actividad (lograr objetivos, promover el cambio y la innovación), el tipo de actividad (administrativa, técnico-pedagógica, social, de formación permanente) y los principios que rigen las tareas (técnico, humano, pedagógico, simbólico, cultural). Reconocer, en casos concretos, la visión idealizada de la función directiva, según la cual el director de la escuela se concentra principalmente en <i>planear, organizar, coordinar y controlar las actividades</i> de los maestros de su escuela, al margen de la realidad y complejidad de la escuela. Relacionar los papeles y las funciones del director (ser evaluador, líder, negociador, gestor del currículo, técnico en organización y gestor de recursos materiales) con las tareas específicas que desarrolla, como motivar al personal, promover la organización adecuada para el desarrollo de la enseñanza, mediar en la solución de conflictos y analizar las necesidades y determinar los objetivos de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar las funciones del director (ser evaluador, líder, negociador, gestor del currículo, técnico en organización y gestor de recursos materiales) con las tareas específicas que desarrolla (motivar al personal, promover la organización adecuada para el desarrollo de la enseñanza, mediar en la solución de conflictos, analizar las necesidades y determinar los objetivos de la escuela). 	No distinguen la expresión de las fuentes del poder de los directivos escolares, ni se reconocen otras fuentes de poder distintas de las derivadas del cargo mismo. <ul style="list-style-type: none"> Relacionar las funciones del director (ser evaluador, líder, negociador, gestor del currículo, técnico en organización y gestor de recursos materiales) con las tareas específicas que desarrolla (motivar al personal, promover la organización adecuada para el desarrollo de la enseñanza, mediar en la solución de conflictos, analizar las necesidades y determinar los objetivos de la escuela).

²³ Lo sombreado de gris representa que no fue evaluado ese tema en el ciclo escolar.

Criterio	Tema	2005	2006	2007
Sugerencias		<ul style="list-style-type: none"> • Revisar: "escuelas totales", lineamientos para el director" en la escuela que queremos • Leer: "la escuela es una organización débilmente articulada", "las fuentes de poder para ejercer la función directiva", "el marco de las actuaciones de los directores y directoras escolares", "la naturaleza y las características del trabajo directivo", "roles y funciones", en la acción directiva en las instituciones escolares, análisis y propuestas. La calidad requiere liderazgo en hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. 		

Fuente: Producción personal con base en los datos que se enuncian en los cuadernillos de diagnóstico.

En las afirmaciones genéricas de las limitantes y errores más frecuentes por parte del directivo se observa que las expresiones son muy similares en cada uno de los periodos evaluados por lo que no se identifican avances en los siguientes aspectos:

- Identificar, analizar y caracterizar los roles y funciones directivas.
- Distinguir las tareas específicas, de organización y gestión.
- Reconocer y comprender las fuentes del poder en la función y organización.

Los elementos de mejora continua son una constante en estos aspectos además de recomendar revisar los mismos textos que aluden a los lineamientos, funciones, tareas y el liderazgo para organizar y coordinar el centro en cada uno de los reportes de los periodos mencionados.

En el informe de la DGFCMS (s/f), se menciona que las acciones para la actualización de los directores de escuela se realizan desde diferentes instancias de las administraciones estatales y la SEP, sin una perspectiva común ni criterios que permitan articular acciones en el marco de la política nacional de formación continua y superación profesional de los profesionales de Educación Básica del SSEB que, como tal pueda apoyar eficazmente la implantación de innovaciones y procesos de mejora continua desde los ámbitos y niveles de operación del propio subsistema":

En el informe de investigación para valorar los avances en el desarrollo de la gestión escolar propuesta en el ANMEB 1993, se afirma que:

a pesar del logro que representa el hecho de que los numerosos directivos ya han incorporado en sus discursos términos relacionados con la gestión escolar, en muchos casos las iniciativas no lograron afectar sus prácticas ni la cultura de gestión en los planteles. Se observan avances principalmente en el reconocimiento de la importancia del trabajo colegiado al visualizar las reuniones técnicas para el desarrollo de breves cursos pedagógicos y curriculares definidas por instancias externas, así como la planeación y evaluación sistemática, continua la necesidad de formación para apoyar al directivo para que tome decisiones compartidas para mejorar sus prácticas (Bonilla, 2008 p. 13).

c) Datos de investigaciones nacionales

El estudio de García, Ugalde y Casas, sobre las “Experiencias logros y desafíos en la formación de directivos para la educación básica” (Clave 2003467), patrocinado por la Subsecretaría de Educación Básica y el Instituto Politécnico Nacional sobre los resultados de los cursos de formación para directivos ofrecidos tanto por la propia Subsecretaría, como por múltiples instituciones privadas y algunas públicas de educación superior, durante la Administración 2000-2006. El proceso metodológico del proyecto se estructura al considerar: un análisis de antecedentes y conceptos básicos relacionados con la formación en gestión educativa; una revisión de los contenidos de los programas de formación para la gestión, de muy diferentes modalidades²⁴; y la aplicación de un cuestionario especial a los directivos egresados de dichos curso.

²⁴ La Secretaría de Educación Pública, por su parte, ha creado varios programas especiales para promover la iniciación del personal directivo en el campo de la gestión, mediante los programas denominados: Cursos Nacionales para Directivos de Educación Primaria y Secundaria, los programas de especialización y maestría de la Universidad Pedagógica Nacional y mediante diversos convenios celebrados con instituciones de educación superior, públicas y privadas, Algunas universidades estatales y recientemente el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Iberoamericana, la Universidad Anáhuac y otras.

En una primera etapa se cubrieron seis entidades²⁵ del país entre las que se encontraba Jalisco. En la segunda etapa, se tomaron muestras más amplias en Yucatán, Distrito Federal y el Estado de México. El proceso de indagación consistió en definir el estado de la gestión para identificar las competencias básicas que pudieran servir para el diseño de un cuestionario, basado en los contenidos de los programas de formación en las competencias básicas para la gestión de instituciones educativas, aplicado a alumnos de los programas de formación en gestión de instituciones educativas. El análisis de los resultados se elaboró a partir de la sistematización de las opiniones y valoración de quienes tomaron estos cursos y programas, así como en algunas observaciones directas de los autores (Ver tabla 12).

Tabla 12. Síntesis de resultados y análisis. Valoración de competencias adquiridas en los cursos nacionales (cn) y en otros cursos de formación en gestión educativa (oc)²⁶

Ref.	Pregunta	Jalisco		Promedio ²⁷	
		CN	OC	CN	OC
1	Comprensión de los desafíos que implica el cambio de paradigmas en los sistemas educativos para la formación en gestión	8.80	8.33	8.16	7.89
2	Desarrollo de competencias para el ejercicio del liderazgo en la instituciones de educación básica	9.00	8.50	8.33	8.10
3	Habilidad para prever el futuro y anticiparse a los problemas	8.47	8.44	7.91	7.90
4	Habilidad para plantear y resolver problemas prioritarios de la gestión educativa	9.27	8.78	8.06	7.83
5	Habilidad para promover la participación social en el diseño, instrumentación y evaluación del proyecto escolar	8.87	8.44	7.90	7.53
6	Capacidad de comunicación y de relaciones humanas	9.00	8.89	8.39	8.35
7	Logro del trabajo en equipo de los profesores de cada centro escolar	8.80	8.39	8.14	8.07
8	Capacidad de negociar conflictos tanto al interior de cada escuela como en relación con la comunidad	8.33	8.00	7.76	7.74
9	Necesidad de delegar la autoridad en el ejercicio de la gestión educativa	8.20	8.17	7.79	7.75
10	Necesidad de propiciar espacios para la creatividad, la innovación, el cambio educativo y la evaluación en los centros escolares y en las instituciones educativas	9.27	8.83	8.03	7.79

²⁵ Distrito Federal, Estado de México, Durango, Guanajuato, Jalisco y San Luís Potosí. Posteriormente se estudio el estado de Yucatán.

²⁶ Se selecciono una muestra ocasional no probabilística

²⁷ Promedio de cinco entidades: D.F, Estado de México, Guanajuato, Jalisco y San Luis Potosí.

El informe de resultados hace referencia a diez conclusiones genéricas de las cuales se rescatan las que enfatizan la formación en la función directiva:

- Los mayores logros de los cursos, según la opinión de los directivos, se han alcanzado en los campos de relaciones humanas y comunicación, motivación para valorar el trabajo en equipo y la actividad colegiada.
- La valoración global de las competencias básicas de gestión logradas en los cursos para directivos hasta ahora ofrecidos, resultó con promedios generales de 7.76 á 8.33 en seis Entidades de la República, de acuerdo a las opiniones de los directores participantes.
- Los directores que participaron en los cursos de formación para la gestión no lograron comprender el sistema de financiamiento descentralizado por el Programa Escuelas de Calidad (PEC).
- Hace falta verificar en campo los cambios en el desempeño cotidiano de la gestión de los directivos que participaron en los cursos de formación en gestión en el PEC (COMIE, ponencia, 2010).

Por otra parte, en el estudio de la función directiva realizado en veinte secundarias públicas (ocho generales, ocho técnicas y cuatro telesecundarias) por Aguilera Ma. Antonia en el periodo de 2006, en cinco entidades del país seleccionadas a partir de dos criterios: a) de contextos (alto y bajo) y b) de resultados de aprendizaje (alto y bajo), cuyos datos se obtuvieron de las pruebas nacionales de español aplicadas por el INEE en el ciclo escolar 2004-2005. La estrategia metodológica fue cualitativa a partir del uso de instrumento de la entrevista y grupos de enfoque cuyo propósito era identificar ¿Cómo ejerce la función directiva? y ¿Cuáles son las condiciones que reconocen los directivos?, Con relación a la primera pregunta se rescata:

- Los directivos centralizan su tarea en la gestión de recursos que se justifica por las carencias que existen en la escuela.
- Las actividades que les consumen más tiempo son las de organizar comisiones, reuniones y concursos.
- Las actividades pedagógicas son las que realizan con menor frecuencia porque las delegan a los subdirectores o coordinadores cuando existen en la escuela. Se observan mayor incidencia en el seguimiento a los alumnos en su

desempeño académico y de conducta. El seguimiento a los docentes es escaso.

- La promoción del desarrollo profesional de los docentes la realizan para cubrir el requisito Normativo, pues sólo los convocan para participar en los cursos nacionales de actualización.

La segunda pregunta aporta:

- Carencia de formación para el cargo, antes y durante el ejercicio.
- Las condiciones materiales de la escuela, poca disponibilidad de recursos. Gran parte de la jornada laboral la destina a la gestión de recursos.
- Las condiciones del sistema educativo en los procedimientos para asignar y remover al personal.

En el estudio concluyen sobre cómo el directivo destina gran parte de su tiempo a tareas administrativas que se focalizan a la obtención de recursos y la mejora de la infraestructura. A su vez consideran que ésta es una de las condiciones de su actuación que afectan a su trabajo en incide en el poco acompañamiento otorgado a los docentes.

En el estudio efectuado por González en el 2008, sobre las percepciones, valoraciones e interpretaciones de los directivos en los centros escolares de los estados de México, DF y Baja California, definen la formación directiva como una actividad irregular, improvisada e incompleta. Menciona que las situaciones que afectan al funcionamiento y desarrollo de la función directiva pueden ser originadas por la limitante o faltante de:

- Trabajo en equipo
- Las estructuras del centro educativo poco eficaces
- Preparación técnica en los líderes de coordinación
- Contar con recursos suficientes para motivar e incentivar a los grupos de trabajo.

Los directores no siempre están preparados para responder con eficiencia sus labores propias al no contar con una formación específica para el desempeño del puesto antes de acceder a él, ni tampoco cuando llegan a él; hay quienes afirman aprender “por ensayo y error” (Araujo, 2007 p 48). Algunos directivos afirman que les interesa ser formados en aquellos aspectos relacionados con el liderazgo, como:

autoconocimiento, organización, habilidades directivas, política educativa, autonomía profesional; manifestaron especial interés en las relaciones humanas; en relación a los aspectos operacionales: destacan aspectos pedagógicos – didáctica, currículo, evaluación, computación y diseño- y administrativos, como son: Normatividad, reglamento interno, gestión directiva, estadística y manejo de recursos financieros. Las metodologías que ellos prefieren para su formación son participativas, prácticas y vivenciales. (Ponencia del estudio exploratorio), ¿Cómo desean ser formados los directores de las escuelas primarias de Baja California?, (Silva, Aguirre, Cordero y Vázquez consultado en http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/106, p.9).

Con base en los datos presentados de las investigaciones, los resultados del factor de aprovechamiento en los cursos estatales y las enunciaciones de necesidades de formación detectadas se puede afirmar que la formación de directivo refleja pocos avances en la apropiación de los elementos básicos que definen y delimitan su actuación y se incide poco en los cambios de su concepción.

Las necesidades que se distinguen y se hacen explícitos en los procesos de evaluación del sistema educativo por parte de la DGFCMS y de los datos arrojados en las investigaciones se rescatan las siguientes temáticas:

- Distinguir las características de una organización y la articulación de sus dimensiones.

- Definir la función de dirigir y ubicar las tareas generales, los principios y su relación con los componentes²⁸ de la gestión del currículum y el funcionamiento de la organización.
- Comprender la cultura institucional y ubicar los elementos del poder en sus actuaciones.
- Identificar los procesos directivos que aluden a: la motivación, comunicación, participación, seguimiento de procesos y delegar la autoridad.
- Conocimiento del sistema educativo y manejo de la Norma.

Como se puede observar, tanto en los datos de las evaluaciones como en lo que se reporta de las investigaciones se manifiesta en el directivo la necesidad de apropiarse de las competencias que se enfocan a la función de dirigir con sus procesos y componentes, el conocimiento y manejo de la cultura institucional, y sus interrelaciones que facilitan el desarrollo de la organización.

En el siguiente capítulo se presenta el acercamiento teórico que aporta elementos para el entendimiento y la comprensión de la función directiva que posibilite conocer su origen, el sustento y la configuración en su concepción y la actuación. Para ello, se retoma la teoría de la organización escolar como el espacio donde confluyen los actores.

²⁸ Negociar, manejar los conflictos y administrar la tarea en sentido amplio desde la teoría que la fundamenta en cada una de sus funciones.

2. Las perspectivas teóricas que sustentan la función de dirigir

En la actualidad las organizaciones e instituciones educativas se encuentran en constantes cambios y movimientos que se generan desde dos posiciones: a) la naturaleza y evolución que se da por el tiempo de conformación del grupo y la tarea, en donde la clarificación y precisión de lo instituido y lo instituyente juega un papel importante en el mismo, b) la política educativa nacional e internacional, con sus respectivas reformas que pretenden trascender el carácter social de la educación, en donde, la escuela tiene el reto de crear condiciones para responder a las nuevas tendencias y formas de interactuar, comunicar y colaborar las cuales que se producen y fundamentan en la teoría de la información y la gestión del conocimiento en la búsqueda de la nueva visión, comprensión y aplicación de la propuesta educativa en los centros escolares.

Esta situación de atender el espacio micro que es la escuela, propicia la necesidad de indagar los fundamentos teóricos que dan respuesta a las crisis y requerimientos que se vive en la realidad de la organización, por lo que es indispensable entender las formas de relacionarse y constituirse en sus diferentes ámbitos, dimensiones y procesos que se desarrollan, consolidan y modifican de manera permanente.

El objeto de la organización se estructura a lo largo del tiempo en una variedad de matrices disciplinares que explican las formas de actuar de los grupos en la organización desde dos campos de conocimiento que corresponden a las ciencias administrativas y la educación. En el caso de la educación, entender la organización escolar ha sido complejo y ambiguo al enfrentarse a las siguientes situaciones:

- Es un escenario estructurado y organizado de manera vertical
- Ofrece un servicio, que refiere a la formación de las personas
- Se mueve entre el producto de aprendizaje esperado y los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Rescata elementos generales de la administración para documentar a partir de experiencias y papeles la estructura de la organización
- La escuela es un escenario micro que depende de varias estructuras intermedias y macro que propician una complejidad en los procesos de comunicación, interacción y construcción del conocimiento

La línea base que configura y sustenta la estructuración de la organización corresponde a las ciencias administrativas la cual aporta conceptos, principios y teorías que explican las funciones, las tareas y los procesos. Estos supuestos se ubican en diferentes perspectivas teóricas que expresan un mismo concepto o proceso desde posiciones diferentes.

Para delimitar el objeto de estudio es indispensable definir y conceptualizar cómo se entiende la organización a lo largo de la historia, cuáles son sus características generales y qué representa para el grupo de personas y la sociedad en general.

En este marco de enfoques y perspectivas, los conceptos evolucionan, para unos autores hablar de administración es sinónimo de gestión, para otros son concepciones diferentes que tienen un supuesto teórico que los argumenta. Para clarificar y comprender desde dónde se visualiza y se define cada uno de estos conceptos, se considera necesario revisar estos términos. Su comprensión se complementa con la identificación del proceso evolutivo de las teorías organizacionales y los elementos que la caracterizan.

Para entender los elementos que subyacen en la función directiva y la gestión escolar se revisaron los postulados de predecesores y contemporáneos que posibilitan identificar los conceptos claves que definen la estructura de la organización y caracterizan las concepciones que delimitan las formas de pensar del directivo. Su revisión aporta un marco de referencia para reconocer los aspectos que definen la actuación sustentada en perspectivas teóricas que facilitan su reconocimiento y comprensión, es decir, es un lente que ayuda a leer los datos de la realidad de los cuatro casos seleccionados en este objeto de estudio.

2.1 La organización, la administración y la gestión

2.1.1 Organización

La organización²⁹ se conforma por personas que se relacionan entre sí y dan el marco de funcionamiento a la estructura organizacional, en donde, se establecen las formas y maneras en que se debe desarrollar la función de acuerdo a la posición en que se ubican en la estructura (posición en el organigrama) y de los valores estipulados en la institución. Estas formas y funciones se condicionan por las características personales, la cohesión de pequeños grupos, el funcionamiento operativo de la organización además de la naturaleza y carácter de la tecnología que se utiliza, es decir, la manera en que se constituye y desarrolla la capacidad que garantice el logro de sus resultados.

La organización pretende responder a los propósitos y fines de la educación; formula y regula las acciones a través de Normas y procedimientos las actuaciones de las personas que constituyen el grupo. Hodge (2001) y Gibson (2001) afirman que la organización se define como una unidad coordinada que consiste en que dos o más personas que colaboran dentro de unos límites definidos³⁰ para alcanzar una meta

²⁹ Organizar proviene del griego ergon, que implica acción - trabajo. Implica dotar de estructura para el trabajo.

³⁰ Estos se definen por la pertenencia como miembros y por considerarse el lugar donde se realizan las distintas actividades laborales definidas por la organización.

común. Esta combinación entre la parte humana y la búsqueda del logro es lo que propicia que las organizaciones sean consideradas como sistemas³¹ complejos de cooperación y coordinación.³²

García (1997) menciona que hablar de organización es evocar de forma inmediata la idea de orden, método, sistema, estructura, conjunción de aspectos diversos para hacerlos converger en una determinada meta propuesta. Por su parte Velásquez (2006) complementa esta afirmación al aportar a este concepto, el elemento que es un espacio que requiere de un ordenamiento simultáneo y armonioso, consciente, deliberado y pleno de los propósitos, las formas en que comunican e interactúan entre sus miembros, cuya expectativa es generar procesos de colaboración y la visión de compartir ideas afines que den un marco común.

Por su parte Datf (2009) afirma que las organizaciones son tan diversas pero que a su vez tienen características comunes que las definen como entidades sociales, que se encuentran dirigidas por metas; son sistemas de actividad deliberadamente coordinadas y estructuradas, además de estar vinculadas con el entorno.

Con base en lo antes expuesto se puede reconocer a la organización como un sistema que converge en las metas y actividades que realizan las personas, lo cual las convierte en un constituyente de la forma en que se administra y funciona la organización. En este sentido, se puede incluir en esta concepción el planteamiento de Rodríguez, (2006) quién menciona que la organización sólo puede existir si ambas contingencias se coordinan: las reglas que regulan el comportamiento y la conducta de las personas. Con base en estos planteamientos se puede afirmar que la organización parte de los siguientes componentes bases:

³¹ Los elementos básicos de un sistema son: recursos, procesos, productos y entorno.

³² En esta afirmación aparece el término de sistemas. En la teoría de sistemas se centra en la estructura y las relaciones o interdependencia entre las partes de la organización que interactúan entre sí para el logro de los objetivos.

- Estar definida y delimitada por una racionalidad que se base en las metas y fines
- Contar con un poder distribuido entre diferentes puestos
- Identificar que la comunicación se subordina a la mejor y más eficiente manera de conseguir la coordinación de las actividades
- Tener en cuenta que existen en el entorno exterior: otras organizaciones, clientes, la sociedad global, la economía, el sistema legal, etc.
- Reconocer que los miembros de la organización constituyen la parte interna que aportan el trabajo, la forma de comportarse, sus ámbitos de relaciones etc.

Las organizaciones presentan dos aristas, por un lado tienen sistemas de autoridad, estatus y poder, por otro, las personas manifiestan distintas necesidades de los diferentes sistemas.

Una organización existe cuando las personas interactúan entre sí para realizar funciones esenciales que ayuden a lograr las metas. Las tendencias administrativas recientes reconocen la importancia de los recursos humanos, y la mayoría de los nuevos enfoques están diseñados para el empoderamiento a los empleados y proporcionar mayores oportunidades para aprender y contribuir por medio del trabajo conjunto hacia metas comunes (Daft, 2009 p.10).

Esta diferencia que existe en la formas de ver y concebir a las organizaciones y de observar la manera en que funcionan, se confirma que la visión de Daft (2009) quién expresa que la realidad de las organizaciones con afán de lucro o sin lucro³³ se puede leer desde dos importantes perspectivas como lo son: el enfoque de sistemas abiertos y el modelo de configuración organizacional. El primero, alude a que todo sistema abierto implica interactuar para sobrevivir por lo que requiere adaptarse constantemente al entorno que los hace complejos. El segundo, hace mención al trabajo conjunto y dinámico entre sus diversos elementos o subsistemas de las

³³ Rojas (2003) afirma que la administración pública busca maximizar los beneficios tanto materiales como económicos en busca de la atención del interés colectivo, mientras que la privada trata de maximizar los beneficios materiales, económicos a las ventas y cuotas de mercado. La diferencia más significativa radica en la toma de decisiones, en poder de iniciativa y control de la actividad.

distintas funciones como son la producción, la interconexión entre fronteras, el mantenimiento, la adaptación y la dirección.³⁴

El modelo de configuración de la organización se enfoca a las funciones de la organización que son claves en los subsistemas como son el equipo central o los mandos superiores, técnico, soporte técnico, soporte administrativo, dirección definida por alta dirección y mandos medios.³⁵ Las cuales de acuerdo al planteamiento de Mintzberg se encuentran interrelacionadas y la mayoría de las ocasiones desempeñan más de una función en la organización.

2.1.2 Administración

La naturaleza de la labor administrativa implica coordinar el trabajo de las personas, grupos y organizaciones mediante la ejecución de las funciones que la constituyen. “Se define como el proceso que ayuda a planear, organizar, integrar dirigir y coordinar una actividad o relación de trabajo, la que se fundamenta en la utilización de recursos para alcanzar un objetivo determinado” (Rodríguez Valencia 1993, p.57). Newstrom (2007) la considera como un proceso por el cual se obtienen, despliegan y utilizan los recursos para la obtención de resultados de manera eficaz y eficiente.

³⁴ La producción genera productos y servicios; la interconexión entre fronteras son responsables del intercambio con el entorno; mantenimiento atiende los problemas en la operación y conserva los elementos organizacionales humanos y físicos; la adaptación es responsable del cambio y la adaptación organizacional; la dirección es responsable de coordinar y dirigir a los demás subsistemas de la organización. (Daft, 2009, p.15)

³⁵ Daft 2009 las describe con los siguientes elementos que se enuncian de manera sintética.

Centro Técnico. Personal de producción que genera la salida de productos y servicios en la organización.

Soporte técnico. Los empleados que dan este soporte, buscan en el entorno problemas, oportunidades y desarrollo tecnológicos que permitan la creación de innovaciones que faciliten a la organización cambiar y adaptarse.

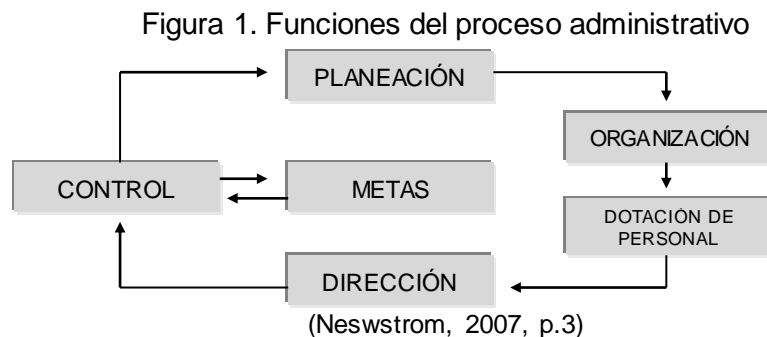
Soporte administrativo. Es responsable de que todo marche bien e implica mantener el equilibrio entre los elementos humanos y físicos.

Dirección, el subsistema distinto que hace referencia a la persona encargada de dirigir y coordinar las diferentes partes de la organización al proporcionar una guía, estrategias, metas y políticas. Por la complejidad de la función se distribuye la tarea entre mandos de alto nivel y en mandos medios. Los primeros son responsables de la implementación y coordinación mientras que los segundos son responsables de intervenir entre la alta dirección y el centro técnico con acciones de implementación de reglas, transmitir información, etc.

Gairín (1999) expresa que la administración hace referencia a la acción de administrar los bienes de una persona o institución, manifiesta que se usa con mayúscula cuando se refiere al conjunto de estructuras que guían su ordenación, donde su carácter instrumental parece estar ligada a la política, siendo su fuente referencial la legislación. Este término de administración se basa en tres supuestos:

El primero se define como relaciones humanas fundamentales en el seno de la organización que contribuyen a la obtención de sus objetivos. El segundo se relaciona con el acento asignado al comportamiento racional de las conductas en detrimento de las dimensiones afectiva, emocional y de sentimientos. El tercero se refiere al papel atribuido a la coerción y al control como métodos eficaces para lograr el orden de las relaciones humanas (Bocanegra, 2001, p. 64).

Las funciones de la administración varían en su enunciación a partir del autor. Rodríguez Valencia (1993) refiere que para cumplir los objetivos se debe planear, organizar, obtener recursos, dirigir, controlar, coordinar, además de sistematizar y racionalizar la acción. Gibson (2001) ubica las dos primeras e incluye liderazgo y control. Newstrom (2007) coincide con Rodríguez en la mayoría, las tres últimas no las enuncia como funciones (Figura 1).



Se le denomina proceso administrativo porque pasa progresivamente de una etapa a otra en una secuencia bastante consistente. Hay dos razones para poner el énfasis en el proceso administrativo. En primer lugar, sirve para diferenciar el trabajo de los que dirigen, de quiénes no dirigen. En segundo lugar, ofrece un sostén valioso que orienta la práctica de la dirección en sus diversos enfoques. La principal tarea de la administración es:

convenir los objetivos esenciales para que sean compartidos por los miembros de la organización y, de esta manera, encauzar la acción de un grupo de personas en una misma dirección, en pos de un objetivo común, según los recursos disponibles y de acuerdo con los valores del grupo social que forma la organización (De la Cerda y Núñez, 1990, p.59).

En el caso de la administración educativa, Rojas (2003) estipula que surge como respuesta al cumplimiento de lo que proponen de la Cerda y Núñez: promover el mejoramiento y aprovechamiento de los recursos humanos, materiales, financieros y sociales que faciliten el incremento de la productividad sin perder de vista el componente base del proceso de enseñanza aprendizaje en los diferentes niveles jerárquicos de la institución.

2.1.3 Gestión

La gestión es la acción principal de la administración al ser el eslabón entre la planeación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar. Consiste en promover y activar la consecución del mandato o encargo” (Rojas 2003, p.32). Se define además como “el proceso que comprende determinadas funciones que deben ser llevadas a cabo para lograr los objetivos (Fernández, et al., p.75).

Estos conceptos denotan que la gestión implica la realización de algo en específico y que debe ser conseguido a través del gestor que moldea el diseño, organización y funcionamiento de la organización.

“El proceso de gestión produce los acontecimientos, acciones, decisiones, operaciones en el mundo de las transacciones, para ello la gestión transforma los objetivos en resultados” (Larocca 1997, p.299). El atributo sustantivo de la gestión es la decisión.

Por lo tanto, el objetivo de la administración es el dirigir al organizar el personal y los recursos materiales para el logro de las metas y finalidades, mientras que la gestión se centra en generar los medios que permitan alcanzar mejores niveles de productividad, eficiencia y eficacia de la función educativa. Esto requiere la aplicación de los principios administrativos por convicción y la apropiación de los procesos formativos que se dan en los niveles educativos del sistema de educativo.

Rojas (2003) afirma que la administración escolar tiene funcionalidad en la medida que brinda un esquema con una serie de relaciones, medios y fines en tres perspectivas fundamentales: a) sociocultural e histórica, b) compara y articula los factores, c) la eficiencia que ofrece un sentido de funcionalidad.

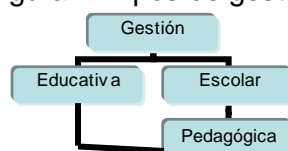
Con base en los datos expuestos que definen la administración y la gestión, se puede afirmar que la gestión se asume al admitir que el sujeto es quién ejecuta la acción de transformar a otros sujetos por lo tanto busca aplicar los principios generales que están presentes en la teoría de la administración y centra el estudio de la gestión en las organizaciones que en su desarrollo están influenciadas por estas teorías.

Esto se confirma por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación de Argentina (1996) cuando define a la gestión educativa como el conjunto de procesos, de toma de decisiones y ejecución de acciones que permiten llevar a la práctica los procesos pedagógicos, su ejecución y evaluación. Por consiguiente, interviene en el ciclo de la administración en las fases de planeación, organización, ejecución, evaluación y control, en donde la reflexión en la planeación permite identificar la

prospectiva de la práctica de gestión educativa que se pretende lograr. “Su comprensión requiere especificar los factores organizativos que determinan su funcionamiento eficaz” (Pérez, 1998, p.147).

El proceso de gestionar se magnifica al visualizar su aplicación en el sistema, escuela y aula. En este sentido, es importante retomar la clasificación de Navarro (2002) en donde menciona tres dimensiones: a) la gestión educativa referida al nivel macro, el de los sistemas educacionales; b) la gestión escolar, al nivel de las instituciones escolares; y c) la gestión pedagógica inmersa en las dos dimensiones anteriores.

Figura 2. Tipos de gestión



Fuente: Navarro 2002, p.2

La gestión educativa se relaciona con los postulados de la política educativa en la escala más amplia que alude al sistema de gobierno, al sistema educativo y a los procesos que regulan las acciones y decisiones de las autoridades e instancias administrativas que influyen en la organización escolar. De acuerdo al planteamiento de Cassasus (1999) su objeto se centra en el estudio de la organización del trabajo en el campo de la educación que marcan los elementos generales que sustentan las teorías de la gestión³⁶ y de la educación³⁷.

³⁶ Sander (1996) refiere al enfoque jurídico, tecnocrático, conductista, desarrollista y sociológico. Casassus, J. (1999) enuncia los modelos de gestión educativo en América Latina en una visión Normativa de la década de los cincuenta y sesenta; visión prospectiva en los 60'; visión estratégica en los 80'; visión estratégica situacional en los años 80; visión de calidad total ; reingeniería ; y visión comunicación en los años 90.

³⁷ En el documento del IIPE, del Ministerio de Cultura de Argentina³⁷ “Los desafíos del presente que construyen futuro, se asume que la tarea fundamental en el rediseño de las organizaciones escolares es revisar la disociación existente entre lo específicamente pedagógico y lo genéricamente organizacional. Esto supone visualizar que la palanca de las transformaciones educativas radica en una gestión integrada de la institución educativa estratégica.

La gestión escolar hace alusión a las acciones y toma de decisiones que se dan en las instituciones educativas que se focalizan en la escuela y en el colectivo, y que orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje. Coordina las acciones que emprenden el equipo directivo y los profesionales de la organización para cumplir con la misión o meta propuesta. Por su parte la gestión pedagógica se:

define por como una estrategia de impacto en la calidad de los sistemas de enseñanza, recoge la función que juega el establecimiento escolar en su conjunto y en su especificidad unitaria, local y regional para incorporar propiciar y desarrollar acciones tendientes a mejorar las prácticas vigentes (Pacheco 2011, p.1).

Esta gestión incide en el factor humano y el desarrollo de sus potencialidades al ser el profesional de la educación, con mayor centralidad en el maestro y la escuela como depositarios del hacer educativo y constructores de su propio proceso de profesionalización.

Hoy en día, “existe un consenso general que sostiene que la gestión educativa tiene tres grandes escuelas: la clásica, la de relaciones humanas y la de las ciencias del comportamiento administrativo” (Botero, 2009, p.23). “La forma de ver y pensar en las organizaciones está basada en patrones y regularidades en el diseño y comportamiento organizacional” (Daft, 2009, p.25).

Esto planteamientos se rescatan e integran al definir “la gestión como un proceso dinámico que logra vincular los ámbitos de la administración convencional con los de la organización, bajo la conducción y animación de un liderazgo eficaz del director, que se ejerce en un contexto de liderazgos múltiples y se orienta hacia el cumplimiento de la misión institucional” (Álvarez, 2006, p. 4).

La explicación y comprensión de la organización refleja los componentes teóricos que se han construido a lo largo de la historia en las diversas disciplinas y que constituyen el acervo social de conocimiento con respecto a este campo de conocimiento. En este sentido los que trabajan este tema aportan diversas formas que posibilitan clasificar la perspectiva, enfoque y teoría que define y delimita la racionalidad en la que se constituye la organización.

2.2 Enfoques de la organización escolar

El punto de partida de los enfoques de la organización y la gestión escolar son las teorías administrativas, ya que constituyen la base de la estructura para explicarse las formas en que se organiza el sistema educativo, la escuela, sus relaciones y ordenamientos de los distintos elementos que inciden en la formación de los educandos.

La teoría de la organización escolar sustenta a la institución al definir su fin y meta esperada al ubicar, situar y decidir con anticipación los objetivos a alcanzar, prever los recursos, movilizar las actuaciones en el tiempo y determinar las tareas y funciones requeridas para cada uno de los miembros que participan en la organización. Permite deducir las maneras idóneas de pensar, organizar y actuar en el medio escolar.

García (1997), menciona que la organización escolar presenta una doble perspectiva. Por una parte es una acción y un proceso de ejecución que demanda actuaciones diversas, múltiples y complejas que conducen a un fin concreto. La segunda perspectiva, se refiere al efecto o resultado del conjunto de logros o metas conseguidas para realizar una valoración positiva o negativa de su funcionamiento. Afirma que el objeto de la organización escolar es la institución o los centros escolares que están reservados a formar los alumnos.

La organización es grande y compleja, experimenta evoluciones constantes en sus diferentes sistemas operativos, biológicos y naturales. Esta movilización de percepciones y creencias afecta a la forma en que se percibe y opera. La explicación y comprensión de la misma, depende del enfoque que subyace en la actuación de las personas, grupos e instancias, por lo que varían las tipologías en que se organiza. García (1997) alude a tres clasificaciones, la existencial, la clásica y la nueva. Desde otra visión, Nieto (2003) menciona que la organización escolar puede ser considerada como una disciplina científica donde ubica básicamente tres perspectivas teóricas: la técnica, la cultural y la política.

El estudio de la estructura y funcionamiento de las organizaciones escolares y del comportamiento de sus miembros no se desarrolla aisladamente, en el vacío, sino que se inscribe dentro de ciertos modelos o perspectivas de la organización. Gairín, (1996) afirma además que la organización educativa no puede ser analizada bajo los mismos presupuestos de la racionalidad administrativa, por ello, plantea posturas alternativas las cuales se apoyan en las aportaciones de González (1986, 1993,1994), que a su vez rescata en su escrito los planteamientos de Borrell (1989), Muñoz y Román (1988). Esta visión se complementa con la postura de García (1997) y Nieto (2003).

Nieto (2003) considera que la organización escolar se caracteriza por un pluralismo teórico en donde coexisten varios postulados que pueden ser agrupados con relación a las premisas que sustentan o ubican perspectivas teóricas que posibilitan reconocer las diferentes concepciones. Gairín (1996) menciona que las diferencias conllevan distintos conceptos de ciencia y por consecuencia, comprensiones distintas de supuestos específicos de la organización escolar.

Conforme se avanza en la constitución del estado del conocimiento se logra reconocer que no habrá una teoría completa sobre las organizaciones que explique el actuar de los integrantes que participa en la institución, donde cada uno tiene su

propio bagaje cultural, generan procesos que no pueden constituirse en estructuras rígidas y lineales ya que la efectividad de la organización se encuentra influenciada por el comportamiento humano.

2.2.1 Científico Técnico Racional o Estructural

Se caracteriza por una organización y disposición de sus metas, la especialización, la autoridad y el establecimiento de Normas impersonales, el diseño y desarrollo de estructuras sistemáticas, entre otras. Concibe la realidad de tal forma que puede ser comprendida tal como es, admite cuantificar y objetivarla a través de la elaboración de hipótesis que podrían ser contrastadas empíricamente con una visión hipotético-deductiva y mecanicista que constituye un enfoque racionalista que se caracteriza por los siguientes rasgos (Ver tabla 13):

Tabla13. Perspectiva Científico Técnico Racional

Perspectiva Criterios	Científico-racional o paradigma estructural García (1997)	Científico-racional Gairín (1999, 2000)	Técnica José M. Nieto Cano (2003)
Análisis de la organización	<ul style="list-style-type: none"> Facilita el funcionamiento al adherirse a intereses, deseos y expectativas de las personas. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica los aspectos que son observables y verificables, previsibles y controlables. Considera sus acciones como deterministas y predecibles. Racionaliza el trabajo. (Toma de decisión, planificación, dirección y evaluación). 	<ul style="list-style-type: none"> Define la organización que tiene un sistema que regula las estructuras, las funciones o conductas y los productos.
Centroescolar	<ul style="list-style-type: none"> Tiene metas claramente definidas. Adecuada planificación Es vulnerable a las incidencias del mundo interno. Procura mantener el equilibrio 	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce la estructura como soporte Marco limitado impuesto predomina lo individual. Da importancia a las estructuras verticales Tiene un conocimiento exacto de la organización y su estructura Cuida que los objetivos y metas sean claras Busca la optimización de los medios para conseguir los fines de la organización. 	<ul style="list-style-type: none"> Define la organización como una entidad física, constituida por una serie de elementos particulares (variables) que pueden ser identificados y aislados. Indaga a través de diseños experimentales y cuasi-experimentales. Analiza y explica la estructura funcional (sistémico). Busca el conocimiento instrumental para optimizar los medios de la organización para conseguir los fines.
Principios	Cuida: <ul style="list-style-type: none"> Mecanismos de control Alto nivel de competencia Se centra en la eficacia Centrado en la teoría Principio de causalidad lineal y objetiva 	Responde a: <ul style="list-style-type: none"> El control y la productividad Eficiencia Entrenamiento Reproducir el conocimiento. El orden y el consenso. Gestión diaria, no existen previsiones 	Promueve: <ul style="list-style-type: none"> Eficacia-eficiencia Control-productividad El orden y el consenso
Proceso administrativo	<ul style="list-style-type: none"> Define como Normas nítidas. Considera que las estructuras y las actividades han de plantearse y ejecutarse de manera sistemática y coordinada. 	<ul style="list-style-type: none"> Visualiza lo uniforme, centralizado, atiende la eficacia Tiende a administrar a través de los elementos Normativos. Identifica que el proceso de aprendizaje debe ser planeado de forma sistemática y metodológicamente científica. 	<ul style="list-style-type: none"> Es el instrumento que dota a la organización para conseguir los fines. Determina que el control se basa en el grado de concordancia o discrepancia entre las metas y ejecución.
Motivaciones humanas	Efectúa la motivación al considerar: <ul style="list-style-type: none"> Profesorado estable Las relaciones humanas se reducen a elementos del sistema. 	Reconoce como elementos que dan respuesta a: <ul style="list-style-type: none"> Balcanización Sujeto pasivo 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrolla una estructura de interacción y comunicación espontánea

Perspectiva Criterios	Científico-racional o paradigma estructural García (1997)	Científico-racional Gairín (1999, 2000)	Técnica José M. Nieto Cano (2003)
	<ul style="list-style-type: none"> • Baja interrelación • Excesivo trabajo independiente • Son objeto de estudio y valoración. 		
Autores/ Teorías	<ul style="list-style-type: none"> • Alude a movimientos de escuelas eficaces, eficientes y de calidad. • Escuelas eficaces: Edmons (1979), Blumberg (1980), Greenfiel (1980), Sergiovanni (1987), Lieberman (1988), Michaels (2988), Davis (1992), Thomas (1992) 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo estructural, de relaciones humanas, escuelas eficaces, eficientes • Purkey y Smith (1983), Davis y Thomas (1992), Lieberman (1988), Michaels (1988), Edmonds (1979), Blumberg y Greenfiel (1980), Sergiovanni (1987), Álvarez y Zabalza (1989), etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • La teoría de la gestión. Incluye: Los principios de la gestión científica de Taylor y de la Gestión administrativa de Fayol. • El modelo de Burocracia de Weber, el movimiento de relaciones humanas y de recursos.

Fuente: Producción personal con base en los datos que se enuncian los autores

En este sentido, la organización se visualiza con objetivos y metas claras con el fin de generar los resultados esperados y lograr un “buen funcionamiento” de los centros educativos. La toma de decisiones se centra en el análisis de los procesos de información en donde la comunicación formaliza y explícita la participación de manera estructurada y reglamentada.

A partir de los supuestos disciplinares que sustentan esta “perspectiva” se puede considerar que su estructuración es determinista, donde el conocimiento científico clásico es el único que puede aportar elementos teóricos para dialogar con la práctica. En la realidad se observa un desfase entre la teoría y la práctica; la primera es armada y configurada por otros que no están en la institución y la segunda corresponde a los que ejecutan y operan los planteamientos.

La posición positivista permite razonamientos deductivos y verificaciones empíricas a través de formas cuantitativas de análisis que racionalizan la medición de fenómenos. Parte de la concepción de que un centro escolar es un conjunto de hechos ordenados y estructurados.

La administración científica de Taylor y Fayol se centra en la racionalización del trabajo por niveles básicos de organización y la especificación del modelo de la alta dirección que se enfoca a la eficiencia dentro de un marco de relaciones positivas regulado por un sistema objetivo de recompensas a la productividad laboral.

El punto de confluencia es la enunciación de que las organizaciones constituyen estructuras formales en donde las metas son el referente primordial para determinar los procesos de la administración (Planeación, ejecución y control).

El inicio de un nuevo planteamiento de perspectiva teórica, Gairín (1996) afirma que el modelo de relaciones humanas reclama el papel de la importancia de las personas y su actuación desde un planteamiento racionalista. La implicación organizativa de este enfoque es que impulsó el movimiento de las escuelas eficaces en la búsqueda de un “buen funcionamiento”.

2.2.2 Interpretativo Simbólico y Cultural

La realidad es siempre subjetiva ya que el significado se deriva de las interpretaciones que las personas hacen de las situaciones, lo que genera que se dé una construcción cultural. La organización se entiende como una realidad cultural en donde se centran dimensiones implícitas y subjetivas que permiten entender y comprender cada uno de sus elementos, dimensiones y actores.

Gairín (1999) delimita que las teorías de la interpretación que fundamentan este “enfoque” se basan en la hermenéutica, cuya intención es comprender los fenómenos, Normas y comportamientos de la realidad de la organización. “Considera la realidad como un conjunto de significados contruidos y compartidos por las personas” (Gairín, 1996, p.41).

La visión cultural de las organizaciones escolares se concibe como las representaciones simbólicas que se construyen de la experiencia subjetiva, lo que propicia que su comportamiento sea impredecible y dinámico al estar condicionado por los contextos. Su aspiración es construir un conocimiento iluminativo para comprender el sentido de lo que acontece en el centro escolar.

Gairín (1996) afirma que los supuestos que caracterizan este enfoque son: “el significado de lo ocurrido y por las interpretaciones que hacen las personas, los acontecimientos y procesos son generalmente ambiguos e inciertos por lo que restan valor a los aspectos racionales para la toma de decisiones y resolución de problemas y ante la incertidumbre las personas crean símbolos para explicar o ver la realidad” (Ver tabla 14).

Tabla 14. Perspectiva Interpretativo-Simbólico y Cultural

Perspectiva Criterios	Interpretativo simbólico o paradigma cultural García (1997)	Interpretativo-simbólico Gairín (1999, 2000)	Hodge (2001)		Cultural José M. Nieto Cano (2003)
			Teoría Institucional	Culturales	
Interés	<ul style="list-style-type: none"> • Configura las realidades organizativas-educativas en el mundo de los significados, de la simbología. • Se sitúa en los aspectos cargados de significado, de valores, de creencias que integran el concepto de cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consolida un proyecto común. • Se concentra en la eficacia. • Crea los medios que guían el desarrollo • Se centra en las dimensiones implícitas y subjetivas: valores, metas, significados y símbolos que permiten entender el modo de ser y funcionar de las personas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que la realidad social se forma con los miembros de la organización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se centra en pequeñas áreas de la empresa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudia los significados, las creencias, los valores y la cultura.
La organización	<ul style="list-style-type: none"> • Considera el liderazgo, la planificación, la toma de decisiones, la evaluación etc. Incluye estos elementos en los ámbitos que ayudan a mantener la estabilidad de la organización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entiende la organización como una realidad cultural. • Negocia las metas con los participantes para comprender y atender los niveles de satisfacción individual y colectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los grupos complejos que poseen reglas, metas y conductas conflictivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica que la base de la organización formal estructurada parte de la creación y gestión de los directivos. • Concibe la organización como un todo y estudian los aspectos informales de esta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Define la organización como una realidad cultural, internamente construida. Es ambigua y adaptable.
Centro escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Considera la planificación como un medio excelente para organizar la institución educativa, ayuda a proyectar. • Ubica la evaluación como el proceso que brinda al centro escolar datos, apreciaciones, imagen de interés y elementos de mejora del centro en cuanto a la gestión y gobierno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Efectúa Consensos • Predomina lo colectivo. • Identifica la aparición de estructuras de apoyo. (equipos de profesores) • Negocia las metas con los participantes. • Trata de comprender y atender los niveles de satisfacción individual y colectiva 			<ul style="list-style-type: none"> • Entiende la organización como una realidad cultural, como artefactos simbólicos que se construyen desde la experiencia subjetiva y responden a ciertos motivos.

Perspectiva Criterios	Interpretativo simbólico o paradigma cultural García (1997)	Interpretativo-simbólico Gairín (1999, 2000)	Hodge (2001)		Cultural José M. Nieto Cano (2003)
			Teoría Institucional	Culturales	
Producción de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce las relaciones e interacción entre la organización y la cultura. Ubica la organización como generadora de una cultura propia. Aporta nuevas metodologías cualitativas, etnográficas, naturalistas, etc. Descubre un conjunto de elementos irracionales tomados auténticamente de otros paradigmas. 	<ul style="list-style-type: none"> Considera que las organizaciones se construyen desde la experiencia subjetiva. Trata de comprender la realidad: fenómenos, Normas y comportamientos. 			<ul style="list-style-type: none"> Efectúa el análisis fenomenológico (cognitivo, simbólico) Considera los diseños biográficos y etnográficos Ubica las formas cualitativas de recoger información Utiliza la representación discursiva. Describe de manera comprensiva. Construye un conocimiento iluminativo
Presupuestos básicos	<ul style="list-style-type: none"> Valora el significado de lo ocurrido. Identifica que el significado viene determinado por el suceso y la interpretación de las personas. Reconoce que la mayoría de los procesos de significado en una organización son inciertos y ambiguos. Considera la ambigüedad, en donde la incertidumbre quita cierto valor a los procesos racionales de análisis, resolución de problemas y toma de decisiones. Se enfrenta con la realidad ambigua e incierta por lo que genera la creación de símbolos para reducir la confusión. 	<ul style="list-style-type: none"> Define el perfil del directivo como un líder como "situacional", que anima al grupo, facilita la comunicación e interacción entre los integrantes, tiene una visión sistémica y un pensamiento estratégico. 	<ul style="list-style-type: none"> Valora el proceso mediante el que las acciones se repiten y dan significado. Enfatiza las similitudes entre organizaciones en lugar de evaluar los problemas de manera racional y detallada. 	<ul style="list-style-type: none"> Considera que la cultura es el resultado de la ideología organizacional que genera las Normas, valores y creencias de los individuos que a su vez dirigen las acciones de los empleados y proporcionan una lógica en los comportamientos y acciones organizativas. Enfatiza que las organizaciones son únicas y diferentes entre sí. 	<ul style="list-style-type: none"> Parte de los presupuestos de autonomía, autoconocimiento, comunicación e idealismo.
Motivaciones humanas		<ul style="list-style-type: none"> Colabora Protagonista Participante (Activos e interesados) Media Coordina Centrada en las propias expectativas Comunica de manera vertical y horizontal Busca la satisfacción de las personas 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza presiones sociales para ajustarse a las creencias convencionales o institucionales. 		<ul style="list-style-type: none"> Guía la organización por los principios de: la comunicación, el autoconocimiento y la autonomía.
Teorías/movimientos		<ul style="list-style-type: none"> Contextualizada. Analiza y comprende con base en la hermenéutica al tratar de comprender los fenómenos, Normas y comportamientos. Considera la realidad plural e intersubjetiva. Ubica la organización como sistema Natural Promueve la participación fluida Reconoce la Ambigüedad histórica 			<p><u>Subjetiva:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Reconoce que la construcción cultural en la organización viene determinada por los actores (intrasubjetiva), la interacción y comunicación en el seno del grupo (intersubjetiva) Concede relevancia a las formas simbólicas que se desarrollan en los centros escolares: el lenguaje, las metáforas y los rituales. <p><u>Institucional:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Busca la explicación de las cosas en el contexto.

Perspectiva Criterios	Interpretativo simbólico o paradigma cultural García (1997)	Interpretativo-simbólico Gairín (1999, 2000)	Hodge (2001)		Cultural José M. Nieto Cano (2003)
			Teoría Institucional	Culturales	
					<ul style="list-style-type: none"> • Una institución es considerada como la agrupación de individuos.
Autores	Greenfield (1974), March y Olsen (1976), Weick (1976) y Bolman y Deal (1984)	Darling-Hammond y otros (1983), Cohe, March y Olsen, Sarason (1982), Ber y Walin (1982) o Saphier y King (1985)			Greenfield, Bates, Bolman y Deal. Meyer, Scott, Rowan.

Fuente: Producción personal con base en los datos que se enuncian los autores

En este sentido, esta “perspectiva o enfoque” confluye en la comprensión intersubjetiva de los fenómenos que se manifiestan en el centro escolar. Se constituye por la teoría subjetiva y la teoría institucional. La primera teoría, se adjudica que la educación es una tarea moral, por lo que su razón esencial son los valores y la apreciación social de la realidad, donde su premisa principal es entender el significado que tiene para las personas los hechos y acontecimientos así como los motivos que justifican el actuar y su forma de organización.

El proceso mediante el cual las acciones se repiten y dan significado se define como institucionalización. Dicha teoría:

enfatisa las similitudes entre las organizaciones y, en vez de evaluar los problemas de manera racional y detallada, los miembros utilizan presiones sociales para ajustarse a las creencias convencionales e institucionales. Como resultado, los directivos tienen cierta tendencia a imitar prácticas antiguas y experiencias con éxito (Hodge, 2001, p.21).

Con relación a segunda teoría, busca la explicación de las cosas en el contexto. Los centros escolares son instituciones u organizaciones institucionalizadas por su ambiente. Se concibe como agrupación de individuos que constituyen una serie de patrones y regulaciones.

La construcción cultural que es la organización no sólo viene determinada por los actores considerados individualmente (Intra-subjetiva) sino también por la interacción y comunicación en el seno de un grupo (inter-subjetiva). Como resultado de estos procesos, los miembros generan pautas o formas de sentir, de pensar y de obrar peculiares (Nieto, 2003, p.12).

Esto confirma que el centro escolar se constituye por personas que cuentan con un sistema de valores, principios, Normas y emociones, que entran en diálogo de manera permanente con las estructuras de la organización. El centro escolar no se impone sino que se construye progresivamente al conjuntar las estructuras de pensamiento, lenguaje, sistema de valores, principios, Normas, reglas y emociones en una aglomeración de culturas. Es el resultado de la ideología de la organización que genera las Normas, valores y creencias de los individuos.

Son precisamente estas Normas, valores y creencias las que dirigen las acciones de los empleados y proporcionan una lógica a los comportamientos y acciones organizativas. Sin embargo, el enfoque cultural se diferencia del enfoque institucional en que enfatiza que las organizaciones son únicas y diferentes entre sí" (Hodge, 2001, p. 21).

Desde esta visión se considera a la organización como única e irrepetible. Los mitos culturales constituyen el contenido de la realidad los cuales se expresan a través del lenguaje, las metáforas y los rituales.

Se habla de una estructura ceremonial que tiene un papel simbólico con vistas al ambiente social y que se juzgará, en concreto, por su conformidad (adecuación de forma) con expectativas externas relativas a qué debe ser un centro escolar y cómo debe ser la educación que imparta (Nieto, 2003, p.14).

2.2.3 Socio-Crítico y Político

Se fundamenta en un principio radical que considera que la ciencia no es neutral, defiende la construcción de una sociedad más justa. Asume una visión global y dialéctica de la realidad educativa que incorpora una visión democrática e introduce las dimensiones pragmáticas: el discurso, el poder y el conflicto. Es una corriente emancipadora que se basa en la identificación de las contradicciones de la organización y de cómo intervenir en la acción para lograr las transformaciones de la misma.

Se inspira en una postura política de las ciencias reflexivas y críticas, de tal manera que permita examinar críticamente la relación que existe entre valores y acción. La organización escolar se concibe como construcciones orientadas ideológicamente por un grupo con poder para regular la institución.

Se busca un conocimiento liberador o emancipador, la intención es desvelar y actuar contra condiciones de la acción o de interacción que conlleva al dominio o sometimiento de unos individuos o grupos respecto a otros.

Trata de crear conciencia en el individuo sobre las condiciones de la organización, reconocerlas, ubicar sus acciones e intervenirlas para lograr la transformación por medio de la disposición y ubicación conceptual de sus procesos. El análisis de las acciones parte de la práctica, pero para comprenderlas y resolverlas se remite a la teoría, existe consistencia entre la teoría y práctica (Ver tabla 15).

Tabla 15. Perspectiva Socio-crítico y político

Perspectiva Criterios	Socio-crítico o paradigma político García (1997)	Socio crítico Gairín (1999, 2000)	Política José M. Nieto Cano (2003)
Interés	<ul style="list-style-type: none"> • Se centra en la lectura de la política de las organizaciones educativas • Trata de poner de manifiesto las contradicciones que se producen en el seno de las organizaciones, hacerlas aflorar, reconocerlas y llevar a cabo una intervención directa que comprometa al cambio, con el objetivo de transformar la realidad existente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza los medios para interactuar. • Tiene como meta principal alcanzar los compromisos para el cambio. • Tiene un liderazgo ideológico. • Retoma las contracciones para actuar con el compromiso de la acción. • Revisa y debate la misión principal • Alcanza compromisos con el cambio por parte de los miembros de la organización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Persigue desvelar y examinar los valores y la acción. • Estudia: los intereses, las ideologías, las metas y el poder.
La organización	<ul style="list-style-type: none"> • Parte de una realidad política incuestionable en la que se identifica: • Considera como planteamientos básicos, asociaciones o federaciones integradas por diversos individuos y grupos de interés. • Determina que los individuos muestran diferencias manifiestas en sus formas de percibir la realidad. • Identifica que en las decisiones subyace la distribución de recursos y medios. • Se mueve en una dinámica de negociaciones, pactos, alianzas, etc. • Reconoce que las metas, acepta alternativas, de presiones, de conveniencias, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualiza la organización adaptable y flexible. • Instrumentos de negociación. • Crea espacios de análisis y reflexión. • Organiza la participación colectiva. • Resuelve los conflictos con diálogo y negociación • Distribuye el poder institucional. • Considera que las condiciones organizativas impulsan la transformación por medio de la acción. • Utiliza el poder para la toma de decisión conjunta. • Propicia el análisis crítico de las situaciones. • Parte de los casos, de los grupos y las relaciones éticas y políticas del individuo y la organización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procura el dominio, el conflicto y la negociación. Normativo.
Centro escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Aprecia preocupación por los códigos, rutinas, currículum oculto, el compromiso ético y una serie de valores. • Presenta la realidad escolar desde una perspectiva más dinámica al exigir un constante juego de alianzas, pactos y acuerdos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Negocia de manera permanentemente • Se impone el sentido social. • Cooperativo-innovador • Abierto y contextualizado • Determina que la formación forma parte de la estrategia organización y de las funciones laborales. • Integra las estructuras verticales y de apoyo. (Grupos de mejora) • Desempeña un papel ideológico dentro del contexto socio-cultural. • Mantiene relaciones dinámicas y dialécticas. • Se desarrollan dinámicas de micropolítica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concibe Las organizaciones como construcciones ideológicas.
Producción de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza la realidad para conocer por qué ésta se presenta de una determinada manera y no de otra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende la realidad, examinar la legitimidad de sus componentes e implicar a las personas en los procesos de cambio. • Se interesa descubrir y comprender las raíces y fuentes de legitimación en esta construcción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Efectúa un análisis crítico y dialéctico. • Estudio de casos. • Descripciones críticas atentas a dimensiones éticas y políticas.
Valores	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la libertad, el respeto por la persona, la justicia, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca un conocimiento liberador y emancipador. • Considera que la realidad está mediatizada por el compromiso con la acción. • Guía la organización con los principios de: la participación, libertad, justicia y equidad. • Corriente emancipadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve la participación y libertad; Justicia y equidad.

Perspectiva Criterios	Socio-crítico o paradigma político García (1997)	Socio crítico Gairín (1999, 2000)	Política José M. Nieto Cano (2003)
Motivaciones humanas	<ul style="list-style-type: none"> Identifica en el conflicto la crisis como elementos propios de la vida organizativa, que bien utilizados se convierten en instrumentos de reflexión, diálogo, encuentro y medios para enriquecer a los miembros de la organización. 	Define al directivo como: <ul style="list-style-type: none"> Agente de cambio Guía, facilitador Transforma Centrado en los problemas Agente activos Integrado, asertivo 	
Teoría	<ul style="list-style-type: none"> Se inspiran en la participación democrática organizada propuesta por John Dewey, Experiencias de Ferrer y Guardia, autogestión de Oury, autogestión total de Lobrot y Lapassade y la congestión cooperativa de maestros y alumnos de Celestín Freinet. 	Se apropia: <ul style="list-style-type: none"> Nueva sociología de la educación. (Giroux) Participación democrática (Dewey) Libertad individual (Neill) Cogestión de maestros y alumnos. (Celestín Freinet) La autogestión limitada por derecho al Veto (Oury y Vásquez) La autogestión total (Lobrot y Lapassade) 	<ul style="list-style-type: none"> Conoce y comprende las teorías sociales para analizar las organizaciones en un contexto más general y cuestionan las formas de legitimación que consolidan y naturalizan el control o el dominio ejercido. Reconoce la teoría de la Micropolítica para asumir la naturaleza compleja, inestable y conflictiva de los centros escolares. Reconoce las entidades políticas formadas por individuos y grupos que difieren en sus intereses.
Autores	Habermas (1982), Apper (1986), Giroux (1990), etc.	Habermas (1982), Giroux (1990), Apple (1986-1987)	<u>Social</u> . Karl Marx y Max Weber sobre la teoría sociológica de las organizaciones <u>Micropolítica</u> : Ball, Bacharach, Mundell, Whirly,

Fuente: Producción personal con base en los datos que se enuncian los autores

Nieto (2003) ubica en este “enfoque” los presupuestos de la teoría feminista y la teoría del proceso laboral, considera las siguientes características como elementos para el análisis social de las organizaciones: las fuerzas externas que moldean la estructura y funcionamiento de la organización, los intereses y motivaciones de los individuos que integran la organización, la forma en que se distribuye el poder y la denominación en la organización, los mecanismos ideológicos que subyacen en los ideales organizacionales e individuales así como los conflictos que responden a situaciones de diversidad y alteridad social.

Además plantea que la organización escolar puede definir la función de dirigir desde la “perspectivas” de la política. Para lograrlo, discurre sobre la necesidad de crear una dinámica de análisis y reflexión de la realidad organizativa. Por consiguiente, dicha teoría se centra en lo práctico, donde se pretende fomentar el

diálogo entre los profesores. Dentro de este marco discurre la micropolítica cómo una teoría que se caracteriza por asumir la naturaleza compleja e inestable de la organización. Concibe a los centros como entidades políticas formadas por individuos y grupos que difieren en sus intereses.

Parte de la premisa, que en los centros escolares se construyen prácticas ideológicas y políticas, en donde el poder es un elemento central para el análisis de las acciones de los actores y grupos que se constituyen a partir de la delimitación de sus creencias, valores e ideologías que los caracterizan. Depende de las condiciones de la institución y su grado de consistencia o respuesta a las necesidades educativas, serán el tipo de conflictos así como las estrategias de negociación, resistencia, lucha o toma de decisiones para lograr las metas conjuntas, de los pequeños o grupos o individuales.

Se analiza la organización en un contexto general y se cuestiona las formas en que se legitima y consolida el control así como el dominio de las fuerzas políticas. La autoridad se sustenta en un liderazgo ideológico que se limita y se centra en la fuerza política, donde su principal tarea es organizar la participación de los colectivos y distribuir el poder institucional e intentar resolver los conflictos a través de diálogo y negociación.

La ojeada a este marco de referencia de la estructura escolar refleja las variantes figuras del debate educativo. Las perspectivas descritas acentúan las vertientes de análisis y delimitación de las tareas de la organización. La percepción de cada una de las posturas de manera aislada puede dar lugar al conocimiento fragmentado y no permite la comprensión de la totalidad del centro escolar. El acercarse a conocer la realidad social desde estas perspectivas permite generar conocimiento desde diferentes posiciones para discutir y llegar a la comprensión más profunda del tema.

2.3.4 Escuelas que aprenden

Gairín (2000) considera que las organizaciones que aprenden son parte de un **enfoque integrador** que rescata los elementos de las diferentes perspectivas descritas anteriormente. Su finalidad es promover nuevas formas de comprender el escenario educativo, así como generar mecanismos de aprendizaje no sólo en los alumnos, sino en cada uno de los integrantes que constituyen el centro escolar y que tienen como meta responder a la tarea educativa con elementos de cambio e innovación.

Villa (2000), refiere que una organización que aprende es denominada organización inteligente. Utiliza el término de empowerment³⁸ como vocablo para expresar la capacidad de potenciación de las capacidades y talentos del personal. Se entiende en tres posibles niveles: político y nacional, organizacional e individual. En este sentido la tarea se centra en:

- Administrar los valores de la organización y conseguir la dedicación de los integrantes del centro escolar.
- Conocer y ubicar los niveles de gestión de conocimiento y valores prioritarios, enmarcados en la cultura corporativa.

Gairín (2000) considera que el centro educativo que aprende debe ser consciente del contexto en el que está ubicado, tener en cuenta su visión y misión en un marco social. El avance hacia la consolidación en este enfoque requiere que la organización realice cambios internos y externos que sean coherentes con los cambios culturales. Esto implica, delimitar las diferentes situaciones organizativas, las cuales deben ser descritas tal como suceden, cuyo fin último permitirá ubicar los estadios: la

³⁸ Se define como un modo de gestionar y liderar, a partir de la captación de las ideas y deseos del personal, las capacidades, y características individuales que presentan cada uno y los elementos de la organización requeridos para promover el desarrollo personal e institucional.

organización como macro-estructura del programa de intervención, como contexto-texto de intervención y las organizaciones que aprenden.³⁹

Las concepciones de estos dos autores para definir las organizaciones que aprenden, denotan un elemento central que giran en torno a ubicar la cultura organizacional como un factor determinante del contexto y la naturaleza de la organización.

Para Gairín (1999), las organizaciones que aprenden se fundamentan en el desarrollo de las personas y sus capacidades para responder a las diferentes necesidades que permitan explorar nuevas formas de aprendizaje y modificar tanto los sistemas de formación de los actores como incidir en el sistema organizacional para encontrar soluciones que respondan a la realidad de la organización.

Daft (2009) precisa los principios en que se basan las escuelas que aprenden son: la igualdad, la información abierta, la jerarquía pequeña y la cultura que propicia la adaptabilidad y la participación para aprovechar las oportunidades con el fin de que se logre manejar la crisis. Para ello, su valor esencial es la solución de problemas, en donde la estructura se crea a través de flujos de trabajo o procesos horizontales y no de funciones departamentales. Los equipos auto dirigidos son la unidad fundamental de trabajo en la organización que aprende. Las características que se presentan son:

- Estructura horizontal.
- Tareas de empowerment.
- Sistemas de información compartida.
- Estrategia de colaboración.
- Cultura adaptable.

³⁹ Primer estado tiene la característica de ser un soporte para el desarrollo de los programas al proporcionar espacios, tiempos, Normatividad, recursos, entre otros, lo que la hace subsidiaria. El segundo tiene una posición más activa, donde el proyecto educativo define las metas y tareas de la organización a través de prácticas efectivas (Racionalidad, flexibilidad, permeabilidad y colegialidad). Por último, el tercer estadio alude a resaltar el valor del aprendizaje como aspecto fundamental de la organización. Se desarrollan las personas y su capacidad para incorporar nuevas formas consolidar la institución tanto en el hacer como en el ser.

El proceso de aprendizaje es continuo, centrado en problemas contextualizados en donde participan e inciden todos los miembros de la organización. Senge (1990) considera que para intervenir la práctica de las organizaciones se tienen que considerar cinco características teóricas y aplicativas: un pensamiento sistémico, donde se interrelacionan diversas disciplinas, el dominio personal de la realidad por cada uno de los actores, la configuración de modelos mentales que permiten leer y comprender la realidad, construir una visión compartida del análisis e intervención de la organización y el aprendizaje en equipo que implica el diálogo para compartir los supuestos que permitan integrar un pensamiento conjunto.

Toda organización que aprende está orientada a la obtención de los logros y metas educativas al propiciar la motivación y participación, proponer alternativas y promover el desarrollo de sus miembros para que tengan la capacidad de generar alternativas de solución a los diferentes problemas y conflictos que se enfrenta en la vida diaria de la organización además de crear la innovación y mejora de la institución.

El elemento más importante para consolidar las escuelas que aprenden es promover la formación institucional donde se conecte el contenido, la metodología y la innovación que se desea lograr. Gairín (1999) plantea que esta formación ha de darse con las siguientes operaciones: la revisión de las situaciones problemas que se busca mejorar, la difusión del cambio esperado y la integración de las nuevas modalidades de la organización que sean asimiladas y comprendidas por todos los miembros para que formen parte de la nueva cultura. Gairín (2000) afirma que una organización que aprenda debe considerar los siguientes aspectos:

1. Aprender a través de las personas, lo que supone una institucionalización de procesos colaborativos.
2. Propiciar la transformación exitosa que requiere un cambio de mentalidad en todos los niveles.
3. Establecer nuevos métodos de trabajo. Considera aspectos de autocorrección y anticipación.
4. Motivar la cualificación del trabajo.

Ante este panorama se puede afirmar que las concepciones que integran la organización educativa posibilitan articular las formas en que se aprende con un carácter multideterminista y multifacético.

2.3 El Director ante la organización, la administración y la gestión escolar

En el proceso administrativo se compone de cuatro funciones básicas, las cuales dependen de la concepción del autor, la forma en que las denominan y las describen. La función de dirección⁴⁰ o también llamada ejecución, comando o liderazgo ayuda a ejercer y ser la esencia de la administración. Las acciones que la componen aluden a guiar, coordinar, supervisar, promover la cooperación para lograr las metas institucionales.

Rodríguez (1993) considera que la dirección permanece orientada a los medios y que a través de las acciones encamina los objetivos organizacionales. Precisa que para ello, es necesario no perder de vista las actividades administrativas que aluden a mando o autoridad, la motivación, la supervisión y la comunicación⁴¹. En cambio para

⁴⁰ Viene del verbo “dirigere” éste a su vez de prefijo “di” intensivo, y “regere”: regir, gobernar. Este último deriva del sánscrito “raj”, que indica “preeminencia” (Reyes Ponce, 1993, p.305).

⁴¹ Huerta (2006), considera que la dirección pone en marcha todos los lineamientos establecidos durante las fases de planeación y organización. Requiere la implantación de sistemas y procedimientos así como la eficiencia en el sistema de control.

Diez (2004) Estas habilidades son generales, se requieren independientemente de la jerarquía de la función. a) Conceptuales son las que permiten obtener, analizar e interpretar una visión de conjunto de la organización; b) Red de contactos y relaciones humanas para alcanzar los objetivos organizacionales utilizando el esfuerzo de otras personas; c) Técnicas. Implica en saber utilizar los conocimientos, procedimientos, herramientas y recursos específicos de una disciplina o campo concreto; d) Diseño.- Se requiere para la solución de problemas en forma total.

Münch (1999) en lugar de nombrarlas como actividades las ubica en etapas o momentos de la dirección que se presentan indistintamente: la toma de decisiones, la integración, la motivación, la supervisión y la comunicación. Afirma que la persona que ejerce la función tiene la autoridad para dar órdenes, exigir el logro de las acciones al delegar o mandar.

La dirección implica un proceso dinámico de actuación para lograr incidir en las demás personas y poder guiar su comportamiento hacia el logro la meta u objetivo a través del análisis de las situaciones y la toma de decisiones de manera articulada con la visión que le facilite delimitar el camino a seguir para guiar a los miembros de la organización para revitalizar y facultar la consecución de las metas.

La organización se crea para alcanzar algún objetivo, la dirección es lo que moldea y da forma al diseño y administración de la organización a través de la delimitación de las metas, la estrategia y el diseño de la organización, al adaptar el entorno en ese constante cambio e incidir en el impacto en la efectividad de la organización. Gibson (2001) refiere que la visión de la administración frente al papel de la dirección requiere hacer uso de tres grandes roles planteados por Henry Mintzberg que son el interpersonal, decisivo e informativo. El primero involucra la administración de las personas dentro y fuera de la organización; el segundo incluye la toma de decisiones en asuntos operativos, localización de recursos y negociaciones; el

Jones (2006) Las capacidades de decisión tienen el papel específico de ser emprendedor, manejador de contingencias, distribuidor de recursos y negociador; b) Trato personal: figura emblemática, líder y enlace; c) Información: Supervisor, difusor y vocero.

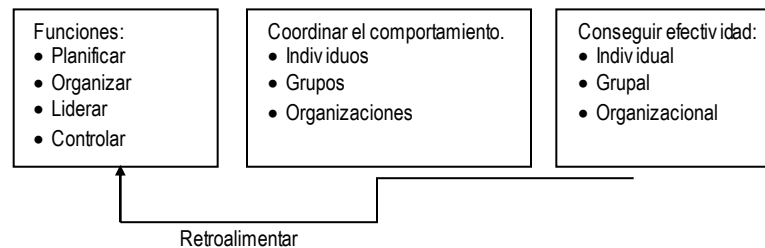
Diez (2004) Retoma al autor Adair para rescatar los atributos fundamentales para el desarrollo óptimo gerencial. Menciona 25 capacidades, identificadas a partir de un estudio realizado con 200 líderes de la industria. Julio García Junco y Rosario García, basados en este estudio y orientados por la afirmación de Mintzberg investigaron estos atributos para ver si eran desarrollados y fomentados por la universidad española en los procesos de formación de los alumnos identificando los siete que se registran en la tabla.

Diez (2004), Habilidades requeridas en función de los principales temas de gestión. Basado en el estudio para observar las mejoras en la formación universitaria.

Whetten (2005) Las habilidades directivas son conductuales, controlables, con posibilidad de desarrollo, están interrelacionadas y sobrepuestas y son contradictorias y paradójicas.

tercer involucra la comunicación entre la variedad de individuos e instituciones (Ver figura 3).

Figura 3. La contribución de la administración a la efectividad



Fuente (Gibson, 2001, p.18)

Mintzberg desprende la función de interacción desde una visión humanista y de relaciones que le permite comprender la organización y las personas para representar, informar y tomar decisiones.

Antúnez (2000) y Gairín (1998) mencionan que diversos estudios confirman la tesis de Mintzberg al afirmar que los directivos escolares desarrollan una actividad compleja e intensa que se caracteriza por la ejecución de un gran número de tareas que realizan en periodos cortos de tiempo que aluden a diferentes dimensiones, procesos y productos que originan una fragmentación que se desvanece al estar inmersa en múltiples interrupciones y la utilización de manera permanente de la expresión verbal.

Ante esto, la función directiva es entendida como “una expresión de un conjunto de influencias –sociales, culturales, políticas, administrativas e incluso personales que se dan en el centro educativo, en interacción dinámica con el contexto más amplio en el que éste se ubica” (Gairín y Villa, 1999, p.32).

La definición de la función comúnmente enmarca el ideal de la actuación del directivo que se puede nombrar por el autor con relación a su campo de estudio en el que se encuentre inmerso o establezca relaciones con las teorías organizacionales o educativas.

En el actuar cotidiano de los directivos se ubican las tareas que realiza y que configuran el perfil real de la dirección y que a la vez se asocia con las características que definen el tipo de organización. Gairín (1998) afirma que la función directiva se caracteriza por la delimitación que se efectúe de los modelos de organización y dirección donde ejerce su actividad y la capacidad de respuesta que tienen ante las diferentes situaciones a las que se enfrenta en el ir y venir de su vida laboral.

Las formas en que se apropia y ejerce la función y las tareas de dirigir se asocian con su proceso de actuación que caracterizan su estilo o forma de concebir y actuar ante las diferentes situaciones.

El tránsito que se da en las formas de concebir, actuar y ejercer la función directiva depende la claridad conceptual y metodológica que adquiere el directivo a lo largo de la práctica y los niveles de acercamiento que tenga con los enfoques, perspectivas teóricas que explican la organización que a su vez configuran y sustentan su actuar. A lo largo de este proceso el directivo puede manifestar diferentes características que se explicitan en las perspectivas teóricas de los autores que constituyen las teorías de las ciencias administrativas y de la organización escolar (Ver tabla 16).

Tabla 16. Comprensión del actuar del directivo desde las diversas perspectivas

Perspectiva	Científico-Técnico – Racional	Interpretativo Simbólico y Cultural	Socio crítico y político	Escuelas que aprenden y procesos de reingeniería
Visión	<ul style="list-style-type: none"> Tiende a ser objetivo, cuantitativo e hipotético deductivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Entiende la organización se como una realidad cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> Concibe las organizaciones como construcciones ideológicas. Asume una visión global y dialéctica de la realidad educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Fomenta el autoaprendizaje, estratégica y sistémica para promover nuevas formas de aprender.
Perfil	<ul style="list-style-type: none"> Actúa como técnico profesional. Se basa en conocimientos técnicos especializados. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica su actuación desde el enfoque situacional. Tiene una visión sistémica y estratégica. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiene una visión democrática. 	<ul style="list-style-type: none"> Pensador estratégico, sistémico y con liderazgo pedagógico.
Organización	<ul style="list-style-type: none"> Desarrolla procesos racionales de toma de decisión, planificación, dirección y evaluación. Cuida que los objetivos y metas sean claros. Trata de establecer conexiones claras entre: metas, estructuras organizativas, actividades y resultados. Tiene un conocimiento exacto de la organización y su estructura. Busca la optimización de los medios para conseguir los fines de la organización. 	<ul style="list-style-type: none"> Construye desde la experiencia subjetiva. Trata de comprender la realidad: fenómenos, Normas y comportamientos. Negocia las metas con los participantes para comprender y atender los niveles de satisfacción individual y colectiva. Se concentra en la eficacia. Pretende la descripción comprensión del fenómeno y las prácticas organizativas Manifiesta autoridad y liderazgo difuso y cambiante. Anima, comunica y facilita las interacciones. Fomenta la postura crítica y de transformación 	<ul style="list-style-type: none"> Su meta principal es alcanzar los compromisos para el cambio. Propicia el análisis crítico de las situaciones. Parte de los casos, de los grupos y las relaciones éticas y políticas del individuo y la organización. Considera que las condiciones organizativas impulsan la transformación por medio de la acción. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprende los mecanismos de aprendizaje y trata de responder a la tarea educativa. Facilita el desarrollo de las personas y sus capacidades.
Autoridad/Dirección o liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> Define la dirección desde un sistema formal de orden burocrático, de control y supervisión. Tiene fuerte Liderazgo Es Normativo Gestión diaria, no existen previsiones ni sistemas de control. 	<ul style="list-style-type: none"> Muestra interés por comprender lo social y lo humano para consolidar un proyecto común. Guía la organización por los principios de: la comunicación, el autoconocimiento y la autonomía. Utiliza su poder para posibilitar que sean los propios miembros de la organización los que puedan decidir cuáles son los ámbitos, vías de mejora y transformación. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiene un liderazgo ideológico. Busca un conocimiento liberador y emancipador. Distribuye el poder institucional. Utiliza el poder para la toma de decisión conjunta. 	<ul style="list-style-type: none"> Comunica de manera horizontal y de autodirección. Dirige y liderea a partir de las situaciones que se le presentan Conoce y comprende la organización.
Acciones	<ul style="list-style-type: none"> Efectúa las acciones de manera previsible y controlable, determinista y predecible. Racionaliza el trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> Su comportamiento es dinámico y se condiciona por el contexto que responde a patrones. Crea los medios que guían el desarrollo. Analiza los datos de la realidad para la toma de decisiones. Promueve la conformación de equipos de trabajo para facilitar la participación, colaboración. 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza el conocimiento reflexivo y se compromete con la acción. Retorna las contracciones para actuar con el compromiso de la acción. Crea espacios de análisis y reflexión. 	<ul style="list-style-type: none"> Gestiona la organización de las tareas de aprendizaje. Desarrolla y usa las habilidades interpersonales para coordinar y guiar al grupo. Orienta a la organización. Estimula y guía para el desarrollo de la cultura en colaboración.
Enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Reproduce el conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> Anima al grupo. Facilita la comunicación e interacción entre los integrantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Organiza la participación colectiva. Resuelve los conflictos con diálogo y negociación 	<ul style="list-style-type: none"> Gestiona el autoaprendizaje
Principios básicos	<ul style="list-style-type: none"> Cuida el orden y el consenso. Manifiesta preocupación por el control y la productividad Atiende hacia la eficacia y eficiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> Muestra interés por los significados, las creencias y los valores 	<ul style="list-style-type: none"> Guía la organización con los principios de: la participación, libertad, justicia y equidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Procura la igualdad, apertura, jerarquía pequeña y cultura de adaptabilidad y participación.

Elaboración personal para integrar el análisis teórico.

La concepción denominada Perspectiva Científico-Técnico y Racional, expresa que el director es la persona que tiene a su cargo subordinados cuya función es asignarles tareas para la obtención de resultados y logro de las metas propuestas en la organización y es el representante institucional.

Orienta su función hacia la coordinación y especialización. La primera alude a los principios de distribución jerárquica de la autoridad, el control como elemento de la estructura piramidal; la unidad de mando, donde el rol de supervisor es fuente de regulador del conflicto; el ámbito de control de subordinados en donde el supervisor vigila de manera eficaz y eficiente la tarea; por último el principio de excepción que precisa las tareas rutinarias que realizan los empleados del nivel básico. La segunda función delimita la formación de departamentalización que implica la agrupación de tareas en una misma unidad.

En este sentido, el director es el encargado de traducir las metas a criterios de ejecución para cada uno de los miembros además de realizar la fase de control de las funciones de cada uno de los actores.

La perspectiva técnica que plantea Nieto considera al director fundamentalmente como un gestor cuyas funciones básicas en el centro escolar son las de elaborar, ejecutar y evaluar el funcionamiento de la organización.

Como se puede observar la postura del director es determinista, objetivo, donde las mediciones y controles son centrales para el desarrollo y logro del indicador de eficiencia considerado como la fuente que permite la administración de la organización.

Daft (2009) afirma que las perspectivas clásicas marcan en los directivos y en las organizaciones en alto grado el enfoque jerárquico y burocrático que limita las formas de actuación en la resolución de problemas y el enfrentamiento a los retos actuales. Ante la movilidad constante del entorno, las tendencias y la creación de nuevos códigos de comunicación e interacción, es necesario considerarlos como elementos centrales que constituyen las brújulas para navegar en su función o desarrollo. Los directivos requieren diseñar y orquestar nuevas respuestas para el

mundo en movimiento lo que genera nuevas concepciones de las organizaciones y patrones de comportamiento diferentes.

En el enfoque o perspectiva Interpretativo- simbólico y cultural se ubica de manera genérica en la política educativa a finales de los 70'a los 80' donde se puntualiza la creación y desarrollo del consejo escolar y la gestión de proyectos. Gairín (1999) afirma que la concepción de la dirección se aleja de un estilo ejecutivo y se concibe con un perfil situacional donde su rol es como animador, motivador y generador de consolidación de grupo y constructor de la cultura organización donde ejerce un liderazgo personal con una autoridad difusa y cambiante.

Martínez (2006), retoma el planteamiento de González para ubicarlo como líder cultural, donde considera que el liderazgo se desarrolla en el contexto que siempre reacciona de modo racional. El papel del director es crear, sostener e incluso cambiar la cultura de la escuela.

Este planteamiento da lugar a un pensamiento estratégico que atiende los aspectos centrales que guían el desarrollo de los procesos operativos y concretos que posibilitan responder a los propósitos y fines de la organización a largo plazo.

“El directivo coordina los aspectos técnico-pedagógicos y administrativos que inciden en la calidad del servicio educativo a través de la atención a cuatro dimensiones centrales: cobertura, retención, aprovechamiento y egreso oportuno” (Bocanegra, 2001, p.67).

Afirma además que la tarea del directivo es de gran importancia porque es el líder que guía el desarrollo de lo propuesto por las escuelas. No sólo administra, sino que trabaja en la consolidación de un proyecto común.

En la perspectiva política González (2003) describe al director como un agente que desarrolla, promueve posturas críticas y transforma la organización. Por consiguiente, su tarea es crear espacios de análisis, reflexión y cuestionamiento de la realidad organizativa, con el fin de reconocer los supuestos que facilitan el funcionamiento y desarrollo de la organización.

Esta perspectiva retoma autores que se ubican desde el inicio hasta finales del Siglo XX, pero su puntualización y concreción para comprender la organización se da con mayor énfasis a finales de la década de los 90´.

Su papel principal es analizar a través del diálogo, las situaciones, problemas o conflictos a los que se enfrenta el personal, con el fin de reconocer los aspectos que las provocan, establecer jerarquías para identificar el constitutivo y lograr proponer elementos de mejora que faciliten la transformación.

Ball (1989), desde el matiz de la micropolítica afirma que los directores se desconciertan por las acciones y respuestas del personal, lo que genera ambigüedad en la función y la falta de acuerdo con el respecto al rol.

Por último, en el modelo o perspectiva de las escuelas que aprenden y los procesos de reingeniería para la construcción, los administradores y directivos necesitan mayor fluidez y adaptabilidad por lo que requieren rediseñar sus comportamientos desde una visión de la organización que aprende, experimenta, mejora e incrementa su capacidad.

Ante esta visión multifacética de la dirección se puede observar que la tarea de dirigir no es sencilla ni unilateral. Esta revisión permite precisar que es necesario centrar el planteamiento en dos grandes elementos la dirección y el liderazgo.

Un elemento central para su consolidación es la delimitación de un estilo de liderazgo que influya en los procesos de cambio y transformación de la organización. Este liderazgo dependerá de las situaciones que se presenten en el momento que tenga que dirigir y tomar decisiones, lo que genera una visión de diferentes matices. Esto implica que el director puede decidir si requiere tener en ese momento un liderazgo: situacional, transformacional, compartido, afectivo, animador, o pedagógico y pueda ser capaz de tomar decisiones, establecer relaciones e interacciones, asumir y vivir el conflicto y liderar los procesos organizacionales y pedagógicos.

Immegart (2000), por su parte retoma el estudio que la Office of Education de los Estados Unidos en donde se estipulan los criterios determinantes de éxito para los directores escolares presentados en el libro de Griffits, Frederiksen y Hemphill. De las experiencias de los directivos se deducen las siguientes líneas para dirigir organizaciones de aprendizaje:

1. Dedicar un tiempo generoso y suficiente para preparar la toma de decisiones, haciendo uso de todos los recursos.
2. Estar preparados para trabajar duro y hacer todo el trabajo requerido para dirigir la organización con la visión de las organizaciones que aprenden.
3. Tener la capacidad e inteligencia innata para gestionar una organización de aprendizaje y trabajar en pro del mayor interés, tanto de los demás como de la organización.
4. Tener conocimiento y comprensión de todo lo que implica gestionar una organización de aprendizaje, así como voluntad y competencia para gestionarla.
5. Ser un buen conocedor, competente y activo en cuestiones de aprendizaje o instrucción, así como en actividades organizativas, económicas y fiscales.
6. Ser perspicaces y competentes gestores-líderes para transmitir aprendizaje eficaz en ellas.
7. Desarrollar y usar habilidades interpersonales, y sociales eficaces en el trabajo con todos.
8. Desarrollar y usar efectivamente las habilidades necesarias para trabajar con variedad de grupos de diversos tipos y tamaños, en tareas o problemas de diversa índole.

9. Mostrar interés principalmente por el desarrollo, la extensión y el estímulo de la cooperación en los problemas y el trabajo de la misma.
10. Saber a dónde va y orientar su función y la organización en relación a las metas y objetivos definidos.
11. Ser capaz de alcanzar lo que se propone.
12. Prestar atención estimular y guiar el desarrollo de una cultura única de organización de aprendizaje, en colaboración con cada uno de los integrantes.
13. Desarrollar y depurar sus habilidades personales de toma de decisión, además de hacer lo propio con otros en distintos marcos o grupos participativos.

Reconocer las intenciones o finalidades de la organización implica además de la visión a futuro, que el directivo sea capaz de contar con las competencias, herramientas y condiciones necesarias para llevar a cabo las acciones propuestas en beneficio de la institución. Estas acciones deben estar planteadas dentro de un marco participativo y de colaboración conjunta, lo que implica un actuar en construcción social.

Para responder a dichos planteamientos, Immegart considera que el núcleo del problema de dirección es clarificar el cuestionamiento que permanece en la discusión de la mayoría de las organizaciones y sus planteamientos teóricos: El director es un guía o gestor. En la actualidad se distinguen los términos de gestión y liderazgo⁴².

La primera se visualiza como una actividad rutinaria de la organización y la segunda como el elemento que puede propiciar los cambios y modificaciones de la organización. En el marco de las organizaciones que aprenden es necesario puntualizar que estos conceptos se entrelazan y tienen una conexión permanente. En este sentido no es posible realizar los cambios en la organización sin tener en cuenta que ante el mundo cambiante y complejo la tarea del director como líder se hace necesario para propiciar el desarrollo de la organización. Ser líder, es influir en otros para el logro de un fin valioso (Siliceo, 2005, p.19).

⁴² Immegart, define la gestión como una función o actividad Normativa de carácter organizativo y la dirección es esencialmente una función o actividad orientadora a la mejora, el desarrollo, la adaptación, el necesario cambio e innovación.

El liderazgo es una relación de influencia; la gestión es una relación de autoridad; el liderazgo se hace por los líderes y colaboradores, la gestión por los gestores y los subordinados; el liderazgo implica el propósito conjunto y común de llevar a la práctica los cambios reales en la organización. “La gestión implica coordinación de la gente y los recursos para desarrollar las actividades de la organización; el liderazgo no requiere una posición desde donde operar; la gestión sí; el liderazgo es un asunto episódico, la gestión es más permanente” (Coronel, 2000, p.192)

Fullan (2002) señala que la dirección y el liderazgo son procesos necesarios en las dinámicas de cambio y mejora. Esto lo afirma al concluir que la mejora de la escuela es un fenómeno organizativo y, por tanto, el director, como responsable, es la clave para el éxito o fracaso.

Gorrochotegui (1997) expone el pensamiento actual de Juan Antonio Pérez López (1993, 1995, 1997) quien propone que todo director debe tener tres capacidades: 1) capacidad estratégica para que logre conseguir que la organización sea eficaz, atractiva y pueda satisfacer los motivos intrínsecos; 2) capacidad ejecutiva y 3) un liderazgo para impulsar a la organización, donde una de ellas pretende promover que las personas actúen por motivos trascendentes y lograr la unidad de la organización.

Dicho autor considera que el liderazgo se orienta a dar sentido a las actividades para facilitar que la organización funcione. Describe los tipos de liderazgo: situacional, madurez psicológica de los seguidores, transformacional, simbólica, visionaria y cultural de la escuela, e instruccional. Rescata los elementos centrales de otros autores para constituir su concepción del mismo. Refiere que:

El liderazgo se entiende como un proceso que muestra a los colaboradores –a través de la conducta personal del directivo y de una visión sobre el centro- cuál es el camino para que hallen un sentido a lo que hacen y logren los propósitos del centro” (Gorrochotegui, 1997, p.147).

A este constructo, lo denomina “diamante del liderazgo” que implica una serie de capacidades de líder que se constituye a lo largo de la experiencia del directivo en donde no se debe perder de vista la promoción, la reflexión y protección de los valores de la organización. Para ello, se hace necesario:

- Identificar la naturaleza del centro.
- Conformar una visión de mejora que motiva los valores para el logro de objetivos.
- Comunicar la intención del cambio y los supuestos que sustentan la mejora.
- Desarrollar su postura como autoridad-prestigio para cumplir las tareas.
- Capacitar a los actores que participan en la organización, tomar decisiones coherentes y desarrollar hábitos operativos que fortalezcan su capacidad de líder.

Stoll y Fink (1999) observan un concepto evolutivo del liderazgo en el cual alude como grandes tipologías al liderazgo instructivo, transaccional y transformador. Refieren tras observar el liderazgo en las escuelas que esta clasificación es demasiado abstracta y omite la realidad que se presenta en los centros escolares. Mencionan que los líderes interactúan para construir una acción común. Lo que implica considerar un liderazgo persuasivo que tenga como premisas básicas: el optimismo, el respeto a la individualidad, la confianza y donde cada de sus acciones son intencionalmente de apoyo que se constituyen a partir de las siguientes dimensiones:

- Se invitan a sí mismos personalmente.
- Se invitan a sí mismos profesionalmente.
- Invitan a otros personalmente.
- Invitan a otros profesionalmente.

El sustento teórico del que parten para plantear su nueva concepción de liderazgo surge de la psicología perceptiva en donde cada persona es un agente consciente que le da significado a los estudios sensoriales, que permite comprender los comportamientos y las formas en que eligen sus acciones. La visión de “nosotros mismos” sustenta el análisis de las interacciones que guían la construcción de los significados con la situación de cambio o de mejora en la organización.

En cambio Lussier (2005) alude a tres tipos de liderazgo organizacional: de apoyo y servicio, carismático y transformacional, considera que son los que consiguen que sus seguidores dejen de enfocar sus necesidades, aspiraciones y valores en función de sus propios intereses y los enfoquen al colectivo e inciden en el desarrollo de la organización. Esta visión que presenta Lussier parte del análisis de las teorías tradicionales y contemporáneas de los comportamientos, la organización y administración, que permite identificar en la teoría de liderazgo el razonamiento crítico para lograr la adquisición de las habilidades requeridas para su aplicación.

En conclusión, para lograr que las escuelas aprendan se requiere repensar el papel del directivo, sus tareas básicas como son las de ser un líder y gestor de los procesos organizativos. Con base en esto, el directivo tiene que incorporar las competencias profesionales que le permitan tener la capacidad de actuar ante las diferentes circunstancias, además de promover en el personal el desarrollo de las competencias requeridas para el progreso de las organizaciones que aprenden.

El directivo cuente con las capacidades requeridas para el puesto será capaz de ayudar a cuestionar las rutinas, profundizar en el conocimiento del contexto y ampliar el repertorio de ideas, clarificar las divergencias entre las teorías, contribuir al ejercicio de un mayor control crítico sobre cada una de las acciones, metas, tareas, supuestos, dimensiones y análisis que constituyen la organización y el desempeño de cada una de las personas que la integran.

Para llegar a desarrollar una escuela que aprende es necesario que tanto el directivo como la organización se muevan en procesos de anticipación, se maneje ante la incertidumbre y desarrolle procesos de autogestión, de tal manera que las situaciones se resuelvan no sólo a través de la experiencia, sino que posea un sustento teórico en donde las soluciones sean divergentes y descentralizadas sin perder de vista el contexto de la institución.

Para avanzar en la apropiación de las capacidades requeridas para ejercer la función, es indispensable reconocer cuál es el estado actual y el deseado que permita ubicar la distancia que existe entre lo esperado en la política educativa (que se estipula en el capítulo I) y lo que se enuncia en la teoría de la organización que se manifiesta en este capítulo, con la finalidad de efectuar el planteamiento de la situación del directivo y su enfrentamiento a la apropiación e implementación de lo adquirido en los procesos formativos y la práctica escolar.

3. Planteamiento de la situación de la función directiva

La década de los 80 se caracterizó por tener un SEN centralizado, donde las propuestas y los programas educativos eran diseñados desde la visión de un experto o personas externas que determinaban los lineamientos y las formas de actuación de cada uno de los actores con base en un patrón uniforme, determinista y que podía ser generalizable al marcar las pautas de funcionamiento de los diferentes centros y servicios educativos.

En la década de los 90 a partir de la formulación del ANMEB, se efectúa un giro de la visión y concepción del SEN al enunciar términos que aluden a la autonomía, la gestión, el autoaprendizaje; en donde los actores se consideran como elementos activos para la toma de decisiones, con una tendencia a reformular el desarrollo de los centros desde una perspectiva de trabajo conjunto e incidir en el cambio y transformación de las prácticas educativas.

Los planteamientos de esta década enfatizan la necesidad de atender los procesos de aprendizaje de los alumnos, además de ejecutar las diversas acciones que promuevan el desarrollo de la organización, cuyo fin último, es responder a lo esperado por el SEN, en especial a las demandas de la calidad educativa. Esta nueva perspectiva requiere que tanto los docentes como directivos se apropien de otras formas de pensar que les permitan dialogar con los nuevos planteamientos educativos y por lo tanto, de manera progresiva mejoren su práctica educativa. "La investigación organizativa y el marco legislativo han evolucionado claramente hacia una relativa "profesionalización" de la función directiva, en tanto que se alcanza cierto consenso para entenderla como un elemento clave para el buen funcionamiento de la Reforma educativa" (Martínez, consultado en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf>, septiembre 2011).

El escenario que se presenta en los capítulos I y II, en particular, el rubro que corresponde "al contexto de la función directiva" permite reconocer que los directivos "deben" cumplir con una función que ayude a articular su actuación con los requerimientos y retos enunciados en la política educativa, la cual delinea un modelo educativo ideal e instituido desde las estrategias y las líneas de acción propuestas para mejorar y transformar las prácticas de los centros escolares a través del dominio de todo un bagaje teórico que explicita las visiones y posturas que delimitan este tema de estudio con los aspectos que caracterizan lo instituido por las personas y los grupos que las conforman (Ver supra, cap. I y II).

La respuesta que se espera de los directivos ante estas necesidades y estos retos van en dos líneas: por un lado, la delimitación de su rol desde las demandas que se plantean en la política educativa y por otro lado la "profesionalización" de su función con base en los fundamentos teóricos que sustentan el rol y la nueva visión de la organización escolar. A continuación se presenta la tabla 17 que muestra el estado real y el deseable de la acción del directivo:

Tabla 17. Estado real y deseado de la función directiva

Estado	Deseado		
Dimensión	Real	Política educativa	Teoría organizativa
Administrativo-organizativo	<ul style="list-style-type: none"> • "Administra" papeles y recursos. • Realiza trámites • Precisa Normas y lineamientos • Da indicaciones • Controla los recursos y las personas • Define una estructura y funcionamiento vertical. • Efectúa la toma de decisiones centralizadas. • Valora las rutinas de orden y disciplina. • Toma decisiones de manera unilateral. • Falta claridad en la definición de su 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende <u>las situaciones</u> que condicionan la vida humana, de las organizaciones y del sistema. • Facilita el <u>diagnóstico</u> y la detección de los elementos de <u>mejora</u> de las personas y la organización. • Planifica y <u>toma decisiones estratégicas</u> que faciliten la delimitación de metas comunes. • Promueve la conformación de <u>comunidades de aprendizaje</u>. • Fomenta y define los estándares de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Potencia la <u>información y comunicación</u> • Fomenta la <u>participación</u> • Administra la organización • Promueve los <u>acuerdos y consensos negociados</u>. • <u>Pone énfasis en el proceso y en la planificación</u> con base en el proyecto escolar. • Asume una posición <u>mediadora</u>.

Estado	Real	Deseado	
Dimensión		Política educativa	Teoría organizativa
	rol. • Responden a lo indeterminado y lo impredecible. ⁴³		
Pedagógico-curricular	• Conoce los procesos de E-A como docente. • Muestra baja presencia en lo pedagógico desde la función directiva. • Reconoce la docencia • Efectúa acercamientos a los planes y programas. • Instruye a las personas	• Fomenta el desarrollo de las <u>competencias</u> en el proceso de E-A y la persona como ser humano. • Manifiesta capacidad de <u>acompañar en la adecuación de las prácticas</u> a los movimientos de la teoría de la información y los avances tecnológicos. • Promueve la <u>colaboración</u> , la convivencia y <u>construcción conjunta</u> en el ámbito profesional. • Facilita la apropiación de la corresponsabilidad de cada uno de los actores.	• Fomenta la <u>asesoría y acompañamiento</u> en los procesos pedagógicos. • Atiende la <u>formación</u> de los docentes y alumnos. • Genera <u>ambientes y condiciones de aprendizaje</u> . • Demuestra <u>coherencia entre los valores</u> organizacionales y pedagógicos.
Participación social comunitaria	• Convoca a los padres de familia a las reuniones. • Da indicaciones y controla su participación. • Promueve que se incorporen los padres de familia en la realización de tareas asignadas en las comisiones escolares.	• Fomenta la <u>participación corresponsable y comprometida</u> . • Crea las condiciones para la vinculación	

Producción personal con base en los datos que se enuncian en los planes de desarrollo y los textos teóricos.

En los datos que se presentan en la tabla se visibiliza el tránsito que ha de hacer el directivo desde el estado real al estado deseado. En la primer columna de la tabla anterior, se presenta la experiencia del directivo la cual se caracteriza por la “administración” escolar de los recursos materiales y humanos con énfasis en el control, en el funcionamiento burocrático y el llenado de papeles; se reconoce que “la mayoría de los directivos aprenden sus funciones a través de la práctica, por descubrimiento (ensayo y error) o bien, al tomar como referentes los modelos

⁴³ Estas dos últimas afirmaciones fueron tomadas de Margarita Poggi, “La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias, IIPE/UNESCO, p.19.

aprendidos con sus directores anteriores, tanto como modelos a seguir o evitar” (Torres, 1998, p.3).

Se ha demostrado que la mayoría de los directores de escuelas asumen las nuevas funciones sin haber sido formados específicamente para ello. Nos colocamos en una situación desafiante, al tener que gestionar los procesos educativos sin haber recibido una inducción adecuada. Con base en el análisis y agrupación de las tareas que se realizan, la labor del directivo se concentra en acciones tendientes a: 48% administrar papeles o documentos, 41% organizar la escuela y el 11% al acompañamiento técnico pedagógico (Villegas, consultado en <http://www.upn25b.edu.mx/portaIupn/images.pdf/simposium/MESAA/LosPECDirector esyeducadoresopinan/funciondirectivagestion>, p.4-8).

La nueva realidad pretende que el directivo resignifique su función dejando de lado sus marcos empíricos de referencia, es decir, aquellos que se caracterizan por manifestar acciones que encuentran su fundamento en un modelo tradicional, se sustentan en un enfoque administrativo, responden a lo inmediato y se centran en el logro de las metas institucionales de forma lineal.

De acuerdo al estudio de González, Silva, Carnicero y Antúnez (2009), la situación del directivo refleja que su experiencia la vive en estructuras poco eficaces; en donde el trabajo es más individual y con poca tendencia a la colaboración y la participación conjunta. Para estos autores, esta situación hace que el directivo tenga pocos recursos para motivar e incentivar al equipo por lo que su preparación técnica en términos de liderazgo es mínima.

Por su parte la aspiración del cambio deseado en torno a la función del directivo, rescata elementos que se derivan de los planteamientos de las reformas, los cuales refieren modelos innovadores que reconocen que las personas construyen su propio conocimiento de manera activa y autónoma. Estas aspiraciones implican

considerar al director como un agente que es autogestivo, que promueve y conduce al grupo de trabajo hacia una meta común en corresponsabilidad con cada uno de los actores a través de un modelo dinámico y flexible que trasciende en el cambio y transformación de la organización.

El ideal esperado refleja a una escuela que aprende y gestiona sus propias condiciones de organización y de funcionamiento, mediante el uso de aquellas perspectivas de la organización, que ayudan al directivo a construir nuevas formas de pensar y actuar del directivo (Ver supra, cap.2).

Para conceptualizar desde el punto de vista teórico "La función de dirigir y la gestión escolar" es necesario entender y comprender los principales elementos de las diversas perspectivas, de tal forma, que posibilite reconocer su origen y el sustento que la define.

González, et al., (2009) expresan en el proyecto de investigación denominado "Análisis de las necesidades de formación de los directores en México" las competencias deseables en el ejercicio de la función, al considerar que la meta esperada en el personal que ejerce la dirección, es que cuente con los conocimientos que le aseguren promover mejores prácticas profesionales. En la siguiente tabla se muestra este nivel de deseos (Ver tabla 18):

Tabla 18. Ejes formativos de la función directiva

Ejes	Competencia
Relación con el contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende la necesidad de innovación y los cambios institucionales. • Colabora con otras instituciones.
El trabajo pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce el currículum • Orienta el trabajo pedagógico • Valora el trabajo de los profesores y promueve la colaboración para mejorar el desempeño • Diseña y pone en marcha acciones correctivas o de mejoramiento del trabajo docente. • Diseña e implementa propuestas de evaluación y seguimiento.

Ejes	Competencia
El área administrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza y conoce la legislación y los reglamentos que afecta a la gestión de los establecimientos escolares y aplicarla de manera pertinente. • Crea las condiciones óptimas de trabajo. • Incorpora el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
Las habilidades personales y sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Se dirige a sí mismo y es capaz de organizar su propio trabajo. • Desarrolla habilidades sociales • Desarrolla capacidades intelectuales

Fuente: Producción personal con base en los datos que se enuncian en el informe de investigación

Los rasgos que se enuncian en la política educativa, los fundamentos teóricos de las teorías organizacionales que se derivan de la perspectiva interpretativa simbólica; la crítico social; el modelo integrador de las escuelas que aprenden y los datos que se rescatan de las investigaciones aportan elementos para reconocer los retos que tiene el SEN, entre estos se destaca: la creación de alternativas formativas que permitan disminuir en los directivos las barreras existentes entre la situación actual y el ideal esperado o deseado de la función directiva. Se pretende fomentar la profesionalización a través de adquisición de las competencias gerenciales en las que se incluye la negociación, el liderazgo, el trabajo en equipo, la orientación a resultados y la gestión de proyectos, entre otros. En el estudio denominado:

análisis de necesidades de formación de directivos escolares en México: una experiencia de cooperación interuniversitario"⁴⁴ se enuncia que existe una gran proliferación de programas de formación de directores que no se han llevado a cabo de forma habitual. No existen antecedentes a nivel de investigación sobre las necesidades de formación que fundamenten las propuestas formativas (González, et al., consultado en http://webs2002.uab.es/fas/congresocooperacion/descargas/línea_tematica_2/Mesa_Sectorial_2/4JuanJoseGonzalez.pdf, p.1).

⁴⁴ Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID). Llevado a cabo por la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Autónoma de Baja California en México y la Universidad de Barcelona España

Si bien, en la literatura existente sobre los aspectos teóricos que fundamentan los cursos que se ofertan por las instancias oficiales, se muestra como se procura promover la apropiación del conocimiento centrado en las temáticas que conceptualizan a la escuela como un espacio que tiende a ofrecer un servicio de calidad, la definición de la función directiva y sus roles, las prácticas educativas de los actores y la comprensión de los elementos que fundamentan la innovación y el cambio, entre otros. Se sabe a través de los informes que reporta el sistema federal y estatal (Cf. supra, pp.42-52) que los efectos de los cursos no son notorios, ni existen evidencias de los cambios de concepción o significado. Estos reportes que se tienen sobre la experiencia de estos diez años, sobresale que “el enfoque de formación se centra en el individuo y muchas veces no se vincula con el contexto escolar y lo que sucede en el aula”⁴⁵ (Gutiérrez, 2006, p.7).

En el capítulo I, ya se hizo referencia al mínimo avance que hay en el conocimiento y comprensión de las temáticas planteadas en la propuesta de formación para los directivos tanto de los cursos nacionales como estatales. Los datos reflejan la necesidad de una apropiación continua de aquellos elementos del acervo de conocimiento que aluden a la comprensión y manejo de los aspectos que constituyen la institución, la función directiva y sus roles así como la ubicación de los componentes que delimitan la naturaleza de su actuación. En el discurso se valora la importancia del trabajo conjunto, la comunicación y la motivación para desarrollar el trabajo de grupo más los datos de estos informes no reflejan ni caracterizan una actuación directiva centrada en mecanismos que incidan en el cambio de las concepciones del personal y funcionamiento de la organización.

⁴⁵ En el 2004 se planteaba como requerimientos para la reorientación de la política en la formación continua: considerar en las propuestas el centro a la escuela y el aprendizaje; el personal mejore sus competencias; centrado en el aprendizaje colaborativo; la modificación de la práctica educativa a través de la innovación y la reflexión, buscando la autonomía del maestro (García 2006, p.7).

Bonilla (2008), menciona que las investigaciones que se han llevado a cabo sobre la situación que se manifiesta en la formación de los directivos en las escuelas oficiales, a partir de la implementación de los programas de actualización permiten reconocer la estrecha relación que hay entre la calidad de los procesos educativos y la organización, y funcionamiento de los centros escolares. En sus reflexiones afirma que:

una gran parte del problema de transformación de la gestión escolar no sólo es cuestión de resistencia cultural o débil coordinación institucional sino que al revisar las iniciativas implementadas por el sistema, se puede observar un gran dificultad asociada a los principios, concepciones y “falsos supuestos” de lo que implica la tarea de dirigir, así como del escaso conocimiento que tienen sobre la realidad educativa de los planteles (p.9).

González, et al., consideran que:

la formación de directivos de los centros escolares ha sido tradicionalmente, una actividad irregular, muy improvisada y frecuentemente incompleta. Para estos investigadores, ello ha ocasionado, que en México no exista un modelo de formación para directivos escolares, por lo que es necesario ayudar a iniciar procesos de análisis y evaluación, sistemáticos y rigurosos de la función directiva, consultado en

http://webs2002.uab.es/fas/congresocooperacion/descargas/línea_tematica_2/Mesa_Sectorial_2/4JuanJoseGonzalez.pdf, p.4)

Ante este panorama y la necesidad impostergable de responder a estas tendencias educativas de la política internacional y nacional, la Universidad Iberoamericana de León, propone en el 2000 un programa curricular denominado Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas (MGDIE) que se implementa en el ITESO. Con esta alternativa de formación, se busca proveer los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias a las personas que ejercen la función directiva a fin de que

puedan incidir en la transformación de la gestión escolar y con ello, garantizar la mejora de la calidad prevista en la reforma educativa.

Es importante destacar que esta propuesta de formación en gestión directiva, guarda semejanza y relaciones con los temas que se plantean en los cursos federales y estatales de actualización directiva. La diferencia radica en las formas en que se organiza curricularmente el contenido. Mientras que la MGDIE estructura estos contenidos a partir de líneas curriculares, en donde el énfasis lo pone en la recuperación y reflexión sobre la función de dirigir. La segunda alternativa que refiere a los cursos, lo estructuran por temas y subtemas centrados en el análisis de documentos teóricos, en donde el supuesto que subyace se centra en la modificación de la práctica a través de la comprensión teórica, en donde el directivo asume la responsabilidad de establecer la relación con su práctica.

El programa curricular de la MGDIE busca intervenir de manera singular en el perfil actual de los directores de educación básica. Para ello, considera indispensable el análisis, la sistematización y la reflexión de la práctica directiva cotidiana. Con ello, pretende una formación centrada en la gestión directiva y por lo tanto con influencia en los procesos organizativos, pedagógicos y comunitarios ya que busca favorecer los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para que el director cambie, modifique y transforme las prácticas escolares.

Dicho programa tiene la finalidad de contribuir al desarrollo de la capacidad analítica y crítica del director sobre su función, de cara a los problemas de la gestión escolar, al utilizar las herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan fortalecer su papel de líder académico de la escuela y de promotor del cambio en la calidad educativa que así se anuncia en la política educativa actual; en otras palabras, se pretende incidir en el manejo y comprensión de las líneas prioritarias de reforma y la calidad educativa, en el conocimiento de la institución educativa, en la concepción y desarrollo de la función directiva, en la planificación conjunta con una visión común,

en el liderazgo académico y en el manejo de las relaciones interpersonales, la negociación y la resolución de conflictos, así como en la conducción de grupos e implementación de prácticas innovadoras, entre otras.

Esta propuesta formativa, considera al director como: un eje central del cambio; un líder, cuya función se focaliza en la asesoría y orientación del personal de su escuela; un guía que conduce al equipo, a través de la formulación del proyecto escolar desde una visión integral y sistémica, y un promotor del trabajo conjunto.

El programa de la maestría se visibiliza como un instrumento mediador que puede ayudar al directivo a construir nuevos significados de su función. En esta dinámica de formación se le apuesta a elementos que apoyen en la configuración del perfil profesional que la política educativa así demanda, es decir, fomentar a través de la formación el desarrollo de líderes del cambio educativo que trasciendan en la mejora de la organización y funcionamiento de la escuela. El perfil de egreso del plan de estudios de la MGDIE haya su correlato en cuatro líneas curriculares:

- La función directiva y la gestión escolar.
- Desarrollo de proyectos de intervención en la escuela.
- Dimensión ética de la práctica directiva.
- Las prácticas curriculares en la escuela.

Los procesos formativos que se retoman en esta propuesta curricular, tratan un nuevo contenido profesional de la función directiva. La posibilidad de que los directores ejerzan un adecuado liderazgo académico, tiene que ver, entre otras cosas, con el conocimiento de los fundamentos metodológicos de estas asignaturas que constituyen cada uno de los ejes, así como con la familiaridad del tipo de actividades que de ellas se desprenden.

Estas asignaturas, se estructuran en dos lógicas curriculares. La primera refiere a una organización curricular de asignaturas coordinadas por un facilitador que guía y articula las actividades de aprendizaje de manera presencial. La segunda lógica, se apoya en el uso de recursos pedagógicos denominados guías de auto-estudio, las cuales se desarrollan en un espacio no presencial, y se recuperan a través del acompañamiento de un asesor académico. A continuación se presentan cada una de las líneas con sus asignaturas y lógica de construcción correspondiente (Ver tabla 19).

Tabla 19. Mapa Curricular de la MGDIE

Semestre Líneas	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo
1. La función directiva y la gestión escolar	La función directiva y sus constitutivos (Guía)	Trabajo Colegiado (Guía)	El director, la gestión escolar y la innovación (Guía) Participación de los padres de familia en la escuela	Liderazgo y función directiva (Guía)	Procesos administrativos en la escuela Acompañamiento de procesos curriculares		Seminario de Opción Terminal
2. Desarrollo de proyectos de intervención en la escuela	Calidad de la educación básica	Estrategias de intervención en la gestión		Instrumentos para el análisis de procesos escolares		Evaluación en la escuela	
3. Dimensión ética de la práctica directiva		Conflictos éticos de la práctica directiva		Valores y vida cotidiana		Didáctica de la formación valoral	
4. Las prácticas curriculares en la escuela	Expresión oral, escrita y matemáticas en educación básica		Planes y programas de educación básica		Aprendizaje, desarrollo y trabajo en el aula (guía)	Atención a la diversidad (guía)	

Fuente: Elaboración personal, lo sombreado en azul corresponde al objeto de análisis en este trabajo

La guía de autoestudio:

tiene como propósito orientar el trabajo personal del directivo al apuntalar sobre la reflexión de los distintos temas. Es una modalidad de trabajo que permite elegir los tiempos y ritmos que le resulten más adecuados para el estudio. Su diseño responde a un proceso de aprendizaje que supone ciclos consecutivos de reflexión sobre la práctica-análisis-teorización-resignificación-regreso. Pretende que los participantes además de adquirir conocimientos, desarrollen habilidades relacionadas con su función, aprehendan una forma de trabajo que les permita en lo sucesivo hacer de las experiencias y problemas de su práctica un objeto permanente de conocimiento y transformación (Bazdresch, 2002, p.4).

La meta esperada es propiciar que el directivo avance hacia la apropiación de los elementos del acervo de conocimiento que le apoye a incorporar los componentes que caracterizan un modelo de gestión estratégica centrada en aspectos pedagógicos.

En el caso de esta investigación se pretende centrar el análisis de los procesos formativos en la línea curricular "La función directiva y la gestión escolar"⁴⁶ al considerar que en ella, están presentes la mayoría de las asignaturas en formato de guía de autoestudio en las que se ubican los componentes que sustentan, definen y orientan la recuperación del quehacer profesional de cada uno de los directivos que participan en el proceso de formación al ayudar a que descubran los elementos que caracterizan su práctica directiva desde diferentes dimensiones: personal, interpersonal, institucional, valoral y social, como se puede observar en los contenidos propuestos para cada uno de ellas (Ver tabla 20).

Tabla 20. Contenidos de las asignaturas que corresponden a la unidad de análisis de este proyecto de investigación

Asignatura	Contenidos
La función directiva y sus constitutivos (G.A.).	<ul style="list-style-type: none"> • Las principales funciones del director de la escuela. • La reflexión de la práctica directiva a partir de la agenda como analizador. • Las tareas del director referidas a los distintos ámbitos de la vida institucional. • La profesionalización de la función directiva.
Trabajo colegiado (G.A.),	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo colegiado y su importancia de cara a la calidad de la escuela. • Los conceptos básicos relacionados con el trabajo colegiado. • El papel del director escolar en la conducción de grupos de trabajo. • Los aspectos implicados en la conducción de grupos de trabajo. • Las habilidades implicadas en la conducción de grupos de trabajo. • Las habilidades implicadas en la conducción de temas de discusión, la moderación de llegar a acuerdos.

⁴⁶ Se consideraron dos criterios para su selección: a) las asignaturas que se centran en la temática de la función directiva y la organización escolar; b) aquellas que concentran la mayor parte de la estructura curricular en el formato de guías de autoestudio que facilita la recuperación, registro, reflexión y teorización de su actuación en su vida cotidiana de la organización escolar. Por consiguiente, las líneas restantes no son la fuente de datos que se analizan en el proceso metodológico que se plantea en el capítulo 5 de la parte II. En el anexo 3 se presentan la descripción como elemento informativo de la propuesta total de formación.

Asignatura	Contenidos
	<ul style="list-style-type: none"> • El manejo de conflictos en el grupo colegiado. • El trabajo colegiado y sus relaciones. • Las etapas en el desarrollo del trabajo colegiado. • Los apoyos, necesidades y tareas para impulsar la gestión del director en la conducción de grupos.
El director, la gestión escolar y la innovación (G.A.),	<ul style="list-style-type: none"> • La gestión: educativa, pedagógica, escolar e institucional. • La Institución educativa • Las dimensiones de la gestión en instituciones educativas. • Los actores y niveles de la gestión educativa. • La micropolítica de la institución educativa: conceptos, relaciones. • La cultura institucional, culturas institucionales. • El trabajo colegiado. • La reforma, cambio e innovación educativa • Las tensiones y problema de las reformas. • La tipología de las innovaciones • Los enfoques para el análisis de innovaciones.
Liderazgo y la función directiva (G.A.).	<ul style="list-style-type: none"> • Las principales tareas que ocupan la atención de los directores. • La identificación de los principales núcleos de actividad de los directores y su jerarquía según el tiempo. • La función de enlace administrativo de los directores escolares. • La función de negociación, toma de decisiones y delegación de tareas. • El manejo de conflictos. • El acompañamiento académico y la evaluación. • El programa de mejora de la propia práctica directiva.
Procesos administrativos en la escuela (presencial)	<ul style="list-style-type: none"> • La estructura organizativa de las escuelas. • La administración: qué y para qué. • El contenido de las actividades administrativas • Los procesos de planeación, organización, dirección y evaluación. • El análisis de los instrumentos de planeación y control administrativos. • La evaluación de los procesos académicos y administrativos. • La planeación, evaluación y mejoramiento de la calidad educativa.

Fuente: Producción personal con base en los datos que se enuncian las materias de guías de autoestudio y de formato presencial

Con el desarrollo de esta investigación se pretende conocer con mayor profundidad el acervo de conocimiento que se manifiesta y se apropia por parte del directivo a través de esta propuesta de formación e identificar la incorporación y el cambio de la concepción de dirigir. Se espera reconocer los aspectos que posibilitan tener mayor incidencia en la disminución de la distancia que existe entre el estado real y el estado deseado desde la política educativa y las teorías de la organización que sustentan esta función.

El proceso de indagación pretende dar cuenta de los elementos del acervo de conocimiento que caracterizan la función del directivo en su estado inicial y final del proceso de formación de la MGDIE. Para ello, los cuestionamientos giran en torno a:

- ¿Cómo se manifiesta el acervo de conocimiento en el personal que ejerce la función de dirigir, al iniciar y finalizar un proceso de formación en la MGDIE?
- ¿Cuáles son los motivos “para” y “porque” que guían, conducen y fundamentan su actuar?
- ¿Qué elementos caracterizan o configuran los cambios en la concepción de la función directiva?

El acercamiento a los significados de la función directiva remite a plantear en la parte II, de este documento los supuestos que fundamentan la teoría fenomenológica y existencial de Schütz, la cual abre el camino para la comprensión y el análisis del conocimiento del mundo de los sujetos, en este caso se focaliza a los cuatro casos de directivos seleccionados en la muestra.

Se considera como una teoría pertinente para efectuar el proceso de indagación e interpretación al reconocer que la interrogante básica de Schütz alude a: ¿Dónde y cómo se forman los significados de la acción social? Esto permite visualizar la orientación para conocer y explicar los marcos de referencia de los actores sociales, que en este caso alude a los directivos que participaron en este proceso de formación. Su teoría y búsqueda del proceso metodológico para recuperar, analizar, interpretar y tipificar el acervo de conocimiento del directivo se presenta en la parte II denominada "Perspectiva Teórica de Schütz y su diseño metodológico".

Parte II. Perspectiva Teórica de Schütz y su diseño metodológico

Presentación

En este apartado se expone de manera sintética la teoría fenomenológica de Schütz que posibilita tener un acercamiento al conocimiento del mundo y de la sociedad contemporánea. Pretende delimitar y ubicar la teoría interpretativa que ayudará a conocer los significados de la función directiva, sus condiciones y las formas de responder a las interrogantes que se plantean en esta investigación (Cr supra p.113).

El abordaje de este parte II se presenta en dos apartados. El primero de ellos, muestra una breve descripción teórica de la teoría interpretativa de Schütz y sus caminos o maneras de entender la vida cotidiana en general. El segundo, rescata los datos o concreciones que se bosquejan desde este planteamiento teórico y que pueden marcar el procedimiento o la ruta de indagación al ubicar, describir e interpretar los fenómenos que están dados en la conciencia. A continuación se enuncian de manera sintética:

El capítulo 4. *El proceso de construcción e identificación de significados*, presenta tres subtítulos. En la entrada se enuncia un breve esbozo histórico de la teoría que posibilite al lector a ubicar y contextualizar su origen hasta llegar a las perspectivas que fundamentan la comprensión de los significados a través del análisis de la acción social, la cual facilita el estudio de la función directiva en los cuatro casos seleccionados.

En el subtítulo uno, se hace énfasis en Weber, el cual sustenta su teoría en las ideas de Karl Marx sobre el trabajo de las personas reales y conscientes que se manifiestan en el mundo social, específicamente en la economía. Ritzert (2002) afirma que Marx extrajo dos pensamientos relevantes para su teoría: la dialéctica de Hegel y el materialismo de Fierbach y lo incorporó a su planteamiento "el materialismo dialéctico" del mundo material.

La segunda parte del capítulo hace referencia a la teoría de Schütz en la fenomenología del mundo social. Schütz (1995) toma como punto de partida el análisis de la estructura significativa del mundo cotidiano, la fenomenología de Husserl y la propuesta metodológica de Weber (sociología comprensiva), sobre la construcción significativa del mundo social. Se describen sus aportes y los conceptos centrales que permiten clarificar cómo se puede leer la realidad que da lugar a la constitución de los significados y se complementa con la postura de Berger y Luckman.

En la tercera parte se retoma el planteamiento de Schütz y se delimita la forma en que se comprende, se selecciona y precisa los conceptos que plantea el autor para efectuar el acercamiento a la concepción de dirigir de los cuatro casos concretos de directivos.

El capítulo 5, refiere al *abordaje metodológico* que marca la pauta para indagar las concepciones iniciales y finales que configuran la función de dirigir en los directivos que cursan el programa de formación de la MGDIE, a través del acercamiento y uso de algunos elementos conceptuales y metodológicos de la teoría comprensiva de Schütz, como son la delimitación del acto, la identificación de los motivos "para y "porque" que subyacen y fundamentan su actuar.

Este capítulo se divide en cuatro subtítulos. El primero de ellos, rescata datos generales de la teoría interpretativa de Schütz y ubica la importancia de indagar la función directiva. En la segunda parte, se enuncia el tipo de muestra, sus criterios y el proceso de selección. Se precisa el porqué de la ubicación de cuatro casos, su importancia y lo que se espera obtener de información al ser considerados como informantes que aportan sobre la manera en que configuran los significados de la función directiva.

La tercera parte puntualiza las dos fases de indagación y el proceso de instrumentación en cada una de ellas. Ubica la forma en que se recuperan las enunciaciones de la concepción inicial y final de la tarea de dirigir. Para ello, delimita los instrumentos que se utilizaron para indagar o recuperar la información que dé cuenta del acto de dirigir y sus aspectos motivacionales.

En la cuarta y última parte se delimita el proceso de sistematización análisis e interpretación que permitió reconocer el acercamiento de conocimiento inicial y final que configuran la actuación del directivos en ese Aquí y Ahora. Se rescata aquello que es común en el proceso de indagación en las dos concepciones así como los aspectos que manifiestan semejanzas y diferencias, de tal forma que ayude a reconocer los patrones que los caracterizan y sus formas de apropiación.

4. El proceso de construcción e identificación de los significados

Para comprender la vida cotidiana del directivo y precisar cómo se configura en la persona que ejerce la función el acervo de conocimiento, se hace necesario explicar las formas en que se construyen sus significados y cómo se estructuran en el mundo de la vida común de la organización.

Flecha (2001), manifiesta que en la teoría sociológica contemporánea coexisten diferentes enfoques que sustentan tres grandes perspectivas: sistémica, subjetiva y dual. La primera analiza la realidad social a partir de sistemas y estructuras, donde se les atribuye leyes determinantes de sus estructuras y actuaciones que suelen ser denominadas como funcionalistas, estructuralistas o sistémicas. La segunda es creada por las acciones de las personas y grupos. La tercera retoma ambos aspectos: sistemas y personas.

En este marco de perspectivas teóricas crece la influencia de una sociología fenomenológica que permite despreocuparse del sistema y confiar en las posibilidades de construir y explicarse la vida cotidiana en el propio contexto.

La fenomenología estudia la subjetividad del sujeto para identificar los procesos mentales, las formas en que conoce, valora y determina las vivencias. Trata de realizar un análisis de las experiencias ordinarias que se manifiestan en el mundo y su relación con la teoría le permite comprender los elementos de la intersubjetividad que están presentes.

La comprensión de la forma en que constituyen los significados en una acción social, hace necesario realizar un breve recorrido por los planteamientos teóricos de Weber, Schütz, Berger y Luckman.

En el caso de este trabajo se considera el segundo enfoque que estudia las acciones de las personas como elemento primordial para comprender los significados que construyen los sujetos en su mundo cotidiano.

4.1 Sociología comprensiva de Weber

Los escritos iniciales de Weber son reflexiones sociológicas sobre la naturaleza del conocimiento social histórico. Aludía que las ciencias sólo pueden ser establecidas y desarrollar sus métodos a través de la claridad y la resolución de los problemas sustantivos.

En esos momentos se discutía sobre la naturaleza del conocimiento científico social que caracterizó la *Methodenstreit*⁴⁷ de su época, donde se manifiestan dos posiciones antagónicas los cuales están representados por positivistas y subjetivistas. Los primeros sostienen que el conocimiento científico puede obtenerse al hacer uso de los métodos utilizados en las ciencias naturales. El segundo postula la tesis de que el conocimiento científico es inherentemente subjetivo el cual se liga al sentido y los valores humanos.

Weber cuestiona la importancia de la observación rigurosa, de la estadística, y de la recogida de datos, “insiste en la idea de que la subjetividad humana y la tendencia del hombre a valorar su propio mundo implica otro enfoque de conocimiento, es decir, una epistemología específica para entender los asuntos humanos” (Weber, 1984, p. 6).

⁴⁷ Sison, se denomina como la disputa del método (1890-1920). El debate giraba en torno a la afirmación de que el conocimiento científico era un procedimiento mediante el cual se podía conocer la realidad empírica. Es decir, se cuestionaba sobre cuál era el estatuto que se debía conceder al saber económico: si el mismo se trataba de una ciencia social y humana, asimilable a las ciencias históricas y culturales como sostenía Schmoller (inductivo), o si era una ciencia natural e independiente de los cambios de lugar y tiempo (es decir, atemporal) como postulaba Menger (deductivo).

Ante estas posiciones Weber intenta resumir ambas posturas al tratar de retener la base subjetiva de las ciencias sociales y conservar la base científica de la investigación. Los presupuestos que sostenía ante esta inclusión son los siguientes:

- Se suscribe ante la posición neokantiana, en que ningún conocimiento es posible sin la conceptualización, ya que los conceptos son los medios a través de los cuales se lleva a cabo la abstracción de la realidad concreta.
- Todo conocimiento es adquirido a través de un proceso de abstracción de la realidad misma y se logra mediante la conceptualización.

La reflexión sobre la diferenciación de la ciencia natural y ciencia social fueron discutidas por los filósofos y metodólogos de la época de Weber, que marcan diferencias básicas en las que afirman que la ciencia social es el objeto que se define en términos de valores, siendo poco probable de ubicarlo así en las ciencias naturales. Esta distinción no fue suficiente para comprender la división de las ciencias.

Las discusiones de sus coetáneos sobre la diferenciación entre la ciencia natural y ciencia social propició la generación de una serie de situaciones que permitió a Weber tratar exclusivamente con el sentido subjetivo de los hechos básicos que es lo que permite ir a la búsqueda del sentido de los actores sociales.

La teoría de la acción es una conducta de cualquier tipo que se refiere a otro y tiene sentido para el actor. Su complejidad radica en identificar los tipos de sentido que puede darle el actor a su acción, en donde manifiesta su subjetividad. Weber (1972) afirma que el método de la acción se basa en la relativa universalidad de los comportamientos y su comunicabilidad relativa a los hombres que viven en sociedad. La tarea de este sociólogo se enfocó a teorizar estos modos de actuar los cuales permiten consolidar y estructurar la teoría de la acción social.

La acción es una conducta que está referida de acuerdo con el sentido subjetivo mentado del actor, a la conducta de otros; que está co-determinada en su curso por vía de la comprensión a partir de ese sentido, y que es explicable por vía de la comprensión a partir de este sentido mentado (subjetivamente), (Weber, 1972, p.177).

El énfasis del análisis no se encuentra en el sistema social ni en las relaciones funcionales de la sociedad, sino por el contrario, se centra en la interpretación de los significados del mundo (lebenswelt) en las acciones e interacciones de los sujetos sociales. Con base en ello, se identifica a las experiencias intersubjetivas del sujeto, como el elemento central que ayuda a observar las señales, símbolos o códigos para interpretar la realidad.

La sociología es comprensiva, en la medida en que tiene como función comprender el significado subjetivo de la acción social. “Se define como una ciencia que pretende entender e interpreta a la acción social, para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos. Observa que la sociedad está construida por una actividad que expresa un significado subjetivo” (Weber, 1992, p.5).

Los conceptos principales de la sociología comprensiva son la comprensión (Verstehen), esto es la captación de significados; la interpretación (deuten), que se refiere a la manera de organizar conceptualmente el sentido subjetivo y la explicación (erklären) que equivale a dar cuenta de las regularidades de las conductas.

Weber entendía por Verstehen a los estados subjetivos de los actores individuales. A partir del estudio de las causas de los fenómenos sociales explicó la causalidad como la probabilidad de que un acontecimiento fuera acompañado por otro que opere con un enfoque multicausal en donde las influencias interactivas son consideradas como factores causales.

Para Weber, la acción social se configura como el objeto de estudio principal de la sociología y la define como una conducta humana siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. Por consiguiente, la acción social es una acción en donde el sentido aludido por el sujeto o los sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo en donde intervienen procesos reflexivos.

Weber afirma que la conducta humana puede ser “significativamente interpretable” es la acción, la cual se observa e identifica a partir de las valoraciones y significados que el individuo o el colectivo manifiesta, por consiguiente refiere la explicación causal a partir de rescatar la parte histórica del elemento estudiado.

La acción, como orientación subjetivamente comprensible de la propia conducta, sólo existe para nosotros como conducta de una o varias personas individuales. Para algunos propósitos tienen que tratar a las colectividades como individuos, pero para la interpretación comprensiva de la sociología, esas formaciones no son otra cosa que desarrollo y entrelazamientos de acciones específicas de personas individuales, ya que tan sólo éstas pueden ser sujetos de una acción orientada por su sentido (Weber, 1992, p .13).

Por ello, el interés se centra en comprender los motivos y las creencias que están detrás de las acciones del individuo, con la convicción de que los hombres no son sólo portadores de estructuras, sino que son productores activos de lo social. La tarea sociológica se centra en identificar e interpretar la conexión que existe entre la conciencia y los motivos que le otorgan el sentido a la acción efectuada por el actor.

Weber (1992) observa que los fenómenos sociales son innumerables y de naturaleza variada. Las cualidades psicológicas de un comportamiento no debían tenerse en cuenta, sino la intencionalidad y la relación con los medios en busca de un fin.

Para lograr explicar las acciones y poder reconstruir su sentido es necesario identificar las imputaciones de motivos posibles de los cursos reales de la acción, al que Weber prefiere identificar como la conexión de los fenómenos sociales con los sujetos que les dan origen.

La acción real sucede en la mayor parte de los casos con obscura semiconsciencia o plena consciencia de un sentido mentado. El agente más bien siente de un modo indeterminado que sabe o tiene clara idea; actúa en la mayor parte de los casos por instintos o costumbre. Sólo ocasionalmente –y en una masa de acciones análogas únicamente en algunos individuos, se eleva a consciencia un sentido (sea racional o irracional) de la acción. Una acción con sentido efectivamente tal, es decir, clara y con absoluta consciencia es, en la realidad, un caso límite. Toda consideración histórica o sociológica tiene que tener en cuenta este hecho en sus análisis de la realidad. Pero esto no debe impedir que la sociología construya sus conceptos mediante una clasificación de los posibles “sentidos mentados” y como si la acción real transcurriera orientada conscientemente según sentido” (Weber, 1992, p.18).

Weber afirma que existe un repertorio limitado de motivos que dan lugar a unas determinadas acciones, su explicación puede permitir la formulación de proposiciones de alcance más o menos general.

La preocupación por comprender este sentido subjetivo es lo que lleva Weber a utilizar la palabra “comprensión”. Se podría afirmar, con razón, que los motivos tienen un carácter *social*, ya que de otra manera no podrían aparecer al observador como fundamento de ninguna conducta. Weber supone, efectivamente, que los motivos pueden alegarse, pueden invocarse y pueden ser intersubjetivamente aceptados como fundamento válido de comportamientos individuales. Weber supone, en definitiva, la existencia de un repertorio limitado de motivos que pueden, de un modo socialmente comprensible, dar lugar a unas determinadas acciones y no a otras, y así ser invocados ante los demás.

En el contexto social, en lo referente a la comprensión de los significados que los actores confieren a sus acciones, las mediciones pueden ser irrelevantes. Las tipificaciones de sentido común son construidas en los grupos o clases, son de índole cualitativa, lo que hace que se genere un problema metodológico. Los avances y acercamiento a la explicación y comprensión de este problema metodológico marca el camino de forma directa al análisis e identificación de los componentes bases que pueden aportar y desarrollar la comprensión de los significados desde la teoría de Schütz.

4.2 Comprendiendo a Schütz

Schütz se inspira en Marx Weber y Edmund Husserl, entre otros pensadores. Retoma de Weber la concepción de tipo ideal que constituye la herramienta metodológica para identificar el sentido subjetivo de los actores sociales. De Husserl⁴⁸, rescata la actitud natural que permite explicar la vida diaria en donde se expresa el mundo intersubjetivo experimentado por el hombre.

Los elementos que se rescatan de esta teoría son la visión de Husserl y Schütz sobre la actitud natural, la intersubjetividad y el mundo de la vida. La primera de ellas se caracteriza por asumir una postura desinteresada, por conocer las diferentes experiencias que se encuentran en el mundo cotidiano como fenómeno, en donde las creencias y los juicios de validez se encuentran suspendidas en los objetos de la experiencia, las cuales pueden ser usadas hasta el momento que se encuentren fundadas, lo que se le denomina la *epojé*, en donde el único punto de certeza que se tiene es la subjetividad pura o ego trascendental.⁴⁹

⁴⁸ Considera que el problema de la ciencia se centra en cómo poder desconectar lo subjetivo de un fenómeno para quedarse con lo objetivo del mismo.

⁴⁹ Desde el planteamiento de Husserl es la reducción fenoménica o externa, en abstenerse de emitir un juicio acerca de la cuestión de la existencia, tomándola exclusivamente como un aparecer en mi conciencia.

Schütz usa el término *epojé* de Husserl, pero le da un significado diferente ya que en la actitud natural se usa un tipo de *epojé* que no consiste en suspender la creencia en la existencia de un mundo externo a la experiencia, como era el caso de Husserl, sino en suspender la duda acerca del mundo de la vida cotidiana (González, 2003, p.228). Esto implica describir la experiencia subjetiva de la vida cotidiana que hace uso de un relato que expone y ordena lo que se capta, y puede llegar a elaborar una teoría social.

El segundo planteamiento de la intersubjetividad es un aspecto no cerrado por Husserl al proponer una especie de conciencia supraindividual para dar lugar a la intersubjetividad, la cual es construida por el individuo por un ego trascendental que al experimentar al otro puede llegar a un nosotros que conforma una comunidad de "yoes". Ante ello Schütz deja de lado el planteamiento de Husserl y se cuestiona los egos empíricos que constituyen el mundo social.

El tercer aspecto que corresponde al mundo de la vida cotidiana Husserl afirma que es indispensable dar una vuelta a la vida cotidiana al tratar de ver las imágenes del mundo tal como son sin considerar la visión de las teorías científicas, sin perder de vista el lenguaje cotidiano y ordinario. Es decir, que el mundo es en el sentido de la actitud natural. El mundo es en sí, está ahí sin más independientemente de toda operación del sujeto "yo". El mundo es una realidad que subsiste al margen de la subjetividad, es esa realidad un sobreentendido, una autoevidencia, una obviedad. Es el prejuicio de la actitud natural.

Schütz menciona que el mundo social está disponible antes de realizar cualquier teoría sobre él, en donde la *epojé*, la actitud natural que se encuentra ordenado y tipificado se postula a partir de la comprensión del mundo intersubjetivo en el que se comparte con otros quienes también experimentan e interpretan. En esta actitud natural de la vida cotidiana considera que se presupone la existencia corporal del hombre que está dotado de conciencia similares a la de otros que se incluye en un

ambiente de otros denominados semejantes (Cf. infra, p.129) los cuales establecen relaciones e interactúan para hacerse entender y comprenderse a partir de considerar que este mundo se encuentra estratificado a partir de un marco de referencia que delimita los presupuestos de la situaciones en que se encuentran dichos actores.

Luckman afirma que “Schütz considera que la fenomenología de Husserl ofrece un método riguroso para el análisis descriptivo de la constitución del mundo de la vida cotidiana en la experiencia humana; pero advirtió que faltaba aplicar el método fenomenológico al mundo social” (Schütz y Luckman, 2003, p.8).

Desde este planteamiento define a la ciencia de la sociología como un esfuerzo conceptual y teórico que no sólo describe el mundo social, sino que se ocupa de la construcción de modelos teóricos y conceptuales de ese mundo. Afirma que existen varias realidades entre las que se encuentra el mundo intersubjetivo de la vida cotidiana.⁵⁰

Alfred Schütz coincide con Max Weber en la importancia de la comprensión del sentido en la acción humana para la explicación de los procesos sociales. Para ambos autores la sociedad es un conjunto de personas que actúan en el mundo cuyas acciones tienen sentido. Schütz realiza una revisión sobre la fundamentación metodológica de Weber que fue la base para su primera obra, posteriormente se centra en la construcción significativa del mundo social.

Schütz toma de Weber su categoría de acción social y su concepto de comprensión (verstehen). Discurre que la comprensión debe entenderse en un doble sentido: la que tiene lugar en los partícipes de la acción social y la propia del

⁵⁰ La fenomenología científica de Husserl supone el compromiso de penetrar en los diversos estratos contruidos por los actores en el mundo social con el fin de alcanzar la estructura esencial de la conciencia, el ego trascendental. (Ritzer, 2005, p.502), lo que refleja las características básicas e invariantes de la conciencia humana.

sociólogo. En este sentido Weber considera que la comprensión de la conducta social es tarea de la sociología.

Schütz a diferencia de Weber considera que la acción social es una conducta humana (que puede incluir un hacer externo y uno interno) siempre y cuando el sujeto o los sujetos de la acción enlacen en ella un sentido subjetivo. La acción social, por tanto, es una acción en donde el sentido referido por el sujeto se da en la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo.

La visión de Weber es ambigua al no dejar claro si el sentido es del científico social o del actor. Schütz retoma y asume la postura al afirmar que los actores sociales son los que dan sentido a las acciones.

Schütz (2003) está de acuerdo en el otorgamiento de sentido que el actor social hace a la acción significativa y que la interpretación subjetiva es el fin del análisis, pero piensa que lo subjetivo de una acción es otorgado por el actor social y debe ser accesible a los científicos sociales si han de interpretar el sentido subjetivo de la acción.

El planteamiento de ambos autores permite identificar que el actor social manifiesta ciertas conductas en su actuar cotidiano que reflejan un aspecto subjetivo que se construye a partir del acervo del conocimiento. Cada una de las acciones que realiza refleja su conducta en relación con otros o con su medio, pero lo interesante es cómo comprenderla y poder acceder a ella de manera objetiva.

La sociología comprensiva Weberiana pone su énfasis en la interpretación de la acción social, mientras que el planteamiento de Schütz se centra en la sociología fenomenológica, es decir, en la interpretación de las vivencias conscientes de los actores sociales en la vida cotidiana mediante una serie de tipificaciones.

4.2.1 El mundo de la vida cotidiana

En el mundo de la vida cotidiana permanece una actitud natural donde el hombre puede intervenir y modificar en el momento que opera en ella, presupone el sentido común compartido entre los semejantes de manera intersubjetiva.

La explicitación y comprensión del mundo parte del acervo de conocimiento que se origina en las experiencias previas inmediatas y de las adquiridas a través de la información que se transmite por los semejantes y conforma esquemas de referencia que facilitan el logro de pasos concretos que ayudan a explicar el mundo de la vida.

La realidad se constituye mediante el sentido de la experiencia que se enmarca en ámbitos de sentido, que delimitan un tipo de vivencia, que caracteriza un estilo cognoscitivo particular. Ante este panorama, existen tantas experiencias como ámbitos de sentidos que posibilitan el conocimiento de la realidad. Esto genera e impulsa un cambio de actitud de la persona.

El individuo es un actor del mundo social que se sitúa a partir de sus particulares intereses, motivos, deseos, aspiraciones, compromisos y experiencias que expresan, y se construyen en el curso de su existencia concreta. De manera específica su situación biográfica marca el nivel en que puede ser comprendida a través de la identificación de los elementos que caracterizan el mundo de sus semejantes.

El mundo del sentido común es el espacio en donde las personas interactúan y tratan de entenderse unos a otros, existe un espacio de comunicación y de principios que ayudan a explicar el mundo a través de la interpretación de las tipificaciones implícitas.

La ubicación de estos mundos de sentido permite al sujeto descubrir el enfoque adecuado del significado subjetivo de cada una de sus acciones, actos y conductas, además de identificar los principios de continuidad de su hacer y la comprensión del por qué y para qué de cada uno de sus actos. Para mayor comprensión se describe la estructura social, que a continuación se enuncian sus datos más relevantes:

4.2.2 Estructura social

“La designación de semejantes abarca, en realidad una amplia gama de alteregos⁵¹ poseedores de estratos de diferentes características. Mi semejante puede ser un predecesor (que vivió antes de mi época y a quién no conozco), un contemporáneo (que vive ahora y con quien comparto una realidad temporal) un asociado que es un contemporáneo con quién comparto además una relación cara a cara o un sucesor que vivirá después de mi muerte y que durante mi vida sigue siendo necesariamente anónimo” (Schütz, 2008, p.21).

Schütz (2003) describe diferentes niveles de anonimidad en las experiencias sociales para clasificar los tipos de encuentros con el mundo social: la relación cara a cara, la relación nosotros y ellos que se dan en el mundo de predecesores (Observador y no un actor), contemporáneos⁵² (presente) y sucesores (se pueden establecer influjos) donde se puede suponer que las vivencias serán las mismas de los contemporáneos y predecesores, es el mundo en el que se capta vagamente pero nunca se puede vivenciar.

⁵¹ El reconocimiento de lo que se conoce sobre “mí” o la persona que “comparte” con otro trasciende al establecer relación con un semejante en donde su cuerpo es experimentado como una unidad psicofísica en donde se identifica los aspectos de la conciencia cognitiva y conativa así como la apreciación del ego que posee que se asemeja en general al “mío” o a la persona con la que se establece relación. El hablar del otro y “nuestro” escuchar son experimentados de manera simultánea lo que le da esencia a la intersubjetividad al captar la subjetividad del otro (alterego) al mismo tiempo de se vive el propio flujo de la conciencia. Se puede definir como el flujo subjetivo de pensamiento que puede ser experimentado en su presente vivido (Schütz 2008, pp.20-21).

⁵² Distingue entre congéneres o asociados, los primeros “viven conmigo” y los segundos a “través mí”.

a) Los asociados

En esta dimensión del mundo social se vive y experimenta con un semejante de manera directa en un sector común de tiempo y espacio. El primero, implica la posibilidad de coincidir y confluir los estados de conciencia de ambas personas que les permite compartir su vida, evolucionar y crecer juntos. El segundo, representa la situación en donde el semejante aparece en persona, su cuerpo manifiesta un campo unificado de expresiones y afirmaciones de la vida cotidiana cara a cara las cuales influyen en el estilo, la estructura de relaciones, las formas de interactuar y comunicar.

La orientación "Tú" es la forma general en que cualquier semejante es experimentado en persona. Es una experiencia "pre-predicativa" en el cual se logra captar el aquí y el ahora⁵³, su característica esencial es el reconocimiento de que el semejante está ante la persona o ante "mí".

Schütz (2003) afirma que la orientación "Tú" es unilateral y recíproca. La primera se da cuando la persona se dirige al semejante y éste ignora la presencia. En cambio en la segunda se toma en cuenta la existencia de ambos y se manifiesta una orientación de cada uno de los semejantes que los convierte en "Nosotros".

La relación "Nosotros" pura se constituye en la orientación "Tú recíproca" y se limita a advertir la existencia del otro. Para establecer una relación "Nosotros" concreta incluye además el conocimiento de cómo se orienta hacia "mí" o con quién interactúa, lo que involucra una captación de los caracteres específicos de ese semejante.

⁵³ Esto se delimita a partir de las coordenadas de la matriz social en donde se ubica lo que se desea comprender con relación la posición espacial, temporal y el conocimiento que se tenga del ambiente para determinar la ubicación de la persona y lo que se observa en el mundo. El lugar que mi cuerpo ocupa dentro del mundo, mí Aquí actual es el punto de partida desde el cual me oriento en el espacio. (Schütz, 2008, p.19). En este sentido, la posición del cuerpo del que se observa o que comparte constituye el Aquí, con relación al cuerpo de un semejante que se encuentra Allí. La comprensión de la vida del otro permite situarse hipotéticamente en la perspectiva de Aquí del otro, esto se le denomina una reciprocidad de perspectivas sobre los objetos y sucesos de la experiencia humana.

La persona que se relaciona con el copartípe, escucha su dialogo y comprende el significado objetivo de los signos dado que participa en las experiencias del habla y su configuración subjetiva le permite interpretar las palabras como signos de un contexto objetivo, en donde se presupone una experiencia del "otro sí mismo" como un semejante que comparte experiencia con la persona que participa en el espacio y tiempo. La sincronización de las dos corrientes de duración y la presencia corporal es mediata. Es decir, "experimento directamente a mi semejante al participar abiertamente la relación "Nosotros" y tomo parte en la corriente común de nuestras experiencias" (Schütz, 2003, p.37).

En el momento que se concluye la fase vivida de la relación inmediata "entre nosotros" de forma pura, se puede reflexionar sobre la experiencia, convirtiendo al semejante en un mero objeto del pensamiento, pasa de ser vivencia prefenoménica en fenoménica. En cambio en la relación "Nosotros" concreta se experimentan una diversidad de actuaciones que giran en torno a los siguientes planteamientos:

- No se advierte a los copartíipes en todas las relaciones "Nosotros" con igual intensidad.
- No se tiene igual intimidad con todos ellos.
- Los copartíipes aparecen en diferentes perspectivas lo que propicia que se restringe las experiencias con ellos.
- Se puede dirigir la atención a las experiencias del copartíipe como son sus procesos conscientes y motivaciones subjetivas o interesarse remotamente en ellas al centrarse en los actos y expresiones manifiestos.

Estas variaciones se deben a que intervienen distintos niveles de profundidad de la vida consciente de los copartíipes. La variedad de síntomas mediante los cuales aprehendo o se aprehende, su conciencia abarca más de lo que se comunica al observar los movimientos, gestos, expresiones, tonos y ritmos de la voz, por la que la conciencia de uno está coordinada con la conciencia del copartíipe y permite estar sincronizado con él.

Al encontrarse en la situación cara a cara se cuenta con un acervo de conocimiento preconstituido de tipificaciones que incluyen motivaciones, objetivos, pautas de acción, esquemas representativos y de manera recíproca se tiene información general de la persona como ente social lo que facilita cotejar y revisar el conocimiento acerca del copartípe e incidir en la modificación del acervo de conocimiento de la persona que se encuentra en la experiencia vivida de "Nosotros" de manera concreta, coordinadas recíprocamente por continuas referencias mutuas. El mundo al alcance permite verificar los resultados de la interpretación de las experiencias de otros hombres.

Esta interacción facilita la constitución de los motivos de la vida consciente del copartípe al colocar las experiencias en un contexto "para" en donde interpreta los antecedentes del comportamiento futuro y en el mismo tiempo pone las experiencias presentes en un contexto "porque" al reconocer las consecuencias de las experiencias pasadas. Esto se manifiesta al presenciar las configuraciones motivacionales de la vida consciente del copartípe; se reconocen las reacciones ante la conducta cuando los motivos "para" del otro que interactúa se convierten en los motivos "porque" de sus acciones lo que se integra en la experiencia común de la relación "Nosotros".

El observador puede identificar los procesos conscientes del otro, las palabras, los signos, los gestos y los movimientos ubicados en una configuración subjetiva de sentido al presenciar las experiencias en sincronía con sus propias interpretaciones del comportamiento manifiesto del Otro. El observador no actúa sobre él y no puede proyectar sus motivos "para" y suponer que se van a convertir en los motivos "porque" del otro. Por consiguiente, para aprehender los motivos del otro el observador procede de la siguiente manera:

- Recordar y rememorar de la experiencia pasada los motivos que lo hizo actuar así y a la par estos motivos hipotéticos pueden producirse en el curso de la acción de otro.
- Tratar de encontrar relación con la experiencia propia puede identificarla en el acervo de conocimiento de las tipificaciones del individuo observado.
- Inferir el efecto de la causa. (En caso de que no posea ningún conocimiento o su conocimiento sea insuficiente)

Por consiguiente, los esquemas identificados en la misma situación por diferentes observadores o copartícipes no pueden ser iguales, lo que él considera significativo no es lo mismo a lo que los otros consideran, mucho menos si sólo esta como observador se da mayor distancia con lo observado por los copartícipes.

b) Los contemporáneos

Con algunos semejantes se experimenta de manera directa cara a cara mientras que en el mundo de los contemporáneos se halla ausente esta experiencia al no estar presentes en persona pero si se sabe de su existencia en el tiempo, en donde el flujo de la experiencia puede ser simultáneo y es de manera indirecta. Las transiciones de la situación cara a cara donde participan contemporáneos se pueden ubicar de la siguiente forma:

- En el momento en que se recuerda o se habla de una determinada amistad se puede pensar en la serie de situaciones vividas con esa persona las cuales fueron anteriores a ese momento de manera discontinua en donde se encuentra la experiencia pasada que incluyen relaciones con individuos diferentes a él.
- La relación de un "Nosotros" en donde las acciones se entrelazan en una relación social en donde los contemporáneos se hallan orientados de manera recíproca y se interponen en una serie discontinua de relaciones "Nosotros".
- La noción y ubicación de un contemporáneo en la relación social implica visualizar que la relación cara a cara siempre será restaurable y se confía en que siempre habrá futuras relaciones "Nosotros".

El punto de referencia con el contemporáneo son siempre las experiencias presentes en donde sólo puedo experimentar al otro a partir de actos de inferencia imputándole determinados atributos típicos. La forma en que se puede constituir la experiencia de contemporáneos es por derivación de las tipificaciones las cuales se mantienen invariables en el conocimiento obtenido previamente.

La experiencia de contemporáneos se constituye además por la relación de coparticipes que mantiene una relación directiva con otro en particular lo que permite la mediación con experiencias pasadas tanto directas como indirectas de "Otros".

El mundo de los contemporáneos contiene varios estratos que se caracterizan por diversos grados de anonimidad⁵⁴ y por transiciones que van desde la relativa proximidad respecto de la experiencia directa hasta el absoluto distanciamiento de ella:

- Mi coparticipe en anteriores relaciones "Nosotros" que son ahora meros contemporáneos pero que son restaurables en situaciones cara a cara.
- Los coparticipes de anteriores relaciones "Nosotros" del actual coparticipe en una relación "Nosotros" que son potencialmente accesibles al tipo de experiencia a quién todavía se conoce.
- Los contemporáneos de quienes se tiene conocimiento y que todavía no conozco pero conoceré pronto.
- Los contemporáneos de quienes se tienen típicas referencias por funciones sociales.
- Las realidades sociales que se conocen por su función y organización.
- La experiencia de cosas y sucesos de la realidad física, de objetos prefabricados por hombres, de herramientas y artefactos, de objetos culturales, de instituciones y esquemas de acción, los cuales pueden ser interpretados como testimonios de la vida consciente de los seres humanos.

⁵⁴ Cuanto más anónima es la construcción tipificadora, se aleje de la singularidad del individuo implicado y se tengan menos aspectos de su personalidad y pautas de conducta, mayor será el grado de anonimidad de la relación con los contemporáneos, lo que permite aprender del otro.

Todas estas formas de acercamiento o relación con los contemporáneos que Schütz denomina estratos de la realidad social experimentada se delimitan en una serie de grados de anonimia que van desde una proximidad cercana a la experiencia directa hasta una distancia significativa de esa experiencia.

Las orientaciones pueden ir desde las actitudes hasta la acción y la interacción social, considerando todos los actos conscientes hacia contemporáneos en una orientación "Ellos". Esto implica el conocimiento de la realidad social en general en donde la vida de un contemporáneo se encuentra en un contexto objetivo de sentido en el cual la persona se orienta de acuerdo a un tipo ideal que se ajusta a la pauta requerida.

“Una relación social entre contemporáneos consiste en la probabilidad subjetiva de que los esquemas tipificadores recíprocamente atribuidos (y las previsiones correspondientes) son utilizados de manera congruente con los copartícipes” (Schütz, 2003, p.61). Esto representa, mientras más estandarizada se realice el esquema tipificador será mayor el acercamiento subjetivo a la tipificación del "Otro". La verificación del mismo será en retrospectiva en donde se reflexiona sobre los motivos “para” y “porque” al planificar el actuar de la persona que lo interpreta.

c) Los predecesores.

Se caracteriza por el recuerdo de experiencias pasadas que se dieron cara a cara con semejantes o medidas por contemporáneos, cuyo elemento central es que pertenece a historias pasadas. Afirma que las acciones son orientadas por las acciones pasadas de los predecesores sólo será en la medida en que éstas se convierten en motivos “porque” del comportamiento de la persona en la que influyen como experiencias indirectas.

La transición de las experiencias entre los contemporáneos y los predecesores se da a partir de actos comunicativos en donde ambos informan, documentos, monumentos, etc. que reflejan sus experiencias a través de otros que pueden generarse en una relación "Nosotros" o "Ellos". "El mundo de los predecesores es siempre un mundo contemporáneo de "Otro" y contiene la misma estratificación de las estructuras experienciales que el mundo social contemporáneo" (Schütz, 2003, p.66).

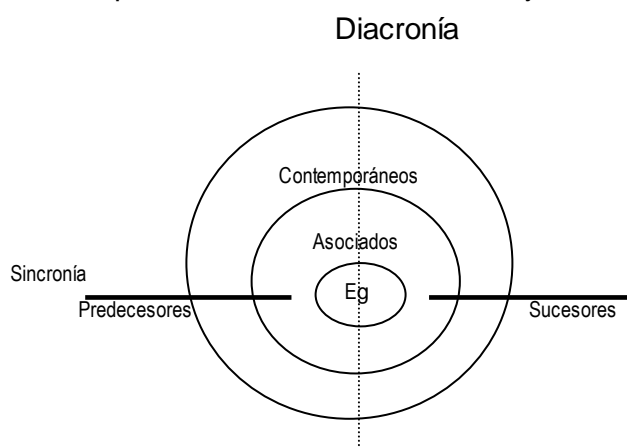
El contexto de sentido donde se sitúa la experiencia de un predecesor varía significativamente de la experiencia de un contemporáneo, la forma en que se interpretan se realiza con estructuras de tipificaciones generales, vagas y provisionarias, lo que las define como una probabilidad subjetiva sin posibilidad de ser comprobadas con la relación "Tú", o "Ellos".

El mundo de los sucesores es totalmente indeterminado y no puede estar orientado hacia a "tú", "Nosotros" o "Ellos", porque no se posee ningún principio de interpretación de la realidad social.

Para comprender la racionalidad de los demás problemas que lo rodean es indispensable penetrar en la estructura del mundo social para indagar sobre las actitudes que se adoptan, situarse como actor en ese mundo, al considerarlo como conocedor de los hechos y de los medios disponibles para llevar a cabo sus fines. Para ello, es indispensable que el actor realice una predicción exacta de los efectos probables de las posibles maneras de modificar la realidad. La profundización en estas estructuras requiere conceptualizar y comprender los tipos de cursos que guían la actuación de la acción así como los elementos que lo hace ser.

En síntesis la percepción de otros en el mundo de la vida cotidiana se puede dar tanto en una experiencia simultánea e instantánea, de manera directa o indirecta, la cual puede ser objeto de reflexión del alterego⁵⁵ y analizar a partir del criterio del espacio y tiempo en estos cuatro tipos de relación que se dan con las personas descritas para comprender el mundo de los semejantes.

Figura: 4 Las relaciones que se establecen con los semejantes⁵⁶



Para su comprensión se ubica dos ejes. El eje horizontal refiere a la sincronía o histórico que establece la relación con el pasado o el futuro (predecesores y sucesores en el que se exige una adaptación pero con los cuales no establezco un contacto directo. La información la obtengo a través de "otros" o a quienes aportaré o dejare un conocimiento residual. En el eje vertical se sitúa una relación diacrónica con los asociados o contemporáneos quienes viven en el propio tiempo, con los que se comparte y se establece una relación tipo "ellos" de manera indirecta o "nosotros" cara a cara. El hecho de compartir estas conciencias que se desplazan en el aquí, en el allí y que se convierten en un nuevo aquí se comparten recíprocamente y se estructuran en la percepción del mundo.

⁵⁵ El papel de las conciencias presentes frente a la mía.

⁵⁶ Tomado de César Delgado-Guembes (2009) en El Paradigma del sujeto (Aportes sociológicos de la fenomenología y del interaccionismo simbólico), p.8

d) La interacción con los otros

Este proceso se reviste de construcciones referentes a la comprensión del otro. Esto supone en la vida diaria una serie de construcciones de sentido común, a partir de las conductas provistas por los otros. Por consiguiente, los significados no se hallan en los objetos, sino en las relaciones – interacciones- de cada uno de los actores y con los objetos que delimitan esas acciones. Entonces la realidad social de la vida cotidiana es aprehendida en un continuum de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas en la medida en que se alejan del aquí y el ahora así como de la situación cara a cara.

Para responder a los problemas que rodean a la constitución del otro dentro de la subjetividad de la experiencia privada, es necesario revisar cómo se compone ese otro en la parte personal del individuo que construye, si el concepto de ser humano presupone un "yo" trascendental en el cual ya está formado el otro "yo" trascendental, o en qué medida es posible el conocimiento intersubjetivo universalmente válido.

Para lograr un proceso de interacción comprensiva se tiene que indagar cuál es el sentido de la acción para el actor, para su asociado que participa con él en la interacción así como a el conjunto de significatividades y propósitos con el fin de aumentar las posibilidades de comprender y lograr la interpretación subjetiva del sentido.

El proceso de interacción se construye a partir de la comprensión de los mundos de los semejantes, implica una comprensión del "Otro" en el esquema de la acción en donde se proyecta el actuar con relación a la situación. Se trata de considerar y prever al "Otro" en la acción y que será guiado por los mismos tipos de motivos que en el pasado según el acervo del conocimiento a los copartícipes en

circunstancias típicamente semejantes. En términos de Schütz a esto se le denomina la Idealización de la reciprocidad de motivos⁵⁷.

El hecho de vivir en un espacio social y en constante interacción con otro significado, permite formarse a partir de la reconstrucción histórica, la experiencia personal y la compartida con otros de tal manera que conforma sus tipificaciones particulares y sus estructuras significativas (Cf. infra p.158), según los modelos sociales que se externalizan en los procesos continuos de socialización. Esta situación se refleja en el interés que Schütz tiene sobre la actitud del hombre frente a esos sucesos que definen el sentido subjetivo que le otorga a ciertas experiencias de su propia vida espontánea. Estas son interpretaciones de experiencias pasadas que contemplan una actitud reflexiva, las cuales tienen validez en el momento en que son cuestionadas y se hacen conscientes en los actos que son subjetivamente provistos de sentido y que se ubican en el campo de los comportamientos.

El mundo de la vida es intersubjetivo, en la interacción entre sujetos subsiste un vínculo permanente entre ellos, que se conforma por un conjunto de valores comunes y procesos de interpretación conjunta. Existe un mundo cultural⁵⁸, que constituye el universo de significación de los sujetos, que permite interpretar las situaciones para orientarse y conducirse ante ellas. En síntesis, se origina en acciones humanas que han sido instituidas por los procesos de significación de los sujetos.

⁵⁷ Hasta la interacción más simple de la vida común supone una serie de construcciones de sentido común, basadas en la idealización de que los motivos "para" del actor se convertirán en motivos "porque" de su asociado y viceversa.

⁵⁸ Es un mundo de cultura porque es un universo de significación para nosotros que permite orientarnos y conducimos en él. Las acciones humanas son instituidas por las situaciones de los sujetos, por las nuestras y las de los semejantes.

El actor es el único que conoce el motivo final de la acción, pero también tiene claro que esto puede lograrse por una serie de pasos que se materializan en una acción con su particular proyecto que visualiza un motivo “para”. Esta serie de pasos se ubican como subacciones que son etapas de la acción total, por lo que son sólo medios para alcanzar el objetivo final, proyectados en la cadena de subproyectos en una unidad que puede ser delimitada a partir del proyecto.

Por consiguiente el sentido de la acción difiere entre el actor, su asociado y por el observador, al tener sólo la posibilidad de comprender la acción del otro a partir del propósito a mano que se sustenta con la posibilidad de indagar el sentido que tiene la acción para el actor y desentrañar lo que determina el curso de la acción.

La acción racional, en el plano del sentido común, es siempre acción dentro de un marco incuestionado e indeterminado de construcciones de tipicidades del encuadre, los motivos, medios y fines, los cursos de acción y personalidades involucrados y presupuestos. Sin embargo, no sólo los presupone el actor; también presupone que lo hace un semejante (Schütz, 2008, p.59).

Las formas de interacción social se fundan en las relaciones y comprensiones del otro dentro de un esquema de acción general. En este marco de relaciones existe una idealización de reciprocidad de motivos, donde se considera que los motivos del otro son típicamente similares con los otros que participan en la interacción.

4.2.3 La acción

Schütz (2003) define la acción como la conducta humana proyectada⁵⁹ por el actor de manera autoconsciente, que está dotada de propósito, la cual puede ser manifiesta y latente⁶⁰ que se origina en la conciencia del actor. El acto es la acción ya realizada o cumplida.

Cada acción que se efectúa o reefectúa requiere una serie de patrones o conductas que se encuentran arraigadas en la vida de sentido común de la persona, por lo que cada vez que se presente la misma situación la persona actuará típicamente similar a como lo hizo en las ocasiones anteriores porque tanto la actuación como la percepción del mismo se encuentran inmersos en un horizonte.⁶¹ Este tipo de tipificación se fundamenta en la situación biográfica, el acervo de conocimiento a mano y la experiencia.

El observador puede extraer conclusiones más confiables acerca del otro cuando sabe algo sobre su pasado y sobre el plan general al que se ajusta la acción de sus intervenciones. La acción expresiva implica querer significar lo que el actor proyecta hacia afuera los contenidos de su conciencia, sea con el fin de conservar a estos últimos para su propio uso posterior o para comunicarlos a un otro. Los actos expresivos son en donde alguien es la otra persona en el mundo social y la persona en sí misma del mundo del solitario.

⁵⁹ Consiste en anticipar la conducta futura o el modo de actuación mediante la imaginación del acto ya cumplido. Implica situarse en el futuro para esbozar y bosquejar el acto.

⁶⁰ La acción manifiesta refiere a lo proyectado y dotado de propósito que guía el actuar, que se encuentra inmersa en el mundo exterior. La acción latente la define como el intento de resolver mentalmente un problema científico y cuando es más que una fantasía que se conecta a un propósito se le denomina "efectuación" (performance). Abarca las formas de decisión negativas en las cuales el actor decide no actuar con un propósito determinado.

⁶¹ La dialéctica del Aquí y allí se hace posible por las idealizaciones, púnicas que permiten aplicarla dentro del mundo social. Las formas y modalidades de la acción presuponen estos horizontes esenciales. (Schütz, 2008, p.23)

La comprensión auténtica de los significados que construye el sujeto, sólo es posible si la persona que lo indaga ha tenido previamente experiencias similares a las suyas, aunque sólo fuera en la fantasía, o por haberlas encontrado antes en manifestaciones externas que conforman parte de su acervo.

El sujeto nacido en un mundo social, se encuentra con sus congéneres y da por sentada la existencia de éstos sin cuestionarla, aunados a los objetos naturales. Esto significa, que de los otros sólo conoce sus vivencias por medio de actos reflexivos de atención. Significa que los actos de atención misma varían de carácter de un momento a otro y sufren cambios a medida que pasa el tiempo.

Si el sujeto desea observar sus propias vivencias, debe realizar un acto reflexivo de atención. Pero en este caso, lo que contempla es una experiencia pasada, no una experiencia que ocurre en la actualidad. Puesto que todos los actos de atención dirigidos hacia sus propias vivencias, vale también para la otra persona. Lo único que puede observar en el momento que ocurren son las vivencias de otros, lo que representa que el otro y él son simultáneos, que coexisten. Se puede decir, que la propia corriente de conciencia se da continuamente y en toda su plenitud, pero que la de los semejantes se da en segmentos discontinuos, nunca en su plenitud, y sólo en perspectiva interpretativa en forma discreta.

Todos los actos intencionales que son interpretaciones de las propias vivencias de alguien, se llaman actos de comprensión. El concepto inicial de la comprensión del "yo" del "otro" es simplemente el concepto, es decir, la explicación de las vivencias de los congéneres humanos como tales, requiere que tenga duración y conciencia, es algo que se descubre explicando las propias vivencias de él. Lo que puede captarse sólo es siempre un valor aproximado del concepto límite: el significado al que otro apunta.

Para acceder a la auténtica comprensión de la otra persona es necesario considerar el significado de la palabra como la indicación de las vivencias del hablante, en una palabra, lo que el hablante quiere decir.

4.2.4 El conocimiento del mundo de la vida

El conocimiento del mundo de la vida se efectúa a través de dos grandes acercamientos: a) el acervo de conocimiento y situación, b) la adquisición del conocimiento, que se constituyen por el desarrollo de las siguientes tematizaciones:

Para su comprensión se presenta de manera breve y concreta los elementos que las caracterizan así como los aspectos esenciales a considerar para facilitar los procesos de interpretación y significatividad de la subjetividad de los "otros" con relación a un tema específico o esquema de acción.

a) El acervo de conocimiento y situación

Las experiencias que vive el sujeto y que constituyen la sedimentación de las experiencias pasadas se insertan en el fluir de las experiencias en una biografía que se basa en los tipos y las significatividades que se encuentran en el acervo del conocimiento, las cuales a su vez definen la situación en el que actúa el sujeto en los ordenamientos espaciales, temporales y sociales.⁶² El conocimiento de lo cotidiano es intersubjetivo⁶³ y se genera en tres sentidos:

⁶² Schütz (2003) plantea que el tiempo tiene varios correlatos subjetivos. Frente a la permanencia se experimenta la finitud, la necesidad del tiempo del mundo en la espera y la subordinación de las acciones. Se manifiesta una duración interior que se inserta en el tiempo social que se relacionan con el tiempo biológico que dependen. del tiempo del mundo. Cada situación está limitada por el carácter "pre-dado" del cuerpo, en su funcionamiento rutinario que se presupone en cada situación y experiencia. En este aspecto se requiere conocer los límites del cuerpo frente al mundo y los objetos. Es la condición de todas las experiencias del ordenamiento espacial del mundo de la vida.

⁶³ Refiere a todo lo que es social.

1. El primero de ellos alude a la reciprocidad de perspectivas, lo que supone que las otras personas existen y son conocidas por todos. Un mismo objeto puede ser conocido de diferente manera para cada una de las personas. Esta situación es superada a partir de la existencia de una idealización.
2. Es el hecho de que el conocimiento es intersubjetivo y aunque el sujeto crea su propio conocimiento existen acervos comunes que se adquieren mediante la interacción social⁶⁴ y sólo una parte se origina en la experiencia personal.
3. El conocimiento es intersubjetivo, en el sentido que existe una distribución social del conocimiento, al considerar que la apropiación del conocimiento corresponde a la posición del sujeto en la estructura social. Eso significa que yo “conozco” más o menos adecuadamente lo que constituye el “resultado” de situaciones anteriores. Es más yo “sé” que mi situación es en ese sentido absolutamente “única”. En efecto, el acervo de conocimiento, a través del cual yo determino la situación presente, tiene una articulación biográfica “única” Esta hace referencia no sólo al contenido, sino al “significado” de todas las experiencias anteriores depositadas en las situaciones, a la intensidad, a la duración y a la secuencia de dichas experiencias. Esta circunstancia es de singular importancia, puesto que realmente constituye el acervo individual de conocimiento (Schütz y Luckman, 2003, pp.111-112).

En la vida cotidiana se hace necesario contar el dominio de situaciones típicas y recurrentes y que manifiestan un grado de familiaridad de la experiencia real en donde: se reconocen los objetos y sucesos similares a experiencias anteriores; se captan objetos y sucesos que manifiestan características esenciales a las otras experiencias y por último tienen ciertas semejanzas y ciertas diferencias a las experiencias previas vividas en otros momentos.⁶⁵

⁶⁴ La transmisión del conocimiento de origen social es el vocabulario y la sintaxis del lenguaje cotidiano.

⁶⁵ Se manifiestan diferentes grados de claridad, nitidez, precisión y familiaridad al igual que el acervo de conocimiento que un individuo tiene a mano.

Las experiencias y tipificaciones construidas sobre ellas como abstractas pueden ser cuestionadas, modificadas y refutadas por medio de nuevas experiencias. La estructura de la experiencia subjetiva del mundo es un componente elemental para la conformación del acervo de conocimiento.

Las rutinas en el acervo del conocimiento ocupan un lugar intermedio, en donde se distinguen elementos y ámbitos del conocimiento, las cuales se encuentran unidos y es difícil delimitar sus límites, aunque se afirma que los ámbitos se unen a los elementos. Estos son considerados como constantes y fundamentales que se ubican en lo referente a: la corporeidad, su funcionamiento habitual y el ordenamiento espacial temporal. Los ámbitos de conocimiento habitual conciernen a las habilidades que pueden ser expresadas en el conocimiento útil y de formas. El conocimiento útil alude a actividades automáticas y uniformadas⁶⁶ que permiten la rutinización de la ejecución que se identifican como medios para lograr el fin.

El conocimiento de formas también denominado de recetas no se relaciona con el conocimiento útil asociado a las habilidades en forma directiva pero si se ubica en las actividades que dan lugar a un conocimiento automatizado y uniforme, el cual se encuentra presente en las situaciones de la experiencia pero no está tematizado. Su concreción se delimita por la distancia que tiene con el conocimiento práctico, se bosquejan las situaciones y actos como un conocimiento de recetas, éstas implican soluciones definitivas en el fluir de la vivencia, sin que implique considerar un espacio de prestar atención a lo ejecutado. ⁶⁷

⁶⁶ Se pueden ubicar: sumar, conversar, afeitarse, escribir, hablar, fumar, etc.

⁶⁷ La automatización de lo habitual permite a la persona realizar dos acciones que combinen habilidades, el conocimiento útil o el conocimiento de recetas, lo que posibilita considerarlos como válidos, confiables e indiscutiblemente realizables, aplicables y vistos como obvios. Son medios para lograr un fin (escribir y cantar).

El conocimiento habitual, en todas sus variantes, comparte esto con los elementos básicos del acervo de conocimiento. “En todo caso, no está necesariamente co-dado en el horizonte de cada situación, -es decir, de cada experiencia-, sino que solo está continuamente "dispuesto a ser tomado". Se diferencia del acervo de conocimiento en el sentido más estricto en la medida que no está tematizado y sí automáticamente incluido en situaciones y actos” (Schütz 2008, p.117).

Este conocimiento habitual ocupa una posición combinada con los elementos básicos del acervo de conocimiento en general y en el sentido estricto. El primero se puede considerar como universal con principios invariantes y están presentes en la cosmovisión natural, siendo un conocimiento práctico que pertenece al mundo de la vida cotidiana.

El segundo incluye una cosmovisión natural relativa, con una distribución compleja en donde los conocimientos parciales manifiestan variabilidad de una sociedad a otra. En este sentido, el conocimiento rutinario puede variar sus formas a partir del contexto basado en una expresión intercultural e intrasocial del conocimiento habitual, lo que genera mayor distancia con los elementos básicos del acervo del conocimiento.

La situación y el acervo de conocimiento son producto de las experiencias sedimentadas que parten de una historia que conforman una serie de los elementos que articulan el contenido de sentido, la durabilidad, la secuencia, la cercanía y profundidad de las vivencias.

Schütz (2003) afirma que dichas experiencias parten del principio de estar socializadas e insertas en contextos de sentido totalmente anónimos, idealizadas y verbalmente objetivadas tienen un componente privado, las cuales son singulares en su articulación biográficas con diferente nivel de socialización que pueden ser mediatas, débiles y fragmentadas que pueden compartir un contenido similar pero la

secuencia, la cercanía y profundidad determinan el nivel de socialización y construcción de las constelaciones privadas de rutina.

Esto implica que en toda situación se presenta una estructura ontológica en donde la experiencia subjetiva del mundo y la forma en que la ordena el sujeto marca su huella biográfica que constituye un acervo específico articulado y predeterminado.

“Toda situación tiene un horizonte interno y externo infinito; puede ser explicitada según sus relaciones con otras situaciones, experiencias, etc.; con respecto a su historia anterior y a su futuro” (Schütz, 2003, p.123).

El dominio de la situación manifiesta un interés determinado por un plan, que en parte se impone y en parte se encuentra articulado biográficamente en donde se determina la duración y se ubica en una situación rutinaria con aspectos obvios, presupuestos e impuestos que cumplen una función especial. En el momento que la situación es abierta se recurre al acervo de conocimiento para intentar determinar con mayor detalle la interpretación los elementos de la situación.

b) La adquisición del conocimiento

El sentido lo construye con base en experiencias de otros. Las interacciones que emergen influyen en las formas de relacionarse con los otros y comparten sus vivencias de manera indirecta. Es el resultado de la explicitación de vivencias pasadas que son identificadas desde la vivencia actual y desde los marcos de referencia que son válidos para el sujeto. El acervo de conocimiento adquiere sentido cuando son explicadas y se hacen comprensibles para el propio sujeto. Las vivencias de otros se hacen comprensibles mediante la interpretación, donde el uso del acervo de conocimiento permite tipificar las conductas, los gestos corporales, sus movimientos expresivos para identificar el sentido de los actos.

El mundo de la vida representa el trasfondo de la autoevidencia y las convicciones incuestionadas que utilizan los actores en los procesos cooperativos de interpretación. Las realidades sociales dependen de los acuerdos tácitos que forman parte del mundo de la vida. Es entendido en su totalidad, como mundo natural y social, que se basa en la experiencia tanto personal como la que transmiten otros, que conforman el marco de referencia que permite explicar las características del mundo.

En esta situación el individuo dispone de un acervo de conocimiento a mano que se constituye por el conjunto de tipificaciones que sirven de base a su acción y surgen de una estructura social. El conocimiento se encuentra socialmente distribuido, suficiente e informado para enfrentar determinados problemas, en otras situaciones tiene que improvisar y extrapolar las posibilidades imaginativas actuación del sujeto.

La construcción de sentido del mundo cotidiano se basa en un conjunto de experiencias previas que han sido transmitidas por los padres o maestros, las cuales funcionan como un “conocimiento a mano”, donde se pueden ubicar objetos más o menos determinados que tienen cualidades de acuerdo a los espacios en que se mueven y actúan. Tanto las experiencias como los objetos presentan un horizonte de familiaridad y trato previo que se consideran como típicas, donde se visualizan experiencias y objetos de manera anticipada.

Schütz (2003) la define como la sedimentación de experiencias actuales en estructuras de sentido que provienen de las diferentes situaciones y su articulación biográfica que fluyen en la experiencia del curso de acción que constituye la base de su significatividad y tipicidad.

La adquisición del conocimiento permite leer y estructurar el mundo de la vida a través de cuatro componentes básicos: las condiciones, las formas, la continuidad y las interrupciones. *En el primero*, refiere a la duración interior que se articula con las

estructuras del tiempo subjetivo. “Las experiencias que se constituyen son el enfoque atento dentro de las unidades de tiempo que están determinadas mediante la tensión de la conciencia y su ritmo; por ende en los "tramos de vuelo y lugares de descanso" del flujo de la conciencia” (Schütz 2008, p.127). En este sentido se afirma que un conocimiento pueden interpretarse como referencia y medida para los demás que implica un continuum Normalizado de cambio en un proceso evolutivo. La delimitación del proceso requiere ubicar el acontecimiento en una línea cronológica que permita determinar la serie de cambios.

El grado de claridad y determinación que se posea de ese conocimiento posibilitará la reconstrucción de los pasos politéticos⁶⁸ así como la explicitación del horizonte interno y externo de una experiencia o situación problemática que facilitan la sedimentación del acervo del conocimiento y su nivel de familiaridad. Este proceso se puede captar monotéticamente y establecer la relación entre sus cualidades para lograr determinar su sentido. Los aspectos que se hacen explícitos se manifiestan en la duración interior y se articulan con las estructuras del tiempo subjetivo⁶⁹.

La sedimentación de las experiencias que reflejan la adquisición del conocimiento se desarrolla en las situaciones donde se presentan los elementos impuestos, las estructuras de las experiencias subjetivas del mundo de la vida, los

⁶⁸ Schütz (2008), plantea que el horizonte de las fases del flujo de la conciencia abarca retenciones y protenciones de fases próximas, recuerdos y expectativas, cuyo alcance depende del interés relacionado con la situación. En el proceso de clarificación de estos movimientos en el tiempo sobre la adquisición de conocimiento, Toboso (2007) afirma que la categoría distensiva permite ubicar el plano inferior y superior que enmarca la presencia de las protenciones y retenciones en un mismo ahora. La extensión representada una serie de líneas de los ahora en un “antes” y un “después” no describen ninguna cualidad común a todos los puntos que configura, sólo establecen una relación de anterioridad y posterioridad entre los mismos. Mientras que las vivenciales esbozan la retención y protención de esos “ahoras” desde una delimitación del tiempo posterior y anterior sobre la línea que los contiene, de tal forma que estas vivencias configuran la vivencia temporal del sujeto lo que permite perfila las vertientes del pasado y futuro de su campo de presencia, como el contexto en el que se inscriben los contenidos que remiten a las proyecciones desde esta estructura bidimensional. Con base en ello, Schütz precisa que las experiencias se erigen politéticamente aunque puedan ser captadas monotéticamente desde una focalización motivada.

⁶⁹ La conciencia del sujeto capta los actos, no como objetos en sí mismos sino como objetos intencionales. La captación se da de manera reflexiva, es decir a posteriori, ya sucedida la vivencia.

ordenadores temporales, espaciales y sociales determinan y condicionan la forma en que incluyen en este acervo de conocimiento.

El segundo, apunta a las formas heterogéneas que se presentan en la adquisición del conocimiento del mundo de la vida en el sentido amplio, que contiene ámbitos diversos de realidad con estructuras finitas de sentido, como son el sueño, la fantasía, la religión y lo cotidiano, que se manifiestan en una variedad de experiencias que se agrupan por una parte como unidades indiscutidas ya constituidas en la actitud natural o como aquellas que requieren explicitación de situaciones problemáticas antes de sedimentarse como elementos de conocimiento.

En esta adquisición de la sedimentación de los elementos que conforman la estructura del acervo de conocimiento se vinculan o relacionan con diversos grados de credibilidad que refieren a la certeza, su concreción aporta la posibilidad de identificar la ausencia de contradicción del mismo. Las estructuras de sentido se encuentran unidas según su significatividad y la tipicidad (Cf. infra p.158 y 172).

La adquisición del conocimiento en sentido estricto, son las experiencias que transcurren de manera indiscutible y que no son interpretadas aportan poco o nada al acervo del conocimiento, en cambio pueden presentarse aquellas experiencias problemáticas que permiten la sedimentación de nuevas explicaciones.

El tercer aspecto alude a la continuidad en donde el flujo presupuesto de la experiencia y los procesos de explicitación tienen lugar dentro de las estructuras del tiempo subjetivo que los somete al ritmo del tiempo interior de la experiencia en situaciones rutinarias que transcurren incuestionadas y a situaciones o experiencias problemáticas que requieren de explicitaciones que son proseguidas hasta que se satisface los requisitos o que se presentan una interrupción en la explicitación.

Las interrupciones en los flujos temáticamente conexos de la experiencia y procesos de explicitación están determinados por los saltos⁷⁰ tanto motivacionales como impuestos de un ámbito de la realidad a otro.

Con base en ello, el *cuarto componente* alude a las interrupciones en el acervo que implican una suspensión al no ser compatible la explicitación con el tema o el problema presentado, en donde se manifiesta un cambio en el ámbito de la realidad con estructura finita de sentido. El problema de un ámbito de realidad desaparece al saltar al otro ámbito, pero dejan un hueco aunque ya no sea un problema que exige la explicación que conduzca a la solución⁷¹.

Las interrupciones en el flujo de la experiencia son impuestas o motivadas que se derivan de las situaciones del mundo, la espontaneidad de la duración interior y las estructuras del sentido biográficamente impuestas. Las formas de interrupción que se presentan en la estructura finita de sentido pueden ser:

- Interrupción de un proceso de explicitación por lo cual el problema desaparece sin que se salga del ámbito de sentido.
- En el momento que tiene un objetivo y se anticipa el acto así como los pasos que lo deben conducir a su realización pueden transcurrir y efectuar una serie de acciones o pasos que hacen perder la significatividad e interés por que se presenta una interrupción definitiva en el flujo de la experiencia o en la adquisición de conocimiento al existir un desplazamiento del problema a otro nuevo.⁷²

⁷⁰ Es una modificación radical de la tensión de la conciencia, basada en una diferente atención a la vida.

⁷¹ En ocasiones no se resuelve el problema, sólo se determinan con cierta seguridad las acciones posibles significativas, siendo sólo problemática para la persona al ir en la búsqueda de las certezas o elementos previos que le permitan actuar o explicarse la situación, al momento de identificar los elementos que se presentan se interrumpe la explicitación por lo que no se deja ningún huecos.

⁷² Las razones de este desplazamiento se deben a: a) Se incluyan consecuencias no previstas en el flujo de la experiencia; b) En el curso del acto, se pudo haber identificado que el objetivo inicial en el plan cotidiano o de la vida sólo tiene sentido si se subordina a nuevos objetivos; c) Los pasos pueden resultar factibles pero en ocasiones conduce a resultados no esperados y anticipados.

“No todas las interrupciones son definitivas, en ocasiones se puede intencionar la interrupción para posteriormente continuar con el proceso de explicitación. La continuidad de la adquisición del conocimiento está condicionada y limitada por los cambios en la tensión de la conciencia y el ritmo de la duración interior que se presenta subjetivamente en los aspectos de corporeidad, la atención y la fuerza de la voluntad (Schütz, 2003, p.138).

4.2.5 La estructura del acervo de conocimiento

La estructura del acervo del conocimiento se constituye por la adquisición del conocimiento y los procesos de sedimentación de la experiencia que se define como el almacenamiento de objetividades de experiencias ya constituidas.

Schütz (2003) presenta la descripción y explicitación de la estructura del acervo a través de la ubicación de los aspectos que lo constituyen como son: elementos básicos y habituales, la familiaridad, la determinación, la compatibilidad, la credibilidad, la estructura de lo negativo y los contornos de lo obvio del conocimiento.

“El grado de familiaridad de un elemento de conocimiento que depende de la medida en que se explicitan los horizontes interno y externo de las experiencias que integran el acervo de conocimiento” (Luckman, 2003, p.145).

El nivel de explicitación depende del interés, motivación, conocimiento o determinación de la situación que posibilita la continuidad o interrupción de la adquisición del conocimiento, lo que establece el grado de dominio y familiaridad⁷³. Esta variabilidad se manifiesta por tres razones según Schütz y Luckman (2003).

1. Al encontrarse con situaciones que resisten el intento de determinarlas por elementos familiares.
2. La opacidad del mundo de la vida que se impone.

⁷³ Experiencias no del todo rutinarias y rutinas típicamente recurrentes.

3. Desconocimiento de la totalidad de los elementos al haber interrumpido el nivel de explicitación.

La continuidad y las interrupciones impuestas o motivadas de los procesos de explicitación de la adquisición de conocimientos y la consolidación del acervo de conocimiento se manifiestan con una reciprocidad de vinculación.

El dominio de las situaciones se constituye por el ámbito de las tipificaciones almacenadas en el acervo del conocimiento conocimientos que puedes estar o no relacionados con los objetos, personas y sucesos. En una situación familiar para la persona que observa puede encontrar características que determinan las referencias y los objetos como posibilidades típicas que son realmente familiares, pero al comparar otros elementos con algún subtipo se pueden reconocer solamente concordancias fragmentarias que se hacen conscientes al iniciar el proceso de explicitación, lo que convierte la experiencia en una nueva familiaridad al mismo tiempo que lo hace más específico.

La relación entre niveles de familiaridad y tipicidad con relación a la claridad o determinación de la situación, objeto y persona permite reconocer una constelación individual del acervo del conocimiento. Cuanto más anónimo más se aleja del sector de la memoria y mayores aspectos pueden ser captados. La situación se mantiene en problemática hasta que se convierte en un nuevo estado de familiaridad.

En el momento que la persona se enfrenta a alguna situación que puede ser determinada con la ayuda de un tipo de experiencia anterior, permite que ésta sea caracterizada por el dominio de la situación. En el momento que se le explicita demuestra ser típica que tiene aspectos similares a la experiencia anterior, pero cuando se le cuestiona se convierte en menos familiar y la experiencia actual no se manifiesta de manera típica para su determinación y dominio.

En la estructura prevaleciente de un acervo subjetivo de conocimiento, la familiaridad, la claridad, la determinación⁷⁴ y la credibilidad de ningún modo son idénticas, ni tampoco implican aspectos diferentes del mismo contenido. Un elemento totalmente familiar puede, al mismo tiempo, ser oscuro en alto grado, y un elemento inequívocamente claro de conocimiento puede ser menos creíble, según hasta donde se desarrolló la explicitación (Schütz, 2003, p.151).

El acervo de conocimiento implica pensar en el mundo de la vida, en donde se rescatan una serie de “evidencias” que cambian de una situación a otra. Toda experiencia corresponde a recuerdos de fases de conciencias anteriores que encuentran determinadas por los tipos o tipificaciones. En el momento que no se encuentra relación con esas tipificaciones surgen los problemas y la necesidad de explicitación.

Las situaciones o experiencias que forman parte de las explicitaciones previas, crean la necesidad de continuar con el proceso de explicitación hasta encontrar la solución, lo que permite incrementar la serie de evidencias para la comprensión de los nuevos problemas o situaciones a los que se enfrente.

La determinación del tipo se “funda en las experiencias en él sedimentadas, y, a su vez, condiciona el grado de determinación en la experiencia actual que inicia en ese momento”, (Schütz, 2003, p.156) en la cual se establece relación con los tipos de objetos y su nivel de determinación en donde su horizonte se caracteriza por experiencias parciales o múltiples provenientes de diversos ámbitos de la realidad. En

⁷⁴ La determinación es una dimensión independiente del acervo de conocimiento que no puede ser absoluto, basado en un horizonte de experiencia que tienen elementos impuestos, donde sus posibilidades de determinación se conectan con el tema de la experiencia que incluye explicitaciones de relación del objeto experimentado con otros objetos, sucesos y cualidades de vivencia que se remiten a estructuras espaciales, temporales y causales.

La claridad es un aspecto compuesto de esos elementos que se funda inmediatamente en su grado de determinación, pero se base en la ausencia de contradicción. Implica relaciones recíprocas.

los límites del horizonte externo e interno se encuentran condiciones por los tipos que le son significativos.

Los elementos del conocimiento que se forman en experiencias que pertenecen a diferentes ámbitos de la realidad con estructuras finitas de sentido se caracterizan por no contar con una reciprocidad de significatividad, debido a que sus estilos de vivencia o conocimiento difieren entre sí y no tienen una relación mutua de sentido. Por consiguiente, sus elementos no tienen una contradicción de sentido.

En cambio en los elementos del conocimiento constituidos en el mismo ámbito de la realidad se puede encontrar mayores o menores probabilidades de los tipos que se encuentran inmersos, en el caso que se relacione con las mismas experiencias se pueden reducir su credibilidad. En este planteamiento, es necesario tener en cuenta la postura de Schütz (2003) en donde menciona que los procesos de explicitación son pragmáticamente motivados, mientras que los grados de credibilidad remiten a jerarquías subjetivas de intereses, por lo que la contradicción entre la relación de los elementos del conocimiento y las diversas experiencias que expresan los elementos hipotéticamente significativos con relación a estas últimas y que son momentáneamente creíbles por igual y ser comparadas⁷⁵.

El grado de cercanía que exista entre los diversos elementos del conocimiento proporciona la mayor la relación y posibilidad de que las contradicciones potenciales en las diversas situaciones sean captadas por la conciencia y se conviertan en un estado libre de contradicción.

⁷⁵ Sólo pueden ser diferenciadas tal como fueron adquiridas y pueden ser posibilidades de determinación.

Con base en estas afirmaciones se puede decir que la familiaridad⁷⁶, la determinación⁷⁷ y la ausencia de contradicción son elementos esenciales de la estructura de conocimiento. La credibilidad⁷⁸ se encuentra entrelazada con acción y determina la factibilidad de los proyectos de acto, se basa en el carácter dado a esas experiencias y en la forma en que se mantiene sin contradicción en el flujo de la experiencia.

En el caso en que los elementos de acervo de conocimiento fueron sedimentados a partir de experiencias inicialmente cuestionadas, y con las cuales la explicitación ha avanzado hasta cierto punto.

Las diferencias en la “totalidad” de la explicitación determinan las diferencias en el grado de credibilidad del elemento de conocimiento aludido. En el caso de que la explicitación fuera interrumpida antes de haberse formado alternativas genuinas es incluida así en el ya mencionado ámbito de los grados de credibilidad, (Schütz, 2003, p.163) lo que hace que éste último tenga un bajo grado de credibilidad.

Los aspectos que caracterizan lo altamente creíble⁷⁹ refieren ubicar la toma de decisión para la solución de una situación problemática, examinar la búsqueda de alternativas individuales con respecto a otros elementos del conocimiento, decidir por una de las alternativas e integrarla al acervo de conocimiento, esto anula la credibilidad de la otra u otras alternativas.

⁷⁶ Comúnmente se capta sólo en lo negativo mediante los efectos de alienación. Los grandes ámbitos del acervo de conocimiento están rutinizados por lo que las zonas del mundo de la vida son familiares y presupuestas.

⁷⁷ Se encuentra finamente graduada, se inserta en el lenguaje y pocas veces llega a ser captada. En los casos que si es captada corresponde a los casos que no implican explicitación conscientes de predicados.

⁷⁸ Se presenta en la actitud natural como una característica del conocimiento. El grado mayor de credibilidad en los elementos del conocimiento sedimentado a partir de experiencias que son compatibles con otros elementos del conocimiento que eran significativos en la situación y ya estaban establecidos.

⁷⁹ Los procedimientos de consideración y decisión no son totalmente comprensibles sino después de analizar las estructuras de significativa que los determinan y permiten la ordenación en niveles típicos. El grado de credibilidad del conocimiento socialmente distribuido se encuentra esencialmente co-determinado por la “autoridad” de la fuente (Schütz, 2003, p.165).

La adquisición del conocimiento nunca concluye y no se puede considerar que sean suficientes y familiares. La explicitación que se interrumpió, el problema no se resolvió y que es susceptible de hacerse familiar y determinable se manifiesta una opacidad de intransparencia accidental y provisional⁸⁰. Pueden existir explicitaciones suficientemente como terminadas y que contenían elementos de conocimientos que parecen suficientemente explicitados, en situaciones posteriores pueden requerir una explicitación adicional.

Sin embargo, la explicitación por la cual se constituyen elementos específicos de conocimiento es fundamentalmente incompleta. “El horizonte interno y externo de las experiencias a las que se refieren las explicaciones es, en principio, ilimitadas” (Schütz, 2003, p. 167). Dicha afirmación se sustenta en las siguientes situaciones:

- Las explicaciones interrumpidas y definitivas concluidas remiten a la opacidad relativa del mundo de la vida y dejan de penetrar a la conciencia.
- Se identifica la refutación de las explicitaciones anteriores.
- Se elaboran nuevas explicitaciones, en donde la original se confirme o requiera ir a la búsqueda de nuevas respuestas y sea anulada la validez del conocimiento.

Por consiguiente la opacidad del mundo de la vida y la limitación del acervo de conocimiento se manifiestan con mayor intensidad cuando es necesario predecir el futuro y proyectar un acto ante las situaciones imprevistas y elementos situacionales relativamente nuevos que pueden ser determinados y ordenados. El acervo de conocimiento es válido en su totalidad aunque en las cuestiones específicas o

⁸⁰ Son susceptibles de hacerse transparentes al ser experimentados e inspeccionados mediante los tipos almacenados en el acervo de conocimiento. La opacidad relativa del mundo se forma mediante la experiencia subjetiva del mundo de la vida.

individuales⁸¹ no lo son por el ordenamiento de las experiencias subjetivas y a la inmutable limitación de las explicitaciones.

El conocimiento negativo se considera por Schütz (2003) como oculto y asequible. El primero de ellos se origina en anteriores determinaciones positivas que fueron anuladas y reemplazadas por nuevas determinaciones ocultas que dejan de tener un horizonte familiar con la situación actual. La segunda refiere al conocimiento que no estuvo presente en el acervo de conocimiento por motivo de ser postergada la adquisición o por haber sido interrumpido. Su graduación depende de la distancia que exista del conocimiento potencial respecto al ámbito de lo fundamentalmente intransparente, su posibilidad de acceso típico para el individuo completamente determinado y su nivel de interés o urgencia de significatividad subjetiva.

La captación del mundo de la vida se da a través del acervo de conocimiento como elemento central para la selección de los mapas, lentes y escalas que se utilizará para orientarse en un periodo prolongado.

a) La estructura de la significatividad

La adquisición del conocimiento y la descripción de la estructura del acervo de conocimiento se desarrollan a partir de una serie de sucesos que se encuentran condicionados por diferentes tipos de significatividades que constituyen un componente más que ayuda a la comprensión y explicación de las formas en que se adquiere y se estructura en el conocimiento fundado en el cúmulo de experiencias y actos.

⁸¹ Los elementos específicos y biográficamente moldeados se rutinizan e incluyen habilidades, conocimiento práctico y conocimiento de recetas, tiene un lugar mediato entre los elementos específicos del mismo. Constituyen un sistema de las dimensiones de la familiaridad, la determinación y la credibilidad.

La vida diaria se construye a partir de diversas tipificaciones acerca de la relación con el otro. Este proceso de relación se guía por determinadas estructuras de significatividad que se hacen explícitas en un conjunto de motivos que conducen la acción de la persona. Los motivos proporcionan elementos para profundizar en el tema de la acción social al revisar el punto de vista subjetivo e identificar los motivos de la acción realizados por el actor y que permite predecir el sentido común.

Para comprender y analizar los motivos que se manifiestan en la acción se hace indispensable manejar los elementos que constituyen las estructuras de significatividad las cuales aluden a tres grandes planteamientos: temática, interpretativa y motivacional.

a.1) La significatividad temática

En la estructura de la significatividad temática se pueden identificar tres maneras de actuar de una situación dada que son: la atención obligada o impuesta, la advertencia voluntaria o motivada y la hipotética.

a.1.1) La atención obligada o impuesta

En la atención obligada o impuesta se ubican cuatro formas principales de significatividad: “Lo no familiar que atrae la atención dentro de lo familiar circundante; el encuentro con nuevos temas en el “salto” de un ámbito de realidad con estructura finita de sentido a otro; cambios en la tención de conciencia dentro del mismo ámbito de la realidad que pueden conducir a cambios no motivados y por último la atención puede ser impuesta socialmente” (Schütz, 2003, p.187).

La primera forma refiere al conocimiento que es familiar por una larga frecuencia o interacción con la situación en donde se presenta el acto. El actor tiene un conocimiento de su horizonte externo que refieren al contexto específico del

escenario así como al horizonte interno que corresponde a los objetos que se encuentran inmersos en la acción y son determinados por el conocimiento habitual en el uso y la actividad constante. La automaticidad de la expectativa se basa en las idealizaciones que tiene sobre el escenario y objeto de actuación.

La segunda y tercera forma se presenta en el momento en que las percepciones de la realidad no son confirmadas de manera automática con las expectativas. En el momento en que se encuentra un elemento inesperado presentan una variante que requiere ser tematizado por lo que se manifiesta un salto en el flujo de la experiencia y es abandonado el tema anterior. En este sentido se alude a una significatividad temática impuesta que surge por un cambio forzado y es una ruptura a las expectativas automatizadas, en donde se inserta un nuevo tema que puede ser familiar o no.

Schütz (2003) menciona que cuando se presenta un centro de interés o atención por observar un objeto o situación, se requiere recuperar los elementos que se perciben con el fin de determinar cuáles son familiares con el acervo de conocimiento que integra su marco de referencia. Es decir, la atención se centra en un tema y cómo este forma parte de la conciencia. Plantea que lo no familiar es conspicuo dentro de lo familiar circundante y es puesto en relieve por este último. Es decir, el conocimiento tanto interno como externo están suficientemente determinados por el uso y la actividad continua sobre determinado objeto.

El sujeto al enfrentar la situación toma en cuenta las expectativas que enmarcan la idealización sobre lo percibido. En este sentido, los recuerdos constituyen el flujo de la experiencia al manifestarse en su actividad algo inesperado. El actuar del sujeto puede generar que tenga que realizar un cambio forzado de la temática que observa o puede ser un cambio no motivado por el salto generado en su

estructura finita de sentido⁸², lo que provoca cambios radicales en la tensión de la conciencia y en los estilos previos de vivencia o de conocimiento sobre el tema. Esto representa una nueva experiencia que hace que se enfrente al nuevo planteamiento.

El último elemento refiere a un cambio impuesto socialmente. Las acciones de los semejantes plantean al individuo temas que éste puede abordar. Los cursos y los resultados de los actos pueden ser totalmente inesperados, no son incorporadas a las expectativas rutinarias que remiten a los semejantes.

a.1.2) La advertencia voluntaria

La advertencia voluntaria es también denominada como significatividad temática voluntaria que puede ser explicada por el cambio de tema o desarrollo del mismo. Se considera que no toda significatividad temática es impuesta, sino que puede ser motivada por un cambio de tema. Esto se refiere, cuando la persona no está familiarizada totalmente con el suceso que se le presenta, pero de acuerdo a su conocimiento previo tiene experiencias automáticas, que no son totalmente vacías de contenido sino que, sobre la base de sus experiencias demuestra cierta determinación contextual. Sólo una parte de la situación y objeto es desconocida el resto de de la situación corresponde a sus expectativas automáticas, pero el hecho de enfrentarse a algo no familiar representa la imposición de un nuevo tema.

La situación no familiar que se aborda en este aspecto se encuentra tematizada desde el comienzo por lo que se tiene conocimiento de diferentes subtemas de acuerdo con la secuencia de la acción y que pueden ser ordenados para disponer de patrones más o menos típicos y familiares, por lo que es necesario explicitarla.

⁸² Es un conjunto de experiencias que muestran un estilo cognoscitivo específico y con compatibles con otras. En la medida que estas experiencias comparte ese estilo se puede atribuir a ese ámbito el acento de realidad.

De manera conclusiva Schütz (2003) menciona que la línea divisoria entre lo impuesto y motivado es difícil de ubicar, ya que la atención obligada y la advertencia voluntaria tiene diferencias graduales que se presentan en el flujo de la experiencia en diferentes dimensiones y aspectos que interactúan entre ambas. Esto depende de la ponderación que tenga el tema actual en la situación determinada, su dominio y la relación inmediata y de la personalidad del autor. Lo que hace la variante son los saltos de los ámbitos de una realidad a otra las cuales dependen de las vivencias del conocimiento en su dimensión temporal dominante.

Si sus expectativas no son totalmente vacías de contenido, se derivan de tipos acumulados en su acervo de conocimiento. Esto permite que tenga márgenes de variaciones típicas del conocimiento y centre su atención en los elementos que no se incluyen en esas tipificaciones. Puede abandonar voluntariamente sus recuerdos y estar motivado para cambiar de tema.

Con relación al segundo aspecto que constituye esta significatividad, Schütz retoma el planteamiento de Husserl sobre los principios del horizonte interno y externo. En el horizonte interno se ubica todo lo que está contenido en el tema como son los elementos, estructuras y aspectos parciales que constituyen la totalidad del mismo. En ellos se incluyen situaciones de la conciencia, percepciones que no llegan a ser tematizaciones (ruido, movimiento) y son temporales, a los que se le denomina campo temático, las cuales se hallan almacenadas en experiencias anteriores o están dadas por la experiencia actual.

En síntesis el tema principal se desarrolla más a fondo en varias subtematizaciones que caracterizan el tipo ideal, el cual puede ser captado por un proceso de explicitación que actúa en el ámbito de las estructuras de significatividad interpretativa.

a.1.3) La atención hipotética:

La conducta que se genera en la vida cotidiana se encuentra en gran medida co-guiada por significatividades hipotéticas. La acción se ajusta para originar situaciones en que es posible determinar una significatividad hipotética que debe ser convertida en una significatividad válida o nula.

Un tema hipotéticamente significativo motiva ciertos modos de conducta, pero también debe observarse que las posibilidades de confirmación o contradicción (futura) de un tema hipotéticamente significativo no debe tener la misma ponderación subjetiva, los cuales dependen del tipo de almacenamiento del acervo de conocimiento referentes al sujeto.

Las tematizaciones se relacionan con el dominio de la situación y los aspectos biográficos condicionados por la personalidad del actor. Estas se encuentran conectadas y relacionadas con la significatividad motivacional e interpretativa a través de las construcciones hipotéticas, que son ordenadas en el acervo de conocimiento y requiere ciertos modos de conducta para determinar en los pasos de explicitación el tipo de significatividad temática efectuada. Su ubicación depende de la conformación o contradicción que se efectúa con relación al tema y la forma en que se pondera subjetivamente la biografía y el carácter que puede estar designada en forma habitual o por la anticipación de lo posible.

b.2) Significatividad Interpretativa

La significatividad interpretativa puede ser originada por dos grandes aspectos: la coincidencia rutinaria entre el tema y los elementos del conocimiento de manera impuesta y por la explicación de un problema de manera motivada.

Schütz (2003) plantea que el concepto de interpretación se puede distinguir por dos formas principales: la primera alude a un tema que puede ser coincidente con los elementos del acervo de conocimiento suficientemente familiares y seguros lo que los convierte en significatividades impuestas. El segundo refiere cuando se convierte en un problema en el que surge un motivo para realizar la explicitación que exprese paso a paso la acción del actor, que constituye un juicio fundado de semejanza y similitud que configura la distinción del carácter típico-ideal.

En la vida cotidiana el sujeto capta los temas con relación a otras experiencias, se relaciona con el conocimiento de significados previos conformados en sus estructuras de significatividad, hace que las experiencias sigan como antes. En caso de que no se produzca una coincidencia entre el tema, la experiencia y el conocimiento se alude a que el tema presentado en la situación se convierta en un problema que debe ser resuelto y explicitado, implica una significatividad interpretativa motivada.

El surgimiento del problema puede deberse - en un primer momento- a que la experiencia actual no encaja con el acervo de conocimiento presente y no existe ninguna coincidencia rutinaria entre el tema y los mecanismos del conocimiento. En otro momento puede ser que la experiencia encaja en un tipo de conocimiento que no basta para tener el dominio de la situación. En caso extremo la experiencia real es incompatible entre los dispositivos del conocimiento que coexisten en el acervo.

La coincidencia rutinaria en la interpretación es automática. Tiene un carácter doble, por un lado existen aspectos del objeto percibido y por otro lado hay ciertos elementos del acervo del conocimiento que son captados de manera separada por la conciencia, los cuales se comparan entre sí, lo que conforma la categoría de significatividades impuestas.

Los dos casos de significatividad interpretativa, sólo toman ciertos dispositivos del conocimiento, los demás elementos que no se consideran se encuentran carentes de significatividad. Aquellos que son puestos en relieve son significativos para la interpretación.

La significatividad interpretativa tanto impuesta como motivada conduce a la coincidencia de aspectos recíprocamente activadores de un tema y de las determinaciones de elementos del conocimiento. El proceso de explicitación debe ser llevado hasta encontrar en el tema las determinaciones que sean compatibles con las interpretaciones significativas.

López (2008) afirma que tanto la significatividad interpretativa como la temática no existen aisladamente, ambas conforman una estructura coherente. La interpretación pone en relieve los aspectos temáticos los cuales se desarrollan en el acervo del conocimiento sobre la base de las experiencias anteriores sedimentadas de acuerdo a sus aspectos típicos que remiten a la historia biográfica y a las condiciones de cómo se adquirió ese conocimiento.

Es importante mencionar que todos los momentos temáticas son interpretativos así como todas las experiencias significativas son sedimentas en el acervo del conocimiento, se requiere considerar aquellos que son activadores del tema cuyas determinaciones típicas sean compatibles con el mismo. Por lo tanto la significatividad interpretativa se halla condicionada en la situación social típica con cierta credibilidad y con la probabilidad de que se lleve a cabo por otras personas.

b.3) Significatividad Motivacional

La significatividad motivacional se distingue como una estructura separada, o simplemente considerada como un aspecto básico del ordenamiento de los niveles motivados y no motivados de la significatividad temática y la interpretativa.

Schütz (2003) menciona que la significatividad motivacional presenta dos formas. Una es considerada “libre” y la otra “condicionada”. La primera, se refiere al proyecto de acción futura y la segunda a la actitud biográfica determinada por motivos sedimentados.

“La importancia motivacional consiste en decisiones que están en el contexto de sentido de las jerarquías de un plan. La conducta, se sitúa en una relación de significatividad con los planes de vida y los planes cotidianos” (Schütz, 2003, p.207).

La revisión de las motivaciones para tomar una decisión fundamentada que requiere rescatar las cadenas de significaciones, la conduce en el tiempo, un regreso y una anticipación desde el objetivo del acto, lo que motiva la proyección de este en sus diversas fases, incluyendo su inicio. El objetivo del acto precede a la acción real. Esto hace que se consideren dos perspectivas temporales diferentes.

La cadena motivacional se presenta en una perspectiva temporal, se puede detener el curso del acto antes de alcanzar el objetivo al observar retrospectivamente y preguntarse sobre el “porque” y “para que”. La diferencia radica en la examinación de la cadena de motivaciones.

La acción como conducta planeada tiene una estructura sintáctica, que sólo desaparece en la acción totalmente rutinizada. La acción en el mundo de la vida está empíricamente ligada, no sólo con el lenguaje en sí, sino también con un lenguaje que tiene sus propias formas semánticas y sintácticas.

Las formas lingüísticas objetivadas de pensar habitual acerca de perspectivas temporales están, en cierta medida, separadas de la estructura temporal básica del flujo de la experiencia, los cursos de actos y la cadena de motivaciones en ellas implicadas. Con ayuda de tales formas puede explicar su acción, así como la acción de sus semejantes (Schütz, 2003, p.211).

En lo que se refiere a la significatividad de índole biográficamente condicionada por la actitud considera que la situación se presenta por experiencias ya pasadas. Lo que era libre en relación con el horizonte futuro se ha convertido en condición desde la perspectiva del pasado.

Las expectativas se vinculan, por ende, con típicos estados de ánimo, cuya intensidad está determinada por los límites de la situación, el mundo de la vida y la jerarquía de los planes biográficamente configurados por los modos de vivir.

La actitud se activa cuando la interpretación se hace presente con certidumbre subjetiva, o bien por coincidencia automática entre el tema y el elemento del conocimiento o bien mediante procesos más o menos expresos de explicitación. Una actitud está para poner en movimiento maneras típicas de conducta, así como cadenas típicas de motivación de modo inmediato sin tener que planear. La actitud se encuentra totalmente articulada a los elementos específicos de conocimiento.

Las actitudes no contienen ningún recuerdo específico de la situación de adquisición, son difíciles de tematizar y no son accesibles, sino con dificultad para la conciencia reflexiva. Sin embargo actúan inconscientemente como motivos en la forma de contextos “porque” específicos.

En la descripción sintética de las significatividades se señala que las tematizaciones se relacionan con el dominio de la situación y con los aspectos biográficos del sujeto. Se observa una relación o entretejido de la significatividad temática y la motivacional al momento de que el sujeto en acción tiene que elaborar supuestos de la situación o problema identificado y en algunos casos tener que generar hipótesis para confirmar o validar la acción a efectuar. Además de ello, estos elementos se manifiestan en la subjetividad motivacional al tener un plan de acción frecuentemente vinculado con su plan de vida.

Otro mecanismo interesante de rescatar es el flujo de la experiencia que cruza cada uno de los planteamientos, la cual no se interrumpe y subsiste automáticamente entre el tema y los dispositivos del conocimiento sobre la situación o problema específico al que se tiene que enfrentar.

Schütz y Luckman (2003) consideran que los actos “motivados” de explicitación no son, además, absolutamente “libres”; están más bien “prescritos” por la situación y el tema actual, así como por el estado actual de conocimiento y el ordenamiento de los esquemas interpretativos en el acervo de conocimiento. Por consiguiente, se afirma que existe una interdependencia de las estructuras de significatividad temática, interpretativa y motivacional.

El problema que exige explicitación se interpreta, en cuanto a la temática que se pone de relieve, es comparado con los elementos disponibles del conocimiento. Lo que implica estar articulado con referencia a problemas de conducta específicos, por consiguiente en el acto se procura vencer las resistencias por medio de habilidades, caminos y hasta modos alternativos de conducta.

Por una parte, los procesos de explicitación requieren hacer uso del desarrollo del tema, de subtemas, además de estar implícita la búsqueda “motivada” de material interpretativamente significativo que no es accesible en la situación actual que originó el tema. Por otra parte, dichos procesos consisten en sondear elementos de conocimiento más o menos significativos que corresponden a las tipificaciones o esquemas de interpretación.

En síntesis, en el desarrollo de un problema que exige explicitación, se manifiesta con claridad que la estructura de significatividad motivacional se entrelaza muy íntimamente con la estructura de significatividad interpretativa.

Las experiencias que se depositan rutinariamente en el acervo de conocimiento contribuyen a la rutinización de elementos expresos del conocimiento, la extensión del ámbito del conocimiento habitual y el reforzamiento de las rutinas ya existentes, por ello, este proceso tiene repercusiones en las significatividades temáticas, que están en la base de tales experiencias; estas pierden cada vez su carácter circunscrito, y pueden sumergirse en el trasfondo de lo totalmente familiar y ser presupuesto en el flujo de la experiencia. Esto ocurre de manera distinta en las experiencias problemáticas que requiere explicitación. Con base en esto, se puede considerar que toda interpretación, ya sea concluida o interrumpida, definitiva o provisional, conduce a un resultado. Dicho resultado agrega nuevos elementos al acervo de conocimiento o modifica los elementos ya presentes, determinando la sedimentación de la experiencia implicada en un lugar correspondiente a la estructura del conocimiento.

Por consiguiente, lo que se resalta como temáticamente significativa en una fase determinada de la adquisición de conocimiento puede ser presentado en las fases siguientes como no esencial.

“Las estructuras motivacionales están determinadas por el proyecto de acción futura, o por la actitud biográfica determinada por motivos sedimentados” (Luckman, 1977, 220). Todas las estructuras de significatividad están ligadas con el vínculo motivacional.

b.3.1) Los proyectos

Consisten en anticipar la conducta futura mediante la imaginación. Es el acto que se imagina ya cumplido y constituye el punto de partida. Se basan en los conocimientos que tiene en ese momento al tener que proyectar la acción. En la actividad cotidiana se proyectan y efectúan una serie de sucesos que se repiten una y otra vez de manera rutinaria y habitual al aplicar la construcción de recetas y reglas empíricas,

pero no por ser repetidas constantemente se puede hablar de que sean significativas y característicos de las tipificaciones de toda clase.

“En la vida cotidiana los actos integran un sistema de planes de orden superior: para un ámbito específico del mundo de la vida, para el día, para el año, para el trabajo y el ocio, que a su vez tienen lugar en el plan de vida” (Schütz, 2003, p.39).

Si se proyecta realizar una acción y se abandona no se produce ninguna efectuación. En el caso que se vacilen entre realizar o no el proyecto, se decide éste último la abstención intencional de la acción se considera como una efectuación, se cuenta con elemento para interpretar la deliberación de su decisión.

La proyección futura implica situarse en el tiempo futuro de la acción que se cumplirá, cuya intención es poder reconstruir los pasos que se llevarán a cabo en el proyecto. Se anticipa el acto futuro con base en los conocimientos anteriores que presentar rasgos típicos significativos de la situación. En el momento de efectuar el acto las experiencias se habrán ampliado.

En la proyección y ejecución del proyecto se identifica una perspectiva temporal que precisa en cierta medida la relación con los motivos.⁸³ El motivo “para” es observada únicamente en el estado de cosas que proyectan para crear, mientras que el motivo “porque” es aprehender retrospectivamente.

Schütz (2008) Los motivos “para” implican los fines a lograr, objetivos que se procuran alcanzar, y están dominados por el tiempo futuro lo que permite proyectar y llevar a cabo la acción. Estos motivos forman parte de una categoría subjetiva y son parte integral de la acción en sí misma.

⁸³ El motivo se define como el estado de cosas de lo que se pretende alcanzar.

Los motivos “porque” aluden a la explicación de los antecedentes, ambientes o predisposición psíquica del actor al describir ciertos aspectos que motivan la proyección de la acción en donde las condiciones causales permanecen ocultos en la conciencia y se ubican en el tiempo pasado. El proyecto en sí mismo es determinado por el “motivo porque”.

Los cuestionamientos que facilitan la identificación de los motivos “porque” se centran en preguntarse sobre qué los llevó a adoptar esa decisión y no otra, lo que revela una mirada retrospectiva del acto o efectuación que se reconstruye a partir del estado de cosas creadas por el actor en el mundo externo. Además de dicha situación requieren un acto especial de reflexión en el tiempo, en donde el elemento clave es la existencia de suficientes motivos pragmáticos para su realización.

Las cadenas de “motivos para” y “motivos porque” no son elegidos al azar, están organizados en sistemas subjetivos. La actitud específica del actor hacia su propio acto en los diversos asuntos cotidianos se encuentra dirigida por estos sistemas subjetivos que organizan su propia vida, como son los planes, proyectos, metas a alcanzar, las cuales configuran o determina su actuar y otorgan el significado completo al acto y puede ser explicable pero no explicado por el mismo sobre el acto proyectado.

Los elementos de la situación con los que la acción proyectada debe concordar para que puedan ser factibles, aluden al mundo presupuesto y la situación biográfica determinada.

El primero refiere a las experiencias del actor, sus opiniones, creencias y supuestos referentes al mundo físico y social que presupone desde el momento en que elabora el proyecto lo que permite dudar y cuestionar⁸⁴ el marco de referencia que hasta ese momento había sido incuestionado y que pueden ser incompatibles unas con otras.

El segundo se hace mención a las experiencias que el actor tiene de la situación biográficamente determinada en el momento en que se bosqueja el proyecto. Se ubica la posición en el espacio, el tiempo, la sociedad y la experiencia del mundo presupuesto. Estos aspectos constituyen el sistema de interés prevaleciente para la selección de las cosas y aspectos que son significativos para la persona que proyecta la acción.

El mundo social preconstituido le impone una serie de alternativas entre las que debe elegir al momento que el actor define la situación en un campo unificado para elegir y decidir entre dos cursos de acción futuros en el tiempo externo. Mediante los actos imaginativos la mente crea en el tiempo interior los diversos proyectos, por lo que abandona uno a favor de otro. La transición al estado de conciencia permite adquirir y ampliar la experiencia.

4.2.6 La tipicidad

Las tipificaciones son procesos mentales que permiten leer y acomodar la realidad para comprender y actuar en las diferentes experiencias que se manifiestan en la vida cotidiana que constituyen la estructura social y participan en el establecimiento del sentido común que prevalece en el conocimiento social.

⁸⁴ En la deliberación, la duda puede provenir de varias fuentes acerca de los elementos elegidos del mundo presupuesto sin discusión y que son significativos para el propósito a mano y crea una verdadera alternativa.

Uno de los elementos centrales para realizar los procesos de tipificación es lo correspondiente a reconocer los tipos familiaridad⁸⁵ en los que se basa los tipos del acervo de conocimiento, las estructuras de significatividad que se dan en un contexto de sentido que se instaura con las experiencias del mundo de la vida.

El tipo se constituye a través del reconocimiento de una situación particular, en donde las experiencias se incorporan a la cadena de motivaciones que se manifiestan en un contexto específico "para". La adquisición del conocimiento puede ser rutinaria o problematizadora, siendo ésta última la que permite profundizar en los procesos de explicitación que captan las posibilidades de determinación del campo temático en los diferentes horizontes para hacer uso de las estructuras de significatividad, cuyo proceso facilita la explicitación y relación tanto simultánea como recíproca entre cada uno de estos elementos.

"En las soluciones que emergen en este espacio de actuación en las diferentes situaciones problematizadoras surge el tipo como una línea demarcatoria que pasa entre las determinaciones explicitadas sobre la base de las estructuras de significatividades "hasta ahora existente" (que están en un contexto de sentido⁸⁶) y las posibilidades en principio ilimitadas para la determinación de la experiencia" (Schütz, 2003, p.226).

El sistema de significatividades no sólo determina la situación a la que pertenece el acto o efectuación, sino que es además lo que tiene que convertirse en un sustrato de la tipificación generalizadora. En la tarea práctica que se tiene frente al actor se introducen las posibilidades de sus expectativas típicas como posibilidades

⁸⁵ Se ubican dos tipos de familiaridad. La primera se basa en los hechos y objetos que se presentan en experiencias anteriores por lo que recurre a la memoria. En cambio en la segunda, las personas, los objetos, propiedades y sucesos son captados como los "mismos" sino como objetos, personas, propiedades o sucesos previamente experimentados y determinados en donde las estructuras de significatividad no exigen una determinación que trascienda esta "semejanza"(Schütz, 2008, p.224).

⁸⁶ Se establece por medio de las significatividades temáticas e interpretativas predominantes en la situación de adquisición y actúan al unísono de las significatividades motivacionales.

abiertas de los sucesos, expectativas y acontecimientos típicos que se materializan conforme se prevean.

En este tipo de elementos que lo caracterizan se ubica el componente del lenguaje que ayuda en la configuración de los sistemas de tipificaciones de la experiencia subjetiva inmediata basada en idealizaciones y anonimizaciones. La separación de las experiencias y las tipificaciones puede ser objetivada lingüísticamente. En toda experiencia concreta se encuentran elementos atípicos que son irrepetibles y que no manifiestan ningún interés.

El acervo de conocimiento opera como una pauta de conducta o esquema de interpretación que supone una orientación a futuro. El aspecto que facilita distinguir entre el “por qué” se anticipa sucesos futuros y se preocupan por anticipar ciertas experiencias o situación remiten al sistema de significatividades subjetivas que guían a la actitud natural de la vida cotidiana.

Se afirma que las experiencias son irrepetibles por lo que no existen dos experiencias idénticas y tienen una expresión biográfica. En este punto se delimita que dos experiencias “similares” en su tipicidad difieren en el valor posicional biográfico que rescata la forma en que se inserta en el flujo de la experiencia

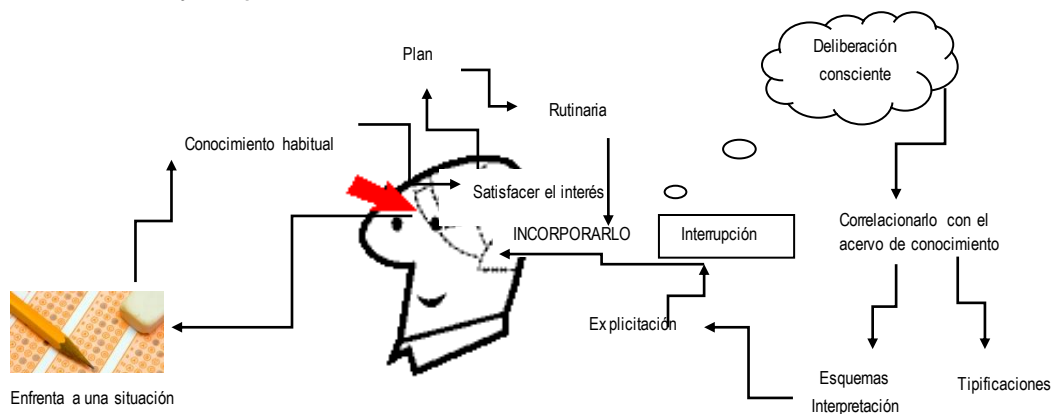
4.3 La teoría comprensiva que facilita el acercamiento a la cotidianidad del directivo

Las experiencias de los directivos se constituyen en un determinado ámbito finito de sentido que configura un estilo cognoscitivo sobre la función directiva, el alcance se limita a las situaciones y a las experiencias factibles en esa provincia que describe esa realidad de la organización escolar.

Los fenómenos históricos son únicos y singulares, por tanto deben conectarse causalmente, pero a nivel de sentido; su conexión debe ser comprendida por la persona que indaga. Por ello, la constitución de una tipología tiene un carácter genético, en tanto se pretende atender la génesis del fenómeno. Los conceptos construidos como tipos ideales, se conectan cuando se establecen relaciones entre la fantasía suficientemente motivada y en consecuencia objetivamente posible.

En cada experiencia existe un *núcleo constante de experiencias* crecientes y acumuladas que se integran por objetos reales como ideales de la experiencia lo que hace que los actos se encuentren ordenados como conocimiento o como conciencia de lo que se puede esperar y que guían sus diferentes actos por medio de cosas físicas, de los congéneres, de los colectivos sociales y de artefactos que se incluyen en un objeto cultural, lo que conforma sus esquemas de experiencias estructuradas conceptualmente, pero no considera que esto refleje los procesos mediante los cuales fueron constituidas.

Figura 5. La construcción y adquisición del acervo de conocimiento



Fuente: Producción personal con base en los datos del autor

El dominio de la situación es un interés que en parte se impone por el aspecto biográfico de la persona, en donde la duración que se tenga permite resolver la situación impuesta. El recurrir al acervo de conocimiento para identificar los detalles

que se tiene sobre esa situación permite identificar lo obvio, lo rutinario y aquello que requiere explicitación.

Este proceso permite la sedimentación de experiencias en las estructuras de sentido que se dan a través de cuatro componentes básicos, las condiciones, las formas, la continuidad y las interrupciones que se describen en la tabla 21.

Tabla 21. Componentes de la sedimentación del conocimiento

Condiciones	Formas	Continuidad	Interrupciones
<ul style="list-style-type: none"> Reconocer los conocimientos rutinarios o automáticos. Indagar lo que ya tiene, los aspectos sedimentados y su visión a futuro de la situación que se le presente. 	<ul style="list-style-type: none"> Ubicar los ámbitos finitos de sentido. Clasificar, ordenar y agrupar las experiencias Reconocer lo que tiene coincidencia temática o aquello que requiere explicitación. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer lo que sustenta la experiencia y lo que requiere de un nuevo proceso. Ubicar las estructuras de significatividad motivacional e interpretativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar lo que es típico o atípico. Si son impuestas o motivadas Identificar los motivos y el tipo de acto.

Fuente: Producción personal con base en los datos del autor

La adquisición y la descripción del acervo de conocimiento se desarrolla a partir de una serie de sucesos que se encuentran condicionados por diferentes tipos de significatividades: temáticas, interpretativa y motivacional. En este trabajo de investigación sólo se rescatarán elementos de identificación de las dos últimas estructuras de significatividad al ubicar que las dos primeras se entretujan en las expresiones de los directivos, por lo que a continuación se precisan:

La significatividad interpretativa tiene dos grandes vertientes: por un lado la coincidencia rutinaria con el tema y los elementos del conocimiento impuesto que lo hacen ser familiares y seguros. Por otra parte hace referencia a la explicación de un problema de manera motivada, el cual se genera al no existir coincidencia entre los conocimientos previos y el tema en cuestión, como se puede observar en las siguientes afirmaciones:

- La experiencia actual no encaja con el acervo de conocimiento.
- No existe coincidencia rutinaria entre el tema y el mecanismo del conocimiento.
- Encaja con un tipo de conocimiento que no basta para tener el dominio de la situación.
- La experiencia es incompatible con los dispositivos de conocimiento que están en el acervo.

Esta significatividad es un detonador del tema y las determinaciones del conocimiento a través del proceso de explicitación, lo que hace que exista una relación entre la significatividad temática e interpretativa.

Con base en ello, se podrá identificar los diferentes tipos de significatividades para ubicar los esquemas de la experiencia del director que están presentes en cada uno de los momentos explicitados y que están disponibles en dos formas:

- a) Lo que sabe o ya sabían, que constituyen el significado específico de una vivencia, en un sentido de autoexplicación.
- b) La interpretación de la vivencia, que consiste en referir lo desconocido o desconocido que se observa en la mirada de atención de los esquemas de la experiencia y que los convierte en interpretativos.

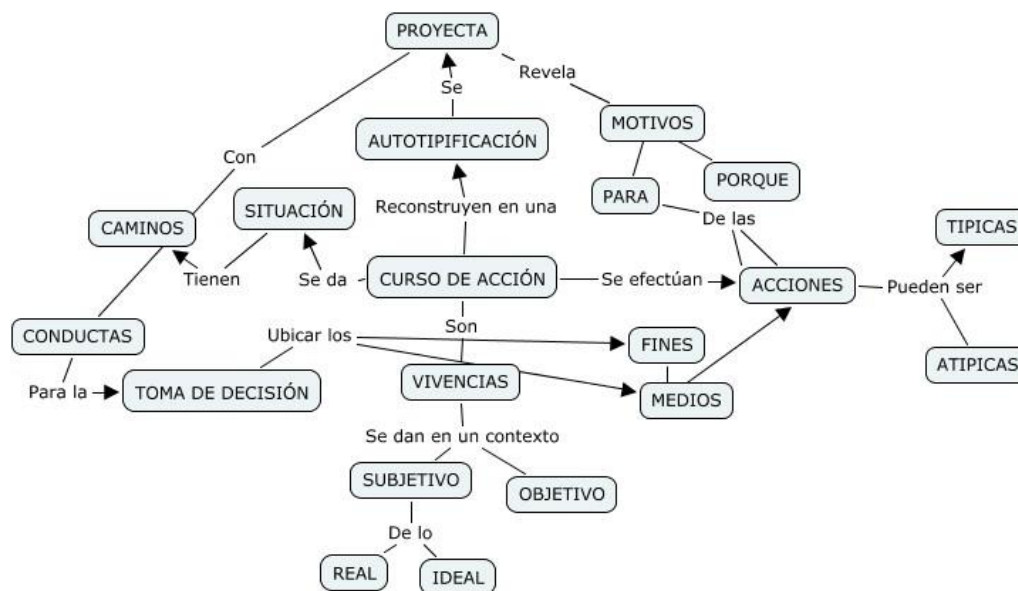
López (2008) explica que la dotación de significado consiste en un ordenamiento de la vivencia enmarcada en una configuración total de la misma. Implica un reconocimiento de la información para clasificar en los esquemas disponibles y poder fijar la esencia específica que permita la objetivación disponible en el repositorio de la experiencia. Este tipo de análisis requiere mirar hacia atrás, poner la atención en el hecho, ubicar la inclusión del mismo a través de la percepción y el reconocimiento de lo que ocurre en esa vivencia para poder interpretarla.

La selección del esquema interpretativo depende de lo particular de la vivencia que resulte ser operativa en ese momento, pero además implique una posición neutral del contenido de la consciencia.

Las modificaciones del acto dependen de la atención a la vida que existe en el aquí y ahora del directivo. El ámbito del mundo articula la corriente del pensamiento y el flujo de la experiencia para ubicar el alcance y la función de la memoria que hace vivir la experiencia presente, en donde la actitud reflexiva dirige la atención en experiencias pasadas en busca de significado.

Las interrupciones derivan de la identificación de las estructuras de significatividad temáticas-interpretativas o motivacionales que dan lugar a los cursos de acción y las actuaciones del directivo para proyectar el acto. Por consiguiente, el sistema de significatividades determina los elementos que deben ser convertidos en sustratos o afirmación que den lugar a los procesos de tipificación generalizadoras del mundo cotidiano de la función directiva (Ver figura 6).

Figura 6. Elementos que configuran los cursos de acción



Fuente: Producción personal con base en los datos del autor

Luckman (2003) afirma que estos procesos de tipificación son características típicas que pueden ser visualizados como exclusivos e individuales que determinan un horizonte abierto de la tipicidad del conocimiento de "dirigir" los cuales tienen coincidencia con el tema y sus determinaciones en el suceso al haberse desarrollado en experiencias anteriores que fueron sedimentadas en el acervo de conocimiento de acuerdo a sus aspectos típicos. "Estas sedimentaciones (y la estructura del acervo de conocimiento en general) remiten a la historia (biografía) y a las condiciones de la adquisición del conocimiento. En otras palabras: se ha aprendido a interpretar" (Luckman, 2003, p.204).

Las acciones típicas son previsibles, ejecutables probables que ocurren en un determinado entorno. Por ello, la coherencia entre sistema de conocimiento se basa en las sucesiones y relaciones típicas que son regularidades de los sucesos en el mundo externo y permiten prever razonablemente lo que sucederá.

Para realizar la red de tipificaciones se tienen en cuenta dos grandes componentes: los cursos de acción y los motivos, objetivos o productos. Con relación al primer componente, es necesario acercarse a la comprensión de la construcción de tipos de cursos de acción que se dan entre los contemporáneos o con los asociados que pueden ser anónimos y conforman un conjunto de motivos que regulan y proyectan las acciones a partir de la identificación y precisión de las siguientes funciones al presuponer:

1. La acción que se realiza inducirá a los semejantes anónimos a efectuar acciones típicas.
2. La construcción del tipo del curso de "Otro" corresponde a la propia autotipificación y que forma parte de una construcción tipificada.
3. En la propia autotipificación de quién plantea la acción tienen que proyectar la acción de manera típica con conductas entrelazadas que revelen una construcción de motivos "para" y "porque" con supuestos invariables.

La reflexión sobre la acción pasada y de la acción futura facilita identificar los criterios de razonabilidad que se encuentran presentes en el proyecto que determina el curso de la acción y supone una elección entre los diferentes cursos de la conducta que se requieren para llevar a cabo la acción. Cada una de las alternativas debe ser analizada a partir del conocimiento claro y preciso que se tiene de ellas de las cuales es posible elegir a partir de reflexionar sobre:

1. Definición de la situación biográfica en el medio físico y sociocultural
2. Identificar el estado y fin de la acción proyectada, para ello se requiere conocer el lugar que ocupa en la vida, su orden jerárquico y sus resultados secundarios.
3. Reconocer los medios necesarios para alcanzar el fin y la posibilidad de ponerlos al alcance (Los puntos 2 y 3 aluden al segundo componente).

Con relación a los asociados y contemporáneos la “racionalidad” de la interacción humana puede ser orientada a partir de patrones socialmente aprobados como reglas de conducta, Normas, costumbres, modelos, marcos organizativos, etc., los cuales pueden ser aceptados tradicionalmente o como presupuestos del significados desde un posicionamiento idealizado pero necesariamente racional.

Se distingue en un primer momento si las tipificaciones son efectuadas dentro del sentido común en un orden predicativo. Posteriormente se comparan estas tipificaciones para igualar los rasgos significativos con el propósito particular en las que se ha formado la tipología. Se destacan ciertos aspectos que responden de manera significativa al problema práctico o teórico que se encuentra en estudio.

La tipificación consiste en dejar de lado los aspectos individuales de los objetos, hechos y sucesos que no son significativos para el problema actual a mano. La conformación de sistemas de tipificaciones y significatividades parten de la concepción del mundo social y el medio al que recurre el grupo para definir su situación social y que se pueden identificar en las autointerpretaciones e interpretaciones que otorgan los grupos al mundo presupuesto.

La variedad de tipificaciones construidas sobre un conjunto de problemas relacionados dentro de un contexto, se le nombra como dominio de significatividades. En este sentido, el sistema de significatividades establece los límites de los datos que pueden ser considerados como atípicos o que se dejan de lado en la tipificación construida. El sistema de significatividades y tipificaciones permite:

1. Los hechos o sucesos deben ser tratados típicamente iguales u homogéneos.⁸⁷
2. Transforma las acciones individuales en funciones típicas de los roles sociales que se originan con motivos y fines típicos.
3. Funciona como un esquema de interpretación y de orientación típica socialmente aprobada para cada miembro.
4. Las probabilidades de éxito en la interacción humana aumentan si se cuenta con un esquema de tipificación estandarizado y el sistema de significatividades institucionalizado.
5. El sistema socialmente aprobado de tipificaciones y significatividades dan lugar las tipificaciones privadas y a las estructuras de significatividad de los miembros individuales del grupo. Todos estos sistemas de significatividades particulares contradictorias y superpuestas constituyen los dominios particulares de significatividades; todos los objetos, hechos y sucesos son homogéneos en el sentido de que son significativos para el mismo problema.

Las características de las relaciones típicas son:

- Lista de ingredientes
- Fórmulas para mezclarlos
- Es un receta que actúa como un precepto para las acciones (Esquemas de interpretación)
- Instrucciones para la presentación

⁸⁷ Son homogéneos a todos los objetos, hechos, sucesos, personas y características que pertenecen al mismo tipo y corresponden al mismo sistema de significatividades. Los considerados heterogéneos pertenece a diferentes dominios de significatividad.

El término de igualdad y desigualdad es una noción relacional que se define con base en los elementos que caracterizan su pertenencia a los dominios de significatividad y son aplicables en un conjunto de elementos homogéneos. Dentro de estos dominios se distinguen grados de mérito, superioridad y un orden de jerarquía.

- Hábitos automáticos
- Reglas y técnicas
- Experiencias prácticas
- Las conductas

Estas relaciones típicas que conforman el acervo de conocimiento facilita la realización de las acciones para la solución de las situaciones de la vida cotidiana de forma sistematizada y estandarizada, por consiguiente la elección puede ser deliberada y ensayada a partir de la ubicación de todas las posibilidades que se abren en la acción en el tiempo perfecto para ponerlo en práctica.

Las estructuras de significatividad interpretativa y la temática no existen aisladamente y son compatibles con significatividades temáticas que se manifiestan en una secuencia de activación mental que se vincula con las estructuras de significatividad motivacional. Esta última determina el proyecto de acción futura a partir de la actitud biográfica y por los motivos sedimentados.

Esta estructura se considera como un componente básico para la comprensión de los procesos de sedimentación y estructuración del acervo por medio de la delimitación e identificación de los esquemas de motivos, medios, fines y planes humanos dentro de la categoría de la acción humana que pueden ser libre o condicionada. La primera se refiere la visión futura y la segunda a la actitud biográfica.

Para ello, es necesario ver la forma en que efectúa una conducta que se encuentra adscrita a los *motivos* que delimitan las tipologías y se sujetan a la experiencia y la sedimentación integrada en su acervo de conocimiento a mano constituido históricamente que se define por Schütz como un repositorio disponible, en donde se almacenan objetividades de experiencias constituidas en el Aquí y ahora.

Las decisiones que asume la persona en determinada situación pueden partir de dos tipos de interpretaciones: a) motivacionalmente importante para el hombre, su conducta, actuación y manera de vivir; b) aquellas que se ubican en el proyecto de la acción futura.

El objetivo de un acto motiva la proyección de éste en sus diversas fases y es lo que lo hace preceder a la acción real y realizarse para alcanzar el fin. Al conseguir este objetivo se puede continuar con los eslabones entrelazados de la cadena de motivaciones que son recíprocamente significativos de cursos de actos o actos parciales motivados por el objetivo del acto que pueden ser expresadas a partir de frases “*para*” o “*porque*” dependiendo de la perspectiva temporal.

En el contexto “*para*”, es necesario que el investigador/observador cuente con la información que constituye el pensamiento del actor, la historia de su personalidad, los planes de vida subjetiva y su génesis, además de la identificación de las habilidades, experiencias y expectativas relativas al estado de las cosas. Se observan en el estado de cosas que proyectan crear los fines a lograr. Los pasos se realizan en subacciones que proyectan una cadena de subproyectos en una unidad delimitada a partir del proyecto general.

En el contexto “*porque*” se decide a partir de la interpretación motivacional que alude a un tipo almacenado en su acervo de conocimiento que se formó en sedimentaciones de experiencias anteriores que puede ser activado por ciertos elementos temáticos que sobresalen. Implica aprehender retrospectivamente y ubicar las condiciones causales que se encuentran en la consciencia en el tiempo pasado.

La visualización del proyecto se sitúa en el futuro de la acción, la identificación de la intención o finalidad para lograr anticipar el acto futuro que parten de los conocimientos anteriores. En el momento que se efectúa se amplían los conocimientos y se logra reconstruir los pasos que hicieron la realización del proyecto.

En este sentido la reflexión es un acto especial para cuestionarse sobre la toma de decisiones sobre los motivos “para” que los guió a la realización de ese acto y poder reconstruir los motivos pragmáticos que estuvieron presentes en la efectuación.

Figura 7. Los motivos “para” y los motivos “porque”



Fuente: Producción personal con base en los datos del autor

Estos aspectos facilitan al observador elegir los cursos alternativos de interpretación y de indagación, de tal forma, que los hechos, hipótesis y conjeturas conforman un cuerpo de conocimiento en donde se toman decisiones de sentido, de método, y de entretejidos de los datos encontrados al proporcionar un patrón en el que subyacen una variedad de realizaciones presupuestas.

El procedimiento alude a las situaciones que se utilizan de manera común para explicar las actividades por medio de lo que producen y controlan en los escenarios cotidianos organizados. Las habilidades que están inmersas en estos procedimientos aluden a: mirar, contar, reflexionar, completar, reconocer, demostrar la adecuación racional los procedimientos prácticos de sus hallazgos (Ver figura 8).

Figura 8. Procedimiento para el análisis de los cursos de acción



Fuente: Producción personal con base en los datos del autor

Este proceso, parte en un primer momento de lo que se considera Normal, para posteriormente encontrar las discrepancias en los acontecimientos esperados y que se dan por hecho, cuyo fin último es ubicar las interrupciones que requieren un proceso de explicitación para identificar elementos típicos o atípicos. Esto implica tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. El lugar que ocupa en los acontecimientos.
2. La probabilidad de que ocurra.
3. El nivel de comparación con acontecimientos pasados.
4. Las condiciones para que ocurra.
5. Su lugar en un conjunto de relaciones de medios y fines.
6. Su necesidad de acuerdo en un orden natural (López, 2008, p.248).

López (2008) afirma que los sujetos en estudio suelen asignar valores de tipicidad, probabilidad, comparabilidad, textura causal, eficacia técnica y obligatoriedad moral al establecer los rasgos institucionales colectivos en el esquema de interpretación, siendo el recurso central para ubicar estos valores el análisis de las acciones o actos a partir de delimitación de las estructuras de significatividad.

Con base en el trabajo de Schütz, se define que el conocimiento de sentido común se basa en las estructuras sociales al visualizarlos como medios que dan lugar a las acciones conjuntas, organizados socialmente a partir de los procedimientos que usan los miembros de la sociedad como una condición para comunicar y manipular las decisiones de sentido. Estos conocimientos sociales facilitan que los participantes reconozcan lo vivido de acuerdo a una Norma. Dentro de este marco como parte del conocimiento social se delimita en la parte I del capítulo 2 (Cf. supra, p. 59) las concepciones teóricas que definen la organización desde las teorías de las ciencias administrativas y organización escolar. La tarea de este proceso metodológico es constituir un cuadro unitario de referencia sobre el tipo de acciones que conforman la tarea de dirigir, independientemente de que puedan resultar incómodas. Se pretende crear una imagen mental conseguida no por la generalización de todos los rasgos comunes, sino por la racionalización utópica que facilite el esclarecimiento de la función mediante la comparación del actuar y su relación con las motivaciones y sentidos que se revelan en la descripción de la realidad.

La captación del mundo de la vida de la función del directivo a partir del reconocimiento del acervo de conocimiento requiere la selección de mapas, lentes y escalas que faciliten la orientación, el acercamiento y la delimitación de los niveles de comprensión que propone Schütz en sus postulados teóricos:

- Descentrar el pensamiento como observador para limitar la tendencia a suponer lo que ya fue verificado cómo válido y se presenta de manera textual, de tal forma que dé lugar a efectuar enunciados empíricos sumamente generales.

- Identificar las diferentes capas de significatividad exige un grado diferente de conocimiento. Implica explicar cómo se distribuyen sus intereses⁸⁸, su nivel de intensidad y a su alcance que implica zonas dispersas en el mapa construido y que pueden ser de distinto tamaño y forma.

El investigador/observador tiene que aprender a orientarse en esa realidad y conocerla, lo que hace necesario asumir una actitud de apertura y disposición para tratar de explicarse el objeto de indagación a través de otros, recurrir a un mapa, conocer los significados de los signos o símbolos y poder relacionar con los objetos concretos. A continuación se sintetiza los pasos que guían hacia la comprensión de la vida cotidiana del directivo:

1. Partir de casos empíricos y concretos
2. Clasificar la información
3. Analizar y sintetizar los casos para determinar los indicadores típicos.
4. Asignar valores típicos a los indicadores de acuerdo a las estructuras de significatividad.

Para la fase de cierre y conclusión del escrito sobre la comprensión de la subjetividad del directivo ante la tarea de dirigir, queda pendiente por un lado efectuar el quinto lineamiento estipulado por Martínez (1989) e identificar los elementos típicos que permitan caracterizar y abstraer las tipificaciones que generalicen las acciones coincidentes de los directivos analizados: identificación de criterios de juicios, decisiones, elecciones que dan cuenta de la experiencia en el proceso de sedimentación del acervo de conocimiento social construido por los cuatro directivos analizados.

⁸⁸ Los intereses se hallan parcialmente organizados en algún tipo de planes, tales como los planes de vida, de trabajo, descanso y el tipo de rol social asumido. La jerarquía de los planes cambia según la situación y personalidad de la persona que se encuentra en un continuum de modificación de sus intereses.

En el siguiente capítulo se delimita el proceso metodológico que ayuda a comprender la subjetividad que tiene el directivo sobre su función así como los cambios que se manifiestan en ella a través del proceso de formación. La confrontación y comparación de los datos que se muestran en los cuatros casos posibilita la identificación de los patrones que ayuda a bosquejar las tipificaciones del comportamiento de su actuar en el desempeño de la función directiva en su escenario concreto.

5. El abordaje metodológico

En la actualidad existe un gran interés por indagar sobre la situación que experimenta el directivo en torno a su función, de tal manera, que este acercamiento aporte información de su actuación en el estado real, además de conocer cómo las acciones de formación promueven en los directivos la adquisición, el desarrollo y la construcción de nuevas formas de dirigir los grupos y las organizaciones escolares.

5.1 *El contexto de indagación*

El paradigma epistémico que sustenta el acercamiento con la realidad que así interesa estudiar, es aquel que se aproxima al conocimiento del fenómeno social desde el significado que el propio directivo construye de la función directiva. Este paradigma⁸⁹ está enmarcado en los principios de la sociología comprensiva de Schütz, en tanto este aparato crítico aporta un marco interpretativo al observador social. Las formas de conocer o de acceder al conocimiento parten del fundamento epistemológico que establece cómo es la relación del sujeto con el objeto cuando se propugna por un conocimiento de la vida cotidiana para comprender el mundo social.

Desde el interés de la investigación, se destaca que uno de los retos de este proceso metodológico radica en reconocer elementos del acervo de conocimiento a mano del directivo que lo ayuda a generar acciones que le permiten proyectar su función. Con base en esto, surge la necesidad de indagar sobre sus concepciones, percepciones, actuaciones, etc. ya que desde ese bagaje de conocimiento se podrá entender y explicar cómo se concibe la tarea de dirigir y desvelar aquellos elementos que propician la adquisición, desarrollo y transformación de sus depósitos de sentido educativo.

⁸⁹ Las características de un enfoque cualitativo se orienta y se reconoce a partir de las características que enuncia Ruiz (2007) que aluden a: reconstruir y comprender el sentido de los actores, el lenguaje es conceptual y metafórico, la forma de recoger la información no es estructurada sino flexible y desestructurada, es un procedimiento inductivo que pretende captar el contenido de las experiencias y significados.

El proceso de investigación y la forma en que se concretan los procedimientos que posibilitan indagar, documentar, organizar e interpretar los datos empíricos considerados por Schütz como de “primer orden”, los cuales ayudan a identificar y comprender los significados del acto de dirigir así como los motivos “porque” y “para” que subyacen y fundamentan su proyección. El foco de atención del investigador social se orienta por un eje temporal en tanto interesa conocer la diferencia entre el estado inicial y final que manifiesta el directivo a partir de la experiencia que vivencia en el programa de formación de la MGDIE. Esta información permite reconocer los cambios que se generan y los tipos de patrones que coinciden en la nueva concepción de la función directiva, es un punto nodal de esta investigación.

Con base en esas intenciones se hace indispensable efectuar un acercamiento al mundo de la vida cotidiana del director que participa en el programa de formación de la MGDIE y así estudiar su actitud natural en su acción, es decir, desde su función con la finalidad de identificar cuál es la naturaleza de su hacer, comprender los depósitos del acervo de conocimiento que definen los rasgos de las concepciones, las percepciones, los intereses y los motivos que guían su pensamiento y la acción.

5.2 Selección de la muestra

La estrategia de muestreo y selección de los participantes se determinó con base en el planteamiento que hace Sandoval (1996), el cual enuncia la utilización de dos principios: pertinencia y adecuación.

(Consultado en <http://sapiens.ya.com/metcualum/sandoval.pdf>., octubre de 2011, p. 145).

El primero se utiliza para reconocer a aquellos directivos que podían aportar la mayor y mejor información que posibilitará reconocer diversos actos de dirigir, los motivos “para” y “porque” así como los niveles de apropiación, adecuación y cambio que se manifiestan en los elementos del acervo de conocimiento educativo por parte del directivo al tener interacción con las posiciones teóricas y prácticas que se plantean en el proceso formativo de la MGDIE. Con base en esto, se optó por el diseño muestral no probabilístico⁹⁰ que se basa en los siguientes criterios:

1. *Mérito*. Personas que ejercen la función directiva y que manifiestan dedicación y entrega.
2. *Pertenencia*. Ejercen la función directiva en los niveles de Educación Básica y la modalidad de Educación Especial. Escuelas oficiales y particulares. En este punto se cuidó de contar con la participación mínima de un directivo por cada nivel.
3. *Experiencia*. Se consideran los extremos. Poca experiencia en rango de 3 a 10 años. Suficiente en un rango de 20 a 30 años.
4. *Género*. Se seleccionan de ambos: masculino y femenino en dependencia del nivel y modalidad seleccionada.

Con base en estos criterios se realizó un listado de los probables candidatos a considerar como muestra. La meta inicial era contar con 12 participantes que cubrieran los criterios ya antes mencionados (Ver tabla 22).

⁹⁰ Delgado y Gutiérrez, (1995) la definen como una muestra estructural, no estadística que localiza y satura el espacio simbólico.

Tabla 22. Listado de alumnos seleccionados para participar en la muestra

Función y nivel	Reconocimiento de validez.	Variante discursiva		
		Experiencia	Género	Generación
Directora de Educación Preescolar.	Oficial. Federal y Estatal	30 años	F	Quinta
Directora de Educación Primaria	Oficial. Subsistema Federal	30 años	F	Primera
Director de Educación Primaria	Oficial. Subsistema Federal	30 años	M	Primera
Directora de Educación Primaria	Particular	10 años	F	Tercera
Director de Educación Secundaria	Particular	10 años	F	Quinta
Director de USAER o CAM E.E.	Oficial	30 años	F	Segunda
Director de USAER o CAM E.E.	Oficial	30 años	F	Cuarta
Coordinadora de asesores	Oficial. Subsistema Federal	15-20 años	F	Sexta
Directora de Educación Preescolar.	Particular	3 años	F	Sexta
Coordinador de Educación Primaria	Particular	5 años.	M	Segunda
Director de Educación Secundaria	Subsistema Federal.	20 años	M	Quinta

Con los datos de la tabla anterior, se procedió a ubicar los criterios que se denominan de conveniencia, de oportunidad y de disponibilidad. El primero alude a aquellos aspectos que facilitan la labor de recuperar la información requerida para el estudio, y que en este caso se refiere a la producción de las guías de autoestudio y la aplicación de las entrevistas iniciales y de cierre del proceso formativo. Con base en este planteamiento se pretendía contar con directivos que pudieran dar evidencias relacionadas con la comprensión del acto de dirigir y sus motivos, de tal modo, que aporten información para distinguir los cambios en su función generados en el trayecto de la formación en la MGDIE. A partir de esta situación se seleccionaron a cuatro de ellos (están sombreados).

Las razones que guiaron esta decisión se centran en: a) La información requerida era extensa y excesiva para caracterizar cada caso, b) Implicaba un análisis detallado y profundo para reconocer el acervo inicial y los elementos de cambio, c) Las rutas o cursos de acción de los actos de significado y sus motivos requerían efectuar procesos de indagación y sistematización en diferentes fases o momentos así como diferente tratamiento de la información.

En lo correspondiente a los criterios de oportunidad y de disponibilidad se puede decir que se contó con los productos generados por cada uno de los directivos. La manera en que se recortó la muestra fue a partir del análisis de la información que se rescató en los instrumentos que se aplicaron y documentaron en la experiencia vivida en las materias correspondientes a la línea curricular de la función directiva y la gestión escolar. Se procuró no perder de vista que la información debía aportar para la ubicación de los grandes patrones que posibilitaban la descripción de los rasgos que caracterizaban los cursos de actuación del directivo en su formación. Se cuidó tener una representación mínima de directivos de tres de las seis generaciones ya enlistadas en la tabla 22. Es importante aclarar que los directivos seleccionados corresponden a la primera, quinta y sexta generación (Ver tabla 23).

Tabla 23. Línea del tiempo de las generaciones y semestres de la MGDIE y la ubicación de los casos muestra

Gene ración	O.2003	P.2004	O.2004	P.2005	O.2005	P.2006	O.2006	P.2007	O.2007	P.2008	O.2008	P.2009	O.2009	P.2010
2ª	Un caso	1º. CI ⁹¹ A.A.C	2º A.A.C ⁹²	3º A.A.C	4º A.A.C	5º A.A.C	6º	7º				Tesis		
5ª	Un caso				1º. CI A.A.C	2º A.A.C	3º A.A.C	4º A.A.C	5º A.A.C	6º	7º		Tesis	
6ª	Dos casos						1º. CI A.A.C	2º A.A.C	3º A.A.C	4º A.A.C	5º A.A.C	6º	7º	Tesis

En la explicación y comprensión del acto de dirigir del directivo formado en la MGDIE así como sus motivos, se consideró indispensable tomar decisiones con respecto a los elementos y componentes metodológicos e instrumentales que ayudarían al análisis y sistematización de la tarea de dirigir, a su vinculación con las producciones de los directivos, a las formas y procedimientos que les facilitaron cambiar en el acervo de conocimiento y que por lo mismo les permitía significar y dar sentido a su función. A continuación se presentan cada una de las fases del proceso metodológico:

⁹¹ Concepción Inicial.

⁹² Adquisición del acervo de conocimiento.

5.3 Fases de la indagación e instrumentación

Ya se ha mencionado que el objeto de investigación de este trabajo se focaliza en el significado que los directivos le atribuyen a la función de dirigir el cual supone un cambio a partir de las significatividades temáticas trabajadas en las asignaturas que corresponden a la línea de formación denominada “el director y la gestión escolar (Ver anexo 3). A fin de comprender el objeto de estudio que así interesa se llevaron a cabo dos fases de indagación:

Fase I. Exploración de las concepciones iniciales de la función de dirigir a partir de la recuperación de las trayectorias⁹³ de los directivos seleccionados y de los ejercicios de la guías de autoestudio (GAE) que forman parte del programa de la MGDIE.

Fase II. La indagación con respecto a la adquisición e incorporación de nuevos elementos en el acervo de conocimiento educativo y su relación con el significado de la tarea dirigir a partir de que el directivo participa en el programa MGDIE (Ver tabla 24).

Tabla 24. Fases y momentos de indagación

Instrumentos			
FASE I	Currículum vitae.	GAE. La función directiva y sus constitutivos (FDC), segunda y tercera parte.	FASE II
	Narrativa.	GAE. Trabajo colegiado (TC)	
	Entrevista inicial para seleccionar a los candidatos que deberían cursar el programa de formación.	GAE. El director la gestión escolar y la innovación (DGEI).	
	Guía de autoestudio (GAE): La función directiva y sus constitutivos (FDC) primera y segunda parte.	GAE. Liderazgo y función directiva (LFD). Procesos Administrativos escolares (PAE)	
	Ejercicios 1 y 3 de la GAE: El director, la gestión escolar y la innovación (DGEI).	Grupo focal Entrevista semiestructurada Propuesta de intervención. Tesis	

⁹³ Se constituyen a partir del instrumento del currículum vitae, la narrativa de la tarea de dirigir y la entrevista de selección para incorporarse al programa.

El rol del investigador se centra en recuperar la descripción que hace el directivo con respecto a: a) la concepción inicial de la tarea de dirigir, b) la explicitación y adquisición de los elementos del acervo de conocimiento de la tarea de dirigir en un periodo de cinco semestres de formación y que se recuperan en la fase de indagación enunciada en la tabla anterior, c) y en comparar la concepción inicial y final para identificar las reformulaciones, los cambios o las transformaciones en el significado de la acción del directivo. Las cuestiones asociadas a la recolección de datos se centran en:

- Recuperar información de las guías de autoestudio, las cuales son consideradas como los productos que facilitan documentar la práctica directiva.
- Diseñar los instrumentos que permitan obtener información sobre las percepciones y concepciones de la tarea de dirigir como son: narrativa inicial, entrevistas semiestructuradas y la guía de indagación que se utiliza en el grupo focal.

Las técnicas e instrumentos seleccionados para recuperar la experiencia del directivo responden al criterio que alude a la máxima que señala:

Para poder comprender la interacción social es necesario contemplarla tan de cerca como sea posible y en profundidad, en todas sus manifestaciones y situaciones en las que se da la forma sometida a un estudio. Dado que la interacción social la conforman las personas que intervienen en ella, deberíamos intentar contemplarla desde el punto de vista de éstas y apreciar cómo interpretan las indicaciones que otros les hacen, el significado que les atribuyen a éstas y cómo construye sus propias acciones. Además como se trata de un proceso, es necesario irlo probando a través del tiempo (Woods, 1998, p.57).

Con base en el planteamiento anterior, se enfatiza que estos instrumentos fueron adaptados o contruidos a partir de elementos teóricos que se definieron sobre la función de dirigir, los cuales se precisan a continuación:

Fase I. La concepción inicial de la tarea de dirigir.

La primera fase se llevo a cabo entre primavera del 2004 y el otoño de 2006. En este eje temporal se consideró conveniente rescatar la experiencia personal y los aprendizajes obtenidos en su ámbito personal y profesional, que como bien se sabe constituyen elementos importantes de su acervo de conocimiento relativos a la tarea de dirigir. Este depósito de sentido que se define a partir del acervo del conocimiento que el directivo conforma a lo largo de la vida profesional y personal, forma su situación histórica y biográfica.

En esta primera fase del trabajo se realizó la recolección de la información a través de una variedad de instrumentos tales como: el curriculum vitae, la narrativa de su percepción de la función, la entrevista de selección para ser candidato de incorporación al programa, los productos de reflexión de la guía de autoestudio y la entrevista del grupo focal. A la par de este proceso, se eligieron ciertos conceptos claves de la teoría de la organización, los cuales sirvieron como los “focos analíticos” que facilitaron la lectura de las unidades de análisis que se configuraron desde la teoría interpretativa de Schütz al reconocer los elementos que constituyen el actuar de un directivo y las expresiones explicativas que sustentan las perspectivas teóricas del pensamiento que subyacen en toda organización, lo que permite ubicar la forma en que el directivo le da nombre a lo que hace desde sus significatividades motivacionales (Ver tabla 25).

Tabla 25. Unidades de análisis de la función directiva

Aspecto	Instrumento
a) El acto de dirigir	<ul style="list-style-type: none"> • La narrativa • Entrevista inicial • Guía de autoestudio: La función directiva y sus constitutivos (FDC), primera y segunda parte. • Entrevista en el grupo focal
b) Los motivos “para” y “porque”	<ul style="list-style-type: none"> • Curriculum Vitae • La narrativa • Entrevista inicial • Guía de autoestudio: (FDC). Ejercicio 1, 2 y 3 de la segunda parte. • Guía de autoestudio: “El director, la gestión escolar y la innovación (DGEI). Ejercicio 1 y 3 parte I.

La indagación a través del currículum vitae (CV), la narración de lo vivido (Ver anexo 4) y la entrevista inicial (Ver anexo 5), tenían la finalidad de reconocer y relacionar los componentes fácticos de la autobiografía con los elementos cognitivos que a su vez dieran cuenta del conocimiento a mano, la representación de la vida y los tipos de episodios significativos para el entrevistado en la docencia y en la función directiva. La lectura analítica del contenido de estos instrumentos se centró en la narración, precisamente porque constituye un tejido enunciativo y fluido que da cuenta de los acontecimientos significativos en una estructura temporal.

El CV recopila los datos académicos y la experiencia del director en el ámbito educativo, en la docencia y específicamente en la función directiva a lo largo de su vida. Su estructura se constituye por los siguientes aspectos: datos generales, académicos, experiencia laboral y de producción, los cuales ayudan a reconocer los datos de la historia de vida de la persona y ubicar aquellos que aluden a los méritos, las metas profesionales, sus proyectos y formas de vida de la persona que dirige una escuela.

En la expresión de la experiencia del directivo antes de ingresar al programa de formación de la MGDIE, se plasma por escrito el recuerdo de vivencias exitosas, la percepción ante la función, las acciones que realiza, las maneras en que interactúa y atiende las diferentes situaciones que se le presentan para el logro de una meta, la

solución de un conflicto o la conformación del grupo en la organización. Estos elementos ayudaron a reconocer los valores sociales, creencias, y dilemas a los que se enfrenta el directivo en la vida cotidiana escolar y en otras palabras a estar en interacción su subjetividad.

En la entrevista, el directivo pudo dar cuenta de la vida cotidiana que vive al dirigir la organización escolar, las necesidades o problemas a los que se enfrenta. La descripción del entorno de la tarea de dirigir constituye un texto narrativo que rescata los acervos de conocimiento a mano con los que cuenta el directivo al iniciar los procesos de formación. Con el uso de este instrumento (entrevista) se logro triangular los datos de los dos instrumentos anteriores.

El uso de estos tres instrumentos⁹⁴ permitió recuperar la narración de los episodios o acontecimientos que forman parte de las experiencias de interacción en el entorno de la organización y la dirección escolar, los procesos vividos tanto educativos como de gestión y sus acciones con sus respectivos motivos “para” y “porque”.

El proceso de recuperación e indagación de la experiencia vivida en el ejercicio de la función directiva se complementa con el análisis de las producciones generadas en la asignatura “la función directiva y sus constitutivos”; materia que está estructurada y diseñada en formato de guía de autoestudio y que se imparte en el primer semestre del programa así como de los ejercicios 1 y 3 de la guía de aprendizaje “El director, la gestión escolar y la innovación” que se cursa en el tercer semestre (Cf. supra, p.110-112).

⁹⁴ Curriculum vitae, la narración de lo que ha vivido en la función y la entrevista inicial.

A través de estos tres instrumentos se rescatan los elementos biográficos, la experiencia adquirida en la función directiva y el concepto de dirigir. En este proceso se estuvo en posibilidad de identificar los depósitos de sentido que se conforman en la trayectoria de la tarea de dirigir.

Fase II. La explicitación y adquisición del acervo de conocimiento en la función directiva. Concepción final.

La segunda etapa corresponde al periodo comprendido entre otoño del 2004 a primavera del 2010. El propósito de esta fase de indagación estuvo centrado en la recuperación de los datos que dieran cuenta de los cambios o inclusión de nuevas concepciones con respecto a los elementos del acervo de conocimiento en la función de dirigir.

En este eje temporal se documentó la experiencia de los directivos que cursaban las asignaturas con guía de autoestudio y presencial, las cuales forman parte de la línea curricular seleccionada para el estudio, además de revisar los datos que se manifiestan en el reporte del proceso de intervención que se elaboró como producto de tesis (Ver tabla 26).

Tabla 26. Unidades de análisis de la función directiva

Aspecto a indagar	Instrumento
a) El acto de dirigir. b) Los motivos "para" y "porque"	<ul style="list-style-type: none"> • Guías de autoestudio: La función directiva y sus constitutivos (FDC) segunda y tercera parte; Trabajo Colegiado (TC); el director, la gestión escolar y la innovación (DGEI); liderazgo y función directiva (LFD). • Asignatura presencial: Procesos Administrativos • Entrevista en el grupo focal • Encuesta semi-estructurada

El primer proceso de recuperación de instrumentos refiere a los pasos que se realizan para recoger y analizar las producciones generadas por los directivos en las guías de autoestudio, en los ensayos, las reflexiones y las propuestas solicitadas por parte del docente como producto final en las materias cursadas tanto en el formato presencial

como semipresencial⁹⁵. Además de complementar el análisis con el proyecto de intervención del trabajo de tesis.

El análisis de esta etapa hace énfasis en el reconocimiento de las experiencias, reflexiones y construcciones teóricas que desde el punto de vista del directivo les facilitaron la confrontación con la actuación práctica, en especial con aquellas cuestiones que les permitían enfrentarse a la solución de las situaciones presentadas como parte de la temática y que dan lugar a la explicitación de su acervo de conocimiento. La finalidad de este proceso, se centró en perfilar la toma de conciencia, el posicionamiento conceptual y las formas en que hacía referencia con respecto a la adquisición del elemento del acervo de conocimiento que a su vez ayudaría a la redefinición de su actuar.

El *segundo instrumento* rescata los cambios y significados que otorga el directivo al acervo de conocimiento a través de la realización de la técnica del grupo focal⁹⁶ o de discusión que se caracteriza por recoger información con el uso de preguntas abiertas desde el punto de vista del informante clave.

Se realizaron dos grupos focales o de discusión integrados cada uno por tres y cuatro participantes respectivamente. La forma en que se diseñó el grupo fue a partir de rescatar el listado de directivos registrados en la muestra y que pudieran ser los informantes claves con posibilidad de estar a la escucha para compartir las construcciones de significados generados en la propuesta de formación intencionados

⁹⁵ El término de presencial parte de la lógica curricular de considerar al docente como facilitador del proceso de aprendizaje del directivo. La metodología del trabajo es a partir de taller, se apoya de textos o antologías específicas sobre el tema. El alumno asiste los viernes y sábado con un total de 32 horas. bajo conducción docente.

⁹⁶ Recibe su denominación de focal por lo menos en dos sentidos: el primero se centra en el abordaje a fondo de un número reducido de tópicos o problemas, en el segundo, la configuración de los grupos de entrevista se hace a partir de la identificación de alguna particularidad relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación lo que lleva a elegir a sujetos que tengan dicha característica, por lo general entre seis y ocho.

(Sandoval, 1996, consultado en <http://sapiens.ya.com/metcualum/sandoval.pdf>, octubre de 2011, p. 145)

en la Maestría. Los dos grupos focales quedaron conformados de la siguiente manera (Ver tabla 27 y 28):

Tabla 27. Integrantes del primer grupo focal o discusión

Función y nivel	Reconocimiento de validez.	Variante discursiva	
		Experiencia	Generación
Directora de Educación Preescolar.	Oficial. Federal y Estatal	30 años	Quinta
Directora de Educación Primaria	Oficial. Subsistema Federal	30 años	Primera
Director de Educación Primaria	Oficial. Subsistema Federal	30 años	Primera
Coordinadora	Oficial. Subsistema Federal	15-20 años	Sexta

Tabla 28. Integrantes del segundo grupo focal o de discusión

Función y nivel	Reconocimiento de validez.	Variante discursiva	
		Experiencia	Generación
Directora de Educación Preescolar.	Particular	3 años	Sexta
Coordinador de Educación Primaria	Particular	5 años.	Segunda
Director de Educación Secundaria	Subsistema Federal.	20 años	Quinta

El número de asistentes propició la discusión y facilitó que cada integrante pudiera intervenir más tiempo y profundizar en sus ideas y reflexiones de los temas abordados⁹⁷. La duración de los grupos focales fue de 2 horas. Se recuperó la información por medio de grabaciones y notas de campo.

Los participantes invitados por el moderador dialogaron mediante auto-exposiciones) con relación a la:

- Conceptualización de la función directiva antes de ingresar al programa.
- Conceptualización actual en la tarea de dirigir.
- Enunciación de los cambios y las cosas que permanecen independientemente del proceso de formación.
- El aquí y ahora en el proceso de formación de la maestría.
- La forma en que se percibían al ingresar al programa de formación.
- Los aspectos que ayudaron a que aprendieran.
- Lo qué no favoreció el proceso de aprendizaje.
- Su percepción al concluir el proceso formativo
- Los aprendizajes que aporta el programa

⁹⁷ Los sombreados de color verde son los cuatro casos seleccionados para el trabajo de investigación.

- Lo qué quitaría o cambiaría del programa

Las preguntas formuladas guiaron a los participantes a la explicitación de su experiencia, las creencias, los sentimientos y las actitudes que reconocen antes y después del programa de formación, los cuales consideran ayudaron a comprender la forma en que perciben y conceptualizan su tarea. La conducción del grupo focal impulsó el diálogo y la aportación de cada uno de los miembros sobre sus comprensiones, elementos cognitivos, creencias y afectos sobre la tarea de dirigir.

El *tercer instrumento* fue la consulta a través de una encuesta semiestructurada con la finalidad de complementar la información obtenida en el grupo focal. Se construyó con un guión de preguntas semi-abiertas. Es importante mencionar que se aplicó vía correo electrónico para dar espacio a la reflexión y toma de conciencia de cada cuestionamiento del tal forma que ayudará al directivo a registrar la información con mayor profundidad (Ver anexo 6). La delimitación del acervo de conocimiento del directivo en el grupo focal y la entrevista aportaron elementos que facilitaron la lectura de los datos recabados en las dos fases.

5.4 Sistematización, análisis e interpretación comprensiva de la concepción de la función de dirigir

La información proporcionada en el grupo focal, se agrupa y representa en tres organizadores que refieren a: a) cómo conceptualizaban la tarea de dirigir al ingresar al programa, b) Los cambios generados a partir de la propuesta de formación en la tarea de dirigir, c) las aportaciones del programa en estas modificaciones. Este fue el primer acercamiento para iniciar a bosquejar el proceso de análisis de los datos recabados en los instrumentos que constituyen las dos fases de indagación (Ver anexo 7).

Estos datos marcan la pauta para regresar a las producciones de las guías de estudio y ensayos finales de las asignaturas en donde el directivo vierte sus percepciones sobre su actuación, la de otros agentes, las interacciones y las

relaciones como parte del conocimiento objetivo de su vida. Esto representa al mundo y a sí mismo en el que proyecta, sus concepciones, las mediaciones, los componentes cognitivos, los juicios, entre otros, lo que caracteriza los elementos subjetivos que están presentes en la percepción que tiene de la vida.

En este proceso de explicitación por parte del directivo que registra y da cuenta de su experiencia, el investigador puede comprender el significado que expresa en los textos. Como bien se sabe el análisis se centra en ordenar y categorizar los datos, en este caso los alusivos a las acciones y situaciones que caracterizan el acto de dirigir. Este proceso analítico implica efectuar actividades que llevan a agregar y comparar la información obtenida a través de los diversos instrumentos aplicados en dos fases de la investigación.

La lectura analítica de la unidad de significado del acto de dirigir y la identificación de los motivos “para” y “porque” que subyacen en la acción, se efectuó a través de la identificación y clasificación de estas unidades de análisis. Con esta operación se pudo concentrar y organizar la información y con ello describir en un primer nivel cada una de estas categorías, para posteriormente encontrar relaciones con los patrones teóricos.

5.4.1 El acervo de conocimiento en el acto de dirigir

Para la identificación del acto de dirigir en cada directivo, fue necesario conocer los estilos que constituyen las experiencias, sus formas de percibir y sus decisiones típicas, con ello se ubicaron los aspectos que son constitutivos del acervo de conocimiento y los depósitos de sentido, los cuales hayan su correlato en la historia de vida, es decir en los acontecimientos, las acciones e intereses que enmarcan sus modos y condiciones de actuación en las situaciones que se les presentan.

La pregunta ¿Cómo concibe el acto de dirigir?, es una estructura desde la cual el observador tuvo posibilidades para reconocer y precisar lo que significa para el directivo dirigir un grupo de personas que integran una organización escolar. Para ello, identifica los tipos de conductas que manifiesta, a qué le da importancia y en qué forma administra su tarea ante los demás. Esta información la rescata desde un orden predicativo lo que ayudó a destacar los aspectos que guardan relación con los dominios particulares de la teoría y la práctica.

Con base en esto, en la primera parte del acercamiento, se reconocen los presupuestos que explican la conducta del directivo en términos de comportamientos subjetivos desde el planteamiento Schutziانو, se dice que proyectan el esquema-imagen que delimita el estilo cognitivo que es idealizado y apropiado por el director a fin de dar estructura a los procesos de comprensión y actuación de su función. Este conocimiento se da través de dos grandes acercamientos: a) el acervo de conocimiento y la situación, b) la adquisición del conocimiento.

En el caso de este objeto de estudio, la revisión a los textos narrativos producidos por los propios directivos da cuenta del acervo de conocimiento que tiene previo y el qué adquiere en el proceso de formación en la MGDIE. En los textos se pone de relieve la "Gestión directiva en instituciones educativa".

El acercamiento al proceso de análisis y sistematización de las producciones de las guías de autoestudio se efectuó a partir de realizar la lectura detallada de cada uno de los ejercicios propuestos y las respuestas registradas por los directivos. El procesamiento de la información se basó en la organización de la misma de acuerdo a los datos disponibles. En este caso se analizaron y ubicaron los tipos de actividad en el contexto laboral, con ello se pudo visualizar la manera de registrar, agrupar y establecer las categorías que pudieran configurar el: a) acto de dirigir, los motivos "para" y los motivos "porque". La manera puntual en que se llevó a cabo la

organización y procesamiento de la información se dio a partir de los siguientes cuatros pasos o procedimientos:

El *primer paso, descriptivo*, se concentra y organiza toda la información de una manera textual. Se transcribió la información para concentrar las respuestas que dieron los directivos a los ejercicios propuestos en las guías de autoestudio. Posteriormente, se reformuló el concentrado con base en las características de la operación cognitiva de lo que espera obtener en los ejercicios propuestos para la reflexión y toma de conciencia de su actuación. Esta acción dió inicio a la segmentación de los datos y marcó la pauta para categorizar la información (Ver la tabla 29).

Tabla 29. Listado de operaciones cognitivas que caracterizan los ejercicios de las guías de autoestudio

Simbología	
 Observar, identificar	 Elaboración de esquemas y/o mapas conceptuales
 Completar	 Relacionar
 Lecturas	 Comparar
 Formulación de conceptos	 Ordenar
 Reflexión y/o análisis	 Preguntas
 Balance	 Describir
 Expresa tus ideas	 Sintetizar

El análisis e identificación de los tipos de ejercicios de la guía de autoestudio y su relación con la enunciación de los elementos del acervo de conocimiento que tenía a mano el directivo, pretendía posibilitar la toma de conciencia de su actuación en cada uno de los casos. En el caso del investigador marco la pauta para la recuperación de los datos que facilitaron las primeras clasificaciones, su tipo de análisis y la forma de organización de los mismos. Esto permitió acercarse a las primeras categorizaciones que definen el acto de dirigir y sus estructuras motivacionales que a continuación se describen.

a) El acto de dirigir

En la delimitación de la concepción inicial se rescataron los ejercicios de la guía de autoestudio de "la función directiva y sus constitutivos" que aludían al concepto de dirigir como son: identificar, relacionar y agrupar acciones, funciones del director, un día en la escuela, la agenda y mis actividades, cuyas enunciaciones posibilitan reconocer en dónde pone su atención y cómo significa el acto de dirigir cada uno de los casos. Los datos que se identifican se registran en tablas con los siguientes datos:

- Definición
- Funciones
- Actividades que refieren a la rutina, dirección, norma y pensamiento

El tipo de información que se registró por parte del directivo permitió ubicar a qué le daba importancia, lo que facilitaba la descripción de las grandes funciones que definían su actuación. Esto se puede observar en los relatos que se denominan la concepción inicial del caso.

Por su parte, en la concepción final se rescataron algunos elementos de esta misma guía (FDC) que corresponden a la segunda y tercera parte. Los datos que manifestó el directivo se agruparon e integraron con la información que se recuperó en cada una de las asignaturas seleccionadas de la línea curricular en estudio, como se observa a continuación:

Tabla 30. Listado de ejercicios que facilitan la recuperación y análisis del acto de dirigir que define la concepción final

Asignatura	Actividades
La función directiva y sus constitutivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reformulación del concepto de dirigir • Me considero director porque • Factores de efectividad que se relacionan con la función de dirigir • Mi estilo de liderazgo • Lineamientos
Trabajo colegiado	<ul style="list-style-type: none"> • Tareas que lleva a cabo como directivo en el trabajo colegiado • Registro o descripción de una sesión de trabajo colegiado en mi escuela

Asignatura	Actividades
	<ul style="list-style-type: none"> • Mi estilo para conducir las reuniones colegiadas • Aportaciones al trabajo colegiado
El director la gestión escolar y la innovación	<ul style="list-style-type: none"> • Observación y registro en algún espacio del trabajo ordinario de la escuela • Dimensiones de la organización y sus tareas • Procesos intervinientes en un proyecto de innovación
Liderazgo y función directiva	<ul style="list-style-type: none"> • Tareas del director y su importancia • Tareas que llevan más tiempo • Comparación tiempo vs importancia • Capacidades directivas • Componentes de la función directiva • Responsabilidades • Estilo personal de ser líder
Procesos administrativos	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias directivas • Conceptualización del proceso administrativo. • Confrontación con la práctica directiva

El medio para agrupar y categorizar por atributos fue a través de la realización de una matriz que se definió al analizar las situaciones tanto de la concepción inicial como de la final reportadas en cada uno de los ejercicios ya enlistados. Este acto permitió identificar el foco de atención de cada directivo, a qué le da importancia y cómo lo significa en su actuación.

En la construcción de la matriz se procuró utilizar tablas de concentración de los datos que al analizar, clasificar y ordenar lo que se relacionaba, permitió encontrar familias de situaciones que forman las filas de la matriz tanto inicial como final, las cuales conforme se avanzaba en el análisis y revisión de los datos se reordenaban hasta que se logró definir las de acuerdo a sus atributos y ponerles un nombre asociado al componente de la función directiva o a la solamente función. La validación del dato a través de la mayor frecuencia implicó utilizar la técnica de conteo en donde el patrón sucede repetidamente y es consistente con los nombres o denominaciones de las categorías que se perfilan. Esta acción se pudo observar en los datos que caracterizan la definición del acto de dirigir en la concepción inicial y final, los cuales rescatan los datos enunciados en la primera caracterización y se complementa con elementos del acervo que incorpora:

- Componente
- Definición
- Función
- Actividades de rutina, de dirección, de norma y de pensamiento

El análisis y sistematización de los datos registrados en los ejercicios solicitados en la guía de autoestudio y que se concentraron en las tablas anteriores con los enunciados antes mencionados permitieron que se reagruparan las actividades, las acciones y las funciones que configuran el acto de dirigir del directivo y se complementó con la información que se rescata de los ejercicios propuestos.

La segunda lectura de la información que forma parte del acervo de conocimiento a la concepción final posibilitó reconocer una nueva forma de agrupación que se registra en la tabla de sistematización. En este gráfico recuperaron las evidencias que muestran el desarrollo y sustento de las categorías que definen y caracterizan el acto de dirigir, las cuales aluden a:

- Planeación
- Organización (coordinación)
- Dirección (conducción)
- Evaluación

En las producciones de los directivos registradas en estas tablas se subrayó con diferente color cada una de las acciones, las funciones, los tipos de tareas, la importancia, las jerarquías, las afirmaciones temáticas, etc., con el fin de analizar el dato e identificar cuáles de esas acciones se identificaron en su actuar, el nivel de clasificación y agrupación que les otorga, sus expectativas, la organización, los complementos de las acciones (qué, para qué y porqué) de las enunciaciones que bosquejan los elementos motivacionales de su actuación. Los datos recabados se representaron en una tabla que refiere a los elementos que caracterizan la:

- Coordinación
- Conducción
- Participación
- Comunicación
- Confianza
- Monitoreo

El establecimiento de relaciones entre los datos textuales y sustantivos que se inician a configurar a partir de la agrupación posibilitó la conceptualización de los datos obtenidos y formular las categorías descriptivas que se vinculan entre sí y que dan lugar a dos o más absorciones que refieren a las categorías relacionales que son de orden más teórico y se complementan en su formulación al identificar los patrones que caracterizan el acto de dirigir (Cf. infra p.211).

b) Los motivos que guían y fundamentan el acto de dirigir

Posterior a la caracterización de la concepción inicial y final del acto de dirigir se rescató a través del análisis y sistematización de los ejercicios ya mencionados en la tabla 30, aquellos aspectos que subyacen, proyectan sus decisiones y se convierten en los motivos que guían y fundamentan su acto de dirigir. Para ello, se concentró la información que se explicita en los ejercicios y posibilita recuperar el siguiente listado:

- La delimitación de acciones y funciones que facilitan ubicar sus limitantes, obstáculos así como la definición del directivo que quiere ser al concluir el proceso de formación.
- Las acciones que considera requiere mejorar a partir de las características que lo definen.
- En el listado de los lineamientos de su función registra aquello que desea seguir o modificar en su actuación, además de argumentar el por qué.
- Reconoce los diez factores de efectividad escolar y ubica aquellos que existen en su centro y en su función. Argumenta por qué y qué requiere modificar en su intervención.

El concentrado de los datos y la lectura horizontal de cada uno de los planteamientos permite reconocer las acciones, la definición del acto de dirigir y las afirmaciones que pueden bosquejar el inicio de la caracterización de los motivos “para” y “porque”.

El análisis cronológico facilitó encontrar tanto los datos que se dan en un contexto específico y que se originan en las biografías individuales de los actores, de esta forma se ubicaron los componentes centrales que constituyen los antecedentes que dan fundamento a las acciones que delinear el acto de dirigir.

Con esta acción se rescató una serie de experiencias que forman parte del acervo de conocimiento a mano del directivo y que conforma entidades o estereotipos que se retienen y sedimentan en la conciencia y dan por lo mismo sentido al desarrollo de la persona. A partir de este proceso de análisis de la información se elaboró el trayecto de formación que facilitó la denotación de la valoración de cada etapa y el proceso vivido.

Es importante advertir que en los ejercicios que aluden a la formulación de definiciones o explicaciones de sus conocimientos y las formas en que los comprende, se solicitó al directivo reconocer sus conceptos previos y reformularlos a partir de la interacción con los planteamientos teóricos de los diversos autores considerados como predecesores y contemporáneos. Para ello, se rescata el listado de sus conceptos y sus conexiones para reconocer los elementos que subyacen en su conceptualización. Los datos se registran como complemento de información en las tablas que enlistan las acciones o se incluyen en el organizador gráfico que define el tema.

A modo de recapitulación se dice que el análisis de los conceptos previos, la incorporación del conocimiento y las pautas de organización de la información posibilitó la identificación de las maneras en que el directivo adquiría y se apropiaba de los elementos del acervo de conocimiento sobre los temas que aludían a: la

función directiva, las escuelas efectivas, los lineamientos del directivo, la política educativa, el proyecto escolar, la gestión, el trabajo colegiado, la micropolítica, las instituciones y la cultura escolar. Con esta información se elaboraron los mapas conceptuales que dan cuenta de sus apropiaciones así como los elementos motivacionales que fundamenta su actuar. Los rasgos que los definen permitieron ubicar y caracterizar su concepción desde las diferentes perspectivas teóricas.

5.4.2 Identificación de los patrones que definen los rasgos del acto de dirigir

Este tipo de codificación se realizó de manera selectiva, su organización y análisis corresponde a un tercer nivel de categorización, pues se efectuó una depuración empírica y conceptual de los elementos característicos de cada caso, así como la ubicación de los datos que reconocen como facilitadores u obstructores del proceso de aprendizaje.

La delimitación y concretización de esta actuación marca otro momento de análisis y sistematización. Para hacer alusión a este tipo de tareas se rescata el planteamiento de Weber en especial aquel que afirma; que los procesos de tipificación se construyen a partir de los datos empíricos que permiten establecer semejanzas y diferencias y que al mismo tiempo describe y ubica los conceptos que facilitan comprender los elementos de causalidad.

En este tercer momento del análisis se retomaron los datos empíricos de cada caso y se inició un proceso de comparación a fin de encontrar semejanzas y diferencias en cada una de las concepciones y acciones que el directivo realiza para guiar y coordinar al grupo de personas que constituyen la organización. Este proceso se realizó y registró en las diferentes matrices mediante las referencias a los aspectos que aluden a las funciones del proceso administrativo, procesos de dirección, los tipos de motivos y su relación con el acto de dirigir, (Ver tabla 31):

Tabla 31. Patrones que caracterizan el acto de dirigir desde las funciones de administración

Función	Características
Planear	Visión Procedimiento
Organizar	Coordinación Estructuración Distribución Petición, tramitación y/o gestión
Dirigir	Acto Componente Función Acciones
Evaluación	Instrumentación Sistematización Información

La descripción detallada del acto de dirigir de cada uno de los casos permitió reconocer los procesos que están presentes en cada una de sus acciones, de tal forma que se pudo desglosar esta función en los aspectos que refieren a la motivación, la comunicación, el monitoreo y la supervisión así como la autoridad y mando con sus características más generales (Ver tabla 32).

Tabla 32. Patrones que caracterizan acto de dirigir desde la visión desde los procesos que la definen

Procesos	Características
Motivación	Estimulación Conocimiento del otro Apoyo y atención Interacción/Orientación
Comunicación	Información/Comunicación Diálogo-participación Mecanismos Escucha Activa
Supervisión	Estimulación Uso de la Norma Retroalimentación
Autoridad y mando	Estilo Participación y colaboración Logro la meta Influencia en la formación Acercamiento y cuidado de la persona

La comparación y el contraste de lo que define el motivo “para” del actuar de cada uno de los directivos permitió reconocer aquellos elementos que guían o proyectan su actuación y que son afines entre cada uno de ellos. Para observarlo y reconocerlo, fue indispensable concentrar la información y leerla de manera horizontal en cada una de las matrices que se elaboraron para su análisis e interpretación en el que se enuncia el motivo “para” y “porque” con sus contenidos que los describen.

Los datos que se caracterizan en cada uno de los casos tanto en la concepción inicial y final permitió reconocer las acciones, las percepciones, los supuestos, las proyecciones del actuar y los fundamentos que subyacen en la actuación del directivo y que tienen relación con los aspectos teóricos que sustentan las perspectivas teóricas de la organización. Esto facilita la relación entre los rasgos de su pensamiento, su actuación y sus motivos con la racionalidad afín (Ver tabla 33).

Tabla 33. El acervo de conocimiento explícito que caracteriza la perspectiva que fundamenta el acto de coordinar

Perspectiva	Concepción Caso B		
	Inicial	Final	
	Científico Técnico-Racional	Científico-Técnico – Racional	Interpretativo Simbólico y Cultural

La lectura de los datos registrados en las tablas ayudó a precisar las semejanzas, las diferencias y la presencia o frecuencia del tipo de información que caracteriza a los cuatro casos. Esto facilitó la identificación de los patrones comunes que pueden bosquejar los rasgos que caracterizan la concepción inicial, final y los procesos de cambio o de mejora de cada directivo.

Parte III. Los Hallazgos. Casos concretos y sus patrones

Presentación

La actividad humana es independiente del rol o función que realice, en donde la acción genera una serie de principios o procedimientos que facilitan de forma natural administrar la información que se acumula a través de las diferentes experiencias o espacios de formación intencionados a lo largo de la vida de manera informal o formal.

En esta parte III se centra el escrito en la caracterización de cuatro directivos que se encuentran inmersos en un proceso de formación a través de un programa de posgrados, desde una visión profesionalizante, cuya meta esperada (Cf. Supra, p.108) es incidir en su capacidad crítica sobre la función directiva de tal forma que le facilite intervenir en la gestión de su centro escolar.

En este apartado se expresan sus experiencias y vivencias en la organización y su diálogo con la recuperación guiada de su práctica directiva. Se trata de comprender su mundo en la experiencia escolar, por lo que en cada momento se plantean situaciones explicativas que permiten comprender y entender la subjetividad que está presente y constituye el acervo de conocimiento.

La recuperación y descripción de cada caso se da en dos espacios y tiempos. El primero corresponde a la concepción inicial que se tiene al ingresar al programa MDGIE en donde se rescatan las experiencias sedimentadas en su historia de vida y que articulan el contenido que le da sentido a la función de dirigir. El segundo, refiere a la adquisición de elementos del acervo de conocimiento a lo largo de los tres años y medio que configura su estado final en la concepción de dirigir. La finalidad de este apartado es identificar la información que incorpora a partir de sus propias experiencias, las que se transmiten a través de sus semejantes, (directivos o compañeros de estudio) sus contemporáneos o antecesores que les aportan los marcos de referencia empírica o teórica sobre su función. En estos elementos del

acervo de conocimiento se reconoce los patrones más comunes que se caracterizan la el acto de dirigir. La finalidad de estos rasgos es facilitar la identificación en el directivo de los horizontes internos y externos que establecen su relación con diversas situaciones o experiencias pasadas o futuras. Las explicaciones del tipo de conocimiento que utiliza para satisfacer o responder a determinado momento ayuda en el proceso de análisis y sistematización al reconocer el tipo de plan que guía o motiva su actuación. El tipo de interés que fija la elección, bosqueja o determina los motivos "para", los cuales se describen en cada uno de los casos.

La recuperación de los recuerdos, las experiencias, los principios, los valores, sus conocimientos y formas de actuación del directivo con sus predecesores facilitó la identificación de los motivos "porque" que explican sus comportamientos e influyen en la configuración de su acto de dirigir.

El análisis y reflexión por parte del directivo de los dos estados de tiempo que se denominan como inicial y final en la actuación del aquí y el ahora de su acto aporta elementos para confrontar, relacionar y articular las acciones y los motivos cuya meta esperada es determinar los patrones que configuran las concepciones (inicial y final). Al finalizar la precisión y descripción de cada caso se establece la relación o semejanza con los otros casos para reconocer los patrones que los definen.

La presentación de los cuatro casos seleccionados en la muestra que participó en el proceso de formación de la MGDIE se ordena con base en los siguientes criterios:

- Manifiesta mayor movilidad o cambio en el significado de la función directiva hasta llegar a aquel que sólo efectuó modificaciones periféricas que no se pueden considerar como constitutivos que modifiquen la concepción que sustenta su actuar.

- Los dos primeros pertenecen a escuelas e instancias oficiales⁹⁸ del sistema educativo, los dos restantes laboran en una institución particular⁹⁹.

⁹⁸ Incorporación al programa: El caso "A" en Otoño 2005 a Octubre de 2008, concluye su proceso de titulación en marzo de 2009; el caso B en otoño 2006 a primavera 2009, finaliza su titulación en marzo de 2010.

⁹⁹ Incorporación al programa: Caso "C", en otoño 2006 a primavera 2009, finaliza su titulación en marzo de 2010; El caso "D" en primavera 2004 a otoño 2006, concluye su proceso de titulación en primavera de 2009.

6. Los directivos y sus significados. Descripción de cuatro casos

6.1 Caso "A". CI¹⁰⁰. La dirección como administración-organización

6.1.1 El acto de organizar las tareas escolares

El caso A corresponde a un directivo cuyo origen es el medio rural. Su formación inicial es en el área de Ciencias Exactas en la carrera de Ingeniería. Como parte de la formación continua participa en procesos de actualización y capacitación que ofrece el Sistema Educativo Oficial a través de los denominados Cursos Estatales en Carrera Magisterial. Los asuntos temáticos concernientes a estos procesos formativos se centran en el medio ambiente, la física y en cuestiones pedagógicas cuyo foco de atención gira en torno a la enseñanza y la dirección escolar.

Por más de 20 años su práctica laboral se sitúa en la realización de los roles de docencia y dirección en el nivel de secundarias en la modalidad de telesecundarias. En su trayectoria académica cuenta con experiencia en la impartición de cursos para el mantenimiento de la red Edusat y el trabajo colectivo.

El acto típico que define la tarea de dirigir del directivo "A" se centra en organizar, distribuir y coordinar las diferentes actividades que se efectúan en el centro escolar independientemente de los ámbitos a las que pertenezcan y el actor educativo que tenga que desarrollarla. Por lo que menciona:

Organizar actividades administrativas, académicas, cívicas y de desarrollo institucional que aluden a: coordinar sesiones de consejo técnico..., delegar responsabilidades..., aplicar reglamento..., atender a la sociedad... buscar apoyos...asistir a reuniones...y monitorear el desempeño.... (FDC, octubre 2005, primera parte, p. 14)

¹⁰⁰ CI. Concepción Inicial.

Anticipa cada una de las acciones de los actores que participan en la institución educativa al definir sus funciones, en las que procura guiar la participación y realización de las tareas que así corresponden a los docentes y al personal administrativo. Menciona que un director eficaz y eficiente es aquel que visualiza las diferentes actividades que se “deben” efectuar en la organización. Ante esto considera que su papel es prever, organizar y derivar la tarea a cada una de las personas que dependen de él; por ello trata de pensar y coordinar las responsabilidades de los diferentes actores que laboran en el centro escolar. Afirma que un directivo es aquel que:

Sabe organizar su trabajo, quienes coordinan en forma responsable a su personal (FDC, octubre 2005, segunda parte, p.31).

El acto de coordinar al equipo lo lleva a cabo al organizar y distribuir la tarea que delimita en tres grandes funciones: administrar, vigilar y promover su realización con los diferentes actores educativos del centro escolar y la comunidad, esto se puede apreciar en acciones que caracterizan la forma de dirigir y que se enuncian en la tabla 34:

Tabla 34. Acciones que caracterizan la concepción del acto de dirigir del CA

Función	Acción	Actividades			
		Rutina	Dirección	Norma	Pensamiento
Administrar	Coordinar Organizar Planear Delegar	Revisar Elaborar Presupuestar Conducir	Revisar Documentar Delegar Organizar Coordinar Gestionar Supervisar	Revisar	Planear Facilitar Conducir
Vigilar	Aplicar Monitorear Vigilar Sancionar				
Promover	Representar Atender Buscar Rendir Promover				

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso

La *administración* de las actividades le ayuda a crear y prever las condiciones materiales y temporales relacionados con el uso de los recursos y los tiempos asignados a cada una de las acciones. Administra cuando organiza, coordina y delega responsabilidades al personal. Esto lo enuncia:

Dirijo cuando organizo las actividades administrativas, coordino las reuniones y delego responsabilidades con el personal (FDC, octubre 2005, primera parte, p.15).

Administrar los recursos incluyendo el tiempo de cada una de las actividades a realizar (FDC, octubre 2005, primera parte, p.25).

Esta función la realiza de manera empírica. La realidad y la vivencia que tiene ante ella le dice que debe privilegiar la dimensión administrativa a través de actividades de “rutina”, tales como: la revisión y elaboración de documentos (oficios, estadísticas, actas de asambleas, etc.), el balance de los ingresos y egresos, la concentración de la información estadística, y el seguimiento a los acuerdos que se dan en las diversas reuniones de padres de familia y de docentes. En estas actividades incluye lo referente a la gestión de la supervisión, las derivadas de la Delegación Regional de Servicios Educativos (DERSE) y del ayuntamiento con quién se vincula al atender lo relativo a la participación social y comunitaria. Reconoce que como director lleva a cabo en su mayoría estas acciones y sólo en algunos momentos delega las tareas más sencillas a la secretaria. Esta consciente que con ello puede dedicarle más tiempo a guiar, modelar y supervisar su realización, pues le interesa que se efectúen sin errores.

Desde su función como directivo y a través de la coordinación de las reuniones de trabajo promueve la atención al personal de la escuela y de la comunidad. Manifiesta una tendencia a tratar de hacer que el equipo de trabajo responda a la petición e indicación dada, con la finalidad de que puedan llevar a cabo las diversas tareas asignadas en las reuniones y en la organización, por lo que alude:

Organiza las reuniones de trabajo para coincidir y generar un efecto sinérgico de motivación hacia los maestros (FDC, octubre 2005, primera parte, p.23).

Coordino las sesiones de trabajo con profesores y padres de familia, así como actividades de desarrollo comunitario (FDC, octubre 2005, primera parte, p.25).

Manifiesta que tiene un estilo de dirección en donde la tarea está centrada en su persona ya que él piensa, ordena y decide lo que se tiene que efectuar así como la manera en que lo “deben” realizar. Motiva y propicia la “participación” de los diferentes actores educativos en las tareas escolares, de tal forma que esto le facilita cumplir con lo establecido en la organización. En este sentido, su papel lo visualiza como un “gestor” que crea las condiciones y procura que todo funcione de acuerdo a lo planeado en el proyecto escolar. Para ello, menciona:

Con base en el proyecto organizo los recursos humanos de tal manera que la utilización de los materiales como el tiempo sea racional y oportuna. En el colegiado se asumen las funciones y se determinan los controles y sanciones para el incumplimiento (FDC, octubre 2005, primera parte, p.38).

En sus inicios la formulación del trabajo en el grupo colegiado presentaba ciertas dificultades al manifestarse resistencia de los maestros por participar, el reconocer la existencia de problemas y la responsabilidad del colectivo docente sobre los mismos, poca apertura hacia la aceptación de sugerencias o recomendaciones y en general serias dificultades para llegar a acuerdos (Tesis, marzo 2009, p.16).

Su preocupación se enfoca en iniciar la elaboración y utilización del proyecto escolar como un elemento que facilita planear las actividades escolares. Sus primeros acercamientos son de manera empírica, en la que procura distribuir comisiones, en donde su previsión le ayuda a tener el control de las diversas situaciones que se le presentan y asevera en la siguiente viñeta.

Al inicio del ciclo escolar se da a conocer el reglamento escolar, las condiciones generales de trabajo para los docentes y el personal de apoyo. Se establecen los controles para el cumplimiento de cada acción encomendada (FDC, 2006, primera parte, p.39).

Coordinar sesiones de trabajo con profesores y padres de familia, así como actividades de desarrollo comunitario basado en el proyecto escolar (FDC, octubre 2005, primera parte, p.21).

El directivo “A” está interesado en impulsar la participación de los actores involucrados en la elaboración del proyecto escolar. Procura coordinar y motivar en las reuniones de trabajo la construcción conjunta, aunque comenta que se le dificulta y no logra obtener los resultados deseados.

Como director “debe” concebir las diversas acciones y distribuirlas. El consejo técnico lo visualiza como el espacio en que se puede rendir cuentas sobre sus comisiones y planear las tareas conjuntas que se realizan con los padres de familia en cuanto a la delimitación de temas, recursos, metodología, etc.

En paralelo, regula las incidencias que se presentan en la administración de los recursos humanos a través de la aplicación de la Norma. Las disposiciones Normativas las vincula con la función de *vigilar*, las usa como un mecanismo que le permite aplicar y dar seguimiento a las tareas, los procesos laborales y la administración de los recursos institucionales. El conocimiento y aplicación de la Norma le posibilita saber qué hacer y cómo manejarla a discreción, trata de no exponerse a reclamos o reacciones legales. En el siguiente ejemplo se puede apreciar esta situación:

Cumplo la función de administrar cuando organizo las actividades administrativas y cuando aplico la Norma ante fallas escolares y administrativas (FDC, octubre 2005, primera parte, p.19).

La organización de las actividades administrativas, académicas, cívicas e institucionales implica la aplicación del reglamento y la Norma para su cabal aplicación, monitoreo, vigilancia y sanción de lo efectuado (FDC, octubre 2005, primera parte, p.14).

Los docentes saben que cuando se sugiere –más que ordenar- se deben cumplir dichas sugerencias (FDC, octubre 2005, segunda parte p.38).

La Norma la utiliza en el momento que necesita asegurar el cumplimiento de las actividades planeadas o cuando surge algún imprevisto que no fue acordado o visualizado de antemano. Hay una tendencia a usar la “legalidad” como ayuda en el ejercicio de la función de coordinar al equipo de trabajo. En esta función se hacen

presentes las acciones que tienen que ver con aplicar, vigilar y sancionar lo relativo a la administración de los recursos materiales y humanos, así como el monitoreo del desempeño del docente con relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje que así se prevén en el programa de estudios del nivel educativo correspondiente. Este directivo, asegura la realización de las tareas a partir de la confrontación y/o exigencia con la Norma; busca que haya cumplimiento ante lo esperado, como se puede observar en la siguiente viñeta:

La Normatividad ayuda, pues mis determinaciones deben estar sustentadas en la Norma; de otra manera estaría expuesto a reclamos o reacciones legales que podrían afectarme con facilidad (FDC, octubre 2005, primera parte, p.24).

Reconoce que su actuación se centra en distribuir las tareas de tipo organizativo, no se visualiza con autoridad y mando en la parte pedagógica por lo que no logra incidir en ella, considera que le falta preparación en saber mandar y apoyar a sus ayudantes. Ante esto precisa:

Le falta preparación y liderazgo para apoyar el proceso de E-A de los docentes e impartir cursos, por lo que su labor la centra en atender los aspectos administrativos (FDC, octubre 2005, primera parte p.23).

El significado de la función que denomina “*promover*” la asocia con dos aspectos: a) la representación y atención de los eventos sociales e institucionales, que se orientan a la búsqueda de los apoyos económicos y físicos necesarios que faciliten la solución de los diferentes problemas que se le presentan en la organización, y b) la motivación que realiza con el personal sobre los cursos de formación que oferta la secretaría.

Con relación al primer planteamiento, el directivo “A” está consciente de que su trabajo se centra en la administración y control de sus acciones y de los otros integrantes, aunque las realiza con agrado y responsabilidad. Identifica y entiende que otra de sus tareas es representar y rendir cuentas de su función así como del centro escolar, al mencionar:

Reconozco que las actividades que consumen mi tiempo son de mantenimiento y racionalización de los recursos. Considero muy concreto mi pensamiento (FDC, octubre 2005, Balance de la segunda parte, p.41).

En el segundo punto, hace referencia a buscar y atender las situaciones de formación de los docentes, por lo que informa las alternativas y los motiva sobre la importancia de contar con su asistencia a los diferentes cursos que se ofertan. Para ello, les facilita su inscripción al proporcionarles información y los medios institucionales que se requieren, por lo que alude:

Trata de promover la actualización docente en escenarios que oferta la SEJ y el desarrollo comunitario con los padres de familia (FDC, octubre 2005, primera parte, p.15).

Reconoce que en el trabajo con los docentes su actuación es “concreta y mecánica” en el sentido que lo ubica en la parte superficial de la función. Su papel es central, sólo implica, decir lo que tienen que hacer los otros y cómo deben responder a lo propuesto. Esto lo hace explícito:

En los ejercicios a lo largo de la maestría reconoce que el estilo de liderazgo que lo caracterizaba antes de incorporarse al programa de formación de la MGDIE era hasta cierto punto mecánico, lo que no permitía reflexionar el porqué de las respuestas y las acciones a tales problemas (LFD, marzo 2007, balance de la tercera parte, p.46).

En el acto de coordinar al equipo de trabajo refleja su preocupación por tener todo en orden y dispuesto, es decir, garantizar su realización. Para ello su actuación refleja su experiencia de vida y su tendencia a organizar y distribuir la tarea desde un enfoque intuitivo, empírico y pragmático.

6.1.2 Los motivos que conducen y sustentan el acto de dirigir

a) Motivos “Para”

Los motivos “para” que están presentes en el actuar de este directivo hacen referencia a su preocupación por tener organizado los recursos materiales financieros y humanos a partir de los elementos que se estipulan en los documentos Normativos de Educación Básica, específicamente los correspondientes al nivel y modalidad que atiende. Su meta es dar respuesta a la comunidad educativa en tiempo y forma. Esto se corrobora con su interés por lograr tener las condiciones que ayuden a elevar los niveles de desempeño y aprendizaje de los alumnos. Los tres motivos “para” que guían su actuación se enuncian a continuación:

a.1) El uso de la Norma para administrar los recursos y tiempos

Utiliza la Norma y aplica los reglamentos para controlar y administrar los recursos así como los tiempos destinados a las tareas. El fin que persigue a través de esta acción se ubica en el cumplimiento cabal de la misma. Esto se observa en la siguiente viñeta:

Aplicar la Norma (FDC. Octubre 2005, primera parte, p.16).

La discrecionalidad de la Norma, en muchos casos determina qué hacer (FDC. Octubre 2005, primera parte, p.122).

Controlar el accionar de los alumnos, maestros y padres de familia con base en la aplicación de Normas y reglamentos (FDC. Octubre 2005, primera parte, p.25).

Considera relevante influir de manera positiva en el desarrollo de los integrantes del equipo; encauza en cada uno los esfuerzos para que mejoren el aspecto técnico pedagógico, por lo que promueve y enfatiza la necesidad de asistir a procesos de formación impartidos por la SEJ; con esta acción trata de motivar a la comunidad escolar para facilitar y consolidar su desempeño eficiente en la tarea y lograr responder a los objetivos institucionales, lo cual expresa al:

Motivar a la comunidad escolar al mejoramiento continuo con las condiciones que propicien mejores resultados de aprendizaje, incluyendo nuevas estrategias de enseñanza y nuevos programas institucionales (FDC. Octubre 2005, primera parte, p.15).

En este motivo “para” manifiesta su actuación con reguladores y motivadores externos de las conductas, comportamientos y desempeños del personal a su cargo. Procura buscar alternativas desde las diferentes ofertas de capacitación que le puedan apoyar a dar información y conocimientos que incidan en el cambio de las personas y las formas de enseñanza. Su ideal es que en un futuro trasciendan en el trabajo del aula y en la organización.

a.2) El orden y organización como elementos base para la administración la tarea y los recursos.

Los principios que se manifiestan en su actuar responden a su preocupación de tener todo en orden para coordinar la tarea con excelencia y administrar los diversos recursos, esto hace que procure anticipar, planear y precisar las formas en que espera se realicen las tareas. Utiliza las reuniones de trabajo para indicar el tipo de tareas que se tiene que llevar a cabo en donde delimita las maneras de organizarse como equipo. Esto lo manifiesta de la siguiente manera:

Cumplo la función de administrar cuando organizo las actividades (FDC. Octubre 2005, primera parte, p.19).

Organizo actividades diversas (FDC. Octubre 2005, primera parte, p.21).

Administrar los recursos incluyendo el tiempo para cada una de las actividades a realizar (FDC. Octubre 2005, primera parte, p.25).

El directivo pertenece a un nivel educativo que tiene necesidades y requerimientos de recursos, lo que motiva la realización de diversas acciones tendientes a solucionar y atender las formas de obtener los recursos materiales y financieros indispensables para solventar la organización y funcionamiento de la escuela por lo que efectúa:

Promuevo el desarrollo comunitario cuando atiendo casos sociales, busco apoyos externos para la escuela y hago las gestiones requeridas en las DERSE (FDC. Octubre 2005, primera parte, p.19).

Además de ello, trata de responder a la revisión y elaboración de los documentos Normativos e institucionales que regulan la organización de la tarea en términos administrativos desde la visión de registro y entrega oficial en la SEJ.

a.3) Obtener mejores resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Para asegurar la organización y funcionamiento de la escuela aplica los conocimientos que tiene sobre la forma de administrar la organización escolar. La meta esperada se enfoca a la mejora del proceso educativo e incidir en los principales destinatarios del servicio que son los alumnos.

Motivo a los docentes, alumnos y padres de familia con la puesta en práctica de programas o acciones innovadoras (FDC. Octubre 2005, primera parte, p.21).
Coordino sesiones de trabajo con profesores y padres de familia, así como actividades de desarrollo comunitario (FDC. Octubre 2005, primera parte, p.25).

Efectúa el acto de administrar y vigilar el desarrollo de las actividades y tareas en las diferentes dimensiones de la organización¹⁰¹ con el fin de crear las condiciones que permitan contar con los elementos necesarios que le ayuden avanzar en el logro de la meta de los aprendizajes esperados que se explicitan en los planes y programas oficiales, de tal manera que se logre eficientar el trabajo de aula e incida en los datos estadísticos de la prueba enlace como parte de la rendición de cuentas sobre los procesos generados en la institución.

A partir de que se incorpora en el programa de escuelas de calidad elabora e implementa el proyecto escolar con base en un conocimiento empírico en donde pretende iniciar a promover y motivar la participación de los docentes en los diferentes

¹⁰¹ Administrativa organizativa; pedagógica curricular; comunitaria y de participación social.

cursos de formación para mejorar los procesos de enseñanza cuya meta esperada es incidir en los aprendizajes de los alumnos.

b) *Motivos “Porque”*

En la revisión de los escritos que posibilitaron rescatar su concepción inicial se ubican los datos que permiten reconocer los elementos de su historia de vida familiar y laboral que caracterizan su desempeño profesional y que inciden en la concepción y formas de llevar a cabo el acto de dirigir, los cuales se describen a continuación.

b.1) Los principios y valores adquiridos en la vida familiar y escolar previo al ingreso al campo laboral

La historia personal y familiar del directivo “A” se desarrolla en el medio rural en un ambiente especial, en donde aprendió a sobrevivir, a centrar su actuación como persona en la atención a las tareas del hogar, de la escuela y del espacio laboral. Rescata:

La humildad llevaba adherida una muy buena etiqueta de disciplina que me ayudó a toda mi formación escolar. La vida del campo obliga al sacrificio en cada paso de la vida, le enseñan a las personas a sobrevivir y trabajar de sol a sol, lo que motivó mi agrado por el estudio y con mucha responsabilidad (FDC, octubre 2005, segunda parte, p.28).

En la vida familiar incorpora al acervo de conocimiento una actitud de servicio, en donde la necesidad de sobrevivir lo ha hecho sensible a compartir lo que tiene y a valorar al otro como un aliado que le puede ayudar a buscar alternativas en la solución de un problema. El modelamiento que tuvo en su ambiente familiar se caracteriza por la relación e interacción permanente con personas que se distinguen por hábitos y valores centrados en la puntualidad, la escucha, la disposición y la cercanía. En este proceso de aprendizaje no formal adquirió esos valores y en especial los orientados al respeto y al cumplimiento.

Así transcurre mi niñez, creo que la humildad llevaba adherida una muy buena etiqueta de disciplina que me ayudó en toda mi formación escolar. Fortuna invaluable (FDC, octubre 2005, segunda parte, p.26).

El hábito de la *puntualidad* lo incorpora al combinar de manera permanente las labores del campo y del estudio. La vida en el medio rural le implicó que sus labores iniciaran muy temprano y que distribuyera sus acciones con horarios fijos e intensos que le posibilitaran aprovechar el poco tiempo con que disponía para trasladarse a la localidad donde se ofrecían los servicios educativos. Esta situación propicia la necesidad de administrarlos con el fin de lograr su meta personal y familiar, por lo que refiere:

La vivienda tan precaria en un espacio compartido enseña a las personas a dar a otro que se encuentra en sus mismas condiciones. Se aprende a no saber de diversiones pero se valora la vida de otra forma, por lo que surge la inquietud de mejorar las condiciones de vida familiar (FDC, octubre 2005, segunda parte, p.28).

En este marco de desarrollo familiar y comunitario el directivo aprende a *ser tolerante* con sus necesidades y la de los demás, ello le facilita valorar la cercanía como un componente indispensable que le beneficia a convivir con otros. La escucha y disposición de compartir y colaborar con un otro le ayuda a ser paciente, a ver la vida diferente y a no declinar ante la lucha por ser cada día mejor, esto lo enuncia:

Gracias a la amistad que cultivó en el bachillerato pudo compartir la casa de un amigo y continuar con sus estudios (FDC, octubre 2005, segunda parte, p.28).

El *respeto y cumplimiento* lo adquirió tanto en la vida familiar como en la escolar. El primer valor forma parte de la sencillez con la que percibió y vivió su niñez, en donde cada uno de los integrantes era importante y necesario para sobrevivir. Esto se refleja en la forma en que cultiva las amistades y recibe los apoyos de ellos. Compartir e interactuar sin dificultad con las personas es un elemento del acervo de conocimiento que usa en el ámbito laboral.

El cumplimiento se manifiesta en su actuar a partir del modelo de su padre quién lo motivó a estudiar con *responsabilidad y cumplir* con lo que así le correspondía. Estos valores se configuran y amplían a lo largo de la trayectoria escolar al interactuar con maestros y directores que incidieron en su formación como modelos en los siguientes aspectos: a) el respeto, la responsabilidad y el cumplimiento; b) la adquisición y desarrollo de los conocimientos en el área de las ciencias exactas lo que aporta un saber estructurado, c) las actitudes que permiten valorar al docente como persona y d) la apertura de poder aprender de esos comportamientos, que los identifica en:

En la secundaria tuve dos maestros que eran mis modelos: el de la asignatura de matemáticas y el de ciencias naturales. Me inspiraban gran emoción porque me preparaban muy bien; recuerdo que en mi interior decía: yo quiero ser como ellos (FDC, octubre 2005, segunda parte, p.28).

La admiración por sus maestros marca el interés por estudiar la carrera de docente; el “modelamiento de sus maestros” le da herramientas para aprender de otra manera a interactuar con sus compañeros en los diferentes escenarios en los niveles de educación básica, media superior y superior. Esta formación se complementó con su incorporación al Bachillerato Agropecuario y la licenciatura en el área de Ingenierías, en donde realizó la actividad de adjunto en el departamento de Matemáticas e Hidráulica y otorgaba asesorías a los alumnos que manifestaban dificultades en su aprendizaje. Afirma que:

Esta actividad la realizaba con agrado porque sentía que eso era lo que a mí me gustaba, enseñar (FDC, octubre 2005, segunda parte, p.28).

El grado de *responsabilidad y compromiso* que manifestó en la última etapa de estudios superiores valió como alternativa laboral puesto que acompañaba a otros en la atención de sus necesidades de aprendizaje. La combinación de su etapa formativa y laboral le aportó elementos significativos para ser una persona que responde con los valores ya antes mencionados y que le facilitan su crecimiento personal, esto lo reconoce al precisar:

Creo que muchas de mis acciones son producto de los valores que lograron cultivar en mí esas personas, ya que es muy cierto que durante nuestro proceso de formación intentamos imitar a nuestros ídolos (FDC, 2006, Balance segunda parte, p.41).

El contacto con personas que consideró fueron sus modelos a seguir le permitió adquirir los hábitos y valores indispensables que le facilitan interactuar con otros. Su necesidad de aprender en pro de mejorar su condición personal y familiar le aportó un estado de apertura y disposición al reconocer el valor de lo nuevo como un elemento valioso que tenía que incorporarlo y aplicarlo de manera inmediata en su vida cotidiana.

El reconocimiento de estos principios y valores influyen en el acto de dirigir al identificar que la interconexión de sus procesos personales y profesionales definen su actuación al trascender en la aplicación de sus significados e intenciones al dar y pedir a los integrantes aquello que él puede realizar y modelar desde la puntualidad, la tolerancia, el respeto, el cumplimiento y la responsabilidad apegados a lo que se plantea en las Normas y metas institucionales.

b.2) La experiencia laboral formal como medio para la adquisición del conocimiento en la función de dirección

La incorporación al espacio laboral se dio por las relaciones de amistad que consolidó en los niveles educativos medio y superior de su formación profesional y por la imagen que logró obtener al ser el mejor promedio de su generación. Estos datos se reflejan en la invitación que recibe para participar e incorporarse como docente en una escuela multigrado del subsistema federal.

Inició el desempeño profesional en un centro escolar perteneciente a una zona rural, en un edificio que contaba con la infraestructura de un sólo salón para atender a la población de los diversos grados en el nivel de secundarias. Esto le hizo ejercer la función docente y directiva al mismo tiempo.

Sus deseos de ser aceptado en la comunidad e incidir en los cambios educativos y de vida de sus estudiantes propiciaron que extendiera la jornada laboral más allá del tiempo estipulado en su contrato. La realización de actividades extraescolares lo convertía en el promotor y creador de nuevas formas de vivir y mejorar a la población en las tareas escolares, de agricultura y construcción de viviendas. Su rol, tanto de docente como de directivo se caracterizó por la sensibilidad al comprender las necesidades de los alumnos y padres de familia. En todo momento trató de motivar y animar a cada uno de los actores con la finalidad de que aprendieran los contenidos escolares, las formas de producir y generar alternativas que les ayudaran a sobrevivir. En esta situación consolidó los elementos que caracterizan su actitud de escucha, de disposición y de cercanía hacia los otros, en donde el respeto, la responsabilidad y el compromiso trascendieron en la vida comunitaria.

El acto de organizar y promover las tareas al personal le posibilita reflejar su capacidad de hacer varias actividades a la vez, su distribución de los tiempos y como delegar a los otros acciones tanto del ámbito escolar como del comunitario.

El orden es un valor adquirido a lo largo del proceso de la vida que aprende en el seno familiar, la agenda de trabajo marcada por los padres y los estudios le posibilitan realizar una variedad de tareas para lograr sobrevivir. Esta situación le hace generar acciones y formas de ordenar que le ayuden a responder a los aspectos cotidianos del campo y buscar los tiempos que posibiliten llevar a cabo las actividades escolares, en donde el esfuerzo y dedicación son un componente base en la

configuración de esa estructura de orden. La necesidad de atender lo laboral, familiar y escolar le facilita adquirir la capacidad de orden y distribución de sus funciones.

El hecho de haber interactuado con otros directivos durante su etapa de formación escolar, le permitió adquirir la actitud de estar atento y de mostrar su preocupación por coordinar de forma excelente. La puntualidad y responsabilidad son actitudes relevantes que inciden en la formación de los otros y que dependen de ellas al tratar de responder hacia el cumplimiento de su labor.

La formación en el área ingenieril le facilitó tener acciones previsibles y controlables en donde la presencia de una lógica racionalizada le ayudó a distinguir los momentos en que requería recurrir al manejo de la Norma para garantizar un orden y control de su actuar. La identificación de los elementos regulatorios le proporcionó los parámetros que conducen a la medición del logro de las diversas acciones que se manifiestan en la vida cotidiana escolar.

6.1.3 Las perspectivas teóricas que fundamentan el acto de dirigir

El directivo “A” considera importante visualizar cada uno de los procesos y tareas que se han de desarrollar a lo largo de un ciclo escolar. Este ejercicio de prospectiva le ayuda a organizar su función y la del personal que está a su cargo, independientemente de que inicie a utilizar la estrategia de formular el proyecto escolar. Administra y promueve la actividad a través de delegar las tareas al equipo y de regularlas mediante la Norma.

Su acto de dirigir se caracteriza por el uso de acciones que se encuentran enmarcadas en las perspectivas teóricas denominadas: Científico Técnico-Racional (Cf. supra, p.72) en proceso de transición del uso de elementos que corresponde al denominado Interpretativo Simbólico (Cf. supra, p.74), como se puede observar en la siguiente tabla 35:

Tabla 35. Elementos del acervo de conocimiento que caracterizan la concepción inicial del acto de dirigir del CA

Perspectiva	Científico-Técnico– Racional	Interpretativo Simbólico y Cultural
Acciones		
Visión	<ul style="list-style-type: none"> • Delimita las metas institucionales. • Búsqueda constante para mantener el equilibrio. Crea una gran gama de tareas en el ámbito escolar y comunitario. Le preocupa que todos estén ocupados y busquen la forma de superar su nivel de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entiende la organización como una realidad cultural. Inicia a tratar de comprenderla en su dimensión organizativa y comunitaria.
Perfil	<ul style="list-style-type: none"> • Se centra en organizar y controlar la tarea de los otros. • Se basa en conocimientos pragmáticos, rescata lo vivido en la etapa familiar y escolar. 	
Organización	<ul style="list-style-type: none"> • Cuida que los objetivos y metas sean claros. • Busca la optimización de los medios para conseguir los fines de la organización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trata de comprender la realidad: fenómenos, Normas y comportamientos. • Planifica con el acercamiento al uso del proyecto escolar. Espera que sea un medio excelente para organizar la institución educativa, ayuda a proyectar. • Procura comprender y atender los niveles de satisfacción individual y colectiva
Autoridad/Dircción o liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza la Norma en cada situación para la toma de decisiones y sentirse seguro. • Realiza la gestión diaria, no existen previsiones ni sistemas de control. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica y facilita las interacciones.
Acciones	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecuta sus acciones de manera previsible y controlable, determinista y predecible. • Racionaliza el trabajo de cada actor educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve la participación para el logro de la realización de las acciones correspondientes.
Enseñanza y aprendizaje		<ul style="list-style-type: none"> • Facilita la comunicación e interacción entre los integrantes.
Motivaciones Humanas	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen un excesivo trabajo independiente, pensar y prever es un elemento motivador para que los otros participen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordina centrado en las propias expectativas
Principios básicos	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que el orden y el consenso son la base de su actuación. Se basa en los acuerdos para la realización de las comisiones. • Revisa los documentos y planes. Para garantizar “el control y la productividad”. • Trata de responder a los indicadores de eficiencia y eficacia. 	

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso y de las perspectivas teóricas

El sustento que permite afirmar que la función del directivo “A” se ubica con mayor énfasis en la primera perspectiva es el valor que le da a la anticipación y organización de las tareas del personal que conforma la organización. Visualiza la planeación como una herramienta que promueve el trabajo, la utilización del tiempo y la concreción de las acciones de su función y la de otros.

Los datos que permiten colocar al directivo “A” se respaldan en su historia de vida, la cual propició la configuración de una estructura de pensamiento que tiende a acomodar y clasificar la información de manera permanente así como dar respuesta a su preocupación de tener todo previsto para conducir su realización en el logro de las metas propuestas en la organización.

Manifiesta una visión de búsqueda constante de mantener el equilibrio en donde la organización y la optimización de los recursos y tiempos son un componente base que le ayuda a administrar de manera empírica su tarea tanto personal como directiva.

Su formación en el campo ingenieril, le proporciona herramientas para identificar necesidades o problemas en la vida cotidiana y leer esa realidad con un lente basado en la previsión, identificación de variables controlables que le permiten organizar la tarea de las personas y planear la estrategia que le facilitará el cumplimiento.

En este sentido refleja un rol en que asume la generalidad de las tareas, pues él es quién tiene que pensar, anticipar, proponer y guiar lo que le corresponde realizar a cada uno de los participantes en el centro escolar, y por ende garantizar la productividad y eficiencia. Esto le permite conformar su autoridad y mando con precisión a través de indicar las formas de realizar la tarea al personal. En su forma de actuación se refleja un acercamiento empírico que responde a lo que se presenta desde su experiencia personal y profesional en el área ingenieril.

Desde su acción se ubica en proceso de transición a la *perspectiva Interpretativo Simbólica*. Se rescatan elementos que aluden a la actitud y valoración de las diferentes situaciones de la vida, pues trata de comprender los niveles de satisfacción de cada una de las personas que participan. Rescata sus expectativas y centra sus percepciones de manera subjetiva en comprender y manejar con mayor certeza la dimensión comunitaria y organizativa.

La actitud de apertura, de disposición y de aprender sobre el diseño e implementación del Proyecto Escolar le posibilitan iniciar a visualizar que esta estrategia promueve la participación del equipo de trabajo. El hecho de considerar las reuniones técnicas como los espacios que pueden ser la alternativa que fomente la participación y el involucramiento del personal en las tareas escolares, le facilita visualizar las acciones que tiene que realizar al coordinar las sesiones cuya meta final es lograr modificar la práctica institucional.

6.2 Caso "A". CF¹⁰². La dirección como participación y construcción de una meta común

6.2.1 El acto de coordinar desde una participación que facilite la construcción conjunta en vía de consolidación de la colegialidad

En este eje temporal se observa que el directivo "A" consolida el manejo y comprensión de la administración de las tareas que corresponden a su función con la finalidad de que éstas a su vez incidan positivamente en el personal que tiene a su cargo. En este sentido, se caracteriza por ser un director que promueve de manera fundamentada e informada la participación y construcción conjunta que posibilita la atención y mejora de los procesos técnicos pedagógicos (Ver tabla 36).

Tabla 36. Acciones que caracterizan la concepción final del acto de dirigir del CA

Clasificación						
Definición	Componente	Función, acción o proceso	Actividades			
			Rutina	Dirección	Norma	Pensamiento
Multifacética: Guiar Participar	Administrar (4)	Planear	Revisar Elaborar Presupuestar	Coordinar (7) Organizar Delegar (2) Buscar Proponer Planear Pugnar Proporcionar Relacionarse	Revisar	Facilitar Conducir (2) Comprender (3) Analizar Reconocer Conocer <u>Gestionar (3)</u>
		Organizar	Asistir Elaborar			
		Evaluar				
	Acompañar	Motivar	Encausar (2) Atender	Asesorar Brindar Motivar (3) Mostrar Apoyar		Ponerse Aprovechar Involucrar
		Comunicación	Sugerir			
		Monitorear-Supervisar	Documentar Verificar Controlar	Sistematizar Despejar Monitorear Aplicar		Valorar (2)

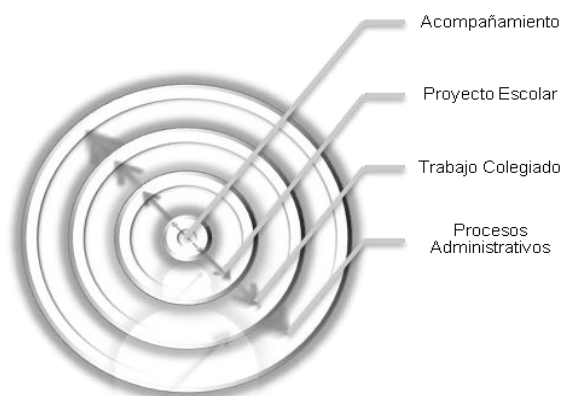
Fuente: Producción personal con base en los datos del caso

¹⁰² C.F. Concepción final.

La actuación de dirigir se encuentra enmarcada en la apertura y disposición por parte del directivo al administrar, acompañar y monitorear-supervisar al equipo de trabajo docente, padres de familia y alumnos en la realización de las acciones que repercutan en la mejora cualitativa de las necesidades o problemas que se presentan en las diversas dimensiones de la organización¹⁰³. En este eje temporal su intervención se centra en lo técnico-pedagógico sin dejar de administrar y gestionar las condiciones y requerimientos que son indispensables en el desarrollo de la organización y que corresponde a la dimensión de organización y funcionamiento.

La concepción de dirección que adquiere y matiza al concluir el proceso de formación en la MGDIE le da herramientas que redirigen sus acciones al desarrollo de la dimensión pedagógico curricular en donde pone en relieve la coordinación y conducción del equipo desde un posicionamiento que tiende a la *construcción conjunta a través del colegiado* en la que procura fomentar la elaboración del proyecto escolar y el acompañamiento del trabajo en el aula, con el fin de incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta forma de actuación es un componente base en la *administración de las tareas* que se manifiestan en las diferentes dimensiones que constituyen la organización escolar (Ver figura 9).

Figura 9. Articulación de los componentes que caracterizan e influyen en el acto de dirigir del CA



¹⁰³ Administración Organización; pedagógico curricular y comunitaria y de participación social.

El acto de dirigir lo significa en varios niveles de actuación los cuales articulan y entreteje su función participativa de manera sistemática al coordinar la producción y desarrollo del proyecto escolar pues reconoce su importancia en la movilización del pensamiento hacia la colegialidad e incorporación de información de lo vivido con los padres de familia y los alumnos. Su actuación la administra con base en los siguientes componentes:

- a) Administración de la organización escolar a través del trabajo colegiado y la formulación del proyecto escolar.
- b) El acompañamiento del directivo al colegiado y al centro escolar.
 - b.1) El acercamiento y la creación del clima de confianza.
 - b.2) La comunicación.
 - b.3) La Supervisión y el monitoreo.

Esta nueva forma de agrupación de su acto de dirigir surge a partir de sus marcos conceptuales cotidianos que se rescatan de la enunciación que realiza en los ejercicios de las guías de autoestudio las cuales aportan elementos para describir las acciones que reflejan la incorporación del acervo de conocimiento en este proceso de formación, los cuales se describen a continuación:

- a) La administración de la organización escolar a través del trabajo colegiado y la formulación del proyecto escolar.

En este tiempo y espacio de formación permanece su preocupación por llevar a cabo las tareas que le ayudan a promover la organización de las acciones que deben efectuar los diferentes participantes. Se aprecia un conocimiento más amplio y sustentado del proceso administrativo lo que refleja mayor conocimiento de su función directiva. La reflexión más significativa que le ayuda a sustentar esta reformulación alude a la reconceptualización que hace sobre este tema:

Administrar es cuidar, prever, aplicar y suministrar recursos en una organización a través de un proceso sistemático de planificar, organizar, dirigir y controlar los esfuerzos de los miembros de la organización y los recursos para alcanzar las metas establecidas (PAE, diciembre 2007, producto final).

La estrategia que utiliza al articular estos procesos es el trabajo colegiado cuyo elemento base de la planificación, la organización, la dirección y la evaluación es la formulación del proyecto escolar, como se puede observar en las siguientes viñetas:

El director es quien debe coordinar los esfuerzos de todos los actores escolares hacia el cumplimiento de los objetivos previamente construidos (Entrevista, 2009).
Planear el proyecto escolar en la dimensión pedagógica curricular, organizativa-administrativa y de participación social para llevarlo a cabo en tres años (DGEI, octubre 2006, segunda parte, p.36).
Planear conjuntamente con el equipo el proyecto escolar y las reuniones de trabajo (DGEI, octubre 2006, segunda parte, p.42).

Reconoce que la formulación del proyecto escolar se estructura y desarrolla de tal manera que le facilita la administración de las diversas dimensiones que caracterizan la realidad de la organización y aporta elementos que conducen a la identificación de las necesidades que se deben atender en cada una de ellas. Afirma que su diseño y ejecución le ayuda a fortalecer el trabajo colegiado a través de la participación constante del colectivo en la resolución de los problemas a los que se enfrenta la organización escolar y la función directiva. En este caso, la postura del directivo se enfoca en la consolidación del trabajo con el equipo y la atención de los procesos pedagógicos.

La dimensión pedagógica es la que más atención requiere, siendo la dimensión comunitaria la más fortalecida gracias a las estrategias implementadas para la participación (Tesis, marzo 2009, p.39).

Por consiguiente, su gran necesidad es trabajar el aspecto pedagógico por dos situaciones. Primero, por ser el espacio menos atendido, por tener que dedicar la mayor parte del tiempo a la búsqueda de apoyos y recursos que dieran respuesta o solución a las necesidades y requerimientos del centro escolar. La segunda situación se refiere a la actitud y disposición por hacer consciente las capacidades que le ayudan a dirigir el proceso pedagógico, por ello menciona:

En esta etapa del trabajo consideré importante no abandonar las acciones de gestión fuera de la escuela y las reuniones de consejo técnico escolar de zona (LFD, marzo 2007, balance primera parte, p.12).

Las temáticas que se abordan en estas reuniones se configuran en tres tópicos: a) detección de las necesidades o problemáticas manifestadas en el binomio de enseñanza-aprendizaje; b) formulación de los grupos de acciones que atenderán dicha problemática y su distribución a los diferentes integrantes; c) promoción de los avances y productos que dan cuenta del trabajo que llevan a cabo los responsables de la tarea. Esto lo enuncia:

En el trabajo colegiado se distribuyó la elaboración de los instrumentos de diagnóstico al formar comisiones para efectuar la aplicación antes y durante la puesta en práctica del proyecto (DGEI, octubre 2006, tercera parte, p.49).

La elaboración del proyecto escolar obedece a las ideas expresadas con anterioridad, pues se elabora partiendo de un diagnóstico real que refleja la problemática escolar y describe lo que esperan que suceda (DGEI, octubre 2006, balance tercera parte, p.57).

En el primero se ubica la información correspondiente a la detección de las necesidades que requieren ser atendidas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la organización escolar, se priorizan y jerarquizan con los datos rescatados en el diagnóstico que se efectúa por parte del colegiado. Esto se estipula en las siguientes viñetas:

Un descubrimiento del grupo es identificar los problemas y soluciones precisas que pueden llevarse a la práctica (TC., junio 2006, p.86).

En la dimensión pedagógica se encuentra como principal debilidad la inconsistencia en la elaboración de la planeación didáctica por sesión y secuencia de aprendizaje por parte del maestro. En la medida que el colegiado analice y discuta el problema, estará en posibilidad de identificar sus causas y comprender sus consecuencias y por lo tanto diseñar formas comunes de planeación (Tesis, marzo, 2009, p.39).

La claridad conceptual que manifiesta de la función directiva le facilita orientar la gestión hacia los aspectos pedagógicos a través del análisis de los problemas, sus causas, consecuencias y ubicación de posibles soluciones. Se observa que se da seguimiento a la secuencia¹⁰⁴ de trabajo que se desarrolla en el aula así como a los datos que registra el alumno en la evaluación de la sesión, los cuales se relacionan con la información que obtiene el directivo en la interacción con los alumnos y docentes en las diferentes actividades de la vida cotidiana. El análisis de la información le permite al colegiado la formulación de propuestas de intervención.

En lo que refiere a la dimensión administrativa-organizativa¹⁰⁵ rescata información sobre los diferentes actores, sus funciones, las formas en que se administran los recursos, la distribución de tiempos y el control de la información para el cumplimiento de la Norma y el logro de lo propuesto en el proyecto escolar, esto se refleja:

En estos espacios el colectivo docente comparte experiencias de enseñanza, analiza la problemática del aula y de la escuela e implementa estrategias para su solución, cuyos datos plasma en el proyecto escolar (Tesis, marzo, 2009, p.15).

El segundo aspecto que le ayuda a conjuntar el trabajo de los docentes es la formulación del plan de acción¹⁰⁶, es decir la planificación en corresponsabilidad y participación con todos los integrantes del contexto escolar. En esta organización del proyecto escolar se observa mayor capacidad en la distribución y delegación de la

¹⁰⁴ Que se constituye por: “recuerda”, el planteamiento de preguntas, tratamiento del tema en donde toman notas y registran sus dudas, lectura del texto, ejercicios de reflexión, reconstrucción del tema, puesta en común, entre otras.

¹⁰⁵ Sólo se enuncian estas dos dimensiones por precisar los límites del acto de dirigir en este proceso de cambio. La referida al trabajo comunitario y de participación social refleja un buen nivel de manejo desde la concepción inicial.

¹⁰⁶ En este plan de acción se da respuesta a los problemas detectados en el trabajo del aula en el periodo del 2005 al 2009 con la implementación de talleres que atiendan las necesidades de aprendizaje de los alumnos en las siguientes áreas: arte (música, dibujo, danza regional, pintura, manualidades y teatro) y pensamiento matemático. Éste último surge como resultado del acercamiento a la asignatura de Expresión oral y escrita, y matemáticas en la MGDIE, cuyo objetivo era fortalecer el aprendizaje y despertar el interés de los alumnos al propiciar las formas de aprender de manera permanente con base en el trabajo colaborativo.

tarea, ya que procura que cada persona tome conciencia sobre lo que le corresponde hacer, considera que el trabajo en equipo consolida su realización. Esto se confirma en sus expresiones:

Delegar funciones y tareas específicas a todo el personal para que su participación en las reuniones se realice con base en la temática abordada, previa planificación (TC, junio 2006, tercera parte, p. 90).

Repartir el trabajo entre los miembros de un equipo con la finalidad de hacerlo más ágil y eficiente (LFD, marzo 2007, segunda parte, p.26).

Para ello, entreteje cada una de las tareas y funciones a través de la organización y delimitación de comisiones que cuentan con el establecimiento de un plan que se comparte en las reuniones de trabajo. Esto se manifiesta:

El trabajo que se desarrolla en la escuela está guiado por el accionar conjunto de todos sus elementos; si durante la marcha fallan algunos de ellos, todo el proceso se verá afectado. La elaboración del proyecto escolar implica la participación comprometida y responsable de todos los involucrados en el trabajo escolar (TC, junio 2006, primera parte, p.14).

Involucrar a los actores educativos en la tarea (TC, junio 2006, primera parte, p.15).

Otorgar el respaldo a las reuniones del consejo técnico (LFD, marzo, 2007, segunda parte, p.16).

La toma de decisiones son parte del trabajo conjunto con el equipo en donde procura actuar con coherencia y tolerancia ante las diferentes situaciones que se le presentan. Su visión como directivo es tener una gama de alternativas y soluciones que le permitan guiar al colegiado en la delimitación de los acuerdos generados en la participación en bien de la comunidad escolar, por lo que procura:

Preparar con anticipación la temática a abordar, coordinar y guiar la reunión, promover la participación de los integrantes, dar apertura al diálogo respetuoso, nombrar un secretario técnico para levantar los acuerdos y cumplir como grupo con los compromisos (TC, junio 2006, segunda parte, p.39).

Las reuniones frecuentes con los diversos autores escolares han sido fundamentales para implementar mejoras en todos los ámbitos. El director y los maestros proponen y sugieren estrategias para desarrollar acciones en beneficio de la escuela. (Narrativa, 2009)

Esta forma de experimentar y generar la coordinación de las reuniones le permite reunir a los docentes para tratar una temática o necesidad específica, donde los actores asumen las operaciones de descubrir, analizar, discutir y encontrar alternativas que les apoyen a resolverla. Manifiesta que este tipo de reuniones se mueven en una dinámica de acción que genera fuerzas, fomenta la participación de todos los integrantes, establece acuerdos, compromisos de ayuda mutua, promueve el liderazgo y fortalece la autoestima. Esto se confirma al afirmar:

Debe existir confianza para expresar sus opiniones y calidad humana en el trato de los colaboradores. Se realizan comentarios respetuosos, existe capacidad de escucha lo que promueve la participación activa y la toma adecuada de acuerdos (TC., junio 2006, primera parte, p15).

El tercer momento se refiere al rescate de las experiencias y opiniones de cada uno de los integrantes. Su papel lo centra en consultar, seleccionar y organizar las diversas actividades que llevará a cabo al conducir las reuniones con el equipo. Esto se precisa y desglosa en el apartado de monitoreo y evaluación del proceso de acompañamiento que lleva a cabo el directivo (Cf. *Infra*, p. 258).

b) El acompañamiento del directivo en el trabajo colegiado.

El trabajo en el consejo técnico es un aspecto primordial que facilita lograr el cambio, precisa que su papel es el eje rector al guiar, conducir y coordinar las tareas de cada uno de los actores que participan en la organización escolar, al visualizar:

El director es quien coordina los esfuerzos de todos los actores educativos (Narrativa 2009).

El director de la escuela propone y el colectivo revisa, analiza, selecciona, asimila y acepta (DGEI, octubre 2006, tercera parte, p.49).

He aprendido que es un trabajo en equipo que cuando hay metas comunes, problemas que nos afectan a todos, podemos llegar a trabajar juntos (TC, junio 2006, primera parte, p.18).

En las reuniones de trabajo procura guiar al equipo de docentes en la construcción de metas comunes que faciliten fomentar la atención compartida de las necesidades o problemas a los que se enfrenta la escuela. Es en la construcción colegiada donde se posibilita que el grupo de docentes y directivos (del centro y de la zona escolar) manifiesten su inquietud y búsqueda por lograr metas comunes hacia el aprovechamiento escolar en donde la participación de cada uno lleva implícito responsabilidades que tienden a promover que cada integrante sea un colaborador en el cambio. Ante esto considera que:

La gestión participativa ha permitido identificar los aspectos en que requieren apoyo como docentes (Grupo focal 2, 2008).

En este espacio de colegialidad la intervención conjunta de los actores se reafirma por el conocimiento y manejo que tiene el directivo sobre los procedimientos que sustentan la formulación del proyecto, uso de las Normas, lineamientos y toma de acuerdos que facilitan promover el acompañamiento. Esto lo manifiesta:

Hoy en día el colectivo aporta ideas y sugerencias, se reconocen como parte de la problemática escolar, en su mayoría se abordan problemas de tipo pedagógico con mayor profundidad, construyen acuerdos y se comprometen con la solución de los problemas, lo que refleja madurez del mismo (Tesis, marzo 2009, p. 16).

En el momento que lleva a cabo la coordinación de la reunión el directivo "A" procura tener en cuenta que su papel es promover la participación, en dónde, la apertura y la interlocución favorecen que fluyan los comentarios y opiniones de todos los integrantes. La actuación directiva se encuentra inmersa en este proceso de construcción conjunta y colaborativa de cada uno de los actores, esto se corrobora en el siguiente comentario:

Me interesa mucho la cuestión motivacional para el logro de objetivos comunes de tal manera que todos se comprometan, pero que cumplan con su responsabilidad (TC, junio 2006, primera parte, p.13).
La gestión directiva participativa se define como un conjunto de acciones, relaciones e interacciones que realiza y promueve el director en forma armónica mediante procesos efectivos de comunicación con y entre los actores escolares, susceptibles de ser reguladas como todo proceso administrativo por sus fases de

planeación, organización, dirección y evaluación, con la finalidad de lograr introducir cambios en la organización escolar (Tesis, marzo 2009, p.80).

La identificación de las situaciones que se viven en la escuela le posibilita precisar las formas y procedimientos de la intervención, hacer énfasis en el compromiso del grupo al actuar ante la tarea y ser consistente en la regulación de las emociones. Con base en ello, expresa que en el acto de dirigir al grupo en las reuniones de consejo técnico no pierde de vista la importancia de la participación, interacción y construcción que hacen las personas, lo que se hace explícito al acompañar a los diferentes actores:

La participación colegiada de los miembros ha sido la mejor herramienta para aceptar los cambios introducidos en la organización, porque son ellos quienes determinan y proponen las estrategias más adecuadas para lograr los propósitos establecidos (DGEI, octubre 2006, balance, tercera parte, p. 57).

Delegar con oportunidad tareas entre alumnos, maestros y personal de apoyo. Es cuestión de delegar también el poder (TC, junio 2006, segunda parte, p.91).

Ante este panorama de actuación se define como un *directivo participativo* que promueve la coordinación de las diferentes tareas en donde considera que tiene la capacidad de conducir a un grupo de personas que participan en la conformación y desarrollo de la meta educativa de la organización escolar, por lo que afirma:

El liderazgo de la dirección de la escuela ha sido fundamental para propiciar la participación comprometida de los diversos actores escolares (DGEI, octubre 2006, tercera parte, p.41).

Los aspectos que caracterizan el acompañamiento se ubica en tres planos: b.1) lo que corresponde a la comprensión y manejo de los comportamientos de las personas y la organización y que corresponde al clima desde el factor de confianza, b.2) la comunicación que se ostenta y consolida en el primer aspecto, b.3) el proceso de seguimiento y monitoreo de la tarea que realizan de manera individual y en equipo que configura el proceso de evaluación del proyecto escolar y se enuncia en el primer componente administrativo. A continuación se presentan:

b.1) Crea un clima de confianza al tener mayor acercamiento y motivación al personal

Un componente fundamental en el desarrollo del trabajo colegiado es la creación de un clima de trabajo que surge de la disposición y construcción del grupo. Las acciones que efectúa para tener acercamiento al personal aluden a las visitas en el espacio áulico, la interacción y la conversación en los pasillos, la entrevista y la programación de actividades que realiza con los docentes y los alumnos, es decir, todo aquello que considera le ayuda a fortalecer el desempeño de cada uno de los actores en vías de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello considera que:

Dar apoyo permanente a maestros y alumnos en los aspectos de E-A (LFD, marzo 2007, segunda parte, p.26).

Proporcionar apoyo desinteresado hacia las personas que se encuentran en situaciones de inferioridad intelectual o emocional, genera crecimiento en ambas partes (TC, junio 2006, primera parte, p.17).

Dar apoyo oportuno y permanente (LFD, marzo 2007, segunda parte, p.13 y tercera parte, p.36)

Otorgar asesorías con respecto a referencias, materiales y dudas de la asignatura (LFD, marzo 2007, tercera parte, p.35).

Tener tacto para hacer las observaciones sin herir (LFD, marzo 2007, primera parte, p.9).

Estoy dispuesto para escuchar peticiones y brindar apoyo (LFD, marzo 2007, tercera parte, p.36).

La construcción y consolidación del ambiente laboral implica efectuar una serie de acciones que giran en torno al reconocimiento de las capacidades de cada uno de los actores que participan en el centro escolar y le permiten fortalecer el desempeño académico, como se puede identificar en la siguiente viñeta:

Su desarrollo requiere la existencia de un clima de confianza entre los actores y de ciertas habilidades (comunicativas y cognoscitivas) que permiten el acercamiento constante y la satisfacción en sus necesidades respectivamente (LFD, marzo 2007, tercera parte, p.41).

Hace consciente que uno de los aspectos primordiales que debe tener en cuenta es conocer las características que definen a cada uno de las personas que integran el equipo de trabajo y los usuarios del servicio. La meta esperada es atenderlos de

acuerdo a sus necesidades y requerimientos personales sin perder de vista los aspectos que corresponde al grupo y la institución. Ante esto ubica que es importante:

Reconocer las capacidades y habilidades de cada uno de los integrantes del equipo para encomendarles la tarea más adecuada (LFD, marzo 2007, tercera parte, p.41).

En la reunión de consejo técnico se acordó delegar comisiones permanentes según el gusto y aptitudes para determinada actividad (LFD, marzo 2007, tercera parte, p.34).

Aprovecha sus cualidades en diferente nivel de petición, de los seis docentes, con cuatro lo realiza en forma óptima al compartir e intercambiar información de las necesidades que tienen que atender: dos con medida por la carga de trabajo y por ser reciente su integración al centro (LFD, marzo 2007, segunda parte, p.20).

Por su parte, los docentes le solicitan apoyo como directivo en la solución de conflictos, manejo de la disciplina, el trabajo con padres y la administración de tiempos. Las tareas en las que pide ayuda a sus colaboradores son los que corresponden a la solución de problemas sobre el mejoramiento de la infraestructura, búsqueda de propuestas para actividades extracurriculares, organización de eventos, atención a padres y apoyo a los alumnos en el trabajo de manualidades.

La cercanía y búsqueda permanente de la creación de un clima de confianza posibilita ubicar los estilos y formas de ser de cada integrante del equipo. Los datos que rescata de este saber le aportan información que aplica al generar las alternativas de atención sin perder de vista el cuidado de las personas, esto lo manifiesta en las siguientes viñetas:

Acercamiento permanente con los miembros del equipo de trabajo (LFD, marzo 2007, segunda parte, p.16).

Cuidar a la persona. Nunca hago sentir mal a quien me pide apoyo (LFD, marzo 2007, tercera parte, p.35).

Considera que tiene la responsabilidad de conocer a los docentes y los alumnos, para identificar los apoyos que requieren y poder gestionar junto con el grupo las acciones que le permitan atender las diversas situaciones a través del consejo técnico y poder orientar sobre las formas de solucionar cada una de ellas, por lo que afirma:

Debo conocer a las personas y situaciones para tratar de apoyar en informar y orientar al maestro sobre datos o características determinadas (LFD, marzo 2007, segunda parte, p.22).

Refleja su preocupación por atender y cuidar a la persona con principios que aluden a los conceptos de equidad y diversidad. El conocimiento de las personas le ayuda a tener presente que cada una es diferente y que los grupos actúan por diferentes caminos y formas de actuar. Ante esta heterogeneidad reconoce que debe acercarse de manera permanente a los miembros del equipo de trabajo para no perder la visión del grupo y proporcionar un apoyo desinteresado, lo cual hace explícito en su enunciación:

Motivar hacia la excelencia y transmitir energías y ánimo para alcanzar mejores niveles académicos (LFD, marzo 2007, segunda parte, p.29).

Su interés por los aspectos motivacionales manifiestan que se percibe preocupado por atender, apoyar, orientar, otorgar, conocer y comprender las capacidades de los diferentes actores educativos y poder acompañarlos académicamente.

Conforme pasa el tiempo las relaciones entre el equipo de trabajo, la implementación de nuevos programas, las exigencias del sistema educativo, etc., nos inyectan energía para continuar preparándonos y procurar brindar lo mejor (TC, junio 2006, tercera parte, p.73).

Se observa con mayor tendencia en motivar a las personas y los grupos, trata de promover y mantener las relaciones entre cada uno de los actores. Es un animador que fortalece el trabajo colegiado al crear las condiciones pedagógicas a los docentes que le permitan incidir en el mejoramiento de su práctica. En este sentido menciona:

Las relaciones interpersonales son básicas para el funcionamiento de las instituciones (DGEI, octubre 2006, primera parte, p.9).

Las relaciones humanas tienen una gran importancia en el desarrollo de las instituciones (DGEI, octubre 2006, primera parte, p.9).

Establecer buenas relaciones laborales con el fin de encontrar apoyo y confianza cuando sea necesario (LFD, marzo 2007, segunda parte, p.14).

Comprender las relaciones que se dan entre los actores educativos (LFD, marzo 2007, tercera parte, p. 34).

Las relaciones interpersonales le abonan a fortalecer un buen estado de ánimo en la realización de las diferentes acciones y tareas que deben desempeñar en el espacio laboral. Asume que es necesario comprender que las relaciones entre ellos es la fuente natural de los conflictos, de la aplicación de la Norma y de las formas en que se manifiestan en la organización, por lo que enuncia que es indispensable:

Generar reflexión y comentarios respetuosos (TC, junio 2006, primera parte, p.15).
Considerar la diversidad de opinión que enriquece (TC, junio 2006, primera parte, p.16).

Ser tolerante ante opiniones o comentarios que se consideran erróneos, nos hace crecer (TC, junio 2006, primera parte, p.16).

Expresar sus opiniones al existir confianza y calidad humana en el trato a los colaboradores (TC, junio 2006, primera parte, p.15).

Mantener un estado de ánimo de equilibrio para actuar con acierto (LFD, marzo 2007, segunda parte, p.28).

Se requiere la existencia de un clima de confianza entre los actores y de ciertas habilidades que permitan el acercamiento constante y la satisfacción de sus necesidades respectivamente (LFD, marzo 2007, tercera parte, p. 36).

Piensa que la interacción, cercanía y motivación crea un ambiente de confianza que garantiza aceptar la presencia de conflictos, identificar los datos que lo originan y tratar de resolver en la medida justa cuidando a las personas. En donde afirma:

La gran mayoría de los conflictos los he resuelto por la vía del diálogo procurando ser justo y eficaz (LFD, marzo 2007, tercera parte, p.34).

Dialogar con oportunidad con la persona o personas responsables (LFD, marzo 2007, segunda parte, p.28).

Escuchar atentamente y actuar con prudencia evitando en la medida de lo posible las injusticias (LFD, marzo 2007, tercera parte, p.34).

En este marco, las relaciones interpersonales y el trabajo compartido requiere del diálogo y la escucha permanente las cuales se explicitan en el apartado de comunicación que a continuación se describe.

b.2) La Comunicación en el proceso de acompañamiento

El directivo propicia una comunicación clara y oportuna de las disposiciones y las Normas con cada uno de los actores y con el grupo de trabajo. Los encuadres y la delimitación de las formas de organización instituida por el centro escolar ayuda a que los actores ubiquen las disposiciones, acuerdos y Normas que regulan la actuación y la tarea de cada uno de los actores. Trata de:

Dar a conocer las disposiciones y la Norma (LFD, marzo 2007, segunda parte, p. 15, tercera parte, p 40).

Dar a conocer las Normas y reglas a la comunidad educativa (LFD, marzo 2007, segunda parte, p.15).

Dar y recibir información es un componente base del proceso de comunicación, para ello diseña las estrategias y crea las condiciones que faciliten a los diferentes actores educativos a conocer las Normas, los acuerdos, los productos, los procesos de planeación y de organización que guían la actuación de cada uno, pues considera que esto le ayuda a regular las tareas educativas en cada ciclo escolar. Por lo que enuncia:

Comunicar en forma eficaz. (LFD, marzo 2007, segunda parte, p.15).

Comunicar en forma oportuna y con absoluta verdad. (LFD, marzo 2007, segunda parte, p.32).

Garantizar un flujo constante en la comunicación (LFD, marzo 2007, tercera parte, p.39, 40).

Los procesos de comunicación se generan en los diferentes espacios para analizar, discutir, aportar y generar propuestas para atender la problemática que se detecta en el trabajo de estructuración conjunta del proyecto escolar (Tesis, marzo 2009, p.80).

En este flujo de comunicación utiliza la información al tratar de convencer sobre la importancia de conocer y estar atento a las disposiciones, acuerdos y formas de comunicar con otro en el marco de la tarea institucional. El involucramiento del directivo permite disminuir las resistencias o tensiones. Para ello, considera central

escuchar y recibir propuestas en donde su actuación refleja atención, respeto, tolerancia y confianza en el marco de que todos son diferentes. Menciona que:

Escuchar con atención la problemática, sugerencias, ideas y peticiones en donde procuro ser prudente en mis decisiones (LFD, marzo 2007, tercera parte, p.34).

Escuchar con atención, porque así se gana la confianza de las personas (TC, junio 2006, primera parte, p.16).

Escuchar propuestas y atenderlas con calidad (LFD, marzo 2007, tercera parte, p.32).

Escuchar opiniones, ideas, y puntos de vista distintos a los míos para actuar en forma justa y eficaz (LFD, marzo 2007, tercera parte, p.43).

Procura que cada una de las tareas¹⁰⁷ que se realizan en los diferentes escenarios se den de manera respetuosa y con apertura a recibir comentarios, sugerencias o alternativas en la mejora de su actuación. Cree que las opiniones son importantes por lo que la escucha debe ser abierta a recibir información. La retroalimentación es un elemento base que posibilita la aceptación de críticas constructivas sobre la toma de decisiones e implementación de estrategias que se utilizan en la solución de los problemas. Esto se observa en la siguiente viñeta:

El colectivo toma decisiones e implementa estrategias para solucionar los problemas, existe comunicación oportuna y sus propuestas son escuchadas y analizadas (T.C. tercera parte, p.89).

Intervenir en forma oportuna, eficaz y profesional ante las diferencias con la finalidad de atenderlas, procurando aplicar con equidad los procedimientos Normativos (LFD, marzo 2007, segunda parte, p.13).

Comunicar y dialogar desde la postura de respeto y de justicia le facilita compartir experiencias exitosas que le aporten argumentos en vías de apoyar en la comprensión y construcción con el otro. Por consiguiente, considera el directivo “A” que es básico tener información, regresarla con tacto y lograr intervenir con miras a la mejora, por ello alude que:

Registrar las aportaciones de la diversidad y la escucha permite darle fuerza y formalidad las producciones escritas (TC, junio 2006, primera parte, p.16).

¹⁰⁷Son las reuniones de trabajo, organización e implementación de las acciones planificadas en las acciones, las tareas de enseñanza-aprendizaje en el aula y la organización de eventos.

Contar con habilidades comunicativas que permiten el acercamiento constante con los diferentes actores para satisfacer sus necesidades (LFD, marzo 2007, segunda parte, p.25).

Poseo habilidades comunicativas que permiten darme a entender con relativa facilidad (LFD, marzo 2007, tercera parte, p.35).

El proceso de comunicación que se generó en el colectivo incrementó el potencial en el manejo de conflictos al negociar desde la capacidad de análisis, la escucha activa así como el diseño de propuestas que le ayudaron a tener alternativas de solución de las situaciones o problemas que se detectaron.

Reconoce que la reflexión permanente en el quehacer cotidiano es un insumo básico en la aplicación de la fuerza y dirección necesaria que permita orientar las acciones. La demanda de los actores es cada vez mayor por lo que requiere estar en constante monitoreo de cada una de las actividades, ubicar su nivel de importancia y garantizar los resultados.

b.3) Monitoreo y supervisión

El director reconoce que es indispensable el tratamiento de la información, en donde la observación y registro de las reuniones del consejo técnico aportan los datos más significativos que describen lo vivido en este proceso de mejora. Ante esto estipula:

Promover la autoevaluación iniciando conmigo mismo (LFD, marzo 2007, segunda parte, p.14).

Dar seguimiento a las acciones o acuerdos derivados del trabajo colegiado durante el desarrollo del proceso educativo (TC, junio 2006, primera parte, p.15).

Evaluar los logros obtenidos en las reuniones de consejo técnico y en la organización en general (LFD, marzo 2007, tercera parte, p.45).

A través del proceso de instrumentación del seguimiento y monitoreo reconoce los avances del proyecto escolar y las formas en que coordina y se desarrollan las reuniones de trabajo colegiado. Para ello, procura reconstruir los hechos, esto lo enuncia:

Elaborar instrumentos para diagnosticar, evaluar y dar seguimiento (DGEI, octubre 2006, tercera parte, p.49).

Relatorías, cuestionarios de autoevaluación, registros de observación y consulta de estadísticas e informes de evaluación (Tesis, marzo 2009, p.55).

El seguimiento puntal de los objetivos de la sesión y del proyecto habla de una buena planeación y claridad en su aplicación (Tesis, marzo 2009, p.78).

Menciona la importancia de diseñar e instrumentar los procedimientos, las formas de monitorear y dar seguimiento al trabajo en el aula, las reuniones colegiadas y los procesos organizativos a través de la autoevaluación, evaluación y coevaluación de cada uno de los actores que participan en las actividades propuestas en el proyecto escolar, considera que éstas le ayudan a:

La recolección de datos o insumos que permitan valorar logros o tropiezos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de reorientar, modificar o eliminar aquellas estrategias que no inciden en la solución de la necesidad o problema (LFD, marzo 2007, tercera parte, p.39).

En el colegiado, el directivo procura guiar al equipo en la realización de las actividades que faciliten el reconocimiento de las causas que dan origen a los resultados de los aprendizajes de los alumnos. Ante ello, el colectivo planificó un proceso de sistematización que les ayudó a clasificar y categorizar la información recabada en las relatorías. En ellas se identificaron las palabras o ideas significativas que dan cuenta del desempeño del docente, de las estrategias implementadas, las formas de atender las necesidades detectadas en los alumnos así como del proceso de participación del directivo o del colectivo. Esto permitió reconocer los momentos, las acciones, la estructura (inicio, desarrollo y cierre), los procesos, las relaciones e interacciones del colectivo, etc. Esto lo sustenta:

La evaluación de las sesiones del trabajo colegiado, además de autoevaluar el desempeño, considera las acciones y relaciones a nivel de grupo (Tesis, marzo 2009, p.87).

En las reuniones colegiadas dialogan y comparten la información que caracteriza el trabajo en el grupo en donde los docentes visualizan los procesos de planeación, aplicación de las sugerencias, explicaciones técnicas del conocimiento, de tal forma que esto facilite la formulación de nuevas estrategias, proyectos a corto plazo así como las maneras de asumir el compromiso de aplicarlos en el aula.

Al considerar el trabajo colegiado como un proceso administrativo se hace necesario enfatizar la fase de evaluación con la finalidad de fortalecerlos (Tesis, marzo 2009, p.50).

Este espacio de documentación, concentración de la información y análisis de las acciones realizadas por el colegiado le aportó al directivo la posibilidad de descubrir que el uso constante de preguntas pre-elaboradas es una estrategia que le ayudó a involucrar al colectivo, promover la participación y profundizar en el conocimiento e indagación sobre el tema cuya meta esperada era lograr incidir en la conformación y fortalecimiento del mismo.

Considero que mi habilidad para conducir reuniones de trabajo colegiado sin perder el rumbo de las acciones, a la vez que se aprovechen situaciones espontáneas enriquecedoras; pueden mejorarse en forma paulatina siempre que se desarrollen las acciones de sistematización y análisis de la información (Tesis, marzo 2009, p.89).

El hecho de llevar a cabo por parte del directivo este proceso de supervisión y monitoreo sobre el desarrollo del trabajo colegiado y las diversas acciones propuestas en las diferentes comisiones de la organización aportaron elementos para evaluar su proceso de gestión y tomar decisiones sustentadas para implementar diversas estrategias que modificarán las prácticas organizacionales. Esta forma de dar direccionalidad le permite articular este proceso con la función de evaluación desde la visión administrativa y volver a iniciar un nuevo ciclo de intervención.

6.2.2 Los Motivos

a) Motivos “Para”

La experiencia laboral y el acervo de conocimiento que adquirió en la propuesta de formación de la MGDIE, le da posibilidades para contar con una visión global de las situaciones educativas que se presentan en el centro escolar en las diferentes dimensiones, las cuales se entretajan para atender la meta educativa de “formar los alumnos desde una nueva perspectiva de aprendizaje.”

a.1) Consolidar el trabajo colegiado

El motivo “para” que consolida el acto de participación se da en una construcción conjunta dentro del marco de la colegialidad que responde a los ideales de crear las condiciones de formación e incidir en las prácticas de los diferentes actores que conforman la organización escolar. Esto lo manifiesta:

A partir del proyecto escolar se propone fortalecer la colegialidad mediante una gestión directiva participativa que se oriente hacia la meta de mejorar la formación académica de los alumnos (Tesis, marzo 2009, p.52).

El organizar, distribuir y construir la tarea a través del proyecto escolar le permite crear la estructura conceptual y metodológica de su intervención que se desarrolla en un espacio denominado “consejo técnico” en donde se implementan las acciones pertinentes que dan lugar a la colegialidad y al logro de los objetivos institucionales.

En este escenario promueve el acompañamiento de la dimensión pedagógica a través de fomentar la participación, interacción, comunicación y monitoreo de cada una de las acciones o alternativas de enseñanza y de aprendizaje que posibilitan modificar las concepciones de los actores y lograr como meta final la consolidación de la colaboración y construcción conjunta de manera sistemática.

a.2) Fomentar los procesos formativos en los docentes y alumnos

A partir de que su escuela forma parte del Programa de Escuelas de Calidad surge la necesidad como directivo y del equipo de trabajo para atender la dimensión pedagógica y con ello elevar la calidad de atención de los procesos de aprendizaje de los alumnos y modificar los resultados que obtiene como institución en la prueba ENLACE.

Las fases del proyecto que derivan del diagnóstico y del diseño del plan de mejora los lleva a identificar la intervención y la detección de las situaciones o problemas que se manifiestan en las formas en que se promueven los procesos de aprendizaje y ubicar los elementos de mejora en el campo de la docencia. La meta principal es fomentar que los procesos de enseñanza trasciendan a los aprendizajes adquiridos por los alumnos cuya meta esperada es elevar su calidad de vida.

Menciona que:

Valorar los avances, analizar los retrocesos y reorientar las acciones pertinentes respecto del proyecto escolar, así como del desempeño escolar de los alumnos. El reconocer las diversas causas de estos resultados, entre ellas el propio docente, dio por resultado la construcción en colectivo de estrategias y proyectos a corto plazo para su mejora (Tesis, marzo 2009, p.79).

En este sentido es primordial para el directivo incidir en la movilización de la concepción que se tiene con relación a la conformación del equipo y el tipo de tareas que se realizan en las sesiones de trabajo colegiado, cuyo fin último es responder a las problemáticas y necesidades detectadas en el proyecto escolar para facilitar el desarrollo educativo del centro escolar. Esta visión de la forma de actuación le permite al directivo aportar más allá del aula y de la organización.

b) Motivos “Porque”

En el planteamiento que hace Schütz (2003) menciona que los motivos “porque” aluden a las explicaciones de los antecedentes, ambientación, marcos de referencia o fundamentos que motivan el actuar de la persona al reconocer los elementos que forman parte de su conciencia y le permiten proyectar su actuar.

En el proceso de formación en la MGDIE, hizo explícito su conocimiento empírico y práctico sobre la función directiva. Este cambio de concepción del acto de dirigir lo hace consciente en el proceso de recuperación de sus experiencias las cuales a partir de la descripción de las acciones y formas en que realiza su función le propicia reflexionar sobre su importancia y cómo están presentes en su actuar. Los ejercicios que solicita recuperar elementos de su trayectoria hacen posible identificar los motivos “por qué” del acervo de conocimiento adquirido en su historia personal en la parte familiar y laboral que fomentan una búsqueda permanente de superación y disposición a incorporar nuevos saberes.

La interacción y diálogo con la teoría le aportó un marco de referencia para incrementar el acervo de conocimiento de manera focalizada lo que facilitó la apropiación y conceptualización que guía y regula el acto de dirigir en la organización escolar de manera sistemática y con fundamento.

b.1) Experiencias de vida

En la concepción inicial se presentan los principios y valores que configuran en su historia personal, que influyen y definen su acto de dirigir. Al interactuar y reflexionar sobre su práctica directiva en las guías de autoestudio propuestas en el programa de la MGDIE, recupera y reconstruye fragmentos de su historia de vida familiar y académica que le hacen reconocer los elementos que se reflejan en la función de dirección.

Creo que muchas de mis acciones son producto de los valores que lograron cultivar en mí esas personas ya que es muy cierto que durante nuestro proceso de formación intentamos imitar a nuestros ídolos, convencido de ello, intento ser mejor cada día porque son muchos los ojos que a diario me miran esperando obtener una satisfacción a sus necesidades elementales a través de mis enseñanzas (FDC, octubre 2005. balance segunda parte, p.41).

Este proceso de explicitar los datos empíricos, los procesos de reflexión y diálogo con la teoría y la reformulación del acto de dirigir, hacen que el directivo identifique los aspectos que refieren al ámbito familiar y laboral, los cuales se precisan a continuación:

b.1.1) familiar

La vida personal y familiar se caracteriza por un estado de lucha permanente para sobrevivir y tratar de acercarse a una calidad de vida sostenible que cubra las necesidades básicas. Este estilo de vida le permite considerar los obstáculos como fuente de percepción de los diversos retos que le ayudan a actuar en los diferentes problemas a los que se enfrenta en la vida diaria, por ello afirma:

El enfrentarme a la desconfianza que otras personas sienten de mi persona, el desempeño profesional y en ocasiones los insultos, me dio la oportunidad de mejorar día con día y demostrar con hechos que existía capacidad (DGEI, octubre 2006, primera parte, p.4).

La experiencia de vida lo ha hecho valorar que los momentos de crisis o enfrentamientos a situaciones extremas son aspectos base que le permiten aprender y buscar alternativas para crear las condiciones favorables para su desempeño y adaptación al medio de manera positiva.

b.1.2) Laboral

A lo largo de la experiencia laboral su desempeño se focaliza en dos funciones que se dan en el mismo tiempo y espacio como son la docencia y dirección; delegado sindical y dirección; etc., siendo hasta el 2003 donde se delimita su tarea específicamente en la dirección, por lo que identifica:

Ha sido una gran parte de mi vida dedicada al servicio de la sociedad con una entrega total de lo cual me siento orgulloso. Cada aprendizaje recibido en los diversos cursos de actualización lo he puesto en práctica en el salón de clase y en proyectos de desarrollo comunitario. La huella que han marcado mis acciones en las escuelas donde he laborado me nutren cada día dándome fuerzas para continuar con la misma filosofía (DGEI, octubre 2006, primera parte, p.4).

Es de reconocer que la visión global e integral de su tarea como profesional de la educación se constituye por las experiencias de vida entre las que se destaca ser: fundador de la escuela, docente, administrador y director del centro escolar, además de vivir en la comunidad lo que posibilitó la realización de actividades extracurriculares y comunitarias, entre otras. Alude que:

Trabajar en el medio rural resulta por demás interesante y aún más en mi experiencia como fundador de la escuela (DGEI, octubre 2006, primera parte, p.4).

Este espacio laboral se define por tener iniciativa y estar en constante actualización, especialización y nivelación para atender los procesos de enseñanza-aprendizaje y dirección. La apertura y disposición por conocer y mejorar el quehacer cotidiano le da la oportunidad de profundizar en las actividades de reflexión.

b.2) Diálogo con la teoría

El componente que lo hace confrontar su ejecución en la función es la interacción teórica con los antecesores y contemporáneos que le ayudan a acomodar la información y darle nombre a lo que realiza. Estos diálogos con los autores y las teorías propuestas que le posibilitan identificar los conceptos que redefinen su concepción en el área disciplinar de gestión, trabajo colegiado y cultura institucional que se describen a continuación.

b.2.1) Escuelas efectivas

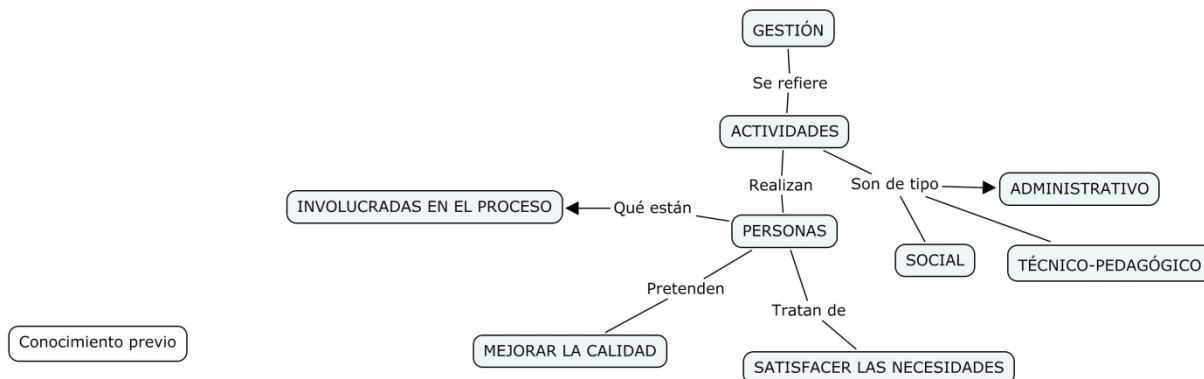
Al revisar la lectura de investigación educativa y gestión escolar de Sylvia Schmelkes reconoce su aprendizaje a ubicar que las acciones que emprende tienen un sustento teórico que se formula por otros, de acuerdo al planteamiento de Schütz es el acervo de conocimiento que se apropia la persona de sus antecesores o contemporáneos. En este contexto identifica los diez factores que están presentes en las escuelas efectivas y le clarifican su función, de los cuales sólo tres enuncia y considera que se reflejan en su actuación como son: las altas expectativas académicas en los alumnos, un clima propicio para el aprendizaje y una evaluación frecuente.

En los “lineamientos para el director de Michael Fullan y Andy Hargreaves valora la importancia de visualizar y asumir que para generar procesos de cambio y transformación en los centros escolares es indispensable comprender la cultura a través del acercamiento y conocimiento de las costumbres, tradiciones, valores y creencias; comunica de manera abierta y está dispuesto a escuchar, construye a partir de las capacidades del equipo; fomenta los procesos de colaboración y formación, entre otros que ya están más incorporados en su acervo de conocimiento como son utilizar los recursos y vincular su actividad con la vida comunitaria.

b.2.2) Gestión

En el acto de coordinar al equipo de trabajo siente como necesidad principal comprender las bases que propician el desarrollo y consolidación del grupo colegiado, por lo que inicia por rescatar la conceptualización que llevó a cabo sobre el tema de la gestión directiva participativa. Para ello, identifica sus conocimientos previos que aluden a actividades que realiza como directivo ante las personas y procesos en dos ámbitos: administrativo y académico cuya meta es satisfacer la necesidad de los actores que constituyen el centro escolar (Ver figura 10).

Figura 10. Conocimiento previo de gestión del CA



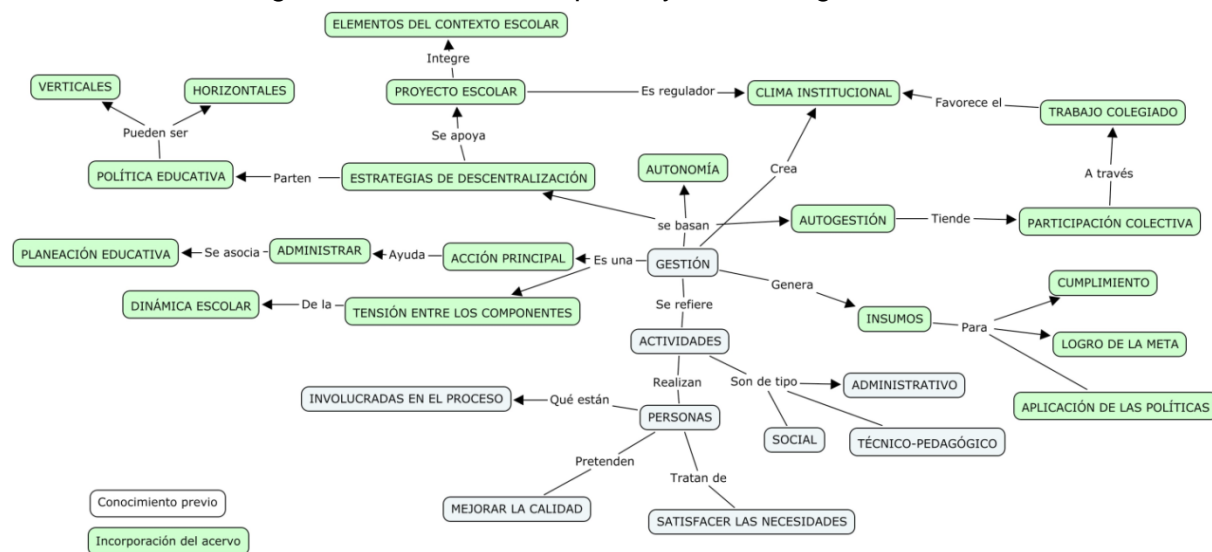
En esta búsqueda conceptual identifica la diferencia entre organización y gestión. El primer término lo afirma y ubica a partir de la revisión que hace del texto de Pozner destaca como la organización se constituye por varias dimensiones que ayudan al directivo a promover la participación. En el segundo término que refiere a la gestión, retoma la posición de Antúnez (1998) el cual lo explicita como el conjunto de acciones que movilizan los diversos recursos mediante la planificación y organización de las tareas, las responsabilidades y las funciones de los diferentes actores. Ambos planteamientos le permiten posicionar su concepción al afirmar:

La gestión directiva se concibe como el conjunto de acciones, relaciones e interacciones que realiza y promueve el director en forma armónica con y entre los actores escolares (maestros, directivos, personal de apoyo, alumnos, padres de familia, autoridades, sociedad, etc.) susceptibles de ser reguladas como todo proceso administrativo por sus fases de planeación, organización, dirección y evaluación, con la finalidad de lograr la introducción de cambios en la organización (Tesis, marzo 2009, p.44).

La construcción de su conceptualización se complementa con la visión de Tejeda (1998) quien alude a la creación de estructuras organizacionales que facilita los procesos de comunicación, reflexión crítica y la colaboración. Esto lo sustenta en su tesis (2009) al mencionar que el directivo es el constructor y gestor de las relaciones interpersonales, generador de la adquisición de conocimientos y destrezas en el personal, promotor de un sistema de comunicación que proporcione información,

atienda necesidades especiales y administre la organización escolar de tal forma que den lugar a los procesos participativos. Por lo que en su conocimiento nuevo lo incorpora en el apartado de autogestión y la definición de gestión (Ver figura 11).

Figura 11. Conocimiento previo y nuevo de gestión del CA



Esta reconfiguración del concepto de dirigir se apoya en la definición de los términos de comunicación y participación. En el primero identifica las acciones que realiza en el intercambio de información entre el emisor y el receptor, lo cual le permite motivar, analizar, discutir y aportar ideas, y propuestas. El segundo término lo fundamenta a partir de considerar la participación de los actores desde el punto de vista colectivo, visualiza a todos los miembros de la comunidad en función de sus capacidades y competencias cuya meta esperada es crear las condiciones de cambio en el centro escolar. Los principios de corresponsabilidad, cooperación, coordinación y autoridad participativa son elementos bases que le aportan fundamentos que promueven y facilitan la consolidación del trabajo colegiado y que son regulados como todo proceso administrativo por sus funciones y fases.

b.2.3) Colegialidad

La elaboración de su concepto sobre este tema lo fundamenta en las aportaciones de Namó de Mello (1998) le aporta elementos teóricos que definen el trabajo colegiado como una estrategia que la ayuda a conjuntar las acciones y las personas para reflexionar en su práctica cotidiana. En este sentido, puede reconocer que la participación comprometida se da en un ambiente de respeto a la diversidad e incide en los aspectos pedagógicos que afectan el desarrollo del centro escolar. Por consiguiente, precisa que la gestión le ayuda al trabajo colegiado de la siguiente manera:

Conjunto de acciones, interacciones y relaciones de y entre el colectivo docente y el personal de apoyo con la finalidad de analizar, dialogar y construir propuestas de solución a los problemas pedagógicos (Tesis, marzo 2009, p.49).

El acercamiento a los conceptos que definen la gestión directiva participativa y la gestión escolar le proporciona los elementos necesarios para conceptualizar el trabajo colegiado al integrar ambos conceptos y delimitar que su papel como directivo se explica como el acto que ayuda a promover y consolidar una “gestión directiva participativa” en donde ubica el conjunto de acciones, relaciones, interacciones y comunicación entre el personal y los diferentes actores en el marco de un proceso de construcción conjunta y regulada por las fases del proceso administrativo.

El trabajo colegiado en la escuela donde laboro se encuentra en el momento del grupo en acción. El colectivo toma decisiones e implementa estrategias para solucionar problemas (TC. junio 2006, p.85).

Al revisar el planteamiento de Fierro¹⁰⁸ sobre la madurez de los grupos colegiados e identificar las diferentes acciones que agrupan los patrones que se enuncian y están presentes en cada uno de los cuatro niveles de evolución¹⁰⁹, logra obtener un lente teórico que le ayuda a confrontar la información propuesta por la autora con los registros de las sesiones de trabajo. Esto le facilita ubicar los elementos que definen el grupo colegiado de su centro.

Al concluir el proceso de formación la MGDIE hace consciente e identifica las evidencias que le posibilitan delimitar el tipo de madurez que tiene el colegiado, por lo que puede afirmar que se encuentra en proceso de transición entre el tercer momento de intervención denominado de “acción” y con algunos rasgos que caracterizan el cuarto momento que se nombra como la “consolidación”. El primero “tiene como núcleo central el despegue del grupo de maestros hacia la acción una vez que se logra definir el conjunto de problemas y la forma de priorizar aquello que es más importante o urgente de emprender. El segundo alude al avance que se manifiesta en el grupo de maestros lo que facilita se configure hacia un trabajo coordinado de espacios de discusión y sostenimiento del esfuerzo a lo largo de un periodo de tiempo. La autointegración y la autocoordinación propician el orden y su relación con el compromiso y desempeño profesional al reconocer su capacidad para evaluar la realidad interna y los aspectos que requieren atender, lo que marca la pauta de mejora y el camino hacia el logro de las metas esperadas.

¹⁰⁸ En la guía de autoestudio de la asignatura Trabajo Colegiado en la MGDIE elaborada por Cecilia Fierro se retoma el texto: Construir el trabajo colegiado. Un capítulo necesario para la transformación de la escuela. Documento de trabajo preparado para el proyecto “La gestión en la escuela primaria”, SEP-Fondo Mixto México-España.

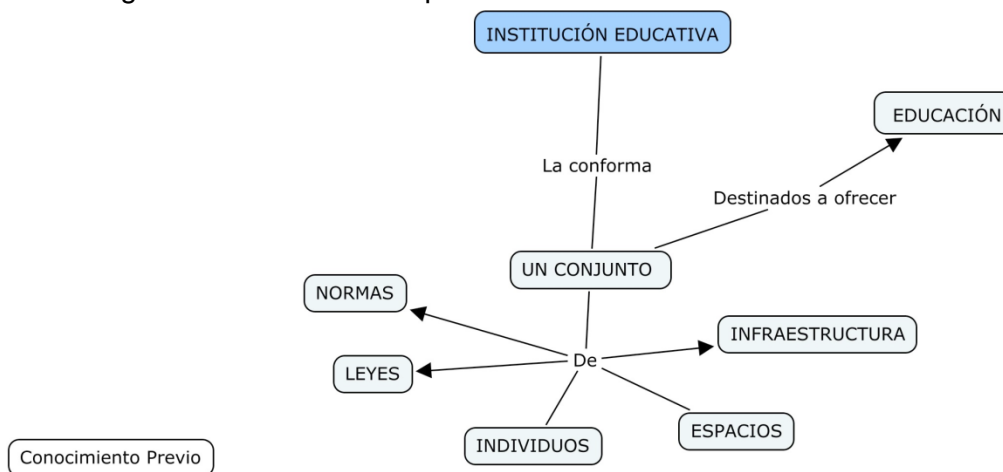
¹⁰⁹ a) Incipiente, b) en el camino a la integración, c) en acción y d) en proceso de consolidación. Fierro, (2003), “Tema 11 En qué etapa ubicamos el avance del trabajo colegiado en nuestra escuela”. *Antología de Trabajo colegiado*, pp.80-88.

El análisis y confrontación de los elementos que fundamentan la conformación de un colegiado en acción le proporcionan el marco de referencia para hacer consciente y percibir los rasgos que caracterizan el grupo colegiado que dirige. La revisión de los tipos, características y necesidades de los grupos le ayudó a incorporar herramientas que utiliza en el diagnóstico, ubicación de las necesidades o problemas a atender y la planeación-evaluación de la intervención en el centro escolar.

b.2.4) Cultura institucional

El acercamiento con este tema le permitió identificar sus conocimientos previos que refieren a la forma en que se constituye la cultura a partir de considerar los elementos Normativos, la estructura física y las personas que participan en la organización escolar (Ver figura 12).

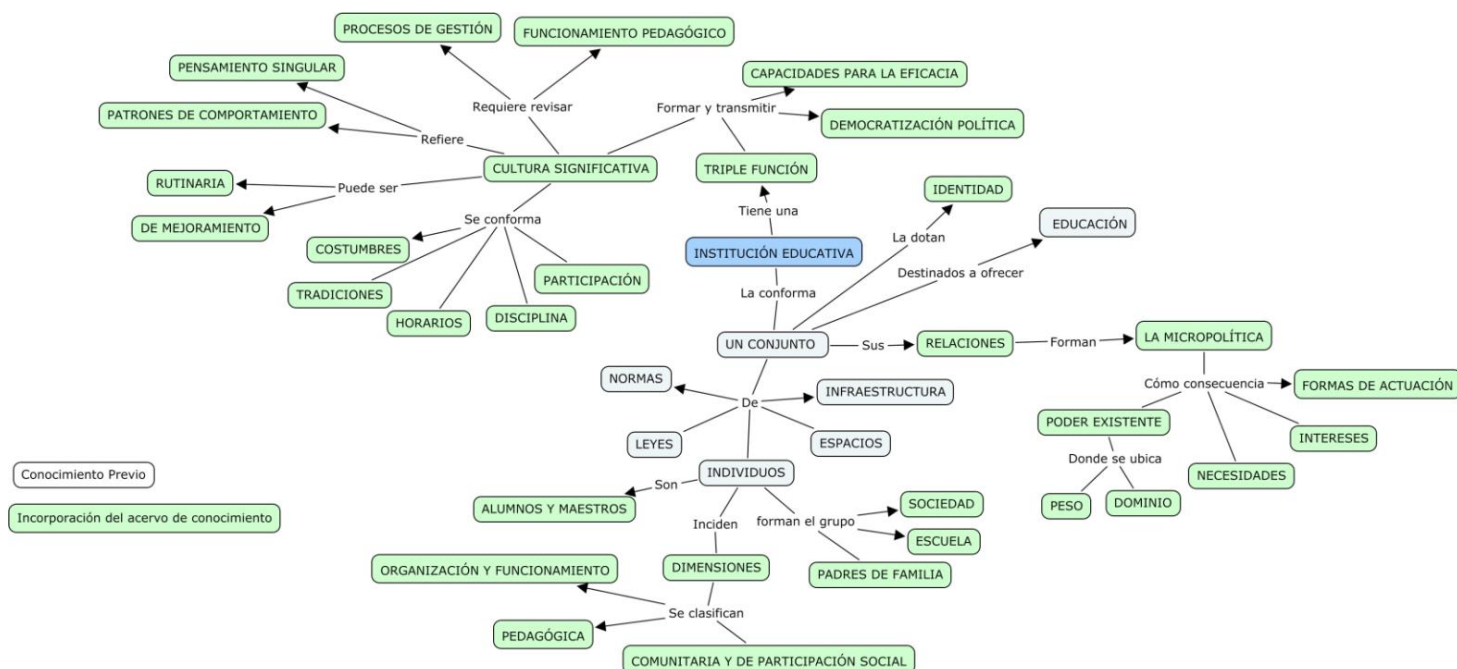
Figura 12. Conocimiento previo sobre institución educativa del CA



La revisión de los diferentes textos teóricos le permitió definir los conceptos o términos que incrementan su acervo de conocimiento. Amplia su panorama al identificar que la institución tiene una cultura que requiere por parte del directivo y de sus integrantes ser comprendida al reconocer las capacidades de las personas, grupos e instancias que la definen. En este marco de la organización ubica que requiere constituir la identidad de la escuela por lo que es indispensable tener en

cuenta que los grupos interactúan y construyen relaciones que configuran su actuación. En este sentido las creencias, valores y principios permean los aspectos de la organización que son instituidos de manera Normativa y regulatoria. El diálogo de los integrantes propicia la confrontación de sus posturas personales con lo planteado en la organización (Ver figura 13).

Figura 13. Conocimiento previo y nuevo sobre cultura institucional del CA



El conocimiento de la institución educativa le permite reconocer la necesidad de tener conocimiento de los elementos que constituyen las dimensiones de la organización, los ámbitos de actuación de las personas y las características de las capacidades con las que cuenta el equipo para poder entender los patrones de comportamiento, el tipo de relaciones, el diálogo entre lo instituido e instituyente que faciliten el desarrollo de las estructuras organizativas, las funciones, tareas, procesos y personas en beneficio de un mejor funcionamiento y mejora de la misma.

En este último tema confluyen las apropiaciones que se generaron en cada uno de los fundamentos expuestos en estos motivos “por qué”, al ser la institución el escenario de actuación del directivo en dónde se manifiestan las comprensiones que tiene sobre la misma, las cuales se incrementan y se hacen explícitas a partir de la identificación de los factores que facilitan la eficiencia y eficacia, el trabajo colegiado así como los procesos que realiza en la gestión pedagógica y escolar. Estos fundamentos le ayudan a redefinir su función y le posibilita incorporar elementos que respondan a su necesidad en la función, de la organización y del SE en el que se enmarca la política educativa.

Este análisis y revisión de su acervo de conocimiento permite reconocer los rasgos o características que delimitan su acto de dirigir en el que subyacen las siguientes perspectivas teóricas.

6.2.3 Perspectiva Interpretativo Simbólica y Cultural en transición a la Crítica, Política y social

Al retomar los datos que caracterizan la concepción final de la tarea de dirigir del director “A”, se reconoce que la función de coordinar es un acto de significado que se relaciona con la construcción participativa en el trabajo colegiado. La meta esperada es fomentar una visión conjunta de los diferentes integrantes del centro escolar. Para ello, adquiere, profundiza y maneja la articulación de los procesos administrativos que orientan y definen el alcance del proyecto de intervención en la transformación de las prácticas.

Las formas en que comunica, interactúa y acompaña el trabajo colegiado le ayudan a centrar la atención en los problemas pedagógicos que impactan en el logro de las metas institucionales, lo que fortalece su función desde un posicionamiento de participación en donde cada uno de los actores es importante en el desempeño de su tarea y crecimiento personal. Esta visión marca la pauta para que el directivo deje de

posicionarse en la Perspectiva Científico Técnico Racional (Cf. supra, p.72) y presente rasgos que lo ubican con mayor énfasis en la Perspectiva Interpretativo Simbólico y Cultural (Cf. supra, p.74) con inicios de transición al efectuar acciones que caracterizan la Perspectiva Crítico, Político y Social, (Cf. supra, p.79) que se sintetiza en la tabla 37.

Tabla 37. Elementos del acervo de conocimiento que caracterizan la concepción final del acto de dirigir del CA

Perspectiva Acciones	Interpretativo Simbólico y Cultural	Crítico Político y Social
Planeación		<ul style="list-style-type: none"> • Tiene metas comunes • Planea el proyecto escolar en las diferentes dimensiones. • Planea conjuntamente con el equipo. • Da a conocer el proyecto escolar a los padres de familia.
Organización		<ul style="list-style-type: none"> • Conoce el funcionamiento del grupo colegiado. • Organiza las funciones y tareas con el grupo colegiado, el supervisor de zona y los padres de familia. • Coordina las reuniones de trabajo colegiado y la junta de padres de familia. • Delega funciones y tareas en acuerdo en el consejo técnico. • Da a conocer las reglas, Normas y procedimientos a la comunidad educativa.
Autoridad/Dirección o liderazgo	Guía el trabajo con los docentes, padres de familia y alumnos.	
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> • Atiende, apoya y orienta a los padres de familia, docentes y alumnos. • Fortalece el desempeño de los docentes. • Conoce a los alumnos. • Comprende las relaciones que se dan entre los diferentes actores educativos. • Reconoce las capacidades. • Acompaña académica. • Tiene acercamiento con el personal. • Establece buenas relaciones • Mantiene un estado de ánimo. • Procura ser empático. • Cuida a la persona. • Respeta y hace justicia. • Comparte la problemática y posibles soluciones. • Motiva hacia la excelencia y transmitir mejores niveles académicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procurar el bienestar colectivo. • Generar un ambiente de confianza un flujo constante de comunicación. • Trata de ser tolerante con los resultados.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Informa en forma oportuna y eficaz. • Expresa sus opiniones al existir confianza. • Escucha activamente y actuar con prudencia. • Escucha propuestas y atenderlas con calidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Genera reflexión y comentarios respetuosos. • Considera la diversidad de opinión. • Es tolerante ante opiniones o comentarios. • Convence con los mejores argumentos. • Mantiene durante la comunicación posturas de respeto y justicia para mejorar el entendimiento.
Supervisión		<ul style="list-style-type: none"> • Valora los avances, los retrocesos y reorientar las acciones pertinentes con el proyecto escolar. • Valora el desempeño de los integrantes del equipo. • Conoce la Normatividad para valorar las situaciones que son o no negociables. • Tiene tacto al retroalimentar Participar en proyectos, programas y procesos de capacitación.

Perspectiva Acciones	Interpretativo Simbólico y Cultural	Crítico Político y Social
Autoridad/mando		<ul style="list-style-type: none"> • Promueve la autoevaluación, el trabajo en equipo y atender la necesidad detectada en el trabajo colaborativo. • Involucrar a los actores educativos en la tarea. • Otorga el respaldo a las reuniones del consejo técnicos. • Consolida en el proyecto de intervención el trabajo colegiado, promueve la participación de los docentes para elevar la calidad en los procesos de aprendizaje.
Control/evaluación		<ul style="list-style-type: none"> • Monitorea los avances respecto al proyecto escolar. • Evalúa: desempeño, puesta en práctica del proyecto, la participación en el consejo técnico, los cursos de capacitación, los procesos de enseñanza aprendizaje, el desarrollo comunitario y las comisiones del equipo.

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso y las perspectivas teóricas

Los datos que sustenta la *Perspectiva Interpretativo Simbólico y Cultural* parten de visualizarse como un director que anima y motiva genera participación en el colectivo al crear un ambiente y clima de trabajo basados en la tolerancia y respeto que coadyuvan en la atención a la diversidad.

Ante ello, el director proporciona información, comparte los conocimientos y destrezas con los que cuenta el colectivo cuya meta principal es trascender en el crecimiento profesional de cada uno de los actores que participan. Con base en este planteamiento considera que la persona es un ser humano que requiere ser cuidado en un marco de respeto y de justicia.

La búsqueda de la comprensión de la organización y del personal que integra la institución le permite centrar su actuación en cuestiones de autoridad y mando que aluden a ser un guía que promueve la participación equitativa de todos los actores, por ello, la motivación es un componente base que propicia los procesos de comunicación y participación que facilitan acompañar las necesidades de las personas al fortalecer sus desempeños e incidir en la organización.

Reconoce que pasa de la fase de la acción a la de consolidación al considerar los elementos que le ayudan a generar una construcción conjunta, la visualización de metas comunes y los aspectos conceptuales y metodológicos de cómo administrar a

partir del proyecto escolar el funcionamiento y desarrollo del centro escolar. El énfasis de la planeación y organización del proyecto escolar lo posiciona en la *Perspectiva Crítico Político Social* ya que motiva y facilita la participación del equipo de trabajo de manera equitativa y con la delimitación de las tareas y las funciones que se deben realizar de manera individual, en equipo y cómo grupo.

La apertura a reconocer las potencialidades de sus colaboradores le ayudó a reforzar su tarea de dirigir. Su preocupación por identificar las características del equipo de trabajo desde una posición del pensamiento que se construye socialmente le aportó las herramientas para promover la reflexión, el diálogo y valoración de la participación de cada integrante que se construye desde posiciones antagónicas en procesos permanentes de acompañamiento y acercamiento que proporcionan las condiciones de un clima de confianza, respeto y tolerancia que ayuden a mejorar el entendimiento de las personas.

Incluye la supervisión de la tarea y los procesos en los que utiliza la coevaluación, el monitoreo de los avances y la retroalimentación de manera objetiva con el fin de generar un crecimiento que incida en la búsqueda conjunta de nuevas formas de solucionar e intervenir las situaciones que se le presentan.

Ante esto, menciona en su tesis (2009) que la experiencia vivida le deja aprendizajes en el proceso formativo al atender las interacciones, los procesos de comunicación, el diálogo y los cuestionamientos a la realidad al detectar, atender y proponer alternativas de mejora desde la visión de todos los integrantes del equipo. El compartir la percepción, los conocimientos y las experiencias profesionales fue el insumo principal que facilitó la generación de procesos de reflexión y acción tendientes a la mejora desde un compromiso corresponsable y comprometido.

Cómo se observa en la descripción detallada del acervo de conocimiento que manifiesta el directivo al incorporarse en el espacio formativo de la MGDIE y lo adquirido al concluir su proceso de intervención como producto final y cierre de proceso, se puede identificar que el directivo “A” presenta cambios significativos en la concepción y actuación de su acto de dirigir, los cuales se presenta a continuación.

6.2.4 Los cambios del acto de dirigir

El directivo “A” manifiesta en su concepción final la enunciación de acciones que aluden a la delimitación de los componentes, las funciones y los procesos que caracterizan su actuación y refleja una reorganización en su estructura con mayor sustento, como se puede observar en la tabla 38.

Tabla 38. Elementos que caracterizan la concepción inicial y final del acto de dirigir del CA

Concepción	Componentes	Funciones	Procesos	Motivos		Perspectiva Teórica
				“Para”	“Por qué”	
Inicial		Administrar		Administrar los recursos y tiempos con el uso de la Norma.	El acervo de conocimiento adquirido en la vida familiar y escolar (orden, cumplimiento,	Científico Técnico Racional.
		Vigilar		Tener orden y organización en la realización de la tarea.		Interpretativo Simbólico
		Promover		Obtener mejores resultados en los procesos de E-A.		
Final	Administrar	Planear Organizar Evaluar	Diagnosticar Formular el plan de acción Coordinar Tomar decisiones Valorar (Monitoreo-supervisión)	Fomentar los procesos formativos en los docentes y alumnos.	Reconstrucción y toma de conciencia de las experiencias de vida.	Interpretativo Simbólico ↓ Crítico Constructivo
	Acompañar	Dirigir	Motivar Participación Comunicación Supervisión-Monitoreo	Consolidar el trabajo colegiado.	Diálogo con la teoría: Política educativa, gestión, trabajo colegiado y cultura institucional.	

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso

En la concepción inicial el directivo “A” manifestaba en su acto de dirigir los motivos “para” que aludían a la visión de administrar los recursos, las personas y las tareas con la finalidad de facilitar su realización con orden y organización además de garantizar su cumplimiento a través de la Norma, cuya meta final se enfocaba a obtener mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos. El hecho de estar preocupado por dar respuesta a estos motivos lo hizo centralizar su pensamiento en tratar de anticipar, prever y planificar las tareas que tenían que realizar los integrantes del equipo. Utilizaba la Norma para controlar el desarrollo y el cumplimiento de las actividades propuestas y en caso de que existiera una situación que implicara una toma de decisión poco común hacia uso de la misma, con ello, podía avalar sus decisiones y mantener el equilibrio.

Este acto de dirigir se sustentaba en el motivo “porque” que hacía referencia a los principios y valores adquiridos en su vida familiar, escolar, los cuales formaban parte de su atributo personal y mostraban su pasión y entrega al servicio. En este tiempo y espacio se observaba una actuación que tenía sus cimientos en una posición empírica y pragmática lo que originaba que sintiera la necesidad de prever y controlar todas las actividades que se presentaban en el centro escolar, con base en ello, determinaba las pautas de actuación de las personas a su cargo.

La incorporación e integración de la información en los elementos de su acervo de conocimiento le ayudó a redefinir sus motivos “para” que guiaban su acto de dirigir. Aunque continua preocupado por sus motivos iniciales de utilizar la Norma para administrar los recursos y responder a la necesidad de obtener buenos resultados de aprendizaje. Se observa en su concepción final, que sus acciones tienen mayor fundamento lo que propicia que se modifique su actuación al tratar de fomentar procesos formativos y de generar nuevas formas de comunicación, participación y acompañamiento que le ayudan a consolidar el trabajo colegiado con el equipo a su cargo. Las siguientes afirmaciones que se enuncian en la tabla 39, dan cuenta de este proceso así como de aquellos conocimientos que le quedan por afianzar.

Tabla 39. La adquisición y cambio de los elementos del acervo de conocimiento en el acto de dirigir del CA ¹¹⁰

Criterio	Acervo de conocimiento		
	Incorpora	Continúa y refina	Elimina
Sistema Educativo	<ul style="list-style-type: none"> Comprende la gestión educativa Responde a metas comunes Tiene la visión de los estándares esperados 	<ul style="list-style-type: none"> Muestra preocupación por el logro de las metas educativas 	<ul style="list-style-type: none"> Responder de manera indicativa.
Organización	<ul style="list-style-type: none"> Conduce el trabajo colegiado. Instrumenta el seguimiento y monitoreo de la tarea, las personas y la institución. Fomenta los procesos formativos Incluye indicadores de eficiencia y efectividad. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprende la institución y su cultura Sustenta los procesos administrativos Planifica con el uso del proyecto escolar Modifica el uso de la Norma Organiza y distribuye la tarea Coordina al cuidar las expectativas, incluye el equilibrio con las dimensiones, la cultura, lo colegido y visión de metas comunes. 	<ul style="list-style-type: none"> Organizar, distribuir y controlar la tarea de otros. Tener un conocimiento pragmático y empírico. Centrar su actuación en la optimización de los recursos Conducir focalizado en la Norma Utilizar la Norma como control. Regular las incidencias.
Función Directiva	<ul style="list-style-type: none"> Define y precisa sus funciones, tareas y responsabilidades Acompaña al equipo de trabajo en el proceso de cambio en el desempeño y desarrollo de la organización Monitorea y supervisa la tarea y las personas. Maneja la toma de decisiones, manejo de conflictos y negociación. Se muestra más sensible 	<ul style="list-style-type: none"> Facilita la comunicación e interacción Promueve la participación Orienta la gestión pedagógica Motiva al personal 	<ul style="list-style-type: none"> Ser previsible y con trabajo independiente Prever lo de otros para garantizar que participe Centrar la comunicación en informar. Ser el eje central que derive lo que deben hacer los demás.
Desarrollo de las personas	<ul style="list-style-type: none"> Conoce al personal Muestra acercamiento y confianza Incluye la colaboración para consolidar la institución 	<ul style="list-style-type: none"> Da valor a la interacción, relaciones personales y laborales. 	<ul style="list-style-type: none"> Tener desconfianza Considerar que el tiene que pensar y guiar de manera permanente a las personas. Dejar los reguladores y motivadores externos de las conductas, comportamientos y desempeños.
Desarrollo personal	<ul style="list-style-type: none"> Incorpora estrategias de comunicación, interacción y colaboración 	<ul style="list-style-type: none"> Adquiere estrategias de comunicación, interacción y participación. 	<ul style="list-style-type: none"> Entender el orden como necesario pero no estructurado ni como regulador permanente Dejar de actuar empíricamente y de manera pragmática.

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso

¹¹⁰ Las primeras dos columnas inician con un verbo en términos de desempeño. La columna restante, los verbos están en infinitivo por motivo que aluden a las acciones que ya no están presentes en su acto de dirigir por lo que no se pueden expresar en términos de sus manifestaciones.

En la concepción final de la función de dirigir, el directivo “A” manifiesta que sus motivos “porqué” giran en torno a dos situaciones: la primera alude a reconocer y hacer consciente sus experiencias de vida y su relación con las actividades específicas que influyen en su acto de dirigir. Para ello, integra, le da coherencia y solidez a sus motivos iniciales. La actitud y valor que refleja hacia la vida le posibilitan tener una visión y valoración más amplia de su actuación en donde no existen límites para involucrarse en las tareas escolares y aprovecha cada situación que se le presenta para considerarlo como un detonante que lo guía hacia nuevos aprendizajes que incorpora en su desarrollo personal y profesional.

La segunda situación se fundamenta a partir del diálogo con los textos teóricos propuestos por los antecesores y contemporáneos en las asignaturas de la MGDIE, los cuales le ayudan a redefinir la función de dirigir al configurar una estructura conceptual del término de *gestión*, en donde la ubica como una estrategia de actuación que fomenta la creación de las condiciones que requiere tener para conocer y comprender la organización escolar. Este conocimiento lo contrasta y regula a partir de la aplicación y manejo del proceso administrativo, al articular las funciones de planeación, organización, dirección y evaluación, las cuales administra como un proceso en espiral, en donde cada una se entreteje de manera equilibrada (Ver figura 14).

Figura 14. Articulación del proceso administrativo del CA



En la construcción de los conceptos teóricos reconoce y ubica que la *institución* manifiesta una triple función para atender los aspectos políticos que aluden a los procesos de gestión y la participación colegiada; el acercamiento a la cultura se caracteriza por las relaciones que se configuran en la micropolítica en donde la delimitación del poder, las formas de actuación, los intereses, las necesidades, las costumbres, las tradiciones y los niveles de dominio; así como la identificación y delimitación de las capacidades dan lugar a las acciones que efectúa para el logro de la eficiencia y eficacia educativa. La manera en que organiza la intervención en esta gama de tareas y funciones se da a través de la claridad que tiene sobre las dimensiones de la organización y funcionamiento, lo pedagógico curricular y la comunitaria, que se diagnostican, planifican y evalúan a través del proyecto escolar.

Por consiguiente, cobra valor, importancia y seguridad para realizar su función, el acercamiento con el equipo y crea un clima de confianza. Utiliza estos aspectos como herramienta base para fomentar el trabajo colegiado. Por ello, ubica procesos que aluden a la motivación y la comunicación que le ayudan a promover la participación de los integrantes del equipo.

Estas acciones y procesos lo hacen mover su concepción inicial de centralidad en su actuar y pasar a dar apertura, mostrar disposición y crear las condiciones para la gestión de los procesos grupales que facilitan la integración del equipo y la construcción conjunta de los diversos procedimientos organizacionales. Al finalizar la propuesta de formación le quedan pendientes por incorporar o consolidar los siguientes aspectos:

Organización:

- Ser experto en el proceso conceptual y metodológico de la transformación a través del proyecto escolar
- Promover el trabajo colegiado en acción y consolidación.
- Proveer modelos y estándares de organización, funcionamiento y evaluación.

- *Establecer mecanismos para asegurar la calidad, la autoevaluación y evaluación de manera sistemática.*

Función directiva:

- Ejercer las negociaciones y el manejo de conflictos
- Utilizar diversos tipos de liderazgo de acuerdo a la situación.
- Ser un experto en la comunicación, la interacción, la participación y la colaboración.
- Administrar y resolver los conflictos.

Desarrollo de las personas:

- Fomentar la convivencia escolar

6.3 Caso "B". *Cl. La dirección como coordinación y control*

6.3.1 El acto de coordinar

Es un directivo con formación Normalista que cuenta con estudios a nivel de licenciatura en el área de Ciencias Sociales y de Maestría en Educación. Su experiencia laboral se ubica en un rango de 20 a 25 años de servicio, de los cuales, siete años corresponden a la práctica docente como profesor de grupo en educación primaria y de asignatura en el nivel de secundaria técnica en una escuela de financiamiento privado.

A partir del 2001 se incorporó a la Secretaría de Educación Jalisco, en un área de proyectos específicos que dependen de los planteamientos y lineamientos que se marcan a nivel nacional para responder a uno de los objetivos estratégicos del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2007 y que se da continuidad en el Programa Sectorial 2007-2012.

Los procesos de actualización y capacitación en los cuales participó antes de incorporarse al programa de MGDIE privilegian los temas relacionados con dirección, proyectos escolares, gestión escolar y valores éticos.

El acto típico que define la tarea de dirigir del directivo "B" se centra en la coordinación de las reuniones que realiza con el equipo. A partir de esta "función" lo guía y conduce hacia el cumplimiento de actividades y tareas.

Guiar y participar con un grupo de personas en el desarrollo de actividades generales y/o acciones específicas planeadas (FDC, diciembre 2006, primera parte, p. 15).

Conducir el grupo, delimitado y objetivado (FDC, diciembre 2006, primera parte, p. 23).

Esta afirmación encuentra su correlato en la forma en que enuncia, agrupa y delimita las funciones, acciones y actividades que caracterizan la tarea de dirigir. En la siguiente tabla se puede apreciar que los actos de su función se concentran en coordinar y organizar. Es importante advertir que aunque estos actos están enunciados en la función, en la acción y en la actividad, la diferencia radica en que la coordinación la ubica como una actividad propia de la función de dirigir, mientras que la organización como una actividad de rutina que le ayuda y le da el sustento a su tarea. Las dos funciones restantes complementan la tarea de coordinar al equipo de trabajo (Ver tabla 40).

Tabla 40. Acciones que caracterizan la concepción inicial del acto de dirigir del CB

Clasificación					
Función	Acción	Actividades			
		Rutina	Dirección	Norma	Pensamiento
Coordinar (1)	Convocar	Organizar ((3)	Planificar (2)	Regular	Negociar (2) Tramitar
	Coordinar (2)	Administrar (1)	Gestionar (2)	Administrar (2)	
Organizar (1)	Participar (1)	Calendarizar	Crear	Guiar (2)	
	Tomar acuerdos	Detectar	Distribuir		
Interactuar	Registrar	Convocar	Delegar o derivar		
	Evaluar	Atender	Participar (2)		
Sensibilizar	Preparar	Elaborar y preparar (2)	Coordinar (3)		
	Organizar (2)	Ordenar			
Sensibilizar	Analizar y leer	Reproducir			
	Distribuir.	Tramitar			
Sensibilizar	Lograr los	Gestionar y asignar			
	Calendarizar	Dictaminar			
Sensibilizar	Otorgar				
	Gestionar (1)				
Sensibilizar	Negociar (1)				
	Dialogar				
Sensibilizar	Asignar				
	Apoyar				
Sensibilizar	Reflexionar				
	Animar				

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso

En esta tabla se observa a qué tipo de enunciado le otorga mayor importancia y que es lo que le ayuda a guiar y conducir las diferentes reuniones de trabajo. Con base en ello, se puede afirmar que las acciones que realiza las asocia a las funciones de

coordinar y organizar. En la primera considera todas aquellas que se relacionan con la planeación, ejecución y evaluación de las reuniones de trabajo. En la segunda hace mención de los previos que debe tener en cuenta al llevar a cabo las reuniones de trabajo –in situ- y que se centran en coordinar, desahogar las agendas, tomar acuerdos y registrarlos en la minuta, así lo describe:

Coordino cuando desarrollamos las reuniones de trabajo. Tomo acuerdos cuando realizamos reuniones de trabajo. Registro cuando llevamos a cabo las reuniones de trabajo (FDC, diciembre 2006, primera parte. p. 17).

Para este directivo, *coordinar* significa la realización de los actos que incluyen la planeación, el desarrollo y el cierre de las reuniones de trabajo. Las tareas previas, tienen que ver con preparar la agenda de la reunión, convocar y gestionar los recursos en el área administrativa. Con la previsión de las condiciones necesarias pretende asegurar el óptimo funcionamiento de esas reuniones. La existencia de una estructura organizativa como lo es en este caso la agenda, le permite tener una serie de puntos a abordar que a su vez la conduce hacia el cumplimiento de su función directiva. Por ejemplo:

Dirijo cuando convoco y preparo las reuniones de trabajo de los asesores, las desarrollamos, gestionó los recursos, tomó acuerdos, registró y evaluó lo que se lleva a cabo en cada una de ellas (FDC, diciembre 2006, primera parte. p. 17).

Convoco a las reuniones de trabajo, tomamos acuerdos, registramos y evaluamos lo realizado (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.20).

Preparo la agenda para la reunión con el equipo académico en dónde se delimita la sede, fecha, horario, asistentes, tema o actividad, responsable y tiempos (FDC, diciembre 2006, segunda parte, p.3).

En la fase de preparación, analiza y organiza los documentos que así se requieren. Tras su análisis decide los puntos o temas que se han de integrar en la agenda de trabajo e incluye los documentos que formarán parte del paquete de materiales que le ayudarán a centrar, delimitar, precisar y aclarar la tarea de cada integrante del equipo. En la siguiente viñeta se aprecia esta situación:

Cumpro la función de organizar cuando realizó las actividades del programa y preveo los aspectos que se requiere para desarrollar las reuniones con el equipo (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.22).

Además de la organización de los documentos y los materiales de apoyo, designa de antemano las responsabilidades de los integrantes del equipo y los tipos de intervención que así se prevén. El instrumento que le facilita tener este control es la calendarización de actividades, en el cual precisa las tareas que desde su punto de vista y del programa son necesarios en la organización y guía del equipo. Con esta previsión hace uso de los medios basados en la planificación, pues con ello, además de asegurar una orientación adecuada de las actividades percibe que cumple con la función de coordinar como un elemento clave de la tarea de dirigir.

Organizo información cuando es recibida en el área académica y cuando analizo los informes de la asesoría y documentos (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.17).

Organizar documentos que apoyan en la operatividad de la institución y programa (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.19).

Desde la dirección cuyo significado lo equipara con coordinar, *organiza* las actividades ya calendarizadas; en ellas incluye lo emergente, es decir aquello que se asocia con las necesidades que manifiesta el equipo. Considera que al tomar en cuenta las sugerencias y al dar un espacio de intervención logrará una mayor apertura, sin que ello afecte a lo ya programado desde una perspectiva unilateral.

En las reuniones privilegia lo que denomina estrategia de *interacción*. A través del diálogo con los integrantes del equipo puede alinear las acciones no planeadas, atender las peticiones específicas y negociar las diferencias que trastocan los puntos básicos de la agenda. Las cuestiones que desde su punto de vista no son pertinentes al área académica, las “delega” o deriva a otra área del programa.

Delego tareas o actividades cuando no son propias del área académica y la pueden realizar otros miembros del equipo o diferente área desde una visión más administrativa (FDC, diciembre 2006, primera parte, p. 17).

En la interacción con el grupo en las reuniones de trabajo afirma que el diálogo y la escucha a las peticiones que efectúa el equipo de trabajo se hacen con relación a la tarea asignada desde el programa a nivel nacional. La función de dirección se enfoca a dar línea, encargos y a precisar cada una de las acciones. Al parecer el orden de la agenda y el desarrollo de la misma, son elementos básicos que aseguran cumplimiento en la función de coordinar.

La necesidad de crear condiciones que faciliten el cumplimiento de la tarea hace que se privilegie la *sensibilización del* equipo a través de la animación, apoyo y reflexión. Estas acciones las utiliza cuando se enfrenta a situaciones difíciles o no planeadas lo que hace que requiera pensar las formas en que tiene que apoyarlos o guiarlos hacia la solución, esto lo manifiesta:

Cumplo la función de sensibilizar cuando apoyo a los asesores para mejorar la institución (FDC, diciembre 2006, primera parte p.20 y 23).

Reflexiono cuando se presentan situaciones no planeadas o críticas (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.18).

Apoyo a los integrantes del equipo en lo que requieren (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.17).

Organiza e interactúa con el equipo y con las otras áreas de la dependencia a la que pertenece con el fin de obtener los recursos necesarios y así lograr los objetivos previstos en las reuniones de capacitación, dictaminación, seguimiento y evaluación con los colaboradores externos. Cuida de tener las condiciones que solicita el equipo, tales como materiales y apoyos que se requieren en la implementación de los procesos de capacitación y autocapacitación del programa. Lo dice como sigue:

Las reuniones se preparan con una calendarización y las llamamos de trabajo, en donde se llevan a cabo las actividades propuestas (FDC, diciembre 2006, segunda parte, p.27).

En algunas ocasiones tomo decisiones en forma individual y hago que las cumplan los integrantes del equipo (FDC, diciembre 2006, tercera parte, p.8).

La forma más común en que realiza este proceso de “convencimiento” del equipo, es a través de motivar, animar y mantener comunicación al reconocer los puntos fuertes del trabajo que se solicita a nivel nacional, valorar el comportamiento y el rendimiento de los integrantes al efectuar la distribución de las tareas. Este acto, pone de manifiesto una labor directiva individualista, ya que desde su función da rumbo y seguimiento a lo estipulado. La expresión del director es la siguiente:

He permitido que los asesores del equipo académico tomen decisiones sin consultar cada una de ellas. Hacer que se atienda las indicaciones, aunque algunos integrantes del equipo no estén totalmente de acuerdo (FDC, diciembre 2006, tercera parte, p. 8).

La tendencia que se aprecia en este tipo de dirección tiene que ver con la estructura, con el orden, la secuencia y la precisión de lo que han de hacer los integrantes del equipo. La función que delimita como coordinar la hace explícita cuando indica lo que se debe hacer a través de propuestas previamente armadas. Aunque estas supongan una comunicación permanente con el equipo, ello no significa que exista una construcción conjunta. La negociación y toma de decisiones se limitan a lo programado, es decir, a lo ya establecido.

Distribuye la tarea como parte de la dirección y usa la “Norma” como regulación de las conductas y comportamientos de los integrantes del equipo. A través de los documentos Normativos, marca las pautas operativas de la tarea, lo que le permite cumplir con la coordinación del equipo de trabajo. Un ejemplo que alude a esta situación es el siguiente:

Escuchar a los compañeros cuando tienen dificultades y otorgarles la decisión de ausentarse del trabajo si es necesario (Guía FDC, diciembre 2006, segunda parte, p. 24).

Promueve la toma de decisiones de manera individual y está al pendiente de hacer que los integrantes lo cumplan (Guía FDC, diciembre 2006, primera parte tres p. 8).

Tiene claridad sobre la forma en que ha de mantener un equilibrio entre el exceso de trabajo y las cargas laborales habituales. Se identifica que existe cierta flexibilidad en los tiempos y en las tareas, pues con ello asegura la colaboración y la buena disposición del equipo. En este sentido, considera que indispensable ceder y así ganar en el cumplimiento de tareas y compromisos. Controla al equipo con el uso y manejo de la Norma hacia la regulación de tiempos y la asistencia.

Detecta que el hecho de no contar en la función directiva con referentes teóricos, no le da posibilidades de atender lo que se sale de lo planeado; en algunas ocasiones su desempeño puede ser más emocional que racional, además de que se le dificulta marcar las pautas cuando se presentan diferencias de ideas y en algunas ocasiones tiene que ceder con el fin de evitar conflictos. Lo explicita al momento que:

Afirma que un obstáculo es no contar con una planeación a nivel equipo y sólo elaborar una calendarización para el área académica. En la que se reflejan una variedad de actividades administrativas denominadas de rutina que posibilitan crear las condiciones para el logro de las reglas de operación del programa. El desarrollo de las mismas la realiza el equipo de trabajo conforme a las indicaciones y de mi parte sólo reviso (FDC, diciembre 2006, segunda parte, p.25).

El cierre de las reuniones de trabajo las realiza con la lectura de la minuta, es decir, con el recuento de lo que se llevo a cabo. En este caso se observa que la tarea de “coordinar” significa administrar las reuniones de trabajo y al equipo en el logro de la atención de la totalidad del programa y crear las condiciones específicas que faciliten ejecutarlo y evaluarlo cuando se concluye todo el proceso planeado, por lo que comenta:

Me considero director porque obtengo resultados con el apoyo del equipo académico y soy responsable de lo que realizo y permito que realicen los miembros de mi equipo (FDC, diciembre 2006, segunda parte, p.26).

En lo que corresponde a la asignación de tareas y calendarización anual afirma que su estilo es “cooperativo y participativo”, sin embargo es evidente que la toma de decisiones las realiza en forma individual y hace que el equipo las cumpla o asuma sin ponerlas a discusión. En su mayoría las tareas que establecen la ruta que ayuda en la toma de decisiones se derivan de las indicaciones que da el equipo central. La estructura que usa en las reuniones le permite ordenar, jerarquizar y distribuir la tarea al equipo de trabajo con la información, los recursos humanos, materiales y financieros del programa. Ante esto afirma que la organización, interacción y sensibilización son estrategias que le ayudan a cumplir con la tarea de coordinar:

La tarea de coordinar se centra en actividades de rutina y de dirección. Estas incluyen actividades para atender lo calendarizado, distribuir tareas y gestionar los recursos. Atiende actividades administrativas, de relaciones, gestoría, sociales con los coordinadores o responsables de otras áreas (FDC, diciembre 2006, segunda parte, p.25).

En síntesis, el directivo coordina al equipo de trabajo al dar indicaciones de lo que se tiene calendarizado a nivel nacional y precisar la forma en que se tiene que llevar a cabo la tarea propuesta. Su actuación responde a las líneas marcadas por el programa y la instancia de la que depende por lo que su mayor preocupación es prever su actuación al conducir y controlar las diversas acciones que le permitan garantizar el cumplimiento de los objetivos propuestos

6.3.2 Los motivos que conducen y sustentan el acto de dirigir

a) Los motivos “Para”

A partir del análisis del acto de coordinar y de los elementos que caracterizan su función, se identificaron los motivos “para”, es decir los fines de su acción: El cumplimiento de los objetivos y metas institucionales y la preocupación por mantener “buenas relaciones” con el equipo a través del uso de la Normas.

a.1) El cumplimiento de los objetivos y metas institucionales:

Coordinar al equipo de trabajo en las reuniones, a través de la organización y delimitación de la tarea de cada uno de los integrantes le permite contar con una estructura que dé respuesta a lo esperado por la institución, específicamente por el programa nacional que desarrolla la dependencia, de tal forma, que su actuación responda al logro de los objetivos y metas institucionales. En síntesis lo manifiesta de la siguiente manera:

Guiar y participar con un grupo de personas en el desarrollo de actividades generales y/o acciones específicas planeadas para lograr metas y objetivos propios de una institución educativa (FDC, diciembre 2006, primera parte, p. 15).

El fin es obtener resultados congruentes con los estándares de Calidad que así les solicita la instancia a nivel nacional del programa a los actores que participan (Grupo focal, nov. 2008). Los aspectos que considera relevantes para la efectividad y cumplimiento de su función se centran en la visión, las metas, los propósitos claros y la delimitación de altas expectativas.

Las acciones realizadas con el equipo en las reuniones de trabajo tienen la intención de lograr una adecuada relación entre las personas para cumplir con los objetivos. Manifiesta que la participación guiada y controlada del equipo es importante para el logro de las metas y objetivos institucionales. Por lo que expresa:

Conducir el grupo para responder a lo planeado, delimitado y objetivado (FDC, diciembre 2006, p. 23).

Al parecer la homologación que realiza entre la planeación con la calendarización propuesta por el proyecto general en tiempos y tareas específicas de actividades externas e internas¹¹¹, constituye una garantía. Al ser, la capacitación del personal un

¹¹¹ Las actividades externas son de capacitación (en este caso instrucción), seguimiento, evaluación, dictaminación, etc. Las segundas corresponden a: autocapacitación (acercamiento a conocer y manejar

componente base del espacio laboral, es que cobra sentido la planeación como instrumento de homologación y control. Por ello, refiere:

Coordinar al equipo de trabajo en la realización de las actividades planeadas o emergentes (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.19).

El hecho de que coordine las reuniones de trabajo mediante un listado de tareas, organizadas en un calendario de actividades y en una agenda de trabajo le garantiza los resultados esperados, pues considera que el hecho de partir de certezas y claridades del tipo de tareas que tienen que realizar, le ayuda a resolver las inquietudes y necesidades que se deben atender y desarrollar por el equipo durante la reunión y en su actividad cotidiana.

a.2) Mantener las buenas relaciones en el grupo a través del uso de la Norma como elemento de control y regulación

Coordina un equipo de personas que tienen que atender varias regiones del estado. Para ello reproduce información que a su vez proporciona estructura a la tarea y así tratar de responder a las grandes metas institucionales

Las “Normas” ayudan al directivo “B” a delimitar los procedimientos y los caminos que debe seguir. A partir de estas pautas operativas es como regula las tareas y las funciones de las personas que conforman el equipo de trabajo. Su papel radica en la traducción de las grandes labores asignadas desde la dimensión institucional a nivel macro y su aplicación al programa educativo. Sus acciones se orientan hacia el cumplimiento de los lineamientos de elaboración y ejecución del proyecto escolar en las zonas escolares.

los procedimientos y formatos que se requieren llenar para informar a nivel nacional) de los procesos y productos esperados en el proyecto global.

La interacción y sensibilización como estrategias de su tarea son importantes, pues para el directivo mantener las buenas relaciones ayuda a tener un buen funcionamiento del equipo y por ende la respuesta a un reto educativo. Con la forma en que dialoga asegura la distribución de tareas, las cuales usa como medios para incitar el desarrollo de los procesos generales de coordinación, a través de la planificación (calendarización) y gestión (recursos) así como del establecimiento de relaciones entre personas y cosas que le ayuden a lograr los objetivos deseados y esperados.

b) Los motivos “Porque”

A lo largo de su formación este directivo ha adquirido valores que lo caracterizan como una persona comprometida y responsable. Los principios que están presentes como fundamento de la acción son la puntualidad, el orden, el cumplimiento y el control. La experiencia de vida le ha configurado un pensamiento que refleja un *orden* y una estructura para tener todo previsto y organizado y así coordinar con precisiones y certezas.

La tarea la centraliza en su persona como elemento de *control*, al considerar que su labor tiene que ver con la creación de condiciones que le permitan seguir indicaciones y guiar al equipo para el logro de las metas propuestas.

Su preocupación por el logro de las metas y objetivos institucionales funciona en paralelo con su estilo personal de *cumplimiento* y entrega. Le interesa garantizar que el equipo responda en la misma medida en que como directivo lo hace. Procura permitir que actúen de manera “independiente” sin confrontar a las personas que lo hacen. En otros momentos marca la forma en que tienen que proceder y ejerce su autoridad para que se cumpla lo propuesto.

El hecho de regular la tarea con la lógica de la planeación general, con la precisión de lo que se debe hacer y con la entrega en las fechas propuestas, le ayuda a administrar los tiempos del personal a partir de la Norma, le posibilita garantizar la aceptación de lo que propone en las reuniones al equipo de trabajo. Estos mecanismos son los que le facilitan legitimar su puesto como coordinadora académica.

Los motivos “porque”, es decir el sustento de su acción de coordinar tienen que ver con la experiencia en la docencia y en la participación en los proyectos que ejerció en esta función. Las experiencias de vida y los ejemplos de sus directores, maestras y coordinadores le posibilitan actuar en un Aquí y Ahora de un modo típico basado en los principios y valores que le garantizan un funcionamiento lineal y viable de cumplir dentro de una estructura previamente armada, en donde la experiencia práctica y empírica tiene un énfasis relevante en este espacio laboral.

6.3.3 Paradigma Científico Técnico Racional

Con base en los datos que caracterizan la concepción inicial de la tarea de dirigir del director “B” y al reconocer como acto de significado, el coordinar las reuniones para delimitar y garantizar el logro de las actividades propuestas a cada uno de los integrantes del equipo, se puede identificar que su actuación adquiere sentido ante la respuesta que ha de dar a los objetivos y metas institucionales. Contar con una calendarización detallada que regula a través de los lineamientos nacionales y al tener un estilo de acción en donde prevalece la marcación de lineamientos e indicaciones definidas en la Norma, es que se puede decir que el significado de dirigir se ubica en la perspectiva teórica denominada “Científico Técnico Racional” (Cf. supra, p.72). Esta afirmación se sustenta en el hecho de que para este directivo la identificación de los objetivos y metas institucionales es un indicativo de lo que tiene que realizar como coordinadora de un grupo de personas. El énfasis de su tarea lo

centra en las reuniones, en donde las visualiza como el espacio que le posibilita establecer las formas de organización y garantizar el logro de los objetivos.

Los motivos “para” y “porque” reflejan de manera específica las motivaciones humanas que en este caso delimitan la actuación del directivo con relación a la baja interrelación y el excesivo trabajo. Los motivos “para” permiten ubicar características que aluden a los aspectos de visión, organización, autoridad/dirección y al principio de eficiencia y eficacia. Los motivos “porque” proporcionan los elementos para reconocer los fundamentos que subyacen en el perfil real de dirección. En la tabla 41 se rescatan aquellos elementos que guardan relación directa con las características o atributos de esta racionalidad y se subrayan aquellos que tienen mayor presencia en su concepción del acto de coordinar en este aquí y ahora del espacio temporal que se analiza.

Tabla 41. Elementos del acervo de conocimiento que caracterizan la concepción inicial del acto de dirigir del CB

Aspectos	Perspectiva	Científico Técnico Racional
Visión		<ul style="list-style-type: none"> • Contar con objetivos y metas claras. • Estar en la búsqueda constante para mantener el equilibrio.
Perfil		<ul style="list-style-type: none"> • Efectuar su función desde una visión técnico profesional. • Actuar con el uso de conocimientos pragmáticos
Organización		<ul style="list-style-type: none"> • Cuidar que los objetivos y metas sean claros.
Autoridad/Dirección o liderazgo		<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar los elementos Normativos como ejes reguladores de las conductas, comportamientos y precisión de las tareas. • Realizar la gestión diaria, no existen previsiones ni sistemas de control.
Acciones		<ul style="list-style-type: none"> • Actuar en cada momento con acciones previsible y controlables, deterministas y predecibles. • Racionalizar el trabajo.
Enseñanza y aprendizaje		<ul style="list-style-type: none"> • Reproducir el conocimiento.
Motivaciones Humanas		<ul style="list-style-type: none"> • Tener baja interrelación. • Efectuar excesivo trabajo independiente
Principios básicos		<ul style="list-style-type: none"> • Promover el orden y el consenso. • Tener el control y la productividad de la tarea • Enfocar su actuación a logro de la eficacia y eficiencia.

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso

En el acto de coordinar se observa la necesidad de efectuar las acciones que le den *seguridad y certidumbre ante el cumplimiento* de su función. La forma en que da instrucciones al equipo y marca la pauta con relación a lo que se especifica en el programa a nivel nacional de cómo se tienen que realizar las tareas, los dirige hacia la consecución de una sola línea de actuación en las personas y garantizar el cumplimiento de la “Norma”, En esta visión se refleja la necesidad de controlar y predecir las ejecuciones del equipo.

En la coordinación de las reuniones de trabajo con el equipo procura tener todo *estructurado, organizado y calendarizado* lo que facilita efectuar la racionalización y distribución de la tarea. Esta “previsión” representa la realización de un arduo trabajo independiente de organización con la finalidad de guiar al equipo en la reproducción del conocimiento y desarrollar las tareas que den respuesta al logro de las metas, objetivos, etc.

Su actuación se encuentra permeada por las experiencias y conocimientos que tiene de la docencia, esto le hace tener confianza en las acciones que realiza para indicar la tarea al equipo que tiene a su cargo. El conocimiento que tiene de la función directiva manifiesta los conocimientos aprendidos en las escuelas donde se formó por lo que procura prever y anticipar todo lo que se tiene que realizar al conducir al grupo, en donde utiliza un *saber empírico*.

Ante esta forma de actuación el aspecto que le ayuda a darle claridad y certeza en su actuación es el uso de los elementos Normativos que rigen la institución. Las situaciones o dificultades que se presentan con relación a las conductas, comportamientos que refieren al cumplimiento se *regulan con base en la Norma*. Estas situaciones hacen que sus acciones sean *previsibles y controlables*.

La necesidad que siente de tener todo en orden y seguridad de que las personas a su cargo realicen la tarea de acuerdo a lo indicado propicia que dedique tiempo excesivo en planear de manera detallada cada una de las acciones que tienen

que realizar lo que hace que su trabajo lo efectúe de *forma independiente* y tenga poca *interrelación* para la construcción con los otros. Es una delimitación de su actuación de manera vertical.

6.4 Caso "B". CF. La dirección como responsabilidad compartida

Al concluir el proceso de formación en la MGDIE se observa que la concepción inicial del acto de coordinar del director "B" presenta cambios. El análisis y reflexión de su propia experiencia y la confrontación teórica le permite reconocer qué hace consciente y define su función desde una postura que alude a la construcción conjunta, en donde los elementos de orden, cumplimiento y control se resignifican, lo que hace que se manifieste un nuevo significado en el acto de coordinar que a continuación se enuncia.

6.4.1 El acto de coordinar desde una construcción conjunta

En este eje temporal se puede apreciar que el directivo "B" continúa centrando su actuación en la coordinación de las reuniones de trabajo. La diferencia entre esta concepción de dirigir y la que corresponde al eje temporal inicial, radica en que ahora refleja mayor nivel de sistematización en su ejecución además de otorgar el nombre a las diferentes acciones que realiza, pues ya es capaz de establecer relaciones entre el dato empírico y las categorías teóricas. Lo cual se observa en:

Pretendo darle a cada acción del proceso su nombre y obtener el resultado que se espera como parte de hacer lo adecuado en bien de uno y de los demás (DGEI, diciembre 2007, segunda parte, p.27).

El hecho de relacionar e incrementar acciones de lo que efectúa con el grupo de trabajo y darle el nombre desde un sustento teórico, le permite ubicar la coordinación del equipo y las reuniones de trabajo como un acto de comunicación permanente y de participación-colaboración, en el que los procesos administrativos, adquieren otro sentido, esto se refleja en la reformulación que efectúa en la organización de sus funciones, acciones y actividades del acto de coordinar (Ver tabla 42).

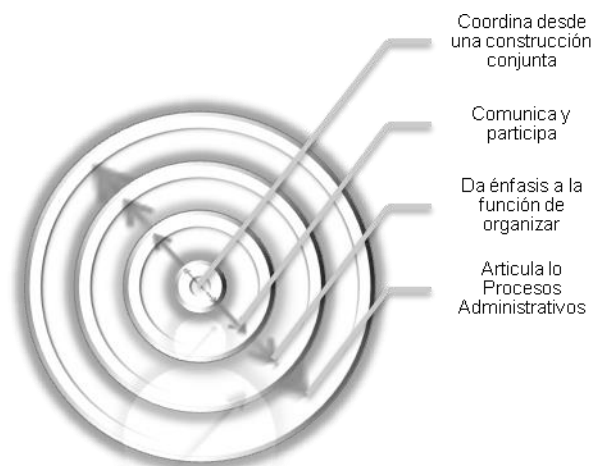
Tabla 42. Acciones que caracterizan la concepción final del acto de dirigir del CB

Clasificación						
Definición	Función		Actividades			
			Rutina	Dirección	Norma	Pensamiento
Coordinar (3) Planear (11) Estrategia: Organizar (1), Interactuar (1) y Sensibilizar (1) Ejecutar Guiar (2) Saber, conocer (1) Administrar (1) Articular (1)	Administrar desde la articulación de las funciones de planeación y organización		Administrar (6) Utilizar los recursos	Coordinar (16) <u>Gestionar (9)</u> Crear (2) Conocer (9) Contribuir Favorecer (2) Líder Tomar decisiones y acuerdos (12) Delegar (3) Promover (4) Diseñar y elaborar (3) Fomentar Proponer (2)	Regular (5) Administrar Guiar (3)	Comprender (3) Articular (2) Generar (2) Saber Ser Poseer Prepararme cada día Problemas Usar métodos Discriminar Recordar Observar (2)
			Calendarizar (3) Asignar e indicar tareas (2) Detectar Prever (2) Preparar (4) Convocar (2)	Organizar (12) Proyectar Definir (2) Distribuir Consultar	Cumplir	Hacer (2) Sintetizar (2) Secuenciar Resumir
	Dirigir	Participar (9)		Interactuar (7) Dialogar (18) Comunicar (18) Informar (4) Escuchar (10) Colaborar (11) Proponer Retroalimentar Compartir (2) Construir relaciones Intercambiar Tolerar (2) Discutir Reorientar Respetar (7)	Enfrentar Concertar	Analizar (7) Solucionar (4) Resolver (2) Integrar
		Acompañar	Corregir	Acompañar Animar Apoyar (8) Valorar Mediar Asesorar (2) Motivar (2) Sensibilizar y ser sensible (9) Confiar (6) Percibir	Conciliar Negociar	Negociar (6) Tramitar Despertar la conciencia Reconocer (2) Reflexionar sobre mi actuar (2)
	Evaluar y dar seguimiento Valorar	Monitorear Registrar (2) Validar (3)	Dar seguimiento (5) Evaluar (11)	Dar resultados (2)	Interpretar Aplicar	

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso

La movilidad que refleja en su función se manifiesta en la precisión que adquiere del proceso administrativo, en donde visualiza su actuación como una participación compartida la cual se agrupa de la siguiente manera (Ver fig.15):

Figura 15. Las acciones y procesos que redefinen su acto de dirigir del CB



La integración de estos componentes y procesos son los que le posibilitan definir el acto de coordinar con una nueva visión de su función de dirigir, en dónde la personas se convierten en un eje central de su actuación en vías de una construcción conjunta y participativa que delinear las actividades de dirección y pensamiento al otorgarle un énfasis especial a la función de organizar y darle forma a la estructura que sostiene administrar la tarea en su conjunto, las cuales se precisan a continuación:

a) El proceso administrativo en la tarea de coordinar

A partir del proceso formativo en la MGDIE logra describir las personas, las funciones, las tareas, las responsabilidades, los procedimientos y las formas en que debe abordar las reuniones, al equipo y a las acciones con el fin de mejorar con calidad su papel como directivo. Esto lo afirma:

Por lo tanto, es necesario que la dependencia, como organización para la gestión de la política educativa, para mejorar su problemática considere las propuestas de Ramió (2002: 105-106) con relación a las funciones que se deben ejecutar por la persona que dirige en el orden lógico en que se desarrolla: planificar, organizar, integrar, dirigir y controlar (Tesis, Marzo, 2010, p.73).

La planeación la considera un elemento central en su función como coordinador de un programa. En este Aquí y ahora, toma en cuenta las necesidades del equipo, del programa y las situaciones diarias. Ante esto afirma:

El hecho de planear de forma diferente las actividades y que se tomen acuerdos entre todos para realizar tanto lo planeado como lo emergente (LFD, junio 2008, primera parte, p.6).

En este marco de la planeación, ubica las habilidades que están presentes en las tareas de organización como son: la previsión, el uso de herramientas técnicas, procesos, las formas de secuenciar las actividades y la evaluación de lo planeado. Estos procesos se planifican de manera general de acuerdo a lo estipulado por el programa a nivel nacional y en su especificidad a través del diálogo con el equipo académico en las reuniones de trabajo.

A partir de haber detectado en su concepción inicial que su interés estaba en tener todo planeado y en darle orden a la actividades, configuró la intervención de la mejora de su práctica directiva desde la dimensión de la organización y el funcionamiento de las tareas en el programa, en el que manifiesta:

Las funciones y actividades del equipo están Normadas por las reglas de operación que no precisan la forma de operar, los requerimientos y demandas de los usuarios. Desde la experiencia se requiere la precisión de esta función de organización a partir de la elaboración de un manual e implementar su uso para asegurar que las prácticas sean efectivas (Tesis, marzo 2010, p. 14).

En la función de organización, identifica que es indispensable contar con un organigrama que ayude a ordenar y delimitar la función, la actividad, la tarea y el puesto. Ante ello, define de manera conjunta con el equipo un manual de funciones en el que describen cada uno de sus elementos. Esto se estipula en la siguiente viñeta:

Etapas para formular el manual: a) Definición de objetivos a cumplir. Definir la necesidad que se pretende satisfacer; b) Elección de los responsables. A partir de la necesidad, elegir quién o quiénes serán responsables de la preparación de las tareas, tipos de participación formas de colaboración; c) Estudio preliminar de la organización. Conocer a profundidad el trabajo que se realiza, los objetivos y alcances.

Elementos: Objetivo y alcance, estructura organizacional, descripción del puesto, objetivo estratégico, funciones generales y específicas, manual de procedimientos, perfil del puesto, etc. (Tesis, marzo 2010, p.75).

Contempla acciones y actividades que aluden a la realización de un proceso de diagnóstico sobre la situación del equipo con relación a las funciones que realizan y así ofrecer un servicio de calidad. Este acercamiento a la realidad, le posibilita un mayor desarrollo, en donde enfatiza lo que percibe y hace con relación a la integración del equipo por lo que refiere que es indispensable tener presente la forma en que se comunican e interactúan, resuelven dudas e implementan acciones que pretenden atender sus necesidades de formación. Ello que se observa en el siguiente texto:

Es básico identificar la situación problemática a atender en un espacio de trabajo. Pero sí el propósito es solucionarla es conveniente antes de diseñar la estrategia de intervención que se adquirieran los elementos teóricos que puedan fortalecer cada una de las acciones que se implementarán para resolver la problemática (Tesis, marzo 2010, p.117).

El directivo, logra reconocer que uno de los elementos que influía en su desempeño anterior correspondía al hecho de no contar con un manual que clarificara las funciones, unificara las tareas del equipo y ayudara a crear las condiciones que

posibilitarán a los directivos y al personal a su cargo desarrollar las funciones de planear, organizar, integrar, dirigir y evaluar los procesos y tareas:

Al interior del equipo es básico establecer y delimitar las funciones de cada uno de sus integrantes, considero que esto influirá en las actividades y tareas de cada persona (Tesis, marzo, 2010, p. 26).

Para ello, elabora en colaboración con el personal un manual, en donde utiliza las reuniones de trabajo como el espacio propicio que le permite intercambiar e interactuar con los conocimientos y experiencias de cada uno. En esta producción del manual integra el proceso administrativo siendo el eje central lo correspondiente a la función de organización. Ubica en un primer momento, la definición de las responsabilidades y tareas de los integrantes, además de elaborar un decálogo que le facilite tomar decisiones por consenso y no por votación. En un segundo momento, se enfoca a la construcción de metas generadoras al efectuar un estudio práctico del grado y al estilo de comunicación en las relaciones personales que se manifiestan en los integrantes del equipo y definir las características que ayudan a movilizarlos hacia un clima de trabajo colaborativo. En el tercer momento, define el estilo de liderazgo de la coordinación de las reuniones en el logro de las metas propuestas con la elaboración del manual y la conformación del equipo. A continuación se muestra evidencia de esta posición:

Las personas que integran un equipo de trabajo al sentirse parte de él, pueden incidir en cada una de las acciones que se planeen para mejorar el ámbito laboral (Tesis, marzo 2010, p. 116).

La percepción del equipo al responder y precisar la necesidad de tener un manual que guíe la práctica de cada uno, se consolida y reafirma cuando interactúan con los elementos teóricos que sustenta el proceso administrativo, lo que posibilita la identificación de las características que están presentes en la función de coordinar, las cuales se enuncian de manera sintética en la siguiente viñeta:

Planear. Existe coherencia entre las actividades diarias y lo propuesto en el plan.
Organizar. No tiene un documento que defina las funciones y tareas de las personas y áreas. Por ello, propone la realización del manual como parte de la intervención.
Integrar. Se brindan espacios para interactuar con los integrantes del equipo a través del diálogo. Incluye el proceso de formación como aspecto que permite desempeñar mejor la tarea.
Dirigir. Da lugar a la toma de acuerdos, delegar acciones y motivar el trabajo diario.
Evaluar. Registra, documenta y verifica la planeación, las reuniones de trabajo y la atención a las solicitudes. Hace consciente la necesidad de evaluar más que controlar, por lo que instrumenta como documentar la experiencia de intervención (Tesis, marzo, 2010, p.47).

La búsqueda por consolidar el equipo de trabajo, conduce al directivo “B” a definir y articular con claridad los elementos teóricos, las características y las acciones que conforman y configuran los procesos administrativos: planear, organizar, integrar, dirigir y evaluar/controlar. Esto constituye la estrategia central que potencializa el diseñar, implementar y evaluar el proceso de intervención de las formas en que coordina el programa, el equipo y las reuniones de trabajo (Tesis, marzo 2010, p. 83).

Las funciones y actividades del equipo están Normadas por las reglas de operación que nos precisan la forma de operar los requerimientos y demandas de los usuarios. Desde la experiencia se requiere la precisión de esta función de organización a partir de la elaboración del manual e implementar su uso para asegurar que las prácticas sean efectivas (Tesis, marzo 2010, p. 14).

La elaboración y construcción del manual de funciones se caracteriza por ayudar al directivo en la identificación del estilo que ayuda a la precisión y concreción de los aspectos que facilitan la comunicación, la participación colaborativa y el establecimiento de las relaciones interpersonales cuya meta principal es propiciar entre los integrantes del grupo el manejo de los conflictos que se manifiestan y así lograr articular la actuación quién dirige y coordina este proceso. Esto lo expresa:

La propuesta se trabaja con un liderazgo compartido, con el propósito de conducir al equipo hacia la mejora. Se sustenta en tres acciones. El programa anual de trabajo, el taller para caracterizar al equipo y la delimitación del manual de funciones (Tesis, marzo 2010, p.3).

En las tres acciones estipuladas en la viñeta reconoce que hace uso de los ocho componentes de la función directiva¹¹², en donde refleja que la tarea de coordinar se caracteriza primordialmente en dos líneas: la primera, por ser un *enlace administrativo* al analizar la situación problemática, recoger información, planear y organizar las actividades, *tomar decisiones* e implementar lo propuesto a nivel nacional; la segunda, por *interactuar* con cada uno de los responsables de área, equipo y actores participantes con el fin de propiciar el trabajo con otras personas, ser sensible con el otro y tener actitud de mando desde la visión de un trabajo conjunto. Estos procesos se describen en los apartados que caracterizan la coordinación el equipo de trabajo en las reuniones a través de la comunicación y participación de los integrantes.

En el seguimiento y evaluación desde la posición de la administración planifica el proceso al precisar qué, cuándo, cómo, con qué, quiénes y para qué de esa acción. Con ello pretende valorar la eficacia, efectividad e impacto. Los cuales refieren a la aportación en el trabajo con relación a la producción, los logros obtenidos en las metas esperadas y la forma de explicitar la información que delimita la influencia que causa una situación problema y su nivel de solución respectivamente.

En el seguimiento define una ruta en espiral a partir de los siguientes aspectos: identificar problemas y causas, sugerir soluciones, plantear cuestiones sobre suposiciones y estrategias, reflexionar-aprender-ajustar y animar a actuar.

¹¹² Ser enlace administrativo, tomar decisiones, negociar, delegar tareas, manejar conflictos, generar el acompañamiento académico y evaluar.

- b) La coordinación del equipo de trabajo desde una posición de construcción conjunta

Afirma que coordinar el equipo de trabajo, le permite realizar estrategias, acciones encaminadas a integrar al grupo de personas y consolidar su función, por lo que expresa:

Organizar actividades en las que nos involucremos todo el equipo académico (LFD, junio 2008, tercera parte, p.21).

Coordinar las reuniones de consejo técnico con una agenda de aspectos técnicos que inviten a participar plenamente en el desarrollo de la sesión (TC, junio 2007, segunda parte, p.47).

Por lo regular los aspectos Normativos y administrativos se atienden con base en lo establecido en las reglas de operación del PEC y en Normatividad del estado (TC, junio 2007, segunda parte, p.59).

Aún en esta etapa, se percibe una tensión entre atender a la Norma y a las personas. Las indicaciones de la autoridad y las necesidades del equipo constituyen un reto a resolver, pues de algún modo no quiere llegar a la polarización de las tareas y la toma de decisiones, su meta es: centrar las acciones, crear confianza y ser tolerante al estar dispuesto a ceder que los intereses personales en los casos necesarios sin dejar de lado el logro de los objetivos comunes. Por ello, refiere tener en cuenta:

Es un enlace administrativo para gestionar y actuar con base en la Normatividad vigente pero a su vez tiene que estar presente en los procesos y resultados educativos para ofrecer apoyo y orientación al equipo de trabajo (LFD, junio 2008, segunda parte, p.1).

Aunque hay un interés manifiesto por contribuir a la integración del equipo, también hay claridades en cuanto que su actuación responde a lo estipulado en las Normas de cada una de las áreas y de la operación del programa. El reto se centra en la construcción con el equipo de metas comunes y en la colaboración de los diferentes integrantes ante una tarea. Afirma:

Si trabajamos en equipo podemos darle solución a una problemática con más eficacia. En trabajo conjunto es posible hacer lo que sería imposible de hacer de modo individual (TC, junio 2007, primera parte, p. 21).

La organización y desarrollo de las mismas, le permite distinguir aquellas que son meramente informativas de carácter administrativo y las que por su naturaleza son más de orden académico y pedagógico.

En las primeras prevalecen los aspectos materiales, logísticos y Normativos que marcan la pauta de la organización en general de las diferentes tareas que se realizan. Considera importante participar en estas reuniones con las actividades que se derivan de los programas y proyectos, con la finalidad de precisar el procedimiento que se efectuará en la atención de los usuarios, pues con ello tiene la oportunidad de planear, organizar, guiar y acompañar al equipo de trabajo en la realización de la tarea de manera más indicativa con lo que estipula el programa. Esto lo sustenta al decir:

A partir de las planeaciones, situaciones, problemáticas, tareas, objetivos, etc. indicar que se debe hacer (LFD, junio 2008, segunda parte, p.1).

En la segunda considera que el equipo de trabajo se encuentra en la búsqueda de apropiación e integración de nuevos conocimientos que permitan explicar su función como asesores del programa. Para ella, es indispensable que cada uno reconozca los principios y valores que facilitan trabajar con otro, de tal forma que entre todos atiendan la necesidad o problema con una visión y actuación más integrada. Esto se identifica en la siguiente viñeta:

Cuando hay metas comunes, problemas que nos afectan a todos, podemos llegar a trabajar juntos, hay que dar oportunidad de que participen todos. Si trabajamos en equipo podremos solucionar las situaciones con mayor eficacia (T.C. junio 2007, primera parte, p.21).

En esta lógica de actuación requiere abordar en las reuniones de trabajo temas que aluden a la comprensión y manejo de los aspectos pedagógicos¹¹³ que sustenta el actuar de cada una de las personas que constituyen el equipo del área académica en el programa.

En todas las actividades ha de estar la atención a los aspectos técnico-pedagógicos y en el área académica de ahí la importancia de involucrarme en las acciones que se llevarán a cabo (LFD, junio 2008, primera parte, p.3).

Menciona que las habilidades que están presentes en su gestión de las reuniones y del equipo de trabajo tienen que ver con un estilo que posibilite comunicar y participar lo que refleja en el directivo una actitud de mando tendiente a manejar los conflictos y resolver los problemas que permitan en la medida de lo posible integrar al equipo de trabajo.

Negociar implica dialogar, pensar en el otro antes de pensar en mi interés, apoyar al otro, estar dispuesto a lograr aspectos comunes y conocer al personal (LFD, junio 2008, tercera parte, p.16).

Las reuniones con el equipo son un elemento central que facilitan el logro de la meta propuesta al promover la búsqueda de consolidación del colegiado que tienda a la reflexión, reconocimiento de las subjetividades de los otros y la incorporación de nuevas formas de percibir su realidad laboral.

En la integración del equipo de trabajo, reconoce como ejes centrales de su acción: la comunicación y la participación-colaboración. El diálogo es la herramienta fundamental que usa al compartir información, escuchar inquietudes y proponer alternativas que le ayuden a crear un buen ambiente de trabajo y un marco apropiado que posibilite mejorar el desempeño en los procesos de capacitación y actualización.

¹¹³ Los temas se engloban: funciones y tareas del asesor, el proyecto escolar, el diagnóstico, el plan de acción, la administración de los recursos, la forma de instrumentar el seguimiento y evaluación, entre otros.

b1) La Comunicación permanente

A través del diálogo procura escuchar y hacer un alto al recuperar y reflexionar sus acciones en torno a los dos flujos de comunicación: con la autoridad inmediata y con los participantes del equipo que coordina. La recuperación de temas y de los acuerdos es el insumo que utiliza en esa reflexión. Refiere:

Recoger, analizar y organizar información (LFD, junio 2008, tercera parte, p.23).
Contar con información con técnico pedagógica para comunicar tanto oral como por escrito (LFD, junio 2008, tercera parte, p.23).

En el proceso de comunicación trata de ofrecer, dar y transmitir información relativa a los aspectos administrativos y pedagógicos del programa de manera permanente tanto a la autoridad, como a docentes, directivos y compañeros.

Comunica de manera abierta y permanente; incluye actividades que atienden este proceso tanto en las reuniones de trabajo como fuera de ellas. Procura escuchar y dialogar en forma individual con los diferentes actores educativos. Un ejemplo de cómo le da importancia a percibir y escuchar lo que el otro expresa, es el siguiente:

El dialogo considera la interacción permanente entre el hablante y el oyente teniendo presente que es fundamental que se dé una comprensión mutua, por lo que se requiere una participación, un compromiso y una reciprocidad (LFD, junio 2008, tercera parte, p.14).

La atención que da al equipo de trabajo se centra en las dudas, necesidades y formas de clarificar el proceso de intervención del programa académico. Con los actores que dependen del trabajo que realiza el equipo, procura asesorar sobre las características de la tarea y del proceso que implica cada uno de los planteamientos propuestos.

Afirma:

Si quiero lograr trabajar como un equipo integrado, primero está la atención a cada persona por medio del diálogo y luego considerar el ser equipo de trabajo (LFD, junio 2008, primera parte, p.3).

He aprendido a escuchar las experiencias e ideas, por lo que considero que es posible el intercambio en un marco de respeto, hay que ser tolerantes con los otros (TC, junio 2007, primera parte, p.21).

En la comunicación con el grupo cuida las expresiones, trata de interiorizar las ideas y posteriormente expresarlas. Identifica este proceso como un componente del trabajo colegiado, considera que las personas favorecen la creación de condiciones al enviar y recibir información así como establecer las vías posibles que permitan entender los aprendizajes al interactuar con otros, lo que proporciona la oportunidad de crecer y ayudar a los demás al compartir lo aprendido. Reconoce:

La comunicación abierta y permanente con los compañeros del equipo académico (LFD, junio 2008, tercera parte, p.7).

La selección, jerarquización y reacomodo de las tareas le permitió al directivo "B" que hiciera consciente a qué le dedica más tiempo, entre las que destaca como prioritario la comunicación permanente con la autoridad inmediata, la información y atención que le otorga a la comunidad educativa que participa en este programa.

b2) La Participación conjunta

En las reuniones de trabajo motiva y estimula con la finalidad de que el equipo asuma un modelo de participación que se caracteriza por establecer el dialogo permanente al compartir los puntos de vista de otros, colaborar en la aportación de ideas y tomar acuerdos en la delimitación de la actuación hacia el logro de la tarea. Esto se corrobora cuando afirma:

La coordinadora propicio en todo momento la participación y toma de decisiones, así como libertad y confianza para que la reunión se realizara en un ambiente favorable y con intención técnico pedagógica (TC, Marzo, 2007, p. 66).

En este espacio considera que es indispensable tener respeto hacia las opiniones de los otros como un elemento base que regula y facilita la acción de compartir, analizar las posiciones teóricas-conceptuales, confrontar y construir al tratar de unificar las formas de percibir la realidad . Esto se puede apreciar en la siguiente cita:

Cuando en los equipos de trabajo se dan diferencias de opinión, es necesario negociar, para unificar bien y si no considerar a la mayoría y seguir adelante (TC, junio 2007, primera parte, p.20).

En el trabajo con el equipo, procura como directivo dar lo mejor al apoyar al otro y propiciar el respeto a sus ideas y persona, y al visualizarlo como un ser social. Esto implica estar con él “otro” cuando tiene una necesidad o cuando desea compartir los triunfos o fracasos. Esta tendencia se muestra en:

Ser perseverante para la integración el equipo (LFD, junio 2008, tercera parte, p.21).

Los aspectos que hace conscientes acerca de la tarea de coordinar tienen que ver con valorar la oportunidad de aprender de los otros, por lo que implementa actividades que favorezcan la integración del grupo y la construcción colectiva.

Es necesario contar con una actitud tolerante con conocimiento sobre las personas para dialogar y negociar, en beneficio de ambas partes (LFD, junio 2008, segunda parte, p.20).

Rescata los datos que surgen desde la planeación de las tareas; trata de ser más sensible a los otros; cree que al reconocer sus potencialidades, escuchar y conversar con ellos le da posibilidades de identificar los elementos que están en la base del conflicto, la necesidad o problema. Su posición se centra en tener conocimiento de las causas, tomar en cuenta las opiniones, cuidar el respeto hacia lo que expresan y de no emitir juicio, de tal forma que le permita tener las condiciones que marquen las pautas de solución. Para ello, manifiesta:

El director debe conocer la situación para participar en la solución del conflicto (LFD, junio 2008, tercera parte, p.20).

Con relación a la forma en que se toman los acuerdos y compromisos que se han de asumir ante la tarea se centra en los procedimientos que facilitan acompañar a los otros en la formulación del proyecto escolar, delimitación de las funciones, precisión de la tarea. La manera en que se comparten las posiciones de cada uno le ayuda a ubicar y facilitar la realización de acciones tendientes a conjuntar las visiones y guiar los consensos que le posibilitan la toma de decisiones. Esto lo enuncia en la siguiente viñeta:

La satisfacción del trabajo realizado por haber compartido la responsabilidad (TC, junio 2007, primera parte, p.20).
Permanentemente tener presente el sentido de la colaboración (LFD, junio 2008, tercera parte, p.21).

Un avance significativo que se manifiesta en este proceso tiene que ver con la delegación de tareas y con su actitud al tratar de trabajar con otros y visualizar que son un equipo de colaboradores. A lo largo de su proceso de formación en la MGDIE, ha adquirido como coordinador, la sensibilidad que le ayuda a relacionarse con otras personas y aceptar al otro con sus fortalezas y debilidades. Considera:

Conocer al equipo con relación al desempeño o aplicación de sus competencias profesionales permite delegar la tarea y que ellos asuman con responsabilidad aquella que se les haya asignado (LFD, junio 2008, segunda parte, p.3).

En las expresiones que usa al describir a sus colaboradores, resalta atributos tales como: profesionales responsables de sus funciones y tareas, dispuestos a atender las indicaciones, con conocimiento del programa, tienen manejo de grupo, están atentos, amables, respetuosos, además de que percibe facilidad en establecer buenas relaciones con los demás.

Reconoce la carencia que tiene el equipo en cuanto a la apropiación de referencias teóricas, por lo que afirma que es una necesidad a atender. Su interés se centra en apoyarlos a crecer como personas y profesionales. Usa la observación como herramienta que le ayuda a recuperar las acciones. Esta consciente de la necesidad de apoyar pero ya no desde los supuestos sino desde el lenguaje y los hechos. Ello le permite centrar su visión con la ayuda de un sistema que le posibilita consolidar al equipo y la tarea. Ante esto expresa que:

Revisar la realización de las actividades o tareas asignadas a los miembros del equipo. A partir de los resultados de las evaluaciones tomar acuerdos para implementar acciones que apoyen en la mejora de lo realizado (LFD, junio 2008, segunda parte, p.4).

Las operaciones que realiza con la finalidad de acercarse y valorar las acciones que llevan a cabo aluden a registrar, revisar, analizar, organizar, monitorear y validar la información que obtiene mediante su participación en las actividades, lo que le posibilita identificar con mayor certeza las necesidades de apoyo. Por ello manifiesta:

Conocer al equipo de trabajo con relación al desempeño o aplicación de sus competencias profesionales: capacidad para el manejo de información, comunicación, trabajo colaborativo y cooperativo, cognitivas, etc. (LFD, junio 2008, segunda parte, p.20).

Para realizar el acompañamiento al equipo requiere contar con información técnico pedagógica sustentada teóricamente y parte empírica para brindar apoyo, acompañamiento, asesoría, evaluar e intervenir en las actividades académicas (LFD, junio 2008, segunda parte, p.21).

Con la identificación de las acciones tiende a realizar una mejor gestión en la capacitación y la actualización y con ello, obtener un mejor desempeño. Una estrategia que ha incorporado en su gestión, tiene que ver con el tiempo que otorga a las sesiones de estudio que promueve con el equipo. Para el directivo:

El acompañamiento que realizo con los integrantes del equipo considera los siguientes aspectos: escucho sus inquietudes y necesidades, les manifiesto mi apoyo, brindo asesoría, oriento en la preparación de las tareas, platico para rescatar datos de la vivencia y doy seguimiento vía telefónica (LFD, junio 2008, Tercera parte, p.7).

Brinda el espacio de autoformación para la realización de las actividades y asesorías que solicitan. Disposición para apoyar en el momento que se requiere o a partir de las necesidades que se presentan (LFD, junio 2008, tercera parte, p.7).

El aspecto que considera relevante de consolidar es el acto de coordinar con un sustento que fundamente los conocimientos técnicos pedagógicos. Muestra disposición al apoyar al equipo y orientar en la soluciones de las necesidades detectadas, potencializar los elementos de participación de todos los integrantes y aportar sustentos teóricos que guíen el proceso de intervención de manera sistemática.

6.4.2 Los motivos que conducen y sustentan el acto de dirigir

a) Motivos “Para”

En esta reconceptualización del acto de dirigir se identifica un motivo “para” que se integra a los enunciados en la concepción inicial el cual se focaliza a *consolidar el equipo de trabajo* para garantizar el clima de participación compartida desde una visión de construcción conjunta.

Las acciones que realiza para apoyar al equipo de trabajo se focalizan en generar una buena motivación y sensibilización para que cada uno de los integrantes participe en las reuniones de trabajo y en el desempeño de sus funciones.

El directivo se centra en administrar las funciones directivas que realiza como coordinador a través de estructurar e integrar actividades que permitan alcanzar los objetivos de manera eficaz en vías de lograr una gestión organizacional enfocada a la participación colaboración. Esto se corrobora:

Afirma que la unión de los conceptos de gestión, organización y dirección posibilitan concebir la gestión organizacional y directiva como el conjunto de acción en relación a un objetivo que se lleva a cabo en un grupo de personas que trabajan en forma colaborativa, bajo la dirección de una persona para obtener resultados de calidad (Tesis, marzo 2010, p.51).

En el desarrollo de las reuniones y actividades diarias del acto de coordinar documenta la experiencia a través de la realización de un registro detallado que le permite informar y emitir conclusiones sobre los procesos y productos generados. Menciona que la idea de coordinar las actividades tiene la intención de articular las funciones y tareas que a su vez la conducirán al logro de las metas y objetivos esperados.

La realización del trabajo conjunto y la creación de espacios de comunicación individual y grupal aportan información para atender las necesidades de los integrantes del equipo cuya intención es posibilitar y dar a conocer la redistribución de la tarea, la comprensión mutua, la negociación en beneficio de ambas partes y la solución de conflictos para lograr consolidar las metas institucionales. Menciona:

Contar con información técnico-pedagógica sustentada teóricamente y a su vez sistematizar la información (LFD, junio 2008, segunda parte, p. 5).

El desarrollo e implementación de la tarea a través de la planeación, el trabajo conjunto y los procesos de comunicación permanentes, facilitan la validación de las propuestas de formación al contar con información que dé cuenta de las acciones implementadas para lograr lo estipulado en la función de planeación y organización en donde se marcan las reglas de operación del programa. Para ello:

Es indispensable tener con su autoridad inmediata y el equipo de trabajo mejores relaciones afectivas como de trabajo (TC, junio 2007, segunda parte, p.60).

En la tarea de coordinar, un elemento importante es la creación de un ambiente favorable de las relaciones, motivar y sensibilizar para garantizar la participación. Precisa que la motivación, la dinamización, la coordinación están en función de las decisiones del propio grupo. Esto implica cubrir las tareas en conjunto para la organización y cuya intención es obtener resultados del trabajo de otras personas como fruto del esfuerzo común y la colaboración. Ante ello:

La principal expectativa es que al efectuar el proceso de intervención con su respectivo plan de seguimiento y evaluación se obtendrán los resultados esperados además de reconocer los elementos de mejora en la organización y funcionamiento del equipo a través de la consolidación de una gestión directiva y herramientas organizacionales para favorecer el logro de los objetivos y a su vez ofrecer un servicio de calidad (Tesis, Marzo, 2010, p.117).

La incorporación y clarificación de los procesos administrativos, los componentes y procesos de la tarea de dirigir le aportan el sustento teórico práctico que requiere para efectuar el acto de dirigir desde la visión de una responsabilidad compartida con el equipo de trabajo. En su intervención conjuga y articula cada uno de ellos de tal forma que gestiona el momento que considera más pertinente sin perder de vista que cada uno se entreteje y forma un espiral, en donde el siguiente punto de partida son los resultados que se obtienen de la función de evaluación y seguimiento lo que posibilita generar nuevas propuestas.

b) Motivos “Porque”

Los motivos que sustentan el acto de coordinar desde una construcción conjunta rescatan datos de las experiencias de vida que hizo consciente y reconstruyó a partir de los ejercicios de recuperación de fragmentos de su trayecto laboral y los referentes teóricos analizados en el programa de formación los cuales constituyen un marco de referencia que subyacen y definen su actuación. A continuación se enuncia la forma

en que los motivos le facilitan la adquisición, apropiación y resignificación del acervo de conocimiento sobre la función directiva.

b.1) La reconstrucción y toma de conciencia de experiencias de vida que dan la pauta a la resignificación de la función

La reflexión a partir de los ejercicios propuestos en la guía de trabajo colegiado en la MGDIE, le dio la oportunidad de resignificar las vivencias que había tenido al desempeñarse como parte de un equipo de trabajo con adolescentes, esta actividad le permitió establecer relaciones con elementos de la colegialidad que estaban presentes en su tarea:

Recordé que en las diferentes etapas de mi vida donde tuve oportunidad de vivir la experiencia de trabajar en un grupo en forma colegiada, el cual estaba enfocado a los jóvenes para servir a la sociedad (TC, junio 2007, balance primera parte, p. 42).

Esta situación le favoreció que pudiera identificar de manera significativa, las estrategias que eran funcionales y que podrían ser transferidas al trabajo del equipo que coordina. Afirma que estos procesos formativos relativos a la ayuda de un otro, y estar con él en caso de necesidad o deseo de compartir sus triunfos o fracasos, lo aprendió en su familia y en comunidad. Estos aspectos conforman una significatividad temática que orienta a desvelar este tipo de “motivo porque”:

El dar lo mejor de uno, apoyando al otro y respetándolo como ser social, es un momento propicio para poner en práctica lo que he recibido y sigo recibiendo de mi familia (TC, junio 2007, balance primera parte, p. 43).

Hacer consciente la formación adquirida en la familia, en donde predominaba el ayudar al otro y estar con él en caso de necesidad o cuando deseaba compartir, son aspectos que rescata y orienta a vivirlos en su función directiva.

Así como está presente esta vivencia, se reconoce que en el trabajo que desempeñó como docente, también contó con un director dispuesto a apoyar en lo que tenía previsto para trabajar en el diseño y operación del proyecto pedagógico.

Refiere:

El director facilitó el poder llevar a la práctica el proyecto innovador. Se involucró en las diferentes actividades. Promovió el proyecto con los docentes y los difundió con el supervisor de la zona (DGEI, diciembre 2007, balance, tercera parte, p. 23).

De esta experiencia, los aspectos que le significan, hacen alusión a la actitud de la persona que ejerce la autoridad inmediata para apoyar y dar apertura a la realización de la tarea. Por ello:

El referente teórico da la certeza de que su realización ayudará a mejorar el ambiente de trabajo. Además orienta las ideas o saberes que no son tan confiables por sólo partir de la experiencia (TC, junio 2007, balance primera parte, p. 43).

Las experiencias vividas en el ámbito familiar, comunitaria o pre-laboral en relación con la tarea actual de dirigir al coordinar las reuniones y al equipo de trabajo del programa, le ha dado la pauta para detectar sus dificultades y desde ahí implementar estrategias y acciones orientadas desde esas vivencias fenoménicas.

b.2) El diálogo y reflexión con las posturas teóricas

En el diálogo con los referentes teóricos de los antecesores y contemporáneos hace consciente los tipos de tarea que realiza y cómo estas delimitan su acto de coordinar. En el espacio de reflexión y construcción de los ejercicios y revisiones de los diferentes autores con sus posturas teóricas rescata como elementos significativos las concepciones de gestión, cultura e institución. Estos referentes le dan el marco para consolidar y hacer consciente sus tareas, responsabilidades y procesos, en vías

de una nueva concepción de su función, los cuales se caracterizan en los siguientes apartados:

b.2.2) Los componentes de la función de dirigir que ayudan a delimitar las tareas y las responsabilidades.

Los ejercicios de recuperación de la experiencia laboral que se propusieron en la MGDIE le ayudaron a ser consciente de la importancia de recuperación de los saberes previos, hacerlos explícitos y desde ahí distinguir lo que requiere aprender. Reconoce que de ello dependen las relaciones entre lo empírico y los referentes teóricos que articulan y le dan sentido al discurso y las acciones que lleva a cabo en la función de dirigir. Enuncia que:

Reconozco a partir de la reflexión las capacidades que adquirí a través de mi formación en la familia, en las escuelas y grupos civiles (LFD, junio 2008, balance, primera parte, p.13).

El reconocimiento de las experiencias, habilidades y conocimientos con los que cuenta y los que debe adquirir para hacer su tarea de coordinar, la hacen sentir segura y con ello logra ubicar las acciones que son exclusivas del área académica que aluden a:

Al trabajar con relación a los componentes de la función directiva me permitió apropiarme más de ellos y así considerarlos frecuentemente en mis tareas como coordinadora académica. La identificación clara y precisa de las responsabilidades que me corresponde atender para que los componentes de la función directiva los opere de mejor calidad con el equipo de trabajo (LFD, junio 2008, balance, tercera parte, p.23).

Los componentes de la función directiva planteados por Bazdresch (2004) aluden a ser enlace un administrativo, tomar decisiones, negociar, delegar tareas, manejar conflictos, generar el acompañamiento académico y evaluar. La revisión y análisis de los mismos posibilitó al directivo "B", ubicar su definición personal, enlistar y distinguir las habilidades que manifiesta ante cada uno. Esta reconstrucción le ayudó a profundizar, acomodar y refinar su acción, pero sobre todo hacer consciente que a

partir de ellos puede agrupar sus tareas e identificar los aspectos que fortalecen la función así como los que requieren de mejora.

Reconoce y distingue que ser un *enlace en la administrativo* implica realizar las acciones de gestión y validación de los recursos y la implementación de las tareas operativas delimitadas en el marco jurídico- Normativo estipulado desde el programa a nivel nacional. Esta línea de trabajo incide en el componente que denomina toma de decisiones el cual depende de las situaciones problemáticas, objetivos, funciones y tareas que indican lo que “debe” hacerse de acuerdo a lo que se pretende lograr. El hecho de que estas acciones dependan del programa no posibilita al directivo incidir en la resignificación de estos dos componentes, por lo que afirma que es un conocimiento automatizado que se manifiestan de manera empírica, esto lo precisa en la tercera versión de la redefinición de los mismos (LFD, junio 2008, tercera como son la parte, p.14).

Los componentes que se observan con cambios y resignificación en la función de coordinar son los que hacen referencia a la “delegación de tareas, manejo de conflictos, negociación y acompañamiento.” Estos se reformulan e integran a partir de la incorporación de nuevos conceptos que rescata de la descripción de sus colaboradores, sus cualidades, responsabilidades, tipo de ayuda y apoyos, etc.

En lo que corresponde al primer componente que manifiesta cambios, hace consciente con la *delegación de la tarea* que adquiere y delimita la importancia de conocer al equipo al comprenderlo y ubicar sus competencias. Integra de manera intencionada en su actuación las actitudes de escucha, diálogo y tolerancia como elementos centrales para asignar tareas con base en la planeación, al trabajo en equipo de forma cooperativa y colaborativa.

Las acciones que implementa para el segundo componente que alude a la *solución del conflicto* las asume desde el planteamiento que hace Martínez (1999) en donde rescata y se apropia de elementos que utiliza al definir el conflicto como que se dan en una situación que manifiesta diferencia en la opinión de dos o más personas sobre un mismo fenómeno, por lo que se recomienda tener en cuenta para su comprensión las siguientes acciones: conocer y respetar a la persona o grupo, facilitar el diálogo, cuidar la emisión de juicios, considerar las opiniones, tener presente la colaboración, disposición y pensar en el otro.

En este componente utiliza la descripción de los colaboradores y actores que interactúan en el acto de coordinar para ubicar las diferencias de intereses entre las personas, las áreas e instituciones en donde intervienen las historias de vida y de formación, y cómo éstas contribuyen a la existencia de una variedad de percepciones y formas de actuar como parte de las relaciones humanas. Reconoce que es básico identificar las causas o los antecedentes que generan estas discrepancias para efectuar un plan de intervención y no privilegiar a una de las partes y así tratar de cuidar los modos o formas de actuar con una visión estratégica que posibilite lograr la solución y la *negociación*.

La comprensión mutua requiere una participación, un compromiso y una reciprocidad (LFD, junio 2008, tercera parte, p.14).

En este proceso de *negociación* incorpora la toma de acuerdos y la delegación de las tareas. Para responder y actuar en estos componentes siente la necesidad de contar con mayor conocimiento del equipo, de los aspectos técnico pedagógico lo que le permite estar más consciente de las implicaciones de la información. Esto le hace sentir la necesidad de promover la autoformación para profundizar y ser experto en su manejo ya que considera que la atención de situaciones con sentidos o puntos de vista diferentes sobre una tarea requiere que las personas involucradas dialoguen, comprendan, participen y construyan conjuntamente. Lo que posibilita reconocer a este componente de manera transversal.

El componente de *acompañamiento académico*, le da elementos al directivo “B” para adquirir e incorporar en su acervo de conocimiento que refiere a la mejora de la interacción entre las personas, la cual se lleva a cabo en acciones sustentadas en la articulación entre la teoría y práctica de los procesos de asesoría, evaluación e intervención de las diferentes actividades, las agendas, programas y planeaciones que contribuyen al logro de lo esperado.

b.2.2) Los conceptos de gestión¹¹⁴

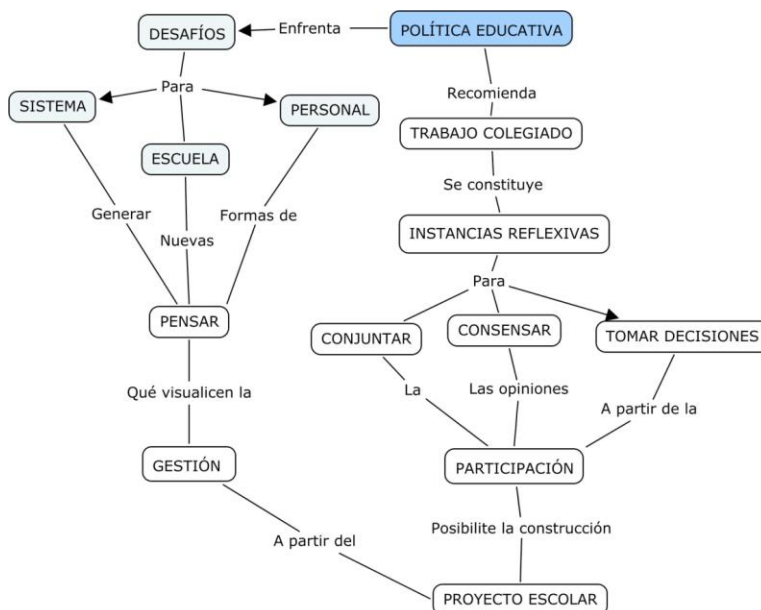
Se reconfigura la racionalidad que tiene de coordinar el equipo de trabajo y las reuniones a través de la incorporación de subconceptos al concepto de gestión desde la visión de la política educativa y su posicionamiento en la vida institucional. El acercamiento a definir lo que significa y representan los desafíos de la educación en el marco de la política educativa¹¹⁵, el trabajo colegiado, la organización y estructuración del proyecto escolar le permitió identificar la relación y conexión entre éste último con la gestión escolar.

Hace explícito en su acervo que los desafíos de la educación se delinearán en el trabajo en conjunto que caracteriza y definen las nuevas formas de actuación que facilitan la reconfiguración de los grupos y centros educativos. Ante estos planteamientos el directivo agrupa la información proporcionada por los textos de la siguiente manera y que se refleja en la siguiente figura 16:

¹¹⁴ Se construye en la revisión del sustento de la política educativa en donde se plantea para la organización la creación de condiciones para la transformación a partir de la elaboración del proyecto escolar desde la visión de la colegialidad.

¹¹⁵ Los teóricos y documentos revisados son: Antúnez, Serafín, el trabajo en equipo de los profesores y profesoras; Justa Ezpeleta, Reforma educativa y prácticas escolares; Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica; Ley General de Educación, cap. VII; Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000; SEP-Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México- España, El proyecto escolar; Justa Ezpeleta, Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica; Antúnez, Serafín. El proyecto Educativo de centro.

Figura 16. Conocimientos previos de gestión del CB



En este sentido, delimita como punto de partida el proyecto escolar que se define como la estrategia conceptual y metodológica que crea las condiciones para realizar un trabajo conjunto es decir en la colegialidad que es denominada, “instancia reflexiva” que da lugar a la interacción, a la relación, apoyo y al estar con otro le posibilita construir colectivamente desde la participación. Cuya meta es responder a los desafíos de la política educativa e incidir en la gestión escolar al modificar o transformar las escuelas.

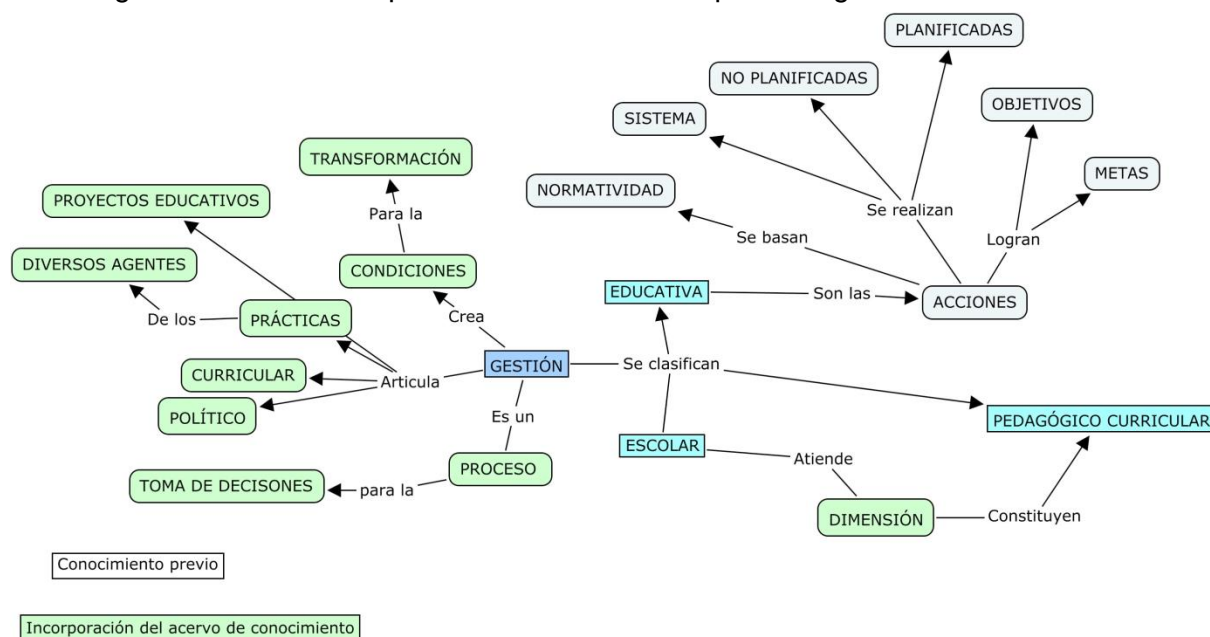
En esta marco, la participación mediante la convivencia escolar facilita atender y regular la vida académica de las escuelas, en donde la facilitación de la toma de decisiones, la integración de opiniones por consenso y la visión propositiva de generar alternativas, permite al directivo visualizarse desde nuevos actos de coordinar, en donde se hace indispensable comprender el término de gestión en sus diversas concepciones y ámbitos de actuación que a continuación se describen.

En esta revisión teórica de los conceptos de proyecto escolar, colegialidad y gestión escolar lo remite a la revisión teórica y conceptual del concepto de “gestión”. Este concepto lo define como las actividades que posibilitan la toma de decisiones para mejorar las condiciones del sistema (gestión educativa), escuela (gestión escolar), grupo y persona (gestión pedagógica). Por consiguiente, el acercamiento al campo de la gestión, los ámbitos y dimensiones¹¹⁶ que constituyen la organización escolar permitió que el directivo “B” se adentrara en su revisión e incorporación al acervo de conocimiento.

El diálogo con los contemporáneos de la gestión le ayudó a distinguir lo que significa *gestión educativa y escolar*, de los cuales se rescatan los elementos genéricos que delimitan su comprensión aunque se enuncian otros aspectos en el organizador (Ver la figura 25), sólo se desglosan aquellos que facilitan su comprensión en la función de dirigir. *El primero de ellos*, lo centra en el sistema educativo como un elemento que estipula las líneas generales de actuación al pertenecer a un proyecto ligado a la política educativa nacional. Hace consciente la relación que existe con la política educativa en la escala más amplia que alude al gobierno del acto educativo que posibilita regular procesos, acciones y decisiones. En este término demarca los procesos indicativos que refieren a la gestión educativa del sistema (Ver figura 17).

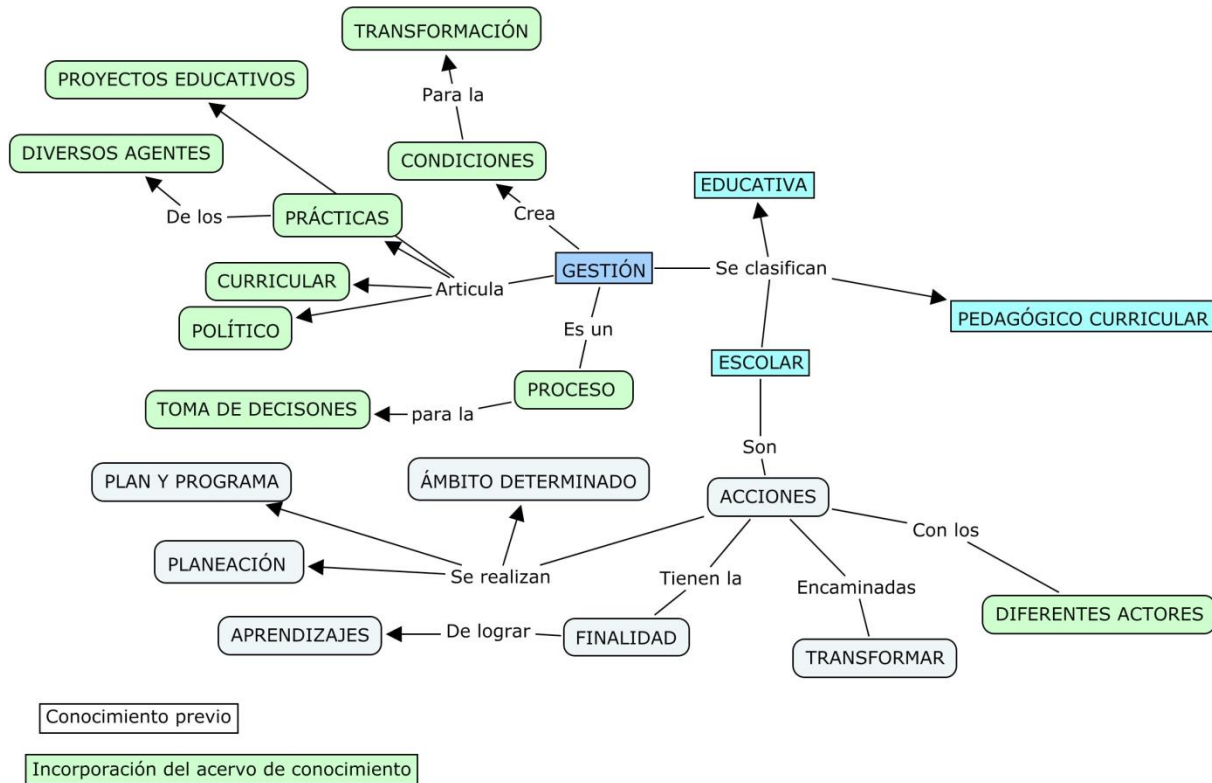
¹¹⁶ Se clasifican en: Administración-organización escolar; pedagógica-curricular; comunitaria y de participación social.

Figura 17. Elementos que caracterizan la concepción de gestión educativa del CB



El segundo concepto de *gestión escolar*, le ayudó a precisar su acción en la dependencia a nivel estatal del programa como parte de los retos estratégicos de transformación en el sistema educativo. Distingue que las acciones que realiza con el equipo se enmarcan en un proceso de gestión escolar que corresponde a un espacio micro en donde tiene a su cargo un grupo de personas que tratan de responder a lo propuesto en la visión general del mismo. En el caso de la gestión escolar concreta su actuar en la realización de tareas para responder a un programa específico, en donde hace explícito los ámbitos, los niveles y modalidades educativas que se constituyen por los actores: jefe de sector, supervisor, director y docentes (Ver figura 18).

Figura 18. Elementos que caracterizan el concepto de gestión escolar del CB

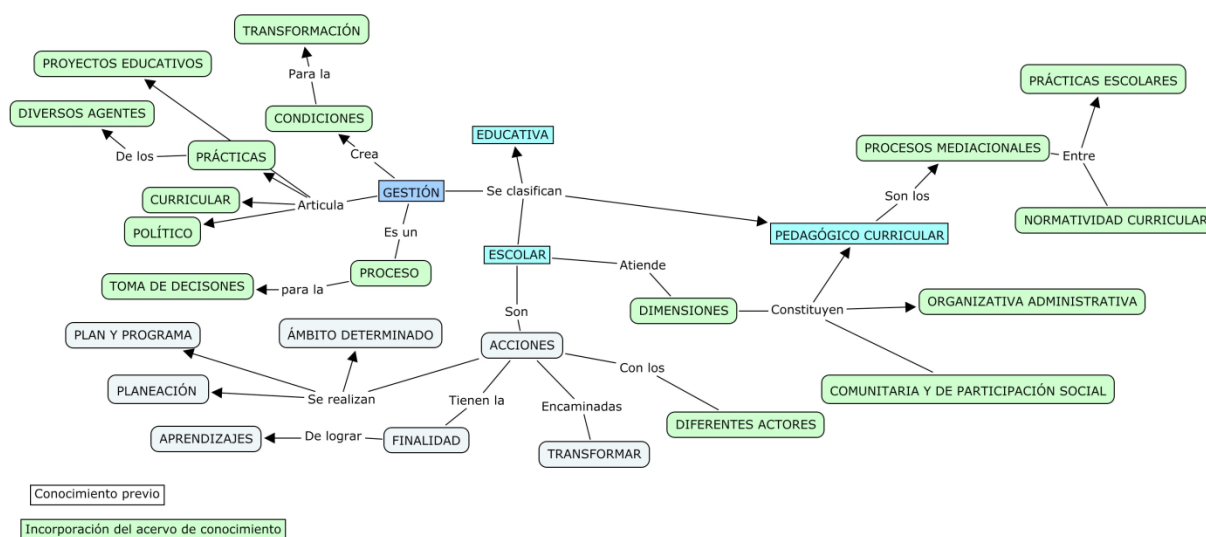


Por consiguiente, Reafirma los elementos que caracterizan la gestión educativa y escolar, agrega el término de gestión pedagógica en donde tiene presente que refieren a los procesos mediacionales que ayudan a mejorar la interacción y la sensibilización del equipo de trabajo. Comenta:

Quiero encontrar los elementos básicos en los diferentes tipos de gestión (escolar, pedagógica, etc.) y así operarlos adecuadamente (DGEI, diciembre 2007, primera parte, p.27).

Esta búsqueda de comprensión le permite identificar que el concepto de gestión escolar se incluye la dimensión pedagógico curricular en donde se efectúa otro proceso de gestión que facilita la generación de los de aprendizajes (Ver figura 19).

Figura 19. Elementos que caracterizan la gestión pedagógica del CB



La preocupación por comprender esta visión teórica hace que centre su atención en la gestión educativa como componente Normativo de la gestión escolar en sus diversas dimensiones: En la siguiente viñeta se destaca esa situación:

La gestión se puede concebir como el conjunto de acciones integradas para resolver problemáticas, lograr ya metas u objetivos concretos. Ante lo que es necesario que la gestión directiva esté dirigida a ello, pero sin perder de vista las individualidades de los integrantes del equipo, sino por el contrario aprovechar cada una de las capacidades que tienen sus integrantes de manera que sean utilizadas para crear espacios de fortalecimiento que contribuyan a la solución (Tesis, marzo 2010, p.118).

La construcción del concepto de gestión con la identificación de cada una sus tipologías o clasificaciones le aportó el panorama para encontrar las relaciones que existe y se relacionan con conceptualización y el proceso metodológico de la intervención para la transformación a través de las estrategias educativas que aluden al proyecto escolar y el trabajo colegiado. Esto se representa en la figura que integra esta posición conceptual (Ver figura 20).

micropolítica, política organizativa, y cultura de la organización le permite ampliar la comprensión de su función ya que reconoce los aspectos que inciden en ella.

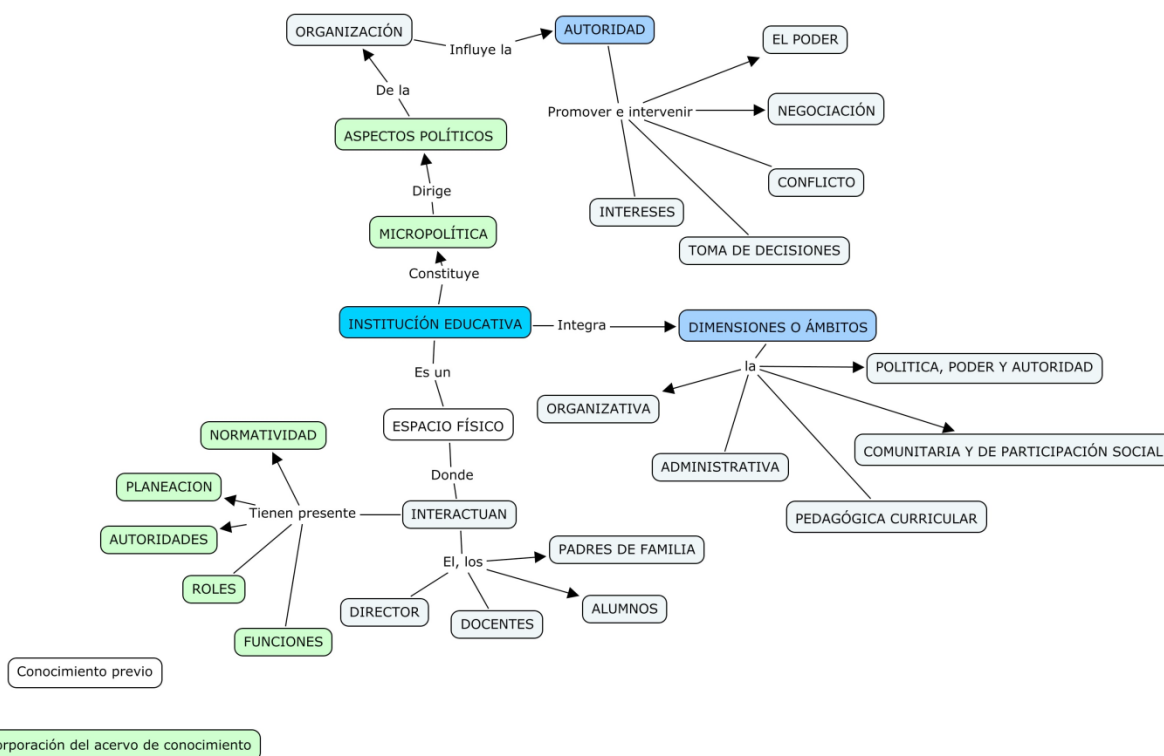
Con relación al control pudo identificar que existen tipos de organizaciones jerárquicas, controladas por sus miembros y las comunidades profesionales. Estos planteamientos rescatan que el control puede ser conservado por la persona sobre la organización, lo que regula las actividades en donde se ejerce un liderazgo fuerte y centralizado.

Al revisar lo correspondiente a la diversidad de metas, reconoce que la falta de consenso otorga una autonomía relativa a los grupos, lo que da origen a tener limitantes para efectuar la coordinación entre las tareas y los actores. Aunado a ello, encuentra las diferencias que se originan por la diversidad de experiencias de las personas y la variedad de expectativas de la organización y los grupos. Ante esta situación identifica que los conflictos son propios de la vida laboral y que existen en toda institución o grupo como parte de su funcionamiento. La negociación y la mediación de las diferencias, son elementos indispensables para la atención y solución del conflicto. Ubica en este panorama el posicionamiento¹¹⁸ y tipos de conflicto¹¹⁹ a los que se enfrenta en la dimensión institucional, para ello define e identifica los rasgos que caracterizan a una institución (Ver figura 21).

¹¹⁸ Ignora; se elude; se redefine y se disuelve; se elabora y se resuelve.

¹¹⁹ En torno a la pluralidad de pertenencias, definición del proyecto institucional, operacionalización y concreción del proyecto y la relación entre la autoridad inmediata y funcional.

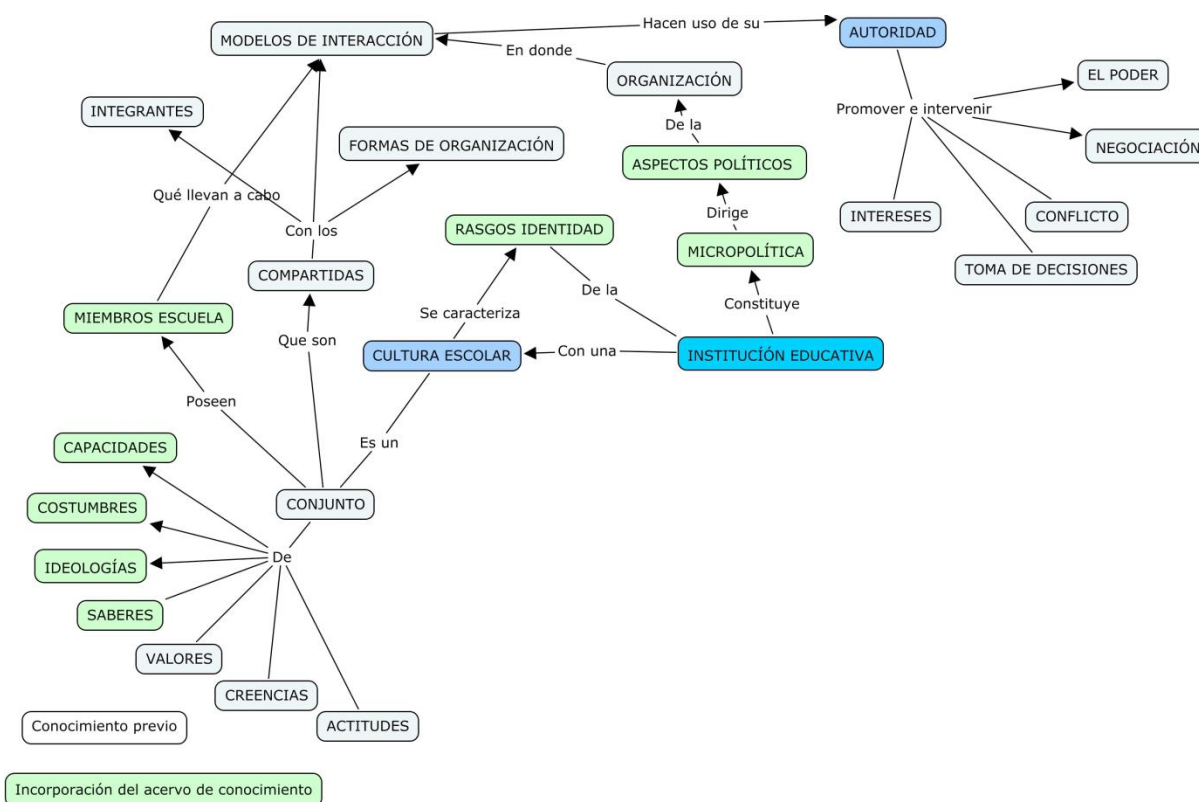
Figura 21. Elementos que caracterizan la concepción de institución educativa del CB



Con relación al poder, lo reconoce como un ejercicio de control en donde la persona o el equipo tiene la capacidad de hacer prevalecer su posición o enfoque en la vida institucional. Las fuentes de poder que ubica aluden al conocimiento Normativo, acceso a la información y la búsqueda del control de las relaciones con el equipo. Rescata del planteamiento de Parson (1960) los nueve aspectos que favorecen el desarrollo de la capacidad que facilita asegurar que la ejecución de las obligaciones estén ligadas a las unidades de la organización, entre las que destaca: tomar decisiones, determinar que está bien o mal, influencia para moldear actitudes y creencias, elegir de manera colectiva, lo que le posibilita la generación de estrategias que suministren el proceso político de la organización y de los grupos. Entender el modo de hacer las cosas y constituir la cultura de la organización o de los grupos es un avance que manifiesta en este eje temporal.

El dato que le aporta el “término de cultura” en su tarea, tiene que ver con el planteamiento de que ésta se construye y se desarrolla en el curso de la interacción de los grupos, instituciones y sociedad. En el marco de las instituciones reconoce que cada persona posee su propia cultura, la cual refleja un bagaje de creencias, ideologías y tradiciones que delimitan la formación de grupos y su relación en los aspectos políticos y académicos de la organización (Ver figura 22).

Figura 22. Concepción de Cultura Institucional del CB

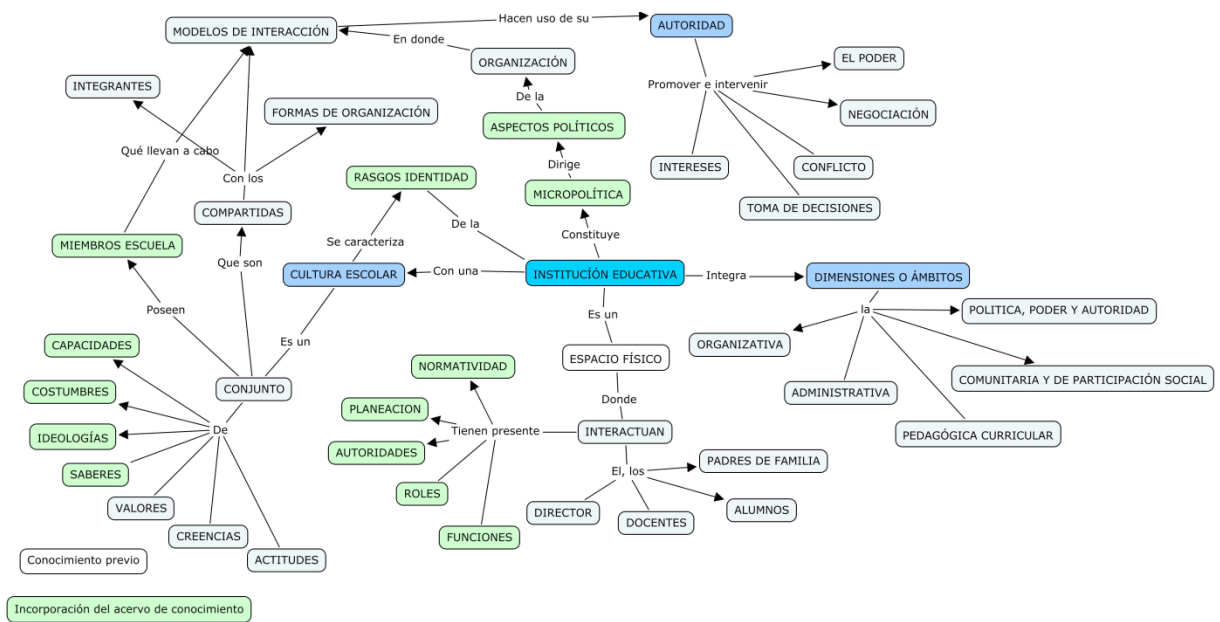


Con relación a la cultura escolar distingue los rasgos que refieren a la construcción de un vínculo permanente de intercambio entre los diferentes actores. La institución remite a la Norma, regla y ley, ya que son necesarios para cumplir la función específica. Afirma que la ley tiene un doble carácter, por un lado delimita prohibiciones, impone, constriñe, reprime y por otro lado, ofrece seguridad y protección (DGEI, diciembre 2007, segunda parte, p.24-25).

La revisión y reflexión sobre el tema de micropolítica en la escuela le proporcionó los elementos teóricos para identificar que en la organización, en el proyecto y en el grupo de trabajo se manifiestan posturas ideológicas, creencias y supuestos que delimitan la forma de percibir y comprender la tarea educativa por parte de las personas que interactúan hacia el logro de las metas.

Esta visión facilita que el director identifique los supuestos que están presentes y manifiestos en las reuniones de trabajo como elementos de poder, en donde su concepción de autoridad le proporciona la comprensión del manejo de los conflictos, los intereses de las personas y las formas de negociación que posibilitan intervenir en la consolidación del grupo, en el marco de las diferentes dimensiones que definen la organización escolar. La cultura de la institución es un elemento central que debe tener en cuenta desde una visión compleja e integral, esto se configura con cada uno de los elementos enunciados en los párrafos anteriores y se visualizan de manera integral en la figura 23.

Figura 23. La institución y los elementos que caracterizan la concepción de cultura del CB



Identifica que la interacción con las personas que integran la institución le ayudará a tratar de responder a lo esperado por la institución, como parte de lo instituido por la misión y la visión que regula o guía la actuación. En este proceso el manejo y clarificación de los elementos Normativos y regulatorios¹²⁰ le permitió distanciar su actuar para comprender lo que subyace en el grupo. Esto le aporta herramientas alternativas en su actuación que facilitan la interacción del equipo sin perder de vista las metas esperadas.

En este proceso, la cultura incluye las costumbres como parte de los elementos instituyente que se configuran a partir de las capacidades que tienen las personas en ayudar a crear la identidad de la institución e incidir en su mejora.

En síntesis, se puede afirmar que los motivos “porque” muestran sustentos que rescata de la toma de conciencia sobre las experiencias de vida en la familia, con los grupos comunitarios e instituciones con recursos privados y públicos en donde efectúo funciones de docente, coordinación de grupos y de proyectos. Esto le permitió establecer la relación entre los datos empíricos y los postulados teóricos con los autores. Desde estos fundamentos se puede reconocer el Aquí y Ahora, que la función de coordinar que consolida la postura de la administración con la precisión de cada una de sus funciones le permite adquirir en la colegialidad una visión participativa cuyo elemento central es la comunicación que le facilita crear las condiciones de una colaborativa compartida en vías de consolidar la actuación de los actores con interdependencia.

¹²⁰ Se definen en las pautas operativas, documentos explicativos del programa y de apoyo.

6.4.3 La transición de la perspectiva paradigmática de Científico Técnico Racional al Interpretativo Simbólico y Cultural

En la entrevista inicial (Agosto 2006) uno de los puntos que le interesaba mejorar a este directivo con su ingreso a la MGDIE se ubicaba en la toma de decisiones, solución de problemas y trabajo colegiado. Estos intereses se corroboran con lo planteado en la guía de autoestudio FDC (diciembre 2006), las cuales se enfocaban a desarrollar la capacidad de delegar las acciones emergentes, intentaba reconocer procedimientos que le permitieran atender lo planeado y acordado con la finalidad de crear las condiciones favorables hacia el logro de los objetivos del programa.

El segundo proceso que consideraba necesario intervenir era el referente a la coordinación del equipo de trabajo para facilitar las interacciones entre los integrantes del grupo académico en el que se hacía indispensable mediar las situaciones y conflictos entre los asesores y coordinador, regular las emociones, expresiones y el trato con el personal con el fin de consolidar su tarea.

De acuerdo a la nueva configuración de la concepción del acto de dirigir del directivo "B", reconoce que centra su actuación en coordinar al equipo de trabajo, cuya meta esperada continúa focalizada en la visión de responder a los objetivos y metas institucionales, en donde ubica que es necesario realizar las actividades de una planeación basada en el proyecto escolar. Incorpora una nueva configuración donde la participación conjunta es un componente base para la articulación de los procesos administrativos y el cuidado de la persona.

A partir de la participación e intercambio de experiencias, conocimientos y formas de actuación se puede situar el acto de dirigir en el planteamiento que alude a las dos perspectivas teóricas denominadas Científico Técnico Racional (Cf. supra, p.72) en transición al Interpretativo Simbólico y Cultural (Cf. supra, p. 74). Sus características genéricas se describen en la siguiente tabla 43:

Tabla 43. Elementos del acervo de conocimiento que caracterizan la concepción final del acto de dirigir del CB

Perspectiva	Científico-Técnico – Racional	Interpretativo Simbólico y Cultural
Acciones		
Planeación	<ul style="list-style-type: none"> Tiene en cuenta los objetivos del programa. Considera que la planeación es un principio básico para actuar. Elabora y la planeación del equipo en el plan anual. 	<ul style="list-style-type: none"> Visualiza el proyecto escolar como instrumento para lograr atender los procesos educativos. Ubica las dimensiones de la vida institucional: pedagógica, curricular, organizativa, administrativa, comunitaria, de participación social y política.
Organización	<ul style="list-style-type: none"> Cuida que los objetivos y metas sean claros. Administra el plan operativo anual Planea actividades diarias. Retoma las reglas de operación para establecer los mecanismos que posibiliten la articulación de las áreas, equipos y metas esperadas para fortalecer la coordinación interna. Elabora el manual de funciones. Organiza y le da secuencia a las tareas. Forma comisiones Coordina el desarrollo de las tareas. Organiza y archiva documentos. Gestiona los recursos. Trata de ser organizado para lograr planear, ejecutar y evaluar las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> Coordina el diseño y elaboración del proyecto escolar con los directores. Coordina las reuniones con el equipo académico. Colabora en el desarrollo y cumplimiento de los objetivos. Integra equipos que trabaje colaborativamente.
Autoridad/Dirección o liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> Atiende a las personas, situaciones actividades e indicaciones de las autoridades para garantizar el desarrollo del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> Promueve los espacios de convivencia entre el director y los docentes. Brinda espacios para la formación y autoformación; comunicación, atención de necesidades y solucionar conflictos. Es solidario y colabora con otros. Es sensible en la relación con otros. Está presente en los procesos educativos. Cuenta con una actitud tolerante
Motivación		<ul style="list-style-type: none"> Brinda confianza y apoyo. Acepta al otro con sus fortalezas y debilidades. Tiene acercamiento a las personas, tarea y situaciones. Motiva y sensibiliza Crea un clima de trabajo armónico Procura acercarse y solicitar apoyo al equipo
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> Da información permanente a la autoridad, docentes, directivos y compañeros. Ofrece información. Da a conocer a todo el equipo la redistribución de la tarea 	<ul style="list-style-type: none"> Comunica de manera abierta. Escucha y dialoga con los diferentes actores. Interioriza sus ideas para luego comunicarlas. Cuida las expresiones para la comunicación Discrimina para reconocer lo que es básico para el diálogo para llegar a acuerdos y la negociación en beneficio de ambas partes. Considera las opiniones de los otros.
Supervisión	<ul style="list-style-type: none"> Participa en proyectos, programas y procesos de capacitación. 	<ul style="list-style-type: none"> Recoge, organiza y analiza la información para validar propuestas y dar seguimiento a los apoyos solicitados. Trabaja con un equipo de colaboradores. Toma acuerdos y trabaja con personas.
Autoridad/mando		<ul style="list-style-type: none"> Colabora Maneja conflictos Integra equipos Interpreta Resuelve problemas y propone ideas
Control/evaluación	<ul style="list-style-type: none"> Valida propuestas. Da seguimiento a los apoyos solicitados. 	<ul style="list-style-type: none"> Valora los procesos y resultados
Principios básicos	<ul style="list-style-type: none"> Se preocupa por la productividad, el orden y el consenso. 	

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso y las perspectivas teóricas

Al concluir el proceso de formación de la MGDIE continua con la manifestación de actos que se ubican en la perspectiva Científico Técnico Racional, dentro los cuales se puede rescatar que la importancia que le otorga a tener en cuenta *los objetivos del programa* y de la instancia que coordina como elementos reguladores de su actuar y las formas de coordinar al equipo para garantizar su logro.

La preocupación y necesidad de darle mayor énfasis al la función de organización en el proceso administrativo a través de la *formulación del manual* propicia que se centre en la descripción de las funciones, tareas y procesos que constituyen el funcionamiento y cumplimiento de las acciones propuestas por el equipo de trabajo. En este aspecto, trata de tener todo organizado y estipulado en un documento formal que guie la actuación y desempeño de cada uno de los integrantes. El elemento que le agrega a este planteamiento es el mecanismo que empleo para construirlo con el grupo, sin perder de vista las acciones propuestas por el programa a nivel nacional.

En los procesos de reflexión y explicitación de los datos empíricos que caracterizan su práctica directiva rescata y hace consciente la forma en que construye su ideal de directivo para ejercer un liderazgo académico y compartido que promueva la participación en el trabajo conjunto en cada uno de los integrantes.

En la toma de decisiones, tiene en cuenta los elementos de planeación que le ayudan a lograr la misión de la institución, propicia la creación de un clima agradable, garantiza que la comunicación sea efectiva, etc. de tal forma, que estos aspectos los utiliza como medios para incrementar el grado de responsabilidad ante los procesos y resultados esperados (FDC, diciembre 2006, tercera parte, p.12).

Los motivos “para” y “porque” dan cuenta de las motivaciones humanas que marcan el acto de coordinar al reconocer y hacer explícito en su función el hecho de brindar confianza y apoyo a los integrantes del equipo a través del conocimiento de cada uno de ellos, aceptar al otro y tener un acercamiento a las personas y situaciones que se viven en cada momento de la consolidación del programa y dependencia donde labora.

La etapa de transición de su actuación del paradigma Científico Técnico Racional al denominado Interpretativo Simbólico y Cultural se inicia con la formulación e implementación del manual de organización que en conjunto realiza con el equipo.

El proceso de comunicación sigue presente en ambas perspectivas teóricas, en donde considera que el *dar información* es indispensable para realizar la redistribución de las tareas marcadas a nivel nacional. La movilidad hacia el nuevo paradigma se hizo posible por la *creación de espacios de diálogo* con los diferentes actores en donde trata de ser abierto, interiorizar las ideas antes de comunicarlas, discriminar la información y cuidar las formas de expresión para así generar nuevos procesos de interacción, participación y colaboración.

La caracterización de su acto de dirigir y las reflexiones teórico-prácticas que plasmó en cada uno de los ejercicios posibilita que se hagan explícitos los motivos “porque”, aporta elementos para reconocer los aspectos teóricos que interiorizó a partir del diálogo con los contemporáneos y que hacen referencia a las voces de autores que subyacen en su pensamiento. Los conceptos de gestión, trabajo colegiado, componentes de la función de dirigir así como de la cultura institucional, la interacción con sus pares y los elementos de la experiencia de la vida familiar, comunitaria y laboral son los que permean la nueva visión de ser humano que es sensible, solidario, tolerante y que atiende con apertura las situaciones que se le presentan.

Los avances que manifiesta son significativos y trascendentes. Modifica su concepción de la tarea de coordinar centrada en la certidumbre desde el orden y la estructura a una concepción en la que se enfatiza la comprensión de las personas, tareas y procesos de manera *interpretativa y simbólica* de la cultura de la organización y del programa en específico.

De acuerdo al planteamiento de Gairín (1996) la característica que define la apropiación de la perspectiva interpretativa es la comprensión de la visión cultural de las organizaciones, las cuales se construyen a partir de la interacción de las personas que facilitan su entendimiento y hacen consciente que son parte de una cultura institucional. Esto lo enuncia:


La experiencia en la maestría le permitió valorar la misión del ITESO, el programa y los docentes los cuales modelaron de manera permanente ese tipo de hombre que actúa y piensa con relación al otro, refleja una posición humana (Grupo focal. 2008).

Estos aprendizajes reconfiguran el acto de dirigir, en este Ahora y Aquí se define como una persona preocupada por coordinar e integrar al equipo de trabajo a través de administrar de forma sistemática y con sustento la información que le ayuda a validar las propuestas que se desarrollan en un grupo de personas que colaboran, toman acuerdos, manejan conflictos y proponen ideas que faciliten el crecimiento directivo y de cada uno los actores que participan en el programa y dependencia a su cargo.

6.4.4 El cambio de concepción en el acto de dirigir

El directivo “B” manifiesta cambios relevantes en la concepción del acto de dirigir al hacer explícito la reconfiguración de sus acciones y sus funciones como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 44. Elementos del acervo de conocimiento que caracterizan la concepción inicial y final del acto de dirigir del CB

Concepción	Componentes	Función	Procesos	Motivos		Perspectiva Teórica
				“Para”	“Por qué”	
Inicial		Coordinar		Cumplir los objetivos y metas institucionales.	El acervo de conocimiento adquirido en la vida familiar previa al ingreso en el campo laboral,	Científico Técnico Racional.
		Organizar		Mantener buenas relaciones en el grupo a través del uso de la Norma como elemento de control y regulación		
		Interactuar		Obtener mejores resultados en los procesos de E-A.		
		Sensibilizar				
Final	Administrar	Organizar Planear Evaluar y dar seguimiento	Comunicar Participar	Consolidar el equipo de trabajo.	Reconstrucción y toma de conciencia de las experiencias de vida.	 Científico Técnico Racional Interpretativo Simbólico
	Coordinar	Dirigir		Diálogo con la teoría: Política educativa, gestión, trabajo colegiado y cultura institucional.		

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso

Los motivos “para” que guiaban su actuación en la concepción inicial, se focalizaban en el logro de las *metas y los objetivos institucionales*, los cuales efectuaba con la finalidad de *mantener buenas relaciones con el grupo*, en donde la *Norma era el referente base para decidir* con relación a la administración y la coordinación del personal a su cargo en el desarrollo del programa. Le preocupaba dar línea y animar (convencer) al equipo sobre la importancia y la necesidad de desarrollar su función y las tareas encargadas a nivel nacional. Los motivos “porque” que fundamentaban su actuar giraban en torno a los principios de *orden*, el seguimiento de la secuencia de la ruta planteada en el programa, la *regulación de las conductas* y la toma de decisiones a partir de la *Norma*.

En la concepción final manifiesta un cambio en su acto de dirigir al darle nombre a las acciones y comprender los elementos que caracterizan y definen el proceso administrativo. Este conocimiento le ayuda a reconocer que *organizar* es una

función del proceso administrativo, la cual le aporta elementos para tratar de *consolidar la coordinación* que lleva a cabo con el equipo. Logra acomodar y distinguir que esta acción le ayuda a efectuar las tareas que caracterizan su papel en la organización.

En esta concepción prevalece el motivo “para” que alude a la inquietud, la necesidad y la relevancia de sensibilizar y *coordinar al equipo de trabajo* para consolidar su desempeño y el desarrollo de la tarea. En esta toma de conciencia y reconocimiento de las acciones y los motivos que definen su función, identifica el puente o elemento de mediación que le permite hacer consciente los aspectos de su historia de vida y trayectoria formativa con relación a la adquisición del acervo de conocimiento, esto le mostró la posibilidad de tener mayor sensibilidad por conocer y entender al otro, otorgándole herramientas que le ayudan a coordinar y apoyar los equipo de trabajo.

En el diálogo con la teoría, consolida las acciones que realiza en los diferentes espacios y tiempos del aquí y ahora, en el que complementa y puntualiza ser un enlace administrativo en donde la toma de decisiones la utiliza para promover la ejecución de la tarea y la consolidación del equipo. Incorpora en su acervo de conocimiento los componentes que hacen mención de los procesos que sustentan la forma de delegar la tarea, manejar los conflictos, negociar y acompañar a las personas, y los grupos en la organización escolar.

Amplia su panorama al considerar que no basta con distribuir la tarea con un orden o secuencia para llevarla a cabo, sino que requiere contar con una estructura en la delimitación de las funciones, las tareas y los procesos para coordinar al equipo de trabajo en el desarrollo del programa y de la instancia correspondiente. Esto lo precisa y articula en la concreción de las diferentes acciones que definen el proceso administrativo (Ver figura 24).

Figura 24. Articulación del proceso administrativo del CB



Su énfasis se centra en la función de *organizar* donde hace explícito cada uno de los componentes y dimensiones de la organización, esto le posibilita construir el manual de operación y de funcionamiento al definir, precisar, relacionar y articular dicha función con los componentes de la tarea de *dirigir* y su incidencia en las funciones de planeación y la evaluación. La apropiación del proceso administrativo le aporta los medios para movilizar su pensamiento al proporcionarle los cimientos que le facilitan atender y traspasar la necesidad de tener todo previsto y organizado, a tratar de clarificar y comprender que no es indispensable tener un orden y precisión de lo que debe efectuar cada persona del equipo de trabajo y que éste puede ser delimitado y construido a partir de la participación del mismo. A continuación se presentan los avances en la adquisición de los elementos del acervo de conocimiento así como aquellos saberes que le quedan por adquirir y consolidar (Ver tabla 45).

Tabla 45. La adquisición y cambio de los elementos del acervo de conocimiento en el acto de dirigir del CB ¹²¹

Criterio	Acervo de conocimiento		
	Incorpora	Continúa y refina	Elimina
Sistema Educativo	<ul style="list-style-type: none"> Distingue la gestión educativa, escolar y pedagógica. 		
Organización	<ul style="list-style-type: none"> Sistematiza la ejecución de la coordinación del equipo. Aplica los procesos administrativos con sustento. Organiza y estructura la institución y el proyecto. Planea a través del proyecto. Construye metas comunes. Planifica e implementa el proceso de evaluación y seguimiento. Delega tareas. Identifica los tipos de organización y sus características. Ubica las fuentes de poder. Valora la cultura para comprender la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> Coordina las reuniones de trabajo Planea con la visión del plan de trabajo. Modifica el uso de la Norma. Administra los recursos, logísticos y Normativos. Profundiza en el manejo de los procesos administrativos Describe y ubica las dimensiones de la organización. 	<ul style="list-style-type: none"> Dar centralidad al control de las tareas y personas. Planear las actividades del equipo. Ser el eje central de la tarea. Administrar su actuación con base en una calendarización de actividades. Dar línea, indicaciones y precisiones de los encargos. Usar la Norma como regulación de las conductas y comportamientos.
Función Directiva	<ul style="list-style-type: none"> Da nombre a lo que hace. Ubica funciones, tareas y responsabilidades. Ubica las reuniones como un acto de comunicación, participación y colaboración. Reconoce los componentes de la función directiva. Valora el dialogo como herramienta para compartir, escuchar y proponer. Delinea los flujos de comunicación. Apoya y orienta en la solución de las necesidades detectadas. Potencializa la participación de los integrantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Informa y comunica sobre la tarea, procesos y personas. Motiva y estimula. 	<ul style="list-style-type: none"> Ser el eje central en la actuación de la tarea, equipo y procesos. Reflejar ambigüedad entre el control y lo permisivo al permitir situación que considera le puede favorecer posteriormente.
Desarrollo de las personas	<ul style="list-style-type: none"> Visualiza como el eje central de su actuación. Confía en las personas. Conocimiento y comprensión del otro. Facilita la construcción con otros. Valora la interacción de las personas. 	<ul style="list-style-type: none"> Muestra respeto a las personas. Apoya, guía y modela. Valora la oportunidad de aprender de los otros. Procura ser sensible a los otros. 	<ul style="list-style-type: none"> Manifestar desconfianza al cumplimiento. Efectuar el desempeño desde lo emocional más que lo racional. Modificar el valor de partir de certezas y claridades para garantizar el comportamiento de los otros. Estar en la búsqueda del equilibrio permanente.

¹²¹ Las primeras dos columnas inician con un verbo en términos de desempeño. La columna restante, los verbos están en infinitivo por motivo que aluden a las acciones que ya no están presentes en su acto de dirigir por lo que no se pueden expresar en términos de sus manifestaciones.

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso

En este espacio de relación laboral, mantiene algunos aspectos de la concepción inicial como son la importancia de dar información, cuya finalidad es que conozcan y manejen los datos que se requieren para realizar la tarea. Procura crear un ambiente favorecedor que promueva la construcción de manera cooperativa y colaborativa. El acercamiento y las formas en que se comunican cada uno de los integrantes le ayuda a entretejer la tarea, las personas y las metas educativas.

La comprensión y manejo del campo de gestión educativa y escolar es un conocimiento en el que distingue las dimensiones que constituyen la institución por lo que reconoce los elementos que caracterizan la participación en un programa nacional que responde a la visión del Sistema Educativo Nacional y su ámbito de actuación como directivo en una organización escolar, en donde incorpora los conceptos de gestión y sus diferentes niveles de concreción y participación de las personas, las instancias y las escuelas.

El conocimiento anterior lo hace ser más sensible y tolerante a las diferentes situaciones que se presentan en donde su actuación es más solidaria, comunicativa y de participación con el equipo de trabajo. La escucha y el dialogo son el puente que le ayuda a reconocer las capacidades de las personas, respetar las ideas y las personas fomentar la solución de los conflictos y negociar los acuerdos que se requieren y ayudan en la toma de decisiones con el equipo. Por lo que valora la importancia de tener un marco de apertura y disposición para efectuar la búsqueda de alternativas y formas de intervención. Con este bagaje de información ayuda a identificar que le queda pendiente de incorporar y/o consolidar en su proceso formativo, como se expresa en las siguientes afirmaciones:

- Asumir e implementar en su totalidad las acciones y componentes de los tipos de gestión.
- Manejar la tensión entre la Norma y las personas.

- Planificar por proyectos colaborativamente.
- Tomar decisiones.
- Promover el trabajo colegiado en acción y/o consolidación.
- Ser experto en manejar conflictos y negociar.
- Evaluar la organización y el proyecto.
- Atender a la diversidad en lo grupos.

6.5 Caso "C". *Cl. La dirección indicativa y regulatoria*

La formación de este directivo de Educación Básica se desarrolló en escuelas religiosas. La Educación Media y Superior la inicio en una etapa posterior a su inclusión en el mundo laboral, es decir, trabajó como educadora antes de realizar sus estudios de licenciatura en Educación Preescolar en un programa semiescolarizado. La experiencia en la función directiva se da en el nivel educativo, en una escuela incorporada a la SEJ, dicha práctica no excedía de cinco años al inicio del estudio de su caso.

6.5.1 El acto de dirigir a través de una dirección indicativa y regulatoria

En el proceso de recuperación que hace el directivo "C" a través de la guía de autoestudio se puede observar que la tarea de dirigir la define como la forma de orientar, conducir y coordinar el trabajo del personal a su cargo (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.1).

Para este directivo su tarea se delimita a partir de lo estipulado por la institución, en donde lo prioritario es organizar el trabajo de todo el personal e informar al director general sobre los acontecimientos relevantes que ocurren en la sección de ese nivel educativo (Entrevista 2006 y Grupo focal 2008).

Reconoce que tiene conocimiento de la dimensión institucional puesto que cuando asumió el cargo de directivo tenía dos años de experiencia docente en ese contexto educativo. Desde esta vivencia pudo identificar lo que debe de hacer y prever en la organización.

Afirma que al realizar las acciones de orientar, conducir y coordinar necesita efectuar las funciones de organizar, evaluar y sensibilizar a los docentes y al personal del área administrativa a su cargo a través de la realización de las acciones y actividades que le facilitan su desarrollo en los espacios, funciones y personas que les competen, las cuales se enuncian a continuación (Ver tabla 46).

Tabla 46. Acciones que caracterizan la concepción inicial del acto de dirigir del CC

Clasificación						
Definición	Función	Acción	Actividades			
			Rutina	Dirección	Norma	Pensamiento
Orientar Conducir Coordinar	Organizar (1)	Organizar (2) Coordinar Planear Orientar Pedir Distribuir	Revisar Verificar Organizar (3) Controlar Atender Redactar Informar	Organizar (4) Coordinar Participar Tomar acuerdos Observar	Organizar (5) Controlar	Organizar Planear Pensar Buscar Retroalimentar
	Evaluar	Validar Retroalimentar Observar				
	Sensibilizar	Motivar Estimular Apoyar Representar Reunir				

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso

La función de *organizar* la circunscribe a actividades tales como, coordinar, planear, orientar, pedir, distribuir las tareas e informar lo referente al trabajo con docentes, padres de familia y personal administrativo, en particular se enfoca a la realización de los procesos y productos esperados en la formación de los alumnos a su cargo.

Refiere que organiza la tarea del nivel educativo al conducir y orientar a los docentes y a la asistente en el tipo de tarea que tienen que llevar a cabo. Esta previsión la efectúa en horarios extraescolares; de manera puntual detalla las actividades que han de realizar e incluye la especificación de tiempos y tipos de indicaciones. Esta planeación le permite distribuir y precisar a cada uno de los participantes los productos esperados. Por consiguiente, este directivo considera

indispensable tener todo organizado, planeado y bien coordinado con la finalidad de que las tareas se desarrollen a partir de las certezas y claridades. Esto se observa en la siguiente viñeta:

Planeo las actividades previamente a realizar (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.2).

Organizo cuando a las maestras les doy a conocer las actividades que han de realizar, distribuyo al personal la información oportunamente y controlo los recursos materiales y temporales (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.4).

Como un elemento de control organiza los recursos, las tareas y los procesos; busca precisión en la información que comparte con el equipo de trabajo. El directivo establece las responsabilidades y las reglas, hace las peticiones, muestra y establece los niveles de exigencia a la tarea o lo que así se requiera con el fin de garantizar el cumplimiento oportuno de las responsabilidades. A través de la transmisión o explicitación de las disposiciones oficiales o de los ideales institucionales marca la pauta de trabajo. Desde su función comunica y coordina el trabajo del equipo del nivel educativo correspondiente.

Le preocupa revisar los procesos pedagógicos que plantean los docentes en los planes de clase que le entregan al inicio de cada semana. Considera que este acto le ayuda a concretizar y bajar la política institucional que se estipula en el proyecto educativo o plan general.

En la enunciación de las funciones, acciones y actividades utiliza de manera indistinta la ubicación del término organización y administración. En la organización incluye a la planeación, las políticas de la institución, la organización de la tarea y del equipo. En la segunda, el énfasis está puesto en ordenar y seleccionar los recursos materiales, los tiempos, las propuestas de actividades que deben llevar a cabo la asistente y los docentes.

Su dirección se enfoca a la coordinación de las reuniones en donde promueve la participación con docentes, directivos y padres de familia. Reconoce que trata de fortalecer el apoyo pedagógico que brinda a los docentes, pues considera que tiene un buen dominio del “constructivismo”. Conoce esta teoría y sus derivaciones metodológicas que facilitan al sujeto tener apertura y disponibilidad por aprender. Considera que esta forma de actuación le ayuda a la negociación y conciliación entre las dos posturas que se manifiestan en la organización: a) la primera corresponde a la visión lineal e impositiva de la administración general que se vive con relación al control de tiempos y entrega de lo solicitado b) la segunda le da posibilidades de proporcionar herramientas y precisar las formas en que deben planear las sesiones de trabajo en el aula.

La falta de tiempo le limita atender todas las necesidades del personal y de los alumnos a su cargo, además de dar el seguimiento óptimo al programa educativo del colegio.

La *evaluación* es la segunda función que realiza este directivo. Ésta le permite observar, retroalimentar y validar las tareas que llevan a cabo los docentes. En las actividades de rutina utiliza el término de verificar y controlar a través de las siguientes acciones: explorar los aspectos que corresponden a la asistencia del personal, registrar lo que sucede en el aula, revisar las programaciones y evaluaciones de los maestros y dar indicaciones.

En lo referente a la Normatividad y mando hace mención del control de asistencia, la organización y la dosificación de los contenidos que deben utilizar los docentes cuando hagan su programación semanal, los cuáles son una guía que orienta su labor. En estas actividades incluye todo aquello que le da estructura y fundamento y que le permiten consolidar lo instituido por la institución.

Para mí la Norma es necesaria, ya que es una guía que orienta el trabajo y la labor de cada miembro de la comunidad educativa, trabajo en una escuela que cuando se me presenta algún problema de incumplimiento laboral de algún maestro, la Norma es el medio para orientar nuevamente el trabajo del profesor (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.7).

El uso de la Norma va en función de las contingencias que se le presentan con respecto al control de las acciones y ante la necesidad de regular la organización de la tarea del personal a su cargo. Esto refleja un funcionamiento más lineal, en donde todo aquello que sea desconocido o se salga de los comportamientos esperados se regula o controla por medio de la Norma.

La Norma es una guía que orienta el trabajo y la labor de cada miembro de la comunidad educativa. Cuando se me presenta algún problema de incumplimiento laboral de algún maestro, la Norma es el medio para orientar nuevamente el trabajo del profesor (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.7). La aplicación de la Norma es algo que me favoreció, es que trabajé en la institución dos años como docente antes de ser directivo (FDC, diciembre 2006, balance primera parte, p.9)

Afirma que la utilización de la Norma le ayuda a orientar el trabajo y la labor de cada integrante. En este sentido, la Norma es un elemento clave para responder o solucionar problemas de incumplimiento u organización en la tarea escolar. Su aplicación se le facilita por el conocimiento previo que tiene de ella y que adquirió desde que era docente de la institución. La dificultad que percibe es la triangulación que existe en la organización, donde tiene que dialogar entre las necesidades de la institución, el deseo de consolidar el equipo de trabajo y la toma de decisiones con respecto al funcionamiento de las personas.

Desde la tercera función, refiere que *sensibiliza* cuando motiva, estimula, apoya, representa, reúne al equipo de trabajo e identifica los aspectos de mejora que le proporcionan los elementos que le posibilitan dar seguimiento a lo ya propuesto. Atiende a los docentes en planificar las estrategias o técnicas que promueven el aprendizaje en el espacio áulico, cuida de comunicar de manera adecuada y dar sugerencias en la realización de la tarea pedagógica.

Sensibilizo cuando motivo a mi personal por el trabajo y lo reúno periódicamente para mantener una buena comunicación (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.4).

Debo de considerar la disposición y entrega al trabajo del personal, la mayor parte se observa comprometido y mantiene una buena actitud e interés para motivar al personal en el desarrollo de la tarea (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.10).

La forma más común en que realiza este acercamiento es a través de las reuniones de trabajo o los diálogos con los involucrados al motivar, animar o mantener una buena comunicación. Su participación con el equipo en las reuniones de trabajo se focaliza en determinar los puntos fuertes, valorar el comportamiento y el rendimiento. En la parte individual dialoga e interactúa con el personal, lo que le da posibilidades de visualizar el proceso de atención a las personas o tareas como parte de la rutina de su función de dirigir.

6.5.2 Motivos que conducen y sustentan el acto de dirigir

a) Motivos “Para”

Los motivos “para” que guían, definen y delimitan su actuar para responder a los ideales institucionales se dan a través de la realización de acciones que orientan a cada uno de los participantes en el marco de los lineamientos que son instituidos por la organización para garantizar el cumplimiento y desarrollo de los procedimientos organizativos y pedagógicos, los cuales se describen a continuación:

a.1) Facilitar el logro de los objetivos y metas institucionales

Su mayor preocupación se focaliza en tener todo organizado para poder delimitar las tareas de los otros para garantizar el logro de los objetivos y las metas institucionales. La actuación de dirigir le implica planificar y desarrollar una serie de actividades armadas y estructuradas por él mismo, y que conducen al personal a responder a su tarea que se encuentra delimitada en el proyecto educativo.

Coordino al equipo al planear las actividades previamente a realizar y organizo a las maestras para lograr los objetivos propuestos por la institución (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.2).

Le otorga especial énfasis a la planeación y al manejo de los lineamientos institucionales que regulan la organización y funcionamiento de la misma. Esta visión y tipo de preocupación lo hace efectuar procesos previos para organizar y evaluar adecuadamente al grupo. Procura que el personal tenga la claridad de lo que tiene que hacer.

El reto del director comienza ahí, en organizar los recursos materiales y humanos de tal forma que se logren los objetivos fijados (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.24).

En este sentido, manifiesta que la participación del equipo le aporta elementos para identificar la manera en cómo responden al cumplimiento de la tarea que se solicita desde la dirección del nivel o por la institución.

No hay una continuidad adecuada en el monitoreo, considero que debería establecer periodos claros de tiempo para dar un óptimo seguimiento (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.34).

Considera que es indispensable dar seguimiento y retroalimentar a partir de la observación al trabajo docente para el logro de los objetivos propuestos. La intención del directivo es potencializar las áreas de mejora.

a.2) El control y la regulación para alcanzar resultados óptimos en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Para el directivo "C" la Norma es un componente base que le ayuda a administrar y conducir el trabajo con los docentes para así lograr los objetivos pedagógicos. Las tareas que realiza de verificar la presencia día con día del docente, atender a las

peticiones de los padres de familia, registrar todo lo que sucede en el aula y el espacio escolar, revisar las programaciones y dar las indicaciones son puntos relevantes que delinear su necesidad de controlar y mantener todo en orden para garantizar su cumplimiento. Eso se observa:

Actuar bajo la Norma da seguridad, tomar riesgos y asumir las consecuencias de estos genera tensión (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.12).

Me gusta que cumplan con las reglas institucionales (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.36).

En cuanto al cumplimiento de las políticas del colegio y la seguridad de los niños debo mantenerme firme (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.37).

Se interesa y se preocupa por promover que la actuación de cada uno sea coherente y pertinente con lo propuesto por la institución. Espera que el personal cumpla en tiempo y forma con los compromisos acordados previamente con el grupo. En los casos que no se cumpla esta expectativa utiliza la Norma como medio para orientar nuevamente el trabajo del personal a su cargo y para obtener buenos resultados que respondan al fin educativo institucional.

a.3) Sensibilizar para “motivar la actuación del personal” y muestren gratitud.

La expectativa institucional de lograr un desempeño excelente en cada uno de los niveles educativos, de tal forma que los procesos de aprendizaje de los alumnos sean trascendentes y se manifiestan en los indicadores de calidad en la comunidad educativa genera que esta sea una de sus grandes preocupaciones, por lo que está consciente de que su responsabilidad es tener un equipo dispuesto a realizar su función y que se encuentre comprometido con la tarea educativa.

Mi función está encaminada a motivar, “venderles la idea”, involucra, aceptar sus opiniones y sugerencias, trabajar en equipo (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.21).

Trata de crear un ambiente de apoyo que le permita generar las condiciones de relación y producción del personal a su cargo, de tal forma que los integrantes del equipo manifiesten una “sensación de gratitud” que motive el deseo de actuar de las personas en beneficio en primer lugar de la institución y posteriormente de los alumnos.

En el colegio la visión ya está estipulada por lo que en este caso es necesario motivar al personal a hacerla suya y orientar los esfuerzos a obtener los resultados que la institución marca (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.40).

La mayoría del personal está comprometido con su trabajo y mantiene una buena actitud e interés en aportar ideas, tiempo y recursos. Tiene otra parte del personal que frecuentemente llega tarde o se enferma, lo que crea conflictos (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.10).

Menciona que uno de elementos prioritarios es hacer que el personal tenga la claridad de lo que le corresponde hacer, por ello anticipa e indica las acciones cada día. Su supuesto es que al precisar las acciones de los otros; dar indicaciones y orientar sobre los previos al inicio de la jornada laboral e informar en las reuniones de trabajo; y emitir comunicados, facilitará que el personal se apropie del ideal institucional y con ello se comprometa día a día en las actividades escolares. Considera que en los casos especiales, es necesario crear concesiones, esto se puede observar en la siguiente viñeta:

Autorizar permisos de ausencia a las maestras lo cual no favorece mucho pero crea un compromiso moral (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.6).

Motiva al dar concesiones y permitir la creación de condiciones psicológicas favorables, en donde se genere un compromiso con la dirección y puedan responder o apoyar cuando se les solicite. Espera que el personal que falta constantemente, disminuya su actitud y asuma con mayor entrega y dedicación a la tarea.

Los motivos “Porque”

El acto de orientar y conducir al personal a su cargo se sustenta en elementos del acervo de conocimiento que se constituye por los principios y valores que aluden a la obediencia y el seguimiento de indicaciones, el orden y la perfección en el

cumplimiento de las tareas con responsabilidad, los cuales adquirió en su vida familiar y escolar.

La Educación básica la vivencio en una institución educativa que dependía de una congregación religiosa de las Mercedarias. Su filosofía tiene sus cimientos en el desarrollo de un espíritu responsable, en donde el “deber ser”, se centra en “apoyar a las personas en obtener su “libertad de ser”, y tratar de “formar estructuras” que ayuden a salvaguardar la misma, esto se puede confirmar en la enunciación de su misión y valores que la constituyen:

La misión de los colegios que pertenecen a esta congregación se compromete en dar una formación integral y liberadora, en donde las mujeres se identifiquen plenas y comprometidas con ellas mismas y con la sociedad. Los valores que la sustentan se basan en: apoyar el crecimiento humano en todas sus dimensiones, amor al servicio y tener fe y ser abierta al espíritu que refleje una libertad responsable (<http://www.vera-cru.edu.mx>).

En este proceso formativo recibe las influencias de valorar a la persona como un ser humano que debe luchar por su libertad y crecimiento personal, en donde la sencillez y la “caridad” hacia las demás y al servicio de la organización son principios base. Estos ideales se complementan cuando se incorpora en el bachillerato en una institución que se fundamenta en otra base religiosa y que dependen de la congregación de la “Madre del verbo encarnado”, la cual continúa con esa visión humanista en el que se espera un desarrollo pleno con creencias ideológicas y espirituales de “Jesús y María”. Esto se manifiesta en el siguiente fragmento del ideario:

Educamos en una personalidad fuerte, responsable, solidaria; capaz de vivir en sociedad con opciones libres y comprometidas en su momento histórico. Bajo la propuesta coherente de virtudes y valores. Responsabilidad, respeto mutuo, gratitud, solidaridad y alegría. (<http://colegiomatel.edu.mx>).

Ambas congregaciones pretenden influir en la formación de un ser humano el cual esperan sea responsable y comprometido con su tarea personal, profesional y social. Procuran que comprendan que su trabajo es un modo de contribuir a su propio crecimiento y al de los demás. La libertad responde a un ideal de autonomía que forme criterios morales establecidos que respondan a una opción ideológica madura y responsable. La concreción de este ideal se manifiesta en las actuaciones de los directivos que se enuncia en la siguiente viñeta:

Los directores de primaria, secundaria y bachillerato estaban al pendiente de valorar a cada uno de los alumnos como un individuo. Felicitan cuando se hacen las tareas “bien” de acuerdo a lo indicado y promueven que la persona sienta confianza de que puede realizar la tarea (FDC, diciembre 2006, segunda parte, p.13).

En esta congregación se regula y administra la actuación de las personas a partir de lo estipulado en el proyecto educativo que se fundamenta en los principios y valores de orden y confianza hacia las personas para que puedan efectuar sin dificultad sus tareas y les de seguridad de lo que “deben hacer” en vías de tener su “libertad” al actuar con coherencia desde su ser y su hacer.

Lo que aprendí con las directoras en el espacio laboral es que modelaban la organización, la forma de dirigir, daban confianza, brindaban apoyo y respetaban las decisiones, lo que hacía que el personal se comprometiera más con la tarea (FDC, diciembre 2006, segunda parte, p.14).

El *orden y la disciplina* refleja en la manera en que asume y da seguimiento a las indicaciones que le otorgan las autoridades del consejo directivo del centro en que labora. La base de su actuación se sustenta a partir de la experiencia vivida en el espacio formativo de la congregación, dónde se otorgaban los estímulos para que valorara la realización de las actividades y tipos de indicaciones al darle confianza, atender sus necesidades y proporcionarle libertad para pensar estrategias de solución.

La madre como directora era la que organizaba todo. A pesar de tantas alumnas atendía en forma personal las necesidades de cada una (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.13).

Estas apropiaciones del proceso formativo de la congregación le dejaron sentir la necesidad de estar en permanente búsqueda de cómo organizar, anticipar y prever las diversas actividades que le ayuden a funcionar y responder a lo esperado por la institución y la sociedad, esto implicó pensar en la “totalidad de la tarea” y en el “otro”, lo que consolidó la configuración de una *estructura mental de orden y perfección* que le ayuda a buscar, seleccionar y planear las formas de actuación de las diferentes personas que le rodean, de tal forma que logre dar respuesta a lo esperado por la institución desde su acto de dirigir.

Pensaba que debía organizar el trabajo que haría todo el personal a mi cargo e informar de todos los acontecimientos relevantes que sucedían en la sección a mi director inmediato (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.9).

En estos colegios, la dirección profesa una imagen o figura de autoridad importante, que proyecta los valores de obediencia, respeto y confianza. La mayor preocupación de la congregación es acercarse a la persona para conocer la forma en que puede *motivar y regular* su ejecución de las tareas. Esto posibilita que el aprendiz adquiera los modelos o patrones que le ayudan a organizar, estructurar y guiar a otros en la realización de las actividades de tipo académico y de la vida diaria para garantizar el *cumplimiento*.

El personal y los alumnos se forman de acuerdo a las políticas del colegio (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.23).

La función directiva está limitada por las disposiciones de nuestros superiores, los cuales esperan que al final del ciclo se dé cuenta de los logros obtenidos (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.24).

La acción de mandar vista como dirigir las tareas que han de ejecutarse, juega un papel importante e influye directamente en los resultados y el logro de los objetivos planteados (FDC, diciembre 2006, primera parte, p.40).

Como directivo valora los ideales que se manifiestan en la institución donde labora y que a su vez delimitan los principios, Normas y reglas que guían a las personas en el desarrollo de las tareas y funciones. En su caso, trata de cuidar de manera permanente el equilibrio entre lo que piensa, hace y espera en la organización. En este plano de apropiación, cobra relevancia el *orden y la estructura* que pretende proyectar al otro desde la visión institucional con la finalidad de obtener un buen nivel de *cumplimiento* de las personas a su cargo.

6.5.3 La perspectiva Científico Técnico- Racional

En la descripción de las características de la tarea de dirigir que hace el directivo “C” se puede identificar como acto de significado cuestiones relativas a organizar, supervisar y orientar la realización de las tareas de los diferentes actores hacia un fin educativo que es regulado por los ideales institucionales.

Para ello, considera importante tener la visión del proyecto educativo, pues es el marco que define toda actuación en la organización. Desde ahí prevé, delimita y organiza las diferentes actividades que se deben distribuir al personal que tiene a su cargo. Esto hace que manifieste su preocupación por tener todo en orden con la finalidad de responder a los elementos solicitados por la institución y las expectativas de los padres de familia.

Los componentes básicos de su actuación están asociados con la delimitación y clarificación de las metas institucionales, el uso y manejo la Norma, y motivar al personal en el logro de los objetivos. Estos rasgos aportan elementos para reconocer que sus acciones se derivan de los fundamentos que se plantean en la perspectiva Científico Técnico Racional (Cf. supra p.72). Es un estilo en el que sobresalen el otorgamiento de indicaciones de lo que se debe realizar por las personas a su cargo, en donde procura mantener el equilibrio en el desarrollo de su función y los ideales de la institución (Ver tabla 47).

Tabla 47. Elementos del acervo de conocimiento que caracterizan la concepción inicial del acto de dirigir del CC

Perspectiva	Acciones
Visión	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo. • Búsqueda constante para mantener el equilibrio.
Perfil	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico profesional. • Se basa en conocimientos pragmáticos
Organización	<ul style="list-style-type: none"> • Cuida que los objetivos y metas sean claros.
Autoridad/Dirección o liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> • Normativo • Gestión diaria, no existen previsiones ni sistemas de control.
Acciones	<ul style="list-style-type: none"> • Son previsibles y controlables, deterministas y predecibles. • Racionaliza el trabajo.
Enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Reproducir el conocimiento.
Motivaciones Humanas	<ul style="list-style-type: none"> • Baja interrelación. • Excesivo trabajo independiente
Principios básicos	<ul style="list-style-type: none"> • Orden y el consenso. • El control y la productividad • Eficacia y eficiencia.

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso y de las perspectivas teóricas

Es evidente que la acción de este directivo se sustenta en un conocimiento técnico de la función. Al recuperar aspectos de su historia de vida se puede apreciar que en su acto de dirigir está presente la experiencia de la vida familiar, escolar y laboral, lo que le da un sustento empírico que depende de los principios y valores de obediencia, orden y cumplimiento. Esto se reafirma con la necesidad que tiene por regular el actuar del personal a través de los planteamientos institucionales y la Norma establecida.

Refleja un estilo de mando Normativo y tradicional. El orden y el cumplimiento del proyecto institucional se garantizan por la forma en que los motiva, para así involucrarlos en la aceptación de los ideales educativos que le garantice el logro de la meta.

Los elementos que caracterizan su actuar se enfocan hacia una autoridad que se basa en las indicaciones, desde ahí regula la tarea. Para ello, en tiempos extraescolares revisa lo que tienen que hacer las personas que integran el equipo y ubica el modo en que les dará las indicaciones. El control lo lleva a cabo de manera empírica en donde la información que rescata es a partir de lo que observa, revisa y registra.

Las acciones que realiza son inmediatas, se organiza día a día, lo que hace que sea un directivo previsible y determinista en la racionalización y distribución del trabajo lo que marca la pauta de actuación de cada uno de los integrantes de su equipo. El hecho de efectuar de esta forma las tareas, de seguir las indicaciones del consejo general de la escuela y proponer lo que tienen que realizar los demás, le permite que el personal identifique cómo deben responder. Su organización y distribución de las tareas es fija y estable ya que sigue un camino predeterminado para su realización.

En las reuniones de trabajo, en el acercamiento personal y con los grupos de alumnos pretende que se cumpla lo establecido por la institución, por ello cuida en todo momento de revisar las planeaciones y observar el trabajo en el aula, lo cual le facilita identificar los aspectos que requiere precisar en la retroalimentación a la tarea asignada a la persona. Su meta principal es que se lleven a cabo de manera homogénea las formas de enseñanza y se garantice la productividad de los actores, procesos y productos.

Con base en ello, se puede afirmar que su “deber ser” se basa en la búsqueda del equilibrio y la coherencia entre lo instituido por la institución y los principios que regulan y Norma su vida. Proyecta su acto a partir de los motivos “para” que tienden a guiar su actuación hacia el logro de las metas en donde el control y el orden son aspectos que marcan el camino en su función y la de los otros. Estos se fundamentan

en la explicitación de los motivos “por qué” que aluden a lo adquirido a lo largo de su vida como son la obediencia, orden y cumplimiento que le dan estructura y disciplina.

6.6 Caso "C". CF. La dirección que motiva e influye en los procesos de comunicación y participación del colectivo

6.6.1 El acto de dirigir a través de la comunicación y participación con el equipo de trabajo

En este eje temporal se manifiesta una concepción de dirigir que incluye componentes que van más allá de organizar la tarea de los otros y regular los comportamientos del personal con el uso de la Norma. Una muestra de este desplazamiento se aprecia en la siguiente afirmación:

La gestión escolar implica un sentido claro de la misión, visión, objetivos, cultura, organización, adquisición de recursos, Normas, autonomía, y trabajo en equipo que constituyen la comunidad educativa (DGEI, diciembre 2007, balance de la tercera parte, p.14).

El acto de dirigir se centra en motivar e influir en el equipo de trabajo hacia la administración de los procesos escolares. Su foco está puesto en la conducción del colectivo al planificar, evaluar y dirigir sus tareas de manera articulada y en conjunción con las acciones que les permitan atender las necesidades o problemas que así se le presenten. Su gran meta es movilizar las maneras de interactuar y construir de cada uno de los actores en la organización. Esto se puede apreciar en la reformulación de los verbos que caracterizan su función y se explicitan en la siguiente tabla 48.

Tabla 48. Acciones que caracterizan el acto de dirigir en la concepción final del CC

Clasificación					
Definición	Función	Acción/proceso	Actividades		
			Rutina	Dirección	Pensamiento
Influir (3) Conducir Crear (2) Tomar decisiones (2)	Dirigir	Conducir (2)	Revisar Atender Redactar Informar	Coordinar Participar Tomar acuerdos	Pensar Buscar Retroalimentar
		Comunicar	Compartir (2)	Coordinar	Pensar
		Motivar y participar	Atender (2) Redactar Canalizar	Participar Tomar acuerdos Negociar Manejar conflictos Solucionar	Buscar
		Monitoreo y seguimiento	Revisar Informar	Observar (2)	Retroalimentar

Trata de dejar de lado su papel central de organizar y precisar la tarea de los otros por lo que visualiza su actuación a partir de dos actos que articulan las funciones del proceso administrativo. En el primero, alude al entretreído de las funciones de planeación y organización que le ayudan como equipo a prever, anticipar y verificar las formas en que debe llevar a cabo las tareas de la organización, de tal forma que le den orden y estructura a su función. El segundo acto, precisa su actuación al conducir al equipo de trabajo a través de los procesos de comunicación, motivación, monitoreo y supervisión, los cuales describen en el orden en que se enuncian estos dos momentos:

b. .)Las funciones de planeación y organización

Reconoce en este planteamiento la necesidad de articular cada una de las funciones que constituyen el proceso administrativo de tal forma que le permita atender las metas institucionales y favorecer el desarrollo de las dimensiones, tareas y procesos en la organización. La cual se observa en la siguiente viñeta:

El proceso administrativo es aplicable a todas las áreas y requieren un seguimiento específico para lograr las metas institucionales. Las funciones esenciales son: planeación, organización, dirección y control (PAE, octubre 2008, producto final, p. 13).

Considera que la administración de los procesos escolares es aplicable en todas las áreas. A partir de la clarificación conceptual de la teoría administrativa, le posibilita otorgar mayor énfasis a la tarea del director; específicamente a la que tiene que ver con conducir al equipo, en donde pretende mediar con la política educativa de la organización hacia el logro de las metas institucionales, como lo señala a continuación:

El director es el responsable de que los objetivos planteados se logren, por ello, es indispensable efectuar el seguimiento, evaluación y control de la tarea, por lo que es la función que monitorea las actividades con el fin de asegurar que se cumplan o se corrijan (PAE, octubre 2008, producto final, p.15).

Afirma que su tarea directiva se constituye por procesos administrativos, en donde la participación del equipo, de los mandos intermedios y de la dirección general son ejes articuladores que facilitan su desarrollo e implementación de las actividades en este campo organizacional y escolar.

Visualiza su función como el enlace administrativo que le permite dar coherencia entre las situaciones académicas y las administrativas para producir óptimos resultados educativos (LFD, junio 2008, tercera parte, p.11).

En este sentido ubica que la institución se constituye por tres grandes dimensiones: a) organización y funcionamiento; b) pedagógico curricular, y c) participación social y comunitaria.

En la primera dimensión reconoce los aspectos que aluden a la gestión escolar; en donde ubica las funciones de planeación y de organización sobre cuestiones que previamente fueron planteadas en el proyecto educativo y en los manuales de organización respectivamente, los cuales le aportan herramientas que inciden en el funcionamiento de la institución educativa. En la segunda, reconoce que se configura a partir de las acciones y propuestas en vías de mejorar las condiciones que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizajes de los alumnos a través del *acompañamiento docente*. En la última dimensión hace mención sobre las actividades de trabajo con padres y su involucramiento en la atención de los hijos.

La comprensión de su acto de dirigir se encuentra centralizada en conducir al equipo de trabajo en búsqueda de la eficiencia y la eficacia (Cf. Infra, p.358), lo que hace indispensable reconocer su actuación en las dos primeras dimensiones mencionadas en el primer párrafo e identificar las acciones que lo caracterizan y que se enuncian a continuación:

a.1) La planeación de la tarea

La organización del acto de dirigir la realiza a través de la funciones de planeación, la cual le posibilita tener orden y estructura en los tres ámbitos de gestión escolar: a) en lo macro o general como organización (proyecto institucional) que es indicativo; b) en el nivel intermedio con el plan de sección o nivel, el cual se usa como guía al orientar al personal a su cargo; c) en el nivel micro y específico que se puntualiza en el plan de aula. En cada uno de los procesos de planeación procura establecer los criterios de seguimiento y evaluación de los ideales esperados por la institución (Ver infra, p.363). Por ello menciona que:

En la dimensión administrativa realiza una planeación anual de actividades para guiar y conducir el nivel educativo correspondiente. Además de ello, promueve la elaboración del proyecto curricular que facilite el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (DGEI, diciembre 2007, segunda parte, p.17).

La estructuración e implementación de un plan de trabajo y programa de actividades que marcan la línea tanto académica como administrativa (Tesis, Marzo, 2010, p.10).

Los procesos de planeación que lleva a cabo en el nivel educativo que le corresponde dirigir, lo centra en la previsión de actividades que faciliten la organización de las tareas y los procesos de enseñanza aprendizaje. En estos incluye una acción que alude a la creación de una propuesta de trabajo grupal hacia la convivencia escolar que articula y entreteje la actuación de las personas en sus diferentes ámbitos.

a.2) La organización

Ubica su actuación en la dimensión administrativa en la que define las tareas y procesos que regulan la manera de proceder de los diferentes actores educativos. Esto lo sustenta al enunciar:

Reconoce que el centro escolar se ubica en el componente administrativo participativo en donde identifica que la organización se caracteriza por el control (DGEI, diciembre 2007, segunda parte, p.17).

El sistema de gestión de los procesos administrativos requiere de una estructura en donde se involucren a todos los individuos de la institución (PAE, octubre 2008, producto final, p.17).

Cumplir con los requerimientos administrativos de entregar documentos no genera compromisos, ni modifica las acciones, es necesario considerar todos los elementos del proceso (PAE, octubre 2008, producto final, p.17).

En esta dimensión administrativa identifica el hecho de que la institución cuenta con la estructura organizativa clara y delimitada en donde se especifican los puestos, las funciones y las personas correspondientes a cada instancia o área de trabajo, le ayuda a dar línea y orientar al personal a su cargo. Esto lo confirma cuando dice que:

Cuenta con un organigrama definido (Tesis, marzo, 2010, p.16).

La misión, visión, políticas de calidad, objetivos, filosofía, metodología, etc., estaban definidas, sólo tenían que ser asimilados por el personal (PAE, octubre 2008, producto final, p.5).

La institución cuenta con procesos claros y precisos para cada una de las funciones por lo que el directivo las asume como indicativas. Reconoce que esta delimitación le facilita ubicar en el organigrama los tipos y niveles de actuación de los actores, las relaciones e interrelaciones de cada uno de ellos, el uso de los flujos de comunicación y la toma de decisiones con relación a la Norma. Esto lo afirma:

Es una institución con más de 28 años de experiencia en la formación integral en educación básica, media y superior. La organización está dirigida por una dirección corporativa que cuenta con un sistema de gestión de calidad que unifica e identifica. Este se administra con la delimitación en un organigrama de los cargos, funciones y relaciones (Tesis, marzo 2010, p.16).

El manejo de la Norma y los acuerdos de organización le ayudan a que actúe con apego y conocimiento en la administración del personal, los medios y los recursos. La historia de vida de la institución le da posibilidades de contar con estructura, recursos y condiciones que le facilitan el desarrollo de cada una de las tareas. Esto se puede apreciar en las siguientes viñetas:

Conocimiento y manejo de la Norma, medios y control de recursos (DGEI, diciembre 2007, segunda parte, p.16).

Tomar en cuenta los recursos materiales y humanos con que contamos (TC, junio 2007, segunda parte, p.15).

Aunque alude a un interés por proponer, crear o modificar elementos organizacionales reconoce que su ámbito de actuación es limitado, precisamente porque guarda una estrecha dependencia con la dirección general del colegio quién puntualiza y precisa el proyecto educativo así como la política institucional.

Al ser un sistema compuesto por tres Campus, debemos regirnos de acuerdo a la Norma institucional (LFD, 2008 junio 2008, primera parte, p.3).

Algunas de las tareas las debo hacer por disposición institucional, pero otras puedo delegarlas a las coordinadoras, obviamente en una reunión previa se toma acuerdos (LFD, junio 2008, primera parte, p.3).

La institución define claramente la función del director (LFD, junio 2008, primera parte, p.10).

La experiencia y construcción de la propuesta educativa institucional a lo largo de los años permite que la actuación y formas de organización se encuentren delimitadas y guiadas por los diferentes consejos que configuran el centro escolar. Ante esto, un elemento central es la Norma, la cual se considera por los integrantes como un elemento regulatorio que da marco a las pautas de funcionamiento.

a.2.1) Delegar tareas

El directivo "C" menciona que en el desarrollo de su función aprendió a delegar las tareas que corresponden a las coordinadoras y a la asistente de dirección. La forma en que realiza la derivación varía y depende del actor. En el caso de las coordinadoras lo hace a partir de la realización de una reunión previa en donde identifican y precisan las tareas, ubican al actor y las formas en que las desarrollarán, también definen los momentos en que deben dar sugerencias y producir información que será revisada nuevamente por el director (a esto lo denomina supervisar). A la

asistente le da indicaciones y le delimita aquellas que corresponden efectuar diariamente, en las que enuncia:

Organizar el trabajo, prever contratiempos y delegar responsabilidades (TC, junio 2007, primera parte, p.5).

Distribuir, confiar, asignar tareas a otros. Es necesario delegar funciones a quien corresponde y no querer abarcar todo, de hecho es formativo (LFD, junio 2008, balance de la primera parte, p.11).

Delegar y asumir responsabilidades (TC, junio 2007, primera parte, p.3).

Confiar en la capacidad de las personas y darles la oportunidad de colaborar en los procesos educativos (LFD, junio 2008, segunda parte, p.20).

Esta consciente que requiere delegar las responsabilidades y establecer acuerdos por lo que es indispensable conocer las necesidades del otro. Para ello, afirma que el elemento base es la sensibilidad y la prudencia para acercarse más a ellos y así lograr reconocer sus potencialidades. Esto le permite ubicar lo que pueden hacer sin ayuda y confiar plenamente en sus capacidades.

b) Los procesos de comunicación, motivación y monitoreo-supervisión que configuran la función de dirección

La adquisición de conocimientos que sustentan el acto de dirigir y conducir al equipo de trabajo se caracteriza por los siguientes procesos o componentes que refieren a: comunicar, motivar, monitorear y supervisar la realización de la tarea por el personal a su cargo. A continuación se describe a cada uno.

b.1) Los procesos de comunicación

El componente principal que caracteriza la función del directivo se enfoca en ser el enlace administrativo con el personal a su cargo y los directores de los otros niveles educativos de la propia institución. Envía y recibe información de los acuerdos, tareas y formas de organización. Esto se puede observar en las siguientes viñetas:

En las juntas directivas se focalizaba la finalidad de informar y tomar acuerdos con el equipo de directivos de los diferentes niveles educativos (TC, junio 2007, tercera parte, p.39).

Enviar y recibir información por mail. Es el canal de comunicación para tener evidencias de los acuerdos (LFD, junio 2008, tercer parte, p.13).

Mandar circulares con acuse de recibo a los padres de familia (LFD, junio 2008, tercera parte, p.4).

Entregar boletín informativo que describe lo que se espera de los padres (LFD, junio 2008, tercera parte, p.4).

Para lograr un flujo de comunicación eficaz, da a conocer al inicio del ciclo escolar la estructura organizativa y las líneas de comunicación que se tienen contempladas en cada una de las instancias, funciones y actores, esto lo enuncia:

Dar a conocer el organigrama y establecer los canales de comunicación que permitan trabajar conjuntamente (DGEI, diciembre 2007, segunda parte, p.1).

El directivo trata de ser claro, objetivo, oportuno y abierto en el proceso y en el modo de transmitir la información. Considera importante que cada uno de los actores tenga claridad en el procedimiento y en la delimitación de las instancias con quiénes les corresponde establecer contacto. Lo confirma al expresar:

Mantener una comunicación continua en el proceso de satisfacción y atención del cliente, en donde trata de comunicar y recibir de forma clara, abierta, objetiva sin partidos (LFD, junio 2008, segunda parte, p.2-3).

Estoy segura que la comunicación es la base para fortalecer las estructuras y las relaciones (DGEI, diciembre 2007, balance de la tercera parte, p.14).

La forma en que comunica y da a conocer las propuestas al personal, lo hace de manera verbal. En las reuniones de trabajo proporciona información que ayude al desarrollo de la misma y con ello evitar distractores.

La estructura y manejo de las líneas de comunicación ayudan a administrar los diferentes niveles que constituyen la institución y que se dan de manera vertical. Las decisiones que no tengan que ser acordadas con el director general o en la junta de directivos las asume a nivel personal.

b.2) Motivar para fomentar la participación del personal y lograr conducir las reuniones de trabajo

Considera que su función es coordinar las reuniones de trabajo al informar, orientar y guiar al equipo en la clarificación y organización de la tarea. Por consiguiente, le otorga importancia a:

Organizar y dirigir con objetivos claros las reuniones (LFD, junio 2008, tercera parte, p.3, TC, junio 2007, balance, primera parte, p.13).

En las juntas de docentes promueve un acercamiento permanente a través de la escucha de las opiniones y sugerencias cuyo fin último es propiciar que ellos participen. Durante la sesión registra las peticiones, comentarios, los acuerdos y establece fechas de entrega de los productos que así hayan decidido. Menciona que:

Motivar e influir en el personal, le ayuda a aprender a trabajar en equipo (DGEI, diciembre 2007, segunda parte, p.10).

Motivar e influir en el personal para que crezca personal, profesionalmente y trabaje por convicción (LFD, junio 2008, tercera parte, p.1).

El hecho de tener conocimiento del grupo y sus capacidades, le hace visualizar la necesidad de motivar e influir en las maneras en que llevan a cabo las diferentes tareas. La identificación de las características de cada integrante del equipo le ayuda a ser más sensible al orientar y apoyar en los procesos pedagógicos que faciliten la formación del equipo y a su vez estos incidan en los aprendizajes de los alumnos.

Expresa que procura ser prudente y mediador de los conflictos o necesidades que requieren su atención, por lo que busca soluciones que posibiliten el establecimiento de acuerdos que no trasciendan en el buen funcionamiento de la organización. Un componente base de las reuniones es la participación y la colaboración en su proceso de formación. Esto lo manifiesta de la siguiente manera:

La forma en que conduzco las reuniones para iniciar a constituir el trabajo conjunto tiene un gran impacto en el éxito o fracaso de las mismas. Para lograr un desarrollo, debo tomar en cuenta el lugar, los tiempos, prever los recursos

materiales, que tenga un liderazgo que invite a la participación, al diálogo, a la comunicación y no únicamente al cumplimiento del deber, en esta parte todavía no me siento muy segura (TC, junio 2007, primera parte p.33).

Me doy cuenta de lo importante es realizar consensos donde manifestemos las metas y objetivos que queremos lograr, mediante el trabajo colaborativo y la toma de decisiones compartidas, considero que podemos obtener mejores resultados (TC, junio 2007, primera parte, p.13).

En este proceso procura establecer lazos de confianza, conocer los diferentes puntos de vista del personal y tratar de brindarles el apoyo profesional que requieren. Afirma que el tipo de acercamiento que realiza es a la persona y a la tarea. Esto se confirma en el listado de acciones a los que le otorga un valor prioritario:

Atiendo a los padres de familia (No. 1); realizo visitas formativas (No. 2) y retroalimentación a los maestros y coordinadoras para incidir en la formación docente (No.3) (LFD, junio 2008, primera parte, p. 3).

En este sentido, considera importante escuchar a los padres de familia para identificar las áreas de mejora de los maestros y tomar medidas preventivas, por ello, precisa la necesidad de sensibilizar, apoyar y animar al equipo de trabajo. Reconoce que las ayudas dependerán de las características del grupo, por lo que procura estar atento en sus respuestas y acciones que le aportaran herramientas que le ayuden a identificar los modos de guiar y conducir al grupo, como se observa en sus afirmaciones:

Motivar al personal para que le encuentren sentido a los objetivos, planes y programas (LFD, junio 2008, balance tercera parte, p.17).

Motivar a implementar estrategias (LFD, junio 2008, segunda parte, p.6).

Motivar y orientar para dar seguridad al personal (LFD, junio 2008, tercera parte, p.1).

Al conducir y retroalimentar a los docentes ofrece otros patrones de cómo llevar a cabo la planificación e implementación que les posibilite reconocer los aspectos que requieren intervenir en la mejora de su desempeño. A través de la participación colaborativa y la convivencia promueve que los actores propongan alternativas como

una nueva forma de atención y de acompañamiento en los procesos pedagógicos y personales. Considera que:

Propiciar acercamientos con los maestros y alumnos (LFD, junio 2008, tercera parte, p.7).

Invitar al personal a colaborar activamente. (LFD, junio 2008, tercera parte, p.1).

Tener apertura al diálogo (LFD, junio 2008, segunda parte, p.5).

En las reuniones de maestras por grado para hacer sus planeaciones, entre ellas comparten sus experiencias que les han funcionado y al ponerlas en práctica descubren nuevas alternativas (TC, junio 2007, primera parte, p.5).

Con la intervención en la gestión directiva y escolar pretende mejorar las relaciones con el equipo y de responder a la tarea esperada. La manera en que lo resuelve es a través de la creación de espacios de formación para los docentes. Esto se observa en la siguiente viñeta:

Considero muy importante involucrar a los profesores en los proyectos de innovación, presentarles la propuesta y escuchar sus propuestas para que en la medida en que se van elaborando se sientan parte del proyecto y se involucren voluntariamente (DGEI, diciembre 2007, balance de la tercera parte, p.14).

Involucrar al personal en proyectos de innovación (DGEI, diciembre 2007, balance, segunda parte, p.14).

Con la propuesta de formación sobre convivencia escolar que implementa en el nivel educativo a su cargo, busca fomentar la reflexión y el análisis de la práctica del docente. La finalidad de la misma es que identifiquen las maneras en que enseñan y los tipos de aprendizaje que promueven con el alumno. La meta esperada es generar nuevas vías que ayuden a manifestar otros procesos de interacción y comunicación que den lugar a un trabajo conjunto, por lo que enuncia:

Compartir la capacitación de las maestras y coordinadoras (LFD, junio 2008, primera parte, p.10).

Con el equipo de trabajo hace mayor énfasis en colaborar para la formación docente (Tesis, marzo 2010, p. 129).

En este sentido, las acciones que realiza promueven la participación del equipo de trabajo; visualiza el rol directivo más abierto y flexible, en donde se observa una tendencia a *mediar* entre los planteamientos institucionales y las necesidades del personal a su cargo, que lo expresa de la siguiente manera:

El trabajo más formal lo realizamos entre los directivos, sin embargo ser portavoz ante mis superiores fundamenta las acciones que considero prudente realizar o modificar (TC, junio 2007, primera parte, p.3)

El directivo "C" reconoce la necesidad de pasar de una gestión estructurada de manera individual a una basada en el trabajo colectivo. La gestión participativa le permite introducir cambios, en específico por lo que deja de querer hacer todo con la Norma, de centrar las tareas de las juntas técnicas en la transmisión de información y privilegia la creación de espacios para compartir las opiniones y tomarlas en cuenta, como se puede observar en la siguiente viñeta:

Las reuniones de directivos realmente son trabajos colegiados, pero las reuniones con el personal no. El análisis de la reunión de los directivos me permitió descubrir, darle nombre y valor al trabajo colegiado (TC, junio 2007, primera parte, p.33).

La visión de trabajo se deriva de organizar y delegar responsabilidades, con diferente nivel de participación. Afirma que con la creación de Consejos Escolares que guían, proponen y regulan la tarea se tiene mayor posibilidad de cumplir con los elementos que caracterizan el trabajo colegiado. Manifiesta que en la interacción con el personal se mueve entre una postura más indicativa en los procesos de formación, a una que inicia a planificar la organización hacia la cooperación.

c) Monitoreo y seguimiento

Las acciones que lleva a cabo ante el monitoreo de los procesos de aprendizaje, tienen que ver con la delimitación del perfil del egreso, las entrevistas con el departamento psicopedagógico, docentes y padres de familia así como la observación

del trabajo en el aula a fin de establecer las relación de los datos que le ayudan a obtener información clara y precisa de lo que sucede en las diferentes acciones, tareas y procesos que realiza con el equipo de trabajo. Considera que esto le apoya a:

Establecer comunicación con los padres de familia para escuchar y reconocer las áreas de mejora (LFD, junio 2008, segunda parte, p.19).

Analizar las causas e implementar acciones correctivas, preventivas y de mejora (LFD, junio 2008, segunda parte, p.5).

El monitoreo y seguimiento de las tareas asignadas al personal le permite identificar y detectar la información que le ayuda a efectuar las acciones correctivas e informar a sus superiores sobre los elementos de mejora. Esto lo manifiesta de la siguiente manera:

Monitorear y dar seguimiento a los acuerdos (TC, junio 2007, primera parte, p.39).

Dar seguimiento a las personas que asigne para realizar ciertas acciones (LFD, junio 2008, segunda parte, p.3).

La inclusión de elementos teóricos y sistemáticos que definen el monitoreo y la supervisión de la tarea, se incorporan a la par con la información que rescata de los aspectos técnicos que utiliza en la aplicación de los instrumentos, los cuales le ayudan a delimitar y precisar las formas de evaluar y dar seguimiento a las diferentes acciones y procesos que están presentes en el nivel educativo que dirige y lo expresa de la siguiente manera:

Dar seguimiento a las personas que asigne para realizar ciertas acciones. (LFD, junio 2008, segunda parte, p.3)

Evaluar y valorar los resultados educativos (LFD, junio 2008, segunda parte, p.20).

El término de evaluar y dar seguimiento los enfoca a diferentes situaciones tales como: analizar las minutas, identificar los acuerdos, ubicar los procesos que se reflejan en las experiencias y prácticas de los actores así como en los datos de las pruebas de conocimiento y productos que dan cuenta de los resultados educativos de

los estudiantes. Para ello, utiliza diversos instrumentos que le permiten documentar y valorar la experiencia de intervención en la función y organización. Así lo estipula en las siguientes viñetas:

- Elaborar minutas y dar seguimiento a los acuerdos (TC, junio 2007, primera parte, p.4).
- Observación y cuestionario (Tesis, marzo 2010, p.115).
- Documentar y valorar la experiencia de intervención (Tesis, marzo 2010, p. 115).

Menciona que además de aplicar evaluaciones periódicas a los estudiantes que aportan información para reconocer los datos que le ayuden a asegurar el logro académico, rescata aquellas que le puede dar un panorama más amplio sobre los diferentes procesos que se manifiestan en la propuesta de intervención sobre la mejora en la convivencia escolar. Los instrumentos que le facilitan esta tarea son: la observación, el registro, las reflexiones personales, los ejercicios de las sesiones de trabajo en la formación y los cuestionarios que son aplicados a los diferentes actores educativos. Considera que es indispensable:

- Sensibilizar a los docentes sobre la influencia que tiene su labor docente realizar este proceso de seguimiento y monitoreo para incidir en la formación de sus alumnos (LFD, junio 2008, tercera parte, p.1).
- Sensibiliza al personal sobre las bondades que tienen los instrumentos y trata de propiciar la reflexión de la relación que existe entre cada uno de ellos y el tipo de producto esperado (PAE, octubre 2008, producto final, p.5).

El análisis de la información que recupera en estos instrumentos la hace consciente de que reconoce la necesidad e importancia de tener en cuenta todos los elementos que caracterizan su actuar en la función¹²². La ubicación y claridad que tenga de cada uno, le posibilita articular los procesos administrativos y el sistema de gestión de la

¹²² Entre los que destaca: dar solución a los diversos problemas que se presentan, tener un liderazgo que influya en las personas, tomar decisiones, mantener la ecuanimidad ante las dificultades, responder a las expectativas de los otros, establecer planes de mejora, otorgar al docente la responsabilidad del proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos, guiar la formación docente, evaluar los procesos con eficacia y eficiencia de manera permanente, atender a, la atención a padres, etc.

calidad en el centro escolar (Tesis, marzo 2010, apartado de reflexiones finales, p.125).

6.6.2 Motivos que conducen y sustentan el acto de dirigir

a) Motivos “Para”

En la descripción del acto de dirigir que realiza para conducir al equipo de trabajo a través de la articulación de las funciones del proceso administrativo se observan dos motivos “para” que guían y definen su actuación. El primero se enfoca a orientar y apoyar al equipo de trabajo en la realización de la tarea educativa. El segundo refiere a la importancia de dar respuesta a los objetivos institucionales. Los cuales se describen a continuación:

a.1) Incidir en los procesos de enseñanza aprendizaje al orientar y apoyar al equipo de trabajo

Al concluir el proceso de formación y el diseño de la propuesta de intervención en el tema de convivencia reconoce que el reto que vivió lo ubica en dos niveles o momentos. El primero fue aceptar la responsabilidad de incidir en la formación docente e influir en el personal con el fin de facilitar que aprendieran a trabajar en equipo e incrementar sus capacidades, como se puede observar:

Mi prioridad es colaborar en la construcción de una propuesta que posibilite que exista un enfoque claro y una metodología para trabajar la formación en valores con un sustento teórico que permita a los docentes trabajar en una dirección clara y transversal para mejorar la convivencia escolar. Posteriormente promover la construcción conjunta de un “manual o guía” que apoye al docente en la promoción de los aspectos que inciden el desarrollo moral y la formulación y apropiación de las reglas y formas de favorecer la convivencia (Tesis, marzo 2010, p.129).

Para ello, brinda el apoyo necesario para tener un acercamiento con la persona y a la tarea en las diferentes situaciones que se presentan en la organización. Su finalidad es crear las condiciones de mejora que posibiliten el crecimiento del personal y logren incidir en los diferentes procesos educativos, los cuales se encuentran inmersos en las diferentes dimensiones y componentes de la organización. Mediante su acción busca obtener mejores resultados educativos en un clima favorable.

El segundo se refiere a llevar a cabo las acciones pertinentes que trasciendan en los docentes. En la forma en que coordina las reuniones del Consejo Técnico se aprecia que abre el espacio para intercambiar las percepciones y visiones, y así generar propuestas de formación y alternativas. Para ello, trata de retroalimentar y guiar al personal docente sobre las estrategias implementadas de tal manera, que trascienda su papel en la formación y logren brindar el apoyo en los aprendizajes de sus alumnos.

a.2) Facilitar el logro de los objetivos y metas institucionales

El logro de los objetivos institucionales siguen presentes en sus motivos “para” aunque el énfasis que les da lo hacen pasar a un segundo plano, en donde ya no es sólo su interés por dirigir al personal hacia la apropiación de la metodología institucional con sólo informar, organizar eventos, compartir experiencias docentes, entre otros. Sino por el contrario, las acciones que realiza amplían la comprensión y manejo de su función al considerar que requiere planificar, organizar, orientar y valorar los procesos académicos y administrativos para responder a los objetivos institucionales. Trata de:

Oriento el trabajo a los objetivos institucionales (LFD, junio 2008, tercera parte, p.1).

Ofrecer calidad en la educación (LFD, junio 2008, segunda parte, p.17).

Al motivar a las personas para que se sientan valoradas, genera mayor compromiso para alcanzar las metas y sentido de pertenencia (PAE, octubre 2008, producto final, p.14).

Reconoce que al principio sentía la fortaleza de hacer lo que le indicarán, sin tener la iniciativa de tomar decisiones, gestionar los procesos de intervención y acompañar al equipo en el crecimiento profesional. En este momento continúa con este motivo hacia las metas institucionales pero en su actuación trata de ejercerla con la mayor calidad posible.

b) Motivos “Porque”

El acto de dirigir se fundamenta en la articulación de las funciones del proceso administrativo que se encuentran enraizados en los tres motivos “por qué” que subyacen en su actuación: a) la comprensión y manejo que tiene de su función con relación a los elementos organizativos de la institución, b) la experiencia y la forma en que entreteje con las teorías revisadas en la guía de autoestudio sobre la tarea de dirigir en los postulados teóricos que fundamentan: el proyecto escolar, gestión, el trabajo colegiado y la cultura institucional, c) la interacción con los pares en las sesiones de trabajo de la MGDIE.

b.1) El conocimiento y claridad que tiene desde lo instituido por la organización

El directivo desarrolla su función en una institución que tiene estipulada de manera precisa y clara la estructura organizativa que guía y articula las funciones, tareas y procesos de cada una de las personas que conforman la institución. Ello le da la pauta para pensar en crear otras formas de dirigir al personal que tiene a su cargo.

Esta función organizativa, le aporta elementos nuevos a su acervo de conocimiento lo que le ayuda a reconocer el sustento base que existe sobre la estructura organizacional del centro a través del organigrama en donde su ubica el orden jerárquico de los puestos por dirección, las coordinaciones, asistente, docentes y auxiliares, las cuales le dan precisión de sus funciones, su línea de comunicación y

tipo de tareas que deben de llevar a cabo lo que facilita la conformación y conducción del equipo.

El hecho de contar con experiencia como docente en la institución la hace acercarse y manejar los elementos Normativos, regulatorios y operativos que le indican los procedimientos y formas de actuar. Conforme avanza en el proceso de apropiación, incorpora nuevas acciones y visiones desde los planteamientos que estipula el área administrativa lo que posibilita movilizar su pensamiento y práctica directiva hacia aquella que promueve la gestión al crear las condiciones de cambio, cuya meta esperada es mejorar las necesidades detectadas.

Aunado a ello, se conjuga su historia de vida en donde su formación se dio en un colegio con una función organizativa semejante a la que labora actualmente, esto le permite comprender y replicar los procesos para administrar las tareas y personas apegados a un proyecto educativo, que son los cimientos de su actuación.

b.2) La experiencia y el entretreído con la teoría

La interacción y explicitación que realizó en la MGDIE específicamente a través de los ejercicios de reflexión de su práctica, la revisión teórica y la vinculación con sus datos empíricos le aportó elementos que la hacen consciente de los aspectos que caracterizan su práctica directiva y cómo estos constituyen su experiencia que la hace posicionarse en la revisión y reconocimiento de su actuación para posteriormente darle nombre y reconfigurar su concepción de dirigir. Estos motivos se ubican en la confrontación y relación con la teoría en el campo *del proyecto escolar, la gestión y el trabajo colegiado* así como la definición conceptual de la *institución y su cultura*, los cuales se presentan a continuación:

b.2.1) Factores de las escuelas eficaces

La revisión de los planteamientos de los diez factores que se mencionan en el texto que refiere a cómo construir una escuela eficaz. Reconoce que seis de ellos están presentes en su organización, como son: el liderazgo profesional, un ambiente de aprendizaje, la enseñanza con propósitos claros, el refuerzo positivo, la participación de los alumnos y la relación con los padres de familia. De ellos considera a los dos últimos como elementos de mejora que aluden a favorecer una cultura social en la que se valore y respete a la comunidad, además de hacer consciente la importancia de la formación valoral en los padres de familia.

Con relación a los cuatro factores que se contemplan en la escuela menciona lo referente a: la visión y metas compartidas, altas expectativas, el monitoreo y los avances, así como una organización de aprendizaje. En la primera rescata la importancia de la apropiación por parte del personal, de tal manera que se asuma la misión y la visión con la finalidad de fomentar en ellas, el compromiso hacia la tarea.

Con relación a las *altas expectativas* requiere moverse en la incertidumbre en donde es indispensable que la persona crea en sí misma y en los demás. En lo que corresponde al *monitoreo de los avances* identifica la necesidad de establecer periodos claros, tiempos, instrumentos y continuidad. Hace consciente que la conjunción de todos estos factores incide en la consolidación de una *organización que aprende*, la cual afirma que es posible en la medida que se incremente la necesidad de ser mejores personas.

Reconoce que el acercamiento a los factores que hace una escuela eficaz y los lineamientos para ser director orienta sobre las consideraciones que se deben tener en cuenta y las áreas de oportunidad que dan armonía laboral.

b.2.2) Los componentes y acciones de la función directiva

Identifica que tiene mayor claridad en los procesos que intervienen en la función directiva, sabe qué quiere hacer, cómo puede hacerlo, qué debe hacer, a dónde quiere llegar y con ello llevar a la sección que le toca dirigir, hacia el logro de las metas educativas.

Afirma que adquirió un marco de referencia que le permite sustentar sus acciones, conocer el alcance del cargo directivo y los elementos teóricos que definen las dimensiones, componentes y funciones de la tarea de dirigir.

En las tres dimensiones institucionales¹²³ ubica su actuación a partir de siete componentes¹²⁴ que le ayudan a reconceptualizar y definir su función. En el primero que corresponde a *ser un enlace administrativo* reconoce que al estar en una institución que cuenta con orden y estructura establecida desde la función organizativa, le posibilita tener claridad en los modos y procedimientos que debe manejar en las situaciones administrativas y académicas.

En el segundo componente hace consciente e incorpora los aspectos teóricos que fundamentan el proceso para *negociar*. Ubica la interacción comunicativa entre los participantes, reconoce el diálogo como medio indispensable para establecer compromisos y acuerdos que le ayuden al buen funcionamiento de la institución y de sus diferentes actores.

En el tercero, identifica en la *toma de decisiones* lo imprescindible de llevar a cabo un análisis de la situación y los tipos de propuestas que se generan por el equipo. Rescata que estos mecanismos se entretujan con el desarrollo del cuarto componente que implica *asignar y distribuir las tareas* a partir del reconocimiento de

¹²³ Administrativo-Organizativo, pedagógico curricular y comunitario y de participación social.

¹²⁴ Ser un enlace administrativo, negociar, tomar decisiones, delegar tareas, manejar conflictos, acompañar académicamente y evaluar.

las potencialidades del personal. Hace consciente y se apropia de los aspectos que debe considerar como directivo para delegar y movilizar las formas de actuación de los diferentes integrantes a su cargo.

El quinto componente refiere al *manejo de conflictos*, su acercamiento a la información, le facilita comprender cómo se origina a partir de las diferencias entre los fines e intereses de las personas. Sitúa la diversidad en sus aspectos y elementos que la definen lo que permite visualizar nuevas formas de pensar y actuar. En este marco de actuación distingue la importancia de la observación, el manejo de las relaciones interpersonales, la identidad personal, los modos en que cooperan, el orden, entre otras.

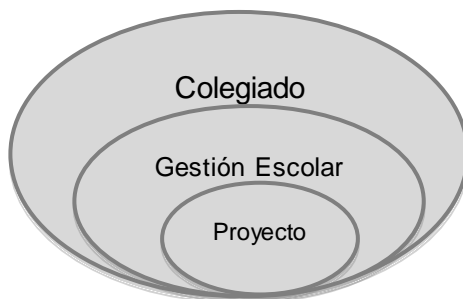
Este conocimiento del conflicto y la caracterización de los procesos y actuaciones le facilitan valorar al *acompañamiento académico* (sexto componente) como un elemento base para efectuar los procesos de motivación y apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ello, identifica que el seguimiento a las tareas, procesos y productos le posibilitan validar el logro de los objetivos educativos (*Evaluar*, séptimo componente).

Este componente le proporcionó herramientas para confrontar la realidad, ser objetivo al instrumentar, recolectar datos y analizar la información a partir de la teoría. Descubrió lo que no sabía, identificó las dificultades, oportunidades y el tipo de situaciones que ofrecen posibilidades de crecimiento a los demás. Afirma que los conocimientos que adquirió en los procesos de intervención le ayudan a evaluar la práctica de los docentes a la luz de los enfoques de enseñanza desde el campo valoral.

b.2.3) Las relaciones que se establecen entre el proyecto escolar, la gestión y la colegialidad

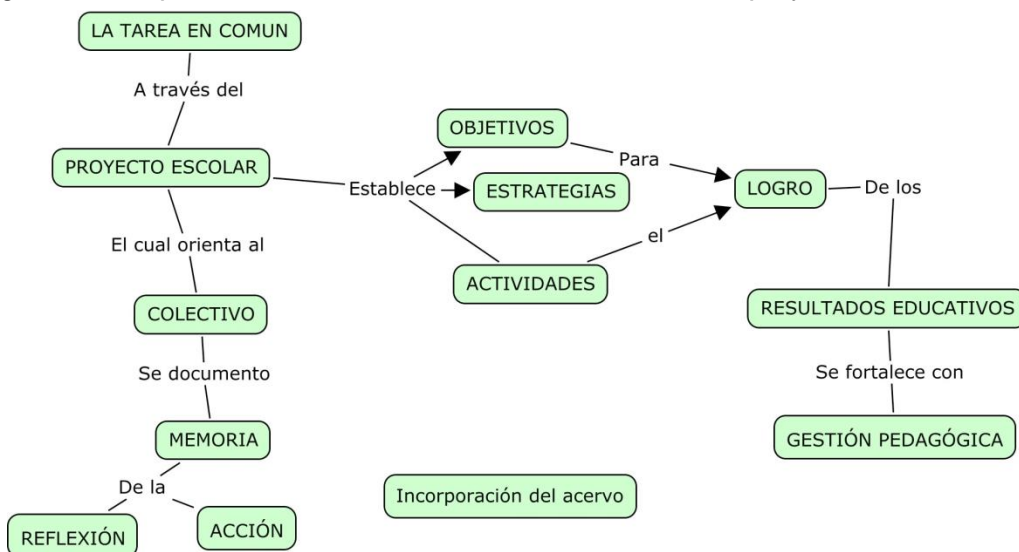
La revisión teórica de los postulados que fundamentan la formulación del proyecto escolar como instrumento que facilita la gestión escolar le permite identificar dicha propuesta como un elemento de cambio o transformación que se propone a partir de la configuración de una colegialidad. Esto le da los lentes para reconocer que requiere ejercer un liderazgo que lo lleve al logro de los objetivos de la institución además de ser copartícipe en el crecimiento y formación integral del personal docente y los alumnos a su cargo. El trabajo colaborativo y las decisiones compartidas es un elemento que se reconoce cuando efectúa estos procesos de trabajo conjunto. (Ver figura 25).

Figura 25. Los planos de intervención al administrar el acto de dirigir del CC



Los referentes teóricos sobre la construcción del *proyecto educativo* le confirman y validan la importancia de trabajarlo con la comunidad educativa en donde la función de planeación y evaluación cobran un sentido de articulación en la realización de su tarea en el centro escolar. Ante este panorama incluye los conceptos que definen este planteamiento e integra datos que le hacen construir este conocimiento nuevo. Reconoce que se construye en colectivo e identifica los datos que le ayudan a planificar estratégicamente en vías de encontrar un camino sistemático para el logro de los objetivos institucionales y de los procesos formativos (Ver figura 26).

Figura 26. Adquisición del conocimiento relacionado con el proyecto escolar del CC



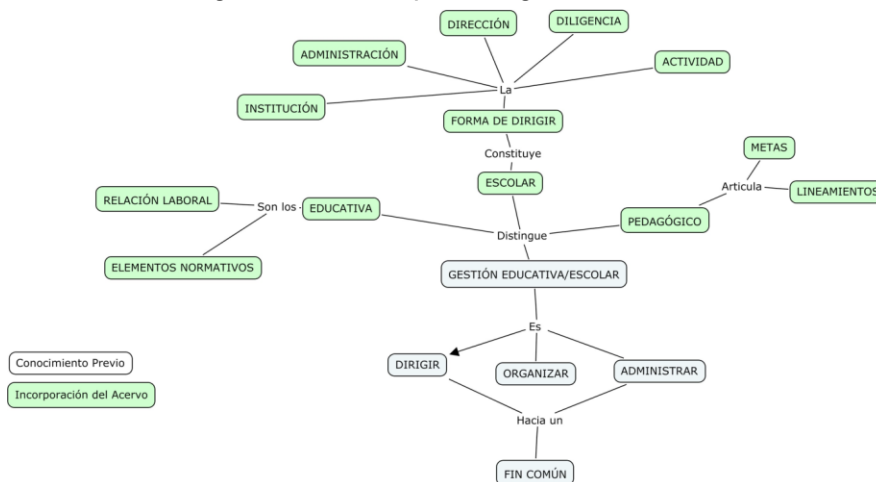
La interacción con este tipo de conocimiento hace que valide y se apropie de la forma de conducir al equipo de trabajo en la búsqueda de una meta común a partir de los procesos de formación que se generan con los docentes, de tal forma, que le da herramientas para formular su propuesta de intervención en términos de “convivencia escolar” cuyo fin último es incidir en los aprendizajes de los alumnos. Esta visión le permitió movilizarse con estas nuevas concepciones, aunque por las características de la institución no promueve la construcción del proyecto de manera colegiada, sólo incide en la elaboración conjunta de una propuesta innovadora, en la que utiliza sus conocimientos previos de gestión para dirigir, organizar y administrar su tarea (Ver figura 27).

Figura 27. Conocimientos previos sobre gestión del CC



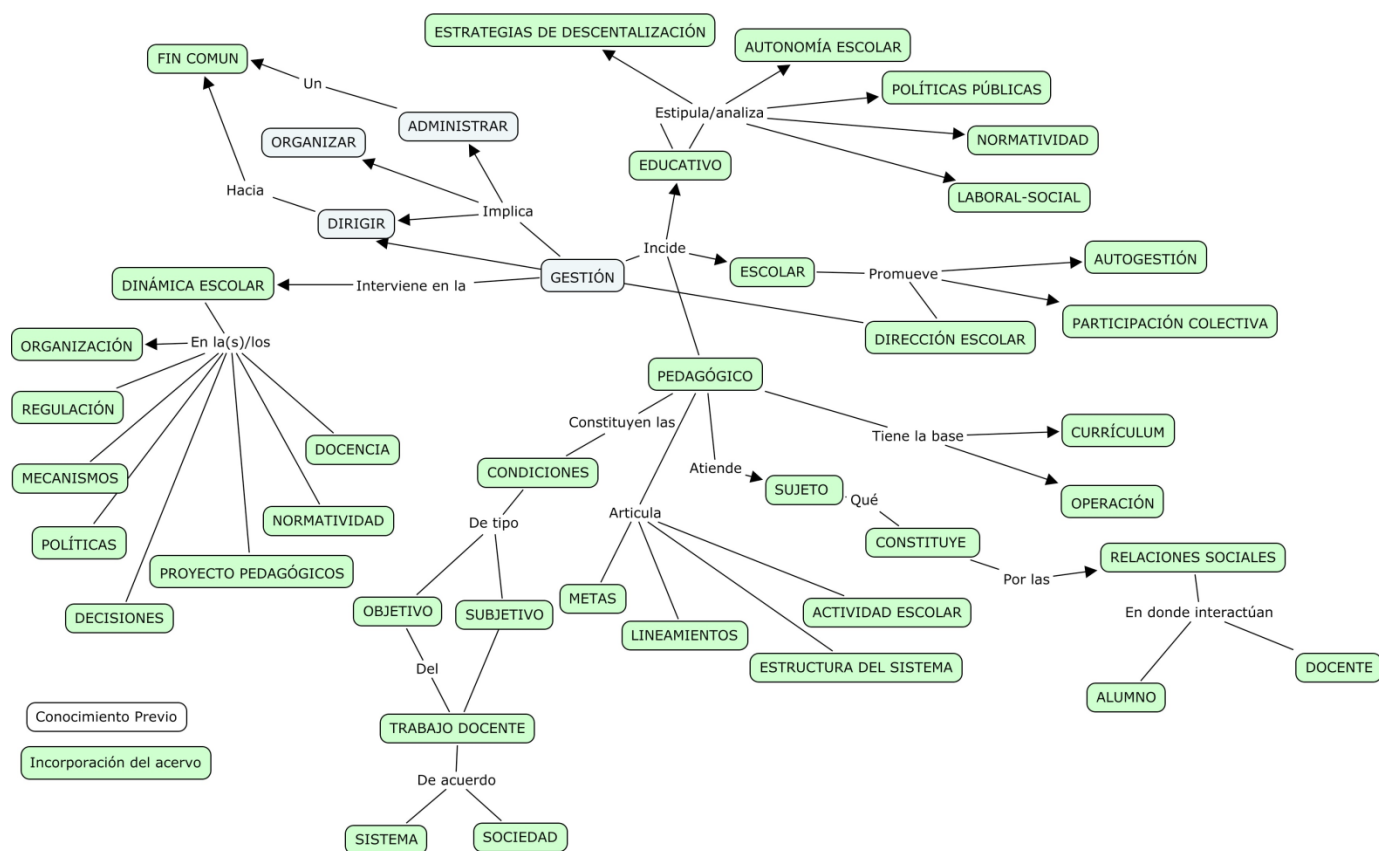
En este conocimiento conceptualiza la gestión como el medio que le posibilita responder a un fin institucional. A partir de la interacción con los aportes teóricos de la gestión de sus antecesores y contemporáneos reconceptualiza y distingue diferentes acepciones que se refieren a lo educativo, escolar y pedagógico (Ver figura 28).

Figura 28. Conceptos de gestión del CC



En el esquema anterior se puede apreciar que distingue las tres clasificaciones del concepto de gestión. El primero corresponde al campo educativo en general y alude al sentido macro que engloba elementos generales del sistema y la política que marcan las pautas y formas de regulación de las propuestas educativas. El escolar, lo centra a la manera de dirigir y crear las condiciones en la institución a nivel de organización y funcionamiento, mientras que el pedagógico lo ubica en el aula. Su foco actual se encuentra en la conceptualización y aplicación de los términos de gestión escolar y su relación con las funciones de planeación y evaluación de las tareas escolares (Ver figura 29).

Figura 29. Concepción y tipos de gestión del CC

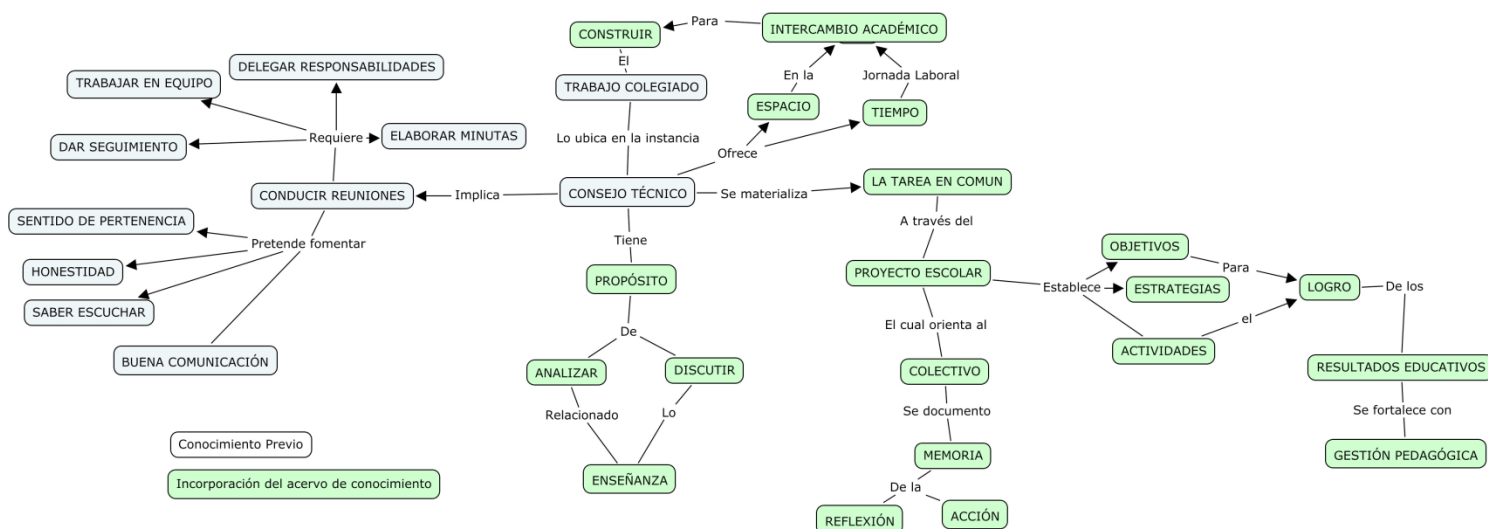


En el marco de la gestión escolar visualiza su papel como directivo en el que reconoce su papel autogestivo para resignificar su función así como la importancia de promover la participación colectiva a través la estrategia del trabajo colegiado. Reconocer y valora el un papel de la comunicación, en las tareas que realiza y le ayuda a encaminar sus esfuerzos a las acciones que debe llevar a cabo en el proyecto de la institución.

Con base en estos planteamientos, identifica que su tarea es conseguir que se realice el *trabajo colegiado* aunque considera que esto es a más largo plazo. La revisión de los rasgos que definen los grupos en este proceso de participación colectiva le aporta elementos para ubicar que su actuación y la del equipo de trabajo en las reuniones de consejo técnico se ubica en un nivel de madurez en proceso de integración, la coordinación del trabajo la hace a partir de una temática específica de

intervención para generar nuevas formas de convivencia escolar. Este avance en dejar de darle valor a un grupo receptivo y pasar a tratar de consolidar un ejecutor de las tareas asignadas, a una lógica de construcción conjunta de un proyecto innovador, le permite reconceptualizar el concepto colegiado aunque no lo experimente en este momento en el plano de la acción (Ver figura 30).

Figura 30. Concepción del trabajo colegiado y su relación con el proyecto escolar del CC

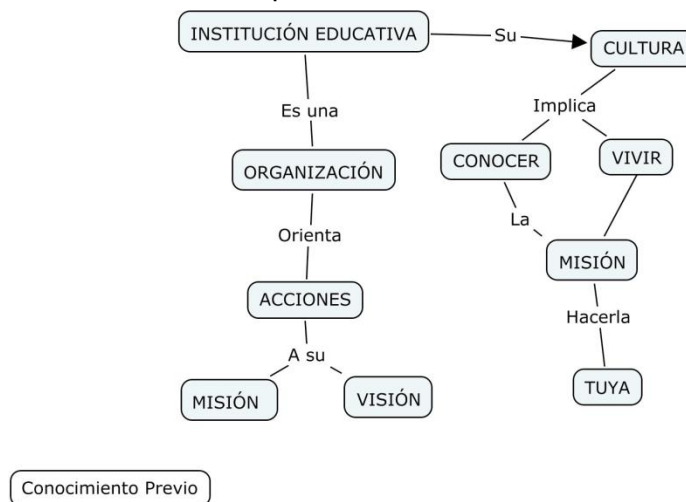


Incorpora en su acervo de conocimiento la importancia de visualizar un espacio en donde participen los integrantes del grupo en el intercambio académico. Pretende que se beneficie el grupo al visualizar una tarea común que incida en la generación de propuestas y movilice la manera en que se conducen las reuniones. Esto implica iniciar a trabajar en equipo, delegar tareas y monitorear el proceso. Lo que puede ser el inicio de una participación colectiva sin llegar a la colegialidad.

b.2.3) La institución y su cultura

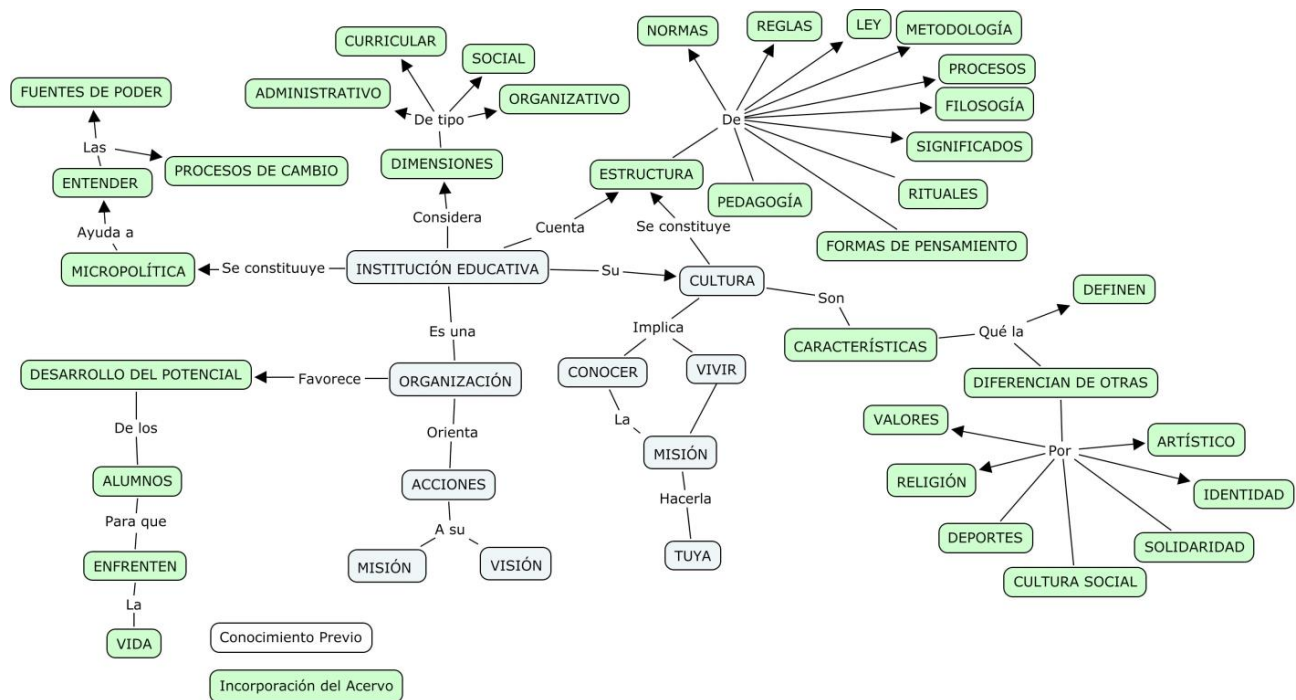
En la reflexión teórica de los temas que aluden a la institución, le marcan la pauta para hacer consciente los conocimientos previos que refieren a la organización. Ésta la define por las acciones que se orientan a dar respuesta al fin común de la institución. Su apropiación configura la cultura de la misma (Ver figura 31).

Figura 31. Conocimientos previos de institución educativa del CC



Al interactuar con el estado de conocimiento sobre este tema incluye en su saber la información sobre las diferentes dimensiones de la organización y visualiza a la institución como una escuela que se construye a partir de la interacción de las personas con las funciones. Las formas en que se presentan y generan los procesos en la institución aluden a los elementos de la micropolítica, las características de la cultura y las potencialidades de las personas, esto se puede apreciar en la siguiente figura 32.

Figura 32. Concepción de Institución Educativa del CC



La revisión teórica le posibilita reconocer e incrementar su comprensión sobre los elementos que constituyen la estructura organizativa, para ello, agrupa la información en los siguientes aspectos a: a) los enfoques teóricos que fundamenta la institución como son la filosofía, la pedagogía y la metodología, que se focalizan en proporcionar los lentes para entender los procesos de enseñanza aprendizaje; b) al marco legal de la institución: las leyes, las Normas, las reglas y los acuerdos; c) los elementos de la micropolítica en especial lo referente a: los significados, las creencias y las percepciones, y por último, d) la función de organización es decir los procesos y las tareas.

El hecho de pensar, diseñar y aplicar procesos de intervención al considerar todos estos elementos le ayuda a ubicar, hacer consciente y reconocer de manera clara lo que se desea mejorar conjuntamente con el grupo de docentes. Ante ello, rescata los componentes bases que tiene que considerar al planificar e implementar una propuesta de mejora, en donde deja de lado, el conocimiento empírico para considerar los aspectos que le posibilitan un proceso sistémico y fundamentado.

b.3) La interacción con los pares

La colaboración y participación con los otros directivos que también cursaron la MGDIE le permitió perder el miedo y darse cuenta de las adquisiciones del acervo que a su pensamiento.

A través del modelo de mis compañeros ocupaban cargos directivos fui aprendiendo las implicaciones de la función directiva. Las herramientas y aprendizajes que adquirí me ayudaron a ejercer con eficacia mi función directiva. Me hicieron crecer personal y profesionalmente. Tengo más claridad de los procesos que intervienen en la función directiva para saber qué quiero hacer, cómo puedo hacerlo, qué debo hacer, a dónde quiero llegar. Puedo ver más allá de las cuestiones administrativas y es maravilloso tener una referencia que me permite sustentar mis acciones (Tesis marzo 2010, conclusiones, p.126).

Esto lo hizo consciente al tener la seguridad de opinar al reconocer que sus expresiones coincidían con lo que decían otros, esto le ayudaba a confirmar los momentos en que incorporaba y asimilaba nuevos aprendizajes sobre la función directiva. Este proceso de bajar la parte empírica, establecer relaciones con lo que dicen los contemporáneos y posteriormente dialogarlo en un mismo espacio y tiempo con sus semejantes valida y legítima sus apropiaciones y lo hace sentir y reconocer un mejor manejo que hace que se vea más experta su actuación.

6.6.3 *La perspectiva Científico Técnico Racional y su transición al Interpretativo simbólico*

En los procesos de reflexión y explicitación de los datos empíricos que caracterizan su práctica directiva rescata y hace consciente la forma en que reconfigura su actuar para promover la participación en el trabajo conjunto en cada uno de los integrantes. Articula los procesos administrativos a través de las funciones de planeación y evaluación. Considera que dirige al grupo de trabajo para lograr responder a la misión de la institución además de propiciar la creación de un clima agradable, garantizar que la comunicación sea efectiva, etc. e incida en el acercamiento al personal.

La concepción que lo caracteriza en este espacio y tiempo, se identifica con patrones que utiliza desde la *Perspectiva Científico Técnico Racional* al estar preocupado por el logro de las metas educativas y responder a lo que se plantea por los Consejos de mandos generales e intermedios en el proyecto educativo, los cuales visualiza y utiliza como elementos indicativos de las acciones de cada integrante (Cf. supra p.72).

La estructura organizacional le aporta herramientas para la administrar y delimitar la tarea del nivel educativo que dirige y los procesos pedagógicos, en donde utiliza la Norma como elemento de control para la rendición de cuentas de las tareas asignadas (Ver tabla 49).

Tabla 49. Elementos del acervo de conocimiento que caracterizan la concepción final del acto de dirigir del CC

Perspectiva Acciones	Científico-Técnico – Racional	Interpretativo Simbólico y Cultural
Planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Responde a las metas de mejora de la calidad educativa • Participa en la elaboración plan institucional y programa pedagógico. 	
Organización	<ul style="list-style-type: none"> • Establece el perfil de egreso de los alumnos. • Da a conocer el organigrama y los canales de comunicación. • Tiene el conocimiento y manejo de la Norma, medios y control de recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprende a trabajar en equipo. • Distribuye, confía y asigna tareas a otros. • Establece procesos de desarrollo de habilidades y destrezas.
Autoridad/Dircción o liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> • Atiende a las personas, situaciones actividades e indicaciones de las autoridades para garantizar el desarrollo del programa. • Dirige autocráticamente, se encuentra en proceso de transición para efectuar acciones consultivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía y orienta el trabajo para el logro de los objetivos institucionales.
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> • Atiende y brinda apoyo a los padres, alumnos y docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motiva e influye en el personal para que le encuentren sentido a los objetivos, planes y programas; crezca profesionalmente y trabajen por convicción, además de darles seguridad. • Ofrece el mejor clima laboral. • Conoce al equipo de trabajo • Trata de ser sensible, confiar en la capacidad de las personas y ser prudente • Sensibiliza a los docentes. • Tiene acercamiento con las personas. • Propicia acercamientos con los maestros y alumnos. • Invita al personal a colaborar activamente.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Envía y recibe información. • Procura ser clara, abierta, objetiva y con apertura. • Mantiene una comunicación continua en el proceso de satisfacción del cliente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene tacto para decir las cosas.
Supervisión	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorea y da seguimiento. • Valida los logros educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valora los aprendizajes de los alumnos y el desempeño de los docentes. • Analiza las causas e implementar acciones. • Promueve la participación de los docentes en la convivencia escolar. Propuesta de intervención.
Autoridad/mando	<ul style="list-style-type: none"> • Trabaja bajo presión en la junta académica. • Asume las tareas asignadas por la institución. • Deja claro los límites y las expectativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Colabora en la formación docente • Tiene una actitud de servicio. • Es mediado entre la institución y los profesores
Control/evaluación		<ul style="list-style-type: none"> • Da seguimiento a las personas y tareas asignadas. Evalúa y valora los resultados educativos.

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso y de las perspectivas teóricas

El hecho de pertenecer a una organización que cuenta con una estructura organizacional clara y precisa de las funciones y tareas, le permite avanzar en la apropiación de los elementos que caracterizan y definen la *Perspectiva Interpretativo*

Simbólica. Dicha situación le ayuda a distribuir la tarea, establecer procedimientos e iniciar a conformar el equipo de trabajo (Cf. supra, p.74).

La organización del equipo cuenta con una estructura fija, que se visualiza de manera abierta y dispuesta a aceptar, y hacer suyos los mecanismos de motivación y apoyo que ofrece el directivo al equipo cuya meta esperada es generar procesos de cambio al fomentar nuevas formas de concebir el papel de los actores en la convivencia escolar.

El avance que manifiesta gira en torno a: conocer, comprender y aplicar los componentes que sustentan la función directiva, planteamientos teóricos, formas de acompañar al equipo de trabajo y en el cómo articular los procesos administrativos en las diversas dimensiones y ámbitos de actuación de cada uno de los integrantes de la organización escolar.

Su posición de autoridad y mando consultivo la considera como base de los procesos de motivación que son un elemento trascendente en la consolidación del equipo de trabajo. Para ello, el acercamiento, la escucha y el apoyo son elementos claves que le ayudan a ejercer el acompañamiento al equipo, con la finalidad de promover la participación y colaboración en las diferentes tareas asignadas. La siguiente viñeta es muestra de esta transición:

Mi estilo de liderazgo se modifica de acuerdo a cada situación. En el planteamiento de Tejeda Fernández, rescato que cuando acepto las disposiciones de mis superiores y debo llevarlas a cabo me encuentro la categoría autoritario-burocrático, al transmitir las al personal paso a ser consultivo al delegar responsabilidades y escuchar nuevas propuestas que promuevan la participación de los docentes (DGEI, diciembre 2007, tercera parte, p.10).

El directivo configura sus ideales de dirección al considerar que las características de la organización escolar lo guía y precisa su actuación al delimitar los requerimientos de intervención con base en la identificación y manejo de los supuestos que definen


las diferentes dimensiones, ámbitos de la gestión, el grupo de trabajo y la meta educativa. Este conocimiento se profundiza y reformula a partir de la apertura y disposición que tiene como director ante el equipo, el cual avanza en su consolidación a partir de que se efectúa la detección de necesidades formación y proponer alternativas que faciliten el acercamiento a los docentes, alumnos y padres de familia.

La supervisión de la tarea que realiza le da las pautas para analizar las diversas situaciones que se le presentan, monitorear y retroalimentar el avance del equipo a fin de mediar entre la meta esperada a nivel institucional y la creación de un ambiente de confianza y participación hacia la colaboración.

6.6.4 La movilización del acto de dirigir

El directivo “C” manifiesta cambios en la concepción de la tarea de dirigir, los cuales se reflejan en la enunciación que realiza de las funciones y las acciones registradas en la siguiente tabla 50.

Tabla 50. Elementos que caracterizan la concepción inicial y final del acto de dirigir del CC

Concepción	Funciones	Procesos	Motivos		Perspectiva
			“Para”	“Por qué”	Teórica
Inicial	Organizar		Facilitar el logro de los objetivos y metas institucionales.	El acervo de conocimiento adquirido en la vida familiar y escolar (obediencia, orden, cumplimiento, perfección y disciplina)	Científico Técnico Racional.
	Evaluar		Controlar y regular las tareas y las personas para alcanzar resultados óptimos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.		
	Sensibilizar		Sensibilizar para motivar la actuación del personal y muestren gratitud.		
Final	Planear Organizar Evaluar a partir del monitoreo y supervisión	Coordinar Articular	Incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje al orientar y apoyar al equipo de trabajo.	Valoración del conocimiento y claridad que tiene de lo instituido por la institución.	Científico Técnico Racional  Interpretativo Simbólico
	Dirección	Comunicar	Facilitar el logro de los objetivos y metas institucionales.	Experiencia y entredido con la teoría: proyecto escolar, gestión, trabajo colegiado, cultura institucional y el diálogo con pares.	
		Motivar y participar Monitorear y supervisar			

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso

Los motivos “para” que guiaban su actuar en la concepción inicial se focalizaban en crear las condiciones para el logro de los objetivos y las metas institucionales; utilizaba la Norma como elemento de control y regulación al tratar de mantener las manifestaciones de conductas y comportamientos esperados por la institución; procuraba motivar y orientar al personal ya que le preocupaba que estuvieran contentos y pudieran responder a lo solicitado con entrega, dedicación y agradecimiento.

Estos motivos se sustentaban en los motivos “por qué” que constituían el acervo de conocimiento a partir de la identificación de los principios y valores adquiridos en su trayectoria formativa que refieren a la obediencia, el cumplimiento y la responsabilidad al tratar de responder a lo solicitado por otros con calidad. Su actuación directiva se daba de manera empírica la cual se sostenía por el conocimiento de la Norma y el manejo del aspecto pedagógico que manifestaba sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales le ayudaban a guiar al equipo de trabajo.

A partir de la interacción con el objeto de conocimiento de la función directiva en la MGDIE incorporó elementos en el acervo de conocimiento que le permitieron cambiar la concepción de su acto de dirigir. Con base en ello, su motivo “para” en este espacio y tiempo principal se centra en motivar, apoyar e influir en el personal para que incluyan elementos pedagógicos que les faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Se involucra en la observación, el seguimiento, la retroalimentación y el diseño de estrategias didácticas que le ayudan a crear mejores condiciones y posibilitar la obtención de resultados acordes con las acciones efectuadas.

En la concepción final continua con el motivo “para” de crear las condiciones para el logro de los objetivos institucionales, la diferencia radica en que lo ubica en un segundo plano e incorpora acciones más estructuradas desde los procesos

administrativos, además de que gestiona la inclusión de la propuesta sobre nuevas formas de convivencia escolar y de acompañar al equipo de trabajo a partir de este planteamiento en el aspecto formativo (Ver figura 33).

Figura 33. Las funciones que caracterizan la comprensión del proceso administrativo del CC



Reconoce que la estructura fija y lineal que se plantea en la institución es lo que permite derivar su proceso de reflexión en la búsqueda de nuevas formas de convivir, por lo que su *énfasis central* de la actuación lo ubica en la *función de dirección*. A continuación se presenta la apropiación de los elementos del acervo de conocimiento así como los aspectos que refina y elimina en esta concepción (Ver tabla 51).

Tabla 51. La adquisición y cambio de los elementos del acervo de conocimiento en el acto de dirigir del CC ¹²⁵

Criterio	Acervo de conocimiento		
	Apropiación	Continua y refina	Elimina
Sistema Educativo	<ul style="list-style-type: none"> Incluye los fundamentos de la Gestión educativa, escolar y pedagógica. 		<ul style="list-style-type: none"> Adecuar algunas acciones de lo que estipula la institución rectora.
Organización	<ul style="list-style-type: none"> Administra los procesos educativos. Reconoce las dimensiones de la organización. Delega las tareas Establece acuerdos. Diseña e instrumenta la propuesta de seguimiento y evaluación Toma decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> Articula las necesidades y problemas. Planea a través del plan institucional. Utiliza los flujos de comunicación. Tomar decisiones con relación a la Norma 	<ul style="list-style-type: none"> Receptor de información Dar indicaciones sin cuestionar al consejo directivo. Administrar a la persona a través del proyecto institucional y la Norma.
Función Directiva	<ul style="list-style-type: none"> Incluye nuevas formas de comunicar Media entre la política de la organización con el desarrollo de las personas. Procura ser prudente y mediador de conflictos o necesidades. Visualiza el rol directivo más abierto y flexible. Negocia en las situaciones o problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> Motiva e influye en el equipo. Conduce al equipo Fomenta el monitoreo y supervisión Modela los comportamientos y productos esperados 	<ul style="list-style-type: none"> Efectuar trabajo independiente Buscar precisión de la tarea con el equipo. Establecer las reglas, las peticiones y mostrar cómo espera la respuesta. Verificar y controlar las acciones. Otorgar concesiones para motivar la responsabilidad del personal.
Desarrollo de las personas	<ul style="list-style-type: none"> Conoce las necesidades del otro. Ser sensible al orientar y apoyar los procesos pedagógicos Establece lazos de confianza. Cuida los modos de guiar y conducir. 		
Personal	<ul style="list-style-type: none"> Manifiesta seguridad al opinar. 		<ul style="list-style-type: none"> Perder el miedo a equivocarse. Modificar el valor que le otorga a las certezas y claridades. Proyectar obediencia, respeto y confianza para asegurar el cumplimiento.

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso

¹²⁵ Las primeras dos columnas inician con un verbo en términos de desempeño. La columna restante, los verbos están en infinitivo por motivo que aluden a las acciones que ya no están presentes en su acto de dirigir por lo que no se pueden expresar en términos de sus manifestaciones.

En lo referente a los motivos “por qué” reconoce sus principios y valores que la hacen ser esa persona preocupada por responder a ese “deber ser” propuesto por la institución. Logra incorporar nuevos conceptos de gestión educativa, escolar y pedagógica que le facilitan los medios para reconocer las formas en que dirige y ubica sus ámbitos de gestión en cada uno de ellos. Identifica los modos o maneras que le ayudan a ser el puente mediador entre lo instituido por la institución y las necesidades del personal a su cargo.

Con relación a la conceptualización y delimitación del proceso metodológico para formular el proyecto escolar y guiar el grupo colegiado, logra integrar de manera declarativa los elementos que lo sustentan. Afirma que algunos de ellos se inician a aplicar con el equipo, aunque está consciente que no los puede incluir en su totalidad por la característica de la institución en la que labora. Incorpora los cambios graduales, empieza por aquellos que le dan sentido para propiciar la participación y la formación conjunta con el equipo.

Manifiesta que la interacción con los antecesores y contemporáneos que fundamentan la función de dirigir y la organización escolar le aportó mayor claridad y precisión en la sistematicidad de su intervención. Reconoce que el diálogo con iguales en el programa de la MGDIE le dio seguridad y confianza al identificar que otros comparten su sentir, las dificultades y las necesidades, las cuales son comunes y las experiencias vividas le ayudan a fundamentar su actuar e incorporar elementos de cambio y mejora. Esta consciente que le queda por consolidar en su formación:

Administración-organización:

- Implementar la gestión escolar a través del proyecto escolar y el trabajo conjunto.
- Favorecer una cultura social.
- Formular el proyecto escolar.
- Visualizar una escuela que se construye a partir de la interacción.

Función directiva:

- Movilizar las maneras de interactuar y construir de cada uno de los actores en la organización.
- Fomentar la reflexión y análisis de la práctica del docente.
- Promover la participación y colaboración.
- Dejar lo indicativo.
- Manejar los conflictos.
- Refinar su rol autogestivo

Desarrollo de las personas:

- Mayor acercamiento con las personas
- Consolidar el crecimiento del personal.
- Retroalimentar y guiar al personal.

6.7. Caso “D”. Cl. Control y centralidad al Administrar-Conducir la tarea del equipo

El directivo “D” ingresa y permanece durante 7 años en un seminario, ahí establece una relación cercana con los directivos que lo guiaban, conducían y orientaban hacia la formación de valores tales como el respeto, la confianza y la responsabilidad. En ese ámbito religioso inicia su preparación profesional en un programa académico enfocado al área de humanidades, específicamente estudia una Licenciatura en Educación. Reconoce que en ella adquirió herramientas para ser competente tanto en el desempeño de la docencia como en el acompañamiento de procesos curriculares.

La práctica educativa enfocada a la docencia, le facilitó la comprensión de los procesos de enseñanza aprendizaje y el desarrollo de habilidades para conducir un grupo de docentes y con ello sentirse funcional en la tarea de dirigir, de tal forma que esto le ayuda a dar respuesta al logro de los objetivos deseados por la institución.

6.7.1 El acto de administrar-conducir para eficientar la tarea del equipo

El acto de dirigir del directivo “D” lo define como el conjunto de acciones que llevan a conducir e influir en las conductas del personal que tiene a su cargo a través de las funciones que denomina como administrar, conducir, sensibilizar y responder a la política de la institución. En esta concepción utiliza de manera indistinta el término administrar el cual lo ubica como parte de su definición, su función, acciones y actividades (Ver tabla 52).

Tabla 52. Acciones que caracterizan la concepción inicial del acto de dirigir del CD

Clasificación						
Definición	Función	Acción	Actividades			
			Rutina	Dirección	Norma	Pensamiento
Administrar (1)	Administrar (2)	Seleccionar recursos	Administrar (3) Solucionar Atender	Organizar Revisar Calendarizar Coordinar		Acompañar Reflexionar Generar
	Conducir	Participación democrática Conjuntar Sinergizar Proponer Delegar Tomar decisiones				
	Sensibilizar	Apoyo Compartir Animación Modelamiento de conductas				
	Política	Orientar Corregir Retroalimentar Responder a los lineamientos Representar				

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso

La mayoría de su tiempo (50%) lo dedica a la función de *administrar*. En este grupo ubica las actividades de rutina y aquellas que considera como “directivas o administrativas”, las cuales se desglosan a continuación:

Ejercer la función administrativa cuando desarrollo y pongo en práctica estrategias y programas que favorezcan la eficiencia (rutina) y la eficacia (dirección) en mi trabajo; selecciono recursos y estrategias para el desempeño; organizo los recursos y tiempos que competen para la optimización; tomo decisiones y represento a mi institución (FDC, diciembre 2004, primera parte, p. 2).

En las actividades de rutina enuncia las que son de ejecución ya que realiza día con día el desarrollo de la administración de las tareas que se relacionan con la revisión de los recursos materiales, desarrollo las comisiones tales como la revisión de la puntualidad, organización de las tareas, salida y entrega de alumnos, etc. En síntesis son todas aquellas que le dan un orden y previsión, en donde procura que cada

persona realice su función de tal manera que evite tener imprevistos, como se muestra en la siguiente viñeta:

Trabajo la mitad del tiempo en actividades de rutina que poco tienen que ver con mi función directiva. Al llegar a mi escuela me dirijo a mi oficina para revisar que no haya pendientes de último momento. Después de esto realizo un recorrido por los salones para constatar que todo esté en orden (FDC, diciembre 2004, segunda parte, p.13).

Realiza actividades no planeadas que tienen una razón de ser por el grupo y que requieren atención urgente lo que hace que tengan exceso de trabajo y falta de tiempos y espacios (FDC, diciembre 2004, primera parte, p. 7 y 14).

La actividad cotidiana de su actuación refleja una rutina en la que revisa, identifica y verifica que todo esté en orden de acuerdo a lo programado, espera que esto facilite al docente el desarrollo del trabajo en el aula. Los casos que se mueven de este patrón le genera la necesidad de atención inmediata, por lo que afirma que esas situaciones no son planeadas ni previstas con anticipación. Su expresión manifiesta una presencia significativa de ellas, por lo que procura estar al pendiente de las mismas y poder atenderlas en su momento preciso.

En el segundo grupo, ubica las actividades que denomina como “directivas o administrativas” en las cuales menciona aquellas que se enfocan a la revisión de documentos académicos y al diseño de instrumentos que le ayudan a indagar información con los actores cuya finalidad es obtener datos que le posibiliten precisar e indicar lo que se debe hacer, etc., como lo manifiesta:

En las tareas de dirección realizo la revisión de programaciones, entrevistas, reuniones con el equipo directivo del colegio, calendarización de actividades y asuntos que quedan abiertos para ser resueltos posteriormente o ser delegados (FDC, diciembre 2004, segunda parte, p.13).

Las tareas que realiza al administrar la parte académica le aportan datos que le ayudan a llevar a cabo su *función de conducir* al equipo de trabajo en el logro de las tareas propuestas. Afirma que en las reuniones pretende que las personas participen y den sus puntos de vista sobre lo propuesto, aunque considera que al final de la

misma se realice lo que él propone. Expresa que es necesario delegar, pero existe duda sobre en qué momento hacerlo, como se puede observar en la viñeta que antecede y en el subsiguiente a este párrafo:

Ejercí la función de conducir cuando dirijo a mi equipo “democráticamente” para llevar a cabo un plan; coordino al equipo de trabajo para conjuntar y “sinergizar esfuerzos”; propongo actividades, estrategias y proyectos, delego “¿?” (FDC, diciembre 2004, primera parte, p.3).

Conduce las actividades de la coordinación del área académica en las reuniones con los maestros en el que descubre como tareas principales: propiciar la participación en la elaboración del plan de trabajo, escuchar a los otros, guiar la “negociación” con la finalidad de conjuntar y “sinergizar” los esfuerzos del equipo, “delegar” y proponer actividades. Se observa en sus expresiones, que abre el espacio a la aportación y decisión del grupo, pero conforme avanza la reunión se centra en delimitar y establecer como acuerdos sus decisiones, como se puede identificar en la siguiente expresión:

Guío al equipo escuchando y tomando en cuenta su palabra y experiencia, considerando que mi palabra es *determinante* (FDC, diciembre 2004, primera parte, p.3).

Se visualiza como un acompañante de los procesos de comprensión de la práctica de los docentes y como alguien que corrige y moldea el actuar de los otros con elementos conductuales. Aunque en la conducción del grupo apoya y anima, reconoce que en la toma de decisiones impone su palabra. Esta posición de decidir la asume en el momento que coordina las reuniones de trabajo y cuando se presentan desacuerdos o puntos de vista diferentes. Esto se muestra en el siguiente enunciado:

Escucha y toma la palabra, a partir de la experiencia considera su palabra como *determinante* (FDC, diciembre 2004, primera parte, p. 15).

Su función la realiza entre dos tensiones. Por un lado el dialogo, la apertura, la confianza, y la escucha, y por el otro la exigencia, la imposición y el orden. En su forma de actuación se perciben dos posiciones: “dirigir” e “influir en el grupo, la cual se asemeja a la de un líder autoritario, pues se mueve más hacia la fuerza de ser reconocido como una autoridad pues le gusta sentirse líder institucional, donde la estructura jerárquica es quién controla el flujo de la información.

En la función de *sensibilización* se visualiza como alguien que apoya al equipo, comparte tiempos, recursos y experiencias. El modelamiento de conductas requeridas al realizar la tarea solicitada, es otra acción que reconoce en esta función y que le garantiza el cumplimiento de lo propuesto en el desempeño de los docentes, esto se manifiesta en la siguiente viñeta:

Yo cumplo la función de sensibilizar cuando animo al equipo de trabajo, cuando reúno a mi personal para mantener una buena comunicación y modelo las conductas que considero enriquecen el aprendizaje y bagaje estratégico de mi equipo y estimula mi creatividad (FDC, diciembre 2004, primera parte, p. 3).

Considera que la motivación es un elemento central que le ayuda al equipo a realizar sus tareas y tratar de asumir el compromiso de trabajar juntos. Espera que den lo mejor de sí mismos al indicarles y precisarles sobre el tipo de conductas, comportamientos o desempeños esperados por la institución y su nivel de exigencia con el fin dar respuesta a la meta formativa de los aprendizajes de los alumnos. Esto se enuncia:

Sensibilizo cuando modelo conductas que considero enriquecen el aprendizaje y el bagaje estratégico de mi equipo y estimula su creatividad. Motivo para que den lo mejor de sí mismos (FDC, diciembre 2004, primera parte, p.1).

En cada una de sus afirmaciones expresa el pronombre posesivo “mi” cuando refiere a la escuela, grupo, persona y tarea. Esto permite reconocer que aunque plantea la importancia de conjuntar cada uno, motiva a las personas y espera que lleven a cabo

lo propuesto por él, para ello, el modelamiento es una estrategia base que guía a su realización.

La cuarta función la que denomina *política* en donde incluye acciones que le permiten regular y controlar la actuación de las personas, como se puede identificar en la siguiente viñeta:

La función política en mi cargo se enfoca a orientar el trabajo de acuerdo a los lineamientos e ideologías institucionales, corregir conductas y estrategias que muestran los docentes y represento los esfuerzos conjuntos del equipo (FDC, diciembre 2004, primera parte, p.2).

Su actuación la focaliza a orientar sobre la forma en que desea que el equipo lleve a cabo la actividad por lo que trata de modelar de acuerdo a las Normas y parámetros que se establecen en el centro escolar. Considera que esto le da ayuda a conjuntar e integrar los esfuerzos de los docentes. Además alude a la representación que tiene con otras instancias que inciden en la organización escolar al participar en los eventos interinstitucionales y efectuar los trámites administrativos.

Aunque expresa en su acto de dirigir explícitamente la necesidad de organizar y planear, es evidente que se preocupa por la seguridad y la certidumbre, lo que refleja su estilo personal aprendido a lo largo de su vida. En menor medida le dedica tiempo a las actividades reflexivas las cuales considera requieren procesos de acompañamiento y deliberación.

6.7.2 Motivos que conducen y sustentan el acto de dirigir

a) Motivos “Para”

En el acto de administrar y conducir los recursos materiales y humanos se reconocen dos motivos “para” que aluden el logro de los objetivos institucionales y a tratar de tener las claridades como directivo que le ayuden a conducir al equipo de trabajo en el desarrollo de la tarea. A continuación se mencionan cada uno:

a.1) Modela la conducta de los otros para garantizar el logro de los objetivos Institucionales

Procura modelar las conductas de los otros, es decir del personal docente para lograr la meta educativa. Para ello, efectúa acciones que le facilitan la consecución del objetivo común que se enfoca en mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto le permite realizar todo aquello que le ayude a guiar al grupo en la toma de decisiones para dar respuesta a lo esperado por la institución, por lo que afirma:

Administrar las tareas y el equipo de trabajo para facilitar el logro de los objetivos institucionales (FDC, diciembre 2004, primera parte, p.2).

Le preocupa lograr los objetivos institucionales de manera coherente y pertinente, utiliza la Norma como elemento preceptivo y regulatorio que marque las pautas para responder a los lineamientos e ideologías institucionales. Manifiesta que la participación del equipo es importante para guiar en el desarrollo de lo esperado por la institución en el aspecto pedagógico.

En las reuniones de trabajo analiza las diversas situaciones a solucionar, escucha las aportaciones, somete a consenso y decide desde su racionalidad perfeccionista que se mueve en la certidumbre y la necesidad de tener todo

controlado. Su preocupación central es el orden y la productividad en la tarea, como se puede observar en la siguiente viñeta:

Yo cumplo la función de sensibilizar para que cada uno dé lo mejor de sí de acuerdo a sus capacidades y aptitudes (FDC, diciembre 2004, primera parte, p. 3).

Los procesos de animación y estimulación del equipo tienen el propósito de que puedan dar lo mejor de sí en cuanto a sus potencialidades, con ello, pretende enriquecer la producción a través del modelamiento y la revisión de lo que hacen los docentes y asuman el compromiso de trabajar juntos.

a.2) Tener las claridades para organizar y conducir la tarea del equipo

Al manejarse en la certidumbre de su actuación considera que debe conocer y responder a los objetivos esperados en la institución sobre su función y el desempeño del personal a su cargo, por lo que procura estar pendiente de tener la claridad de lo que se tiene que hacer para coordinar, administrar, conducir y sensibilizar adecuadamente al grupo cuyo fin último es alcanzar resultados óptimos en el aspecto pedagógico.

Administro cuando me dedico a seleccionar recursos y estrategias que considero ideales para el desempeño del trabajo escolar (FDC, diciembre 2004, primera parte, p.2).

Organiza y administra los recursos, y tiempos para dirigir, así como la coordinación del equipo de trabajo con el fin de optimizar y efficientar la tarea. Usa el término de administrar al visualizar la organización de los diferentes recursos que debe considerar para llevar a cabo la realización de la tarea, la conducción del equipo y sensibilizar al personal para obtener los productos que indica en las reuniones de trabajo.

La preocupación se centra en conducir las tareas al equipo de trabajo para que asuman su responsabilidad y tratar de construir juntos. La forma más común en que realiza esta función es a través de las reuniones de trabajo o diálogos con los involucrados para motivar, animar o mantener una buena comunicación. La finalidad de estas acciones es promover que el equipo se sienta parte útil e importante para desarrollar el trabajo propuesto, aunque la mayoría de las ocasiones él decida. Enuncia que delega, en la descripción de sus acciones pero no se alcanza a percibir la forma en que lo hace.

b) Motivos “Porque”

En su formación básica e inicial el directivo adquirió los valores relacionados con la responsabilidad y el compromiso. Esto se visualiza en el orden, la disciplina, la puntualidad y la exigencia que muestra al ser una persona que le interesa que todo esté bien hecho de acuerdo a lo estipulado, por ello conduce y modela las formas en que espera que el equipo efectúe la tarea. Esto la manifiesta:

La formación religiosa fue una etapa excelente para profundizar en el trabajo de autoconocimiento. Esto me dio las herramientas para influir en los demás positivamente (FDC, diciembre 2004, segunda parte, p.14).

Su trayectoria académica se ha visto permeada por la formación religiosa desde la congregación marista que cuenta con una estructura formal, con horarios fijos para cada tarea, en donde la colaboración de los integrantes facilita el desarrollo de la convivencia entre ellos. La integración total en este espacio espiritual le permitió aprender hábitos y actitudes que forman parte de su sentido de cumplimiento y responsabilidad como son los principios de *orden y disciplina* y que se refleja en las formas de organizar sus tareas personales, en la función directiva y del equipo de trabajo.

El modelamiento de directores maristas aportó el reconocimiento de la forma en que organizaban la tarea, eran metódicos, estaban preocupados por el cumplimiento y la perfección. Influían en los otros y algunos de ellos dirigían a costa de su propio bienestar (FDC, diciembre 2004, segunda parte, p.12)

La convivencia con los hermanos maristas le permitió aprender de la experiencia y la relación con los otros. El *modelamiento y la observación de las conductas manifestadas* por los diferentes actores que conforman la congregación le ayudaron a reproducir el hábito de la *puntualidad y el orden*, como se explicita en las expresiones de egresados en esta formación religiosa y educativa:

Los hermanos siempre estaban puntuales a la hora de la clase. Sobrios pero cariñosos; estrictos pero comprensivos. Esos hombres nos enseñaron a sacar lo mejor de nosotros mismos, a trabajar con espíritu de superación (Testimonios de egresados).

Los directores maristas dirigían y orientaban la formación con orden, organización, metódico, con certeza y tenían autoridad (FDC, diciembre 2004, segunda parte, p12).

Esta apropiación del hábito de la *puntualidad y el orden* lo refleja en su preocupación permanente de administrar lo que hacen las personas, monitorear su presencia y promover el desarrollo de las comisiones otorgadas a los integrantes del equipo como lo manifiesta en su acto de dirigir desde esta función. Espera que todo se desarrolle de acuerdo a lo programado.

En la formación marista el director conducía, dirigía, guiaba, acompañaba, orientaba y representaba en las diversas actividades de la congregación. Reflejaba un gran sentido de orden y manejo de Normas y reglas que le facilitaban coordinar al grupo de personas (FDC, diciembre 2004, segunda parte, p.12).

La interacción con los directivos de la congregación le permiten aprender aspectos que aluden el sentido de anticipar y organizar las tareas con la finalidad de tener orden y procesos fijos en su desempeño. Reconoce que estos patrones le apoyan y guían para conducir los procesos de los docentes y de los alumnos por lo que obtuvo un modelamiento permanente.

La trayectoria formativa en el área educativa en esta congregación le permite adquirir las habilidades para motivar, animar y estimular al equipo de trabajo a que realicen las actividades propuestas, como se observa en la siguiente viñeta:

Los Hermanos nos sentimos gozosamente llamados a compartir y a alentar la vivencia de nuestra misión y espiritualidad con aquellos seculares que asumen las diversas responsabilidades de animación, docencia y servicio (Ideario de la congregación Marista).

El perfil esperado en la licenciatura se fundamenta en un currículum humanista centrado en la persona, lo que posibilitó que incorporara en su acervo de conocimiento las formas de promover y motivar la adquisición, y el desarrollo del aprendizaje de las personas con el fin de lograr la consecución de los objetivos. Esto se afirma:

En sus ideales de formación en esta congregación se pretende que los seminaristas y alumnos que participan en sus programas adquieran el conocimiento, la aceptación y la valoración del crecimiento, de las capacidades y de las limitaciones, tanto en sí mismo como en los demás, que sea capaz de comprometerse asumiendo responsabilidades y enfocando su formación y su futura vida profesional dentro de una perspectiva de servicio sin discriminarse ni discriminar a nadie (Ideario de la congregación Marista)

La influencia que tenía del servicio apostólico, de la formación marista y los directivos significativos inciden en la apropiación de los principios de *control* y *perfeccionamiento* que caracterizan su actuación, esto lo afirma al describir a los directivos que inciden en su formación:

Los hermanos maristas además de actuar y decidir a partir certezas que le da funcionalidad a partir del orden y su nivel de organización les preocupa orientar y corregir para garantizar que los estudiantes tuvieran un buen desempeño (FDC, diciembre 2004, segunda parte, p.12).

Estos principios valórales reflejan su estilo personal de manejarse en la certidumbre, procurar que todo lo que realiza sea perfecto y que esto manifieste lo que solicita a los otros. Se mueve entre la visión y enunciación de elementos discursivos que aluden a

estar dispuesto, abierto y flexible para compartir con el otro de acuerdo a lo aprendido en la congregación y sus estudios de licenciatura así como a la búsqueda de controlar todo aquello que sucede para lograr que sea perfecto.

6.7.3 Perspectiva Científico Técnico Racional

Los datos que caracterizan el acto de dirigir del directivo “D” se ubican en el significado de “administrar” los recursos y conducir al equipo de docentes hacia la adquisición y desarrollo de conductas y comportamientos que les permitan generar los procesos de aprendizaje de los alumnos. Esta forma de actuación le da un valor y énfasis especial a los procesos de motivación en vías de estimular la realización de la tarea.

En el desarrollo de la tarea y funcionamiento de la persona utiliza el control, la revisión y la corrección como elementos que le ayudan a promover el perfeccionamiento en la producción, su meta principal es lograr el cumplimiento de los objetivos institucionales. Con base en estas acciones y funciones que desempeña, el directivo manifiesta rasgos de la Perspectiva Científico Técnico Racional (Cf. supra, p.72), como se puede observar en la siguiente tabla 53:

Tabla 53. Elementos del acervo de conocimiento que caracterizan la concepción inicial del acto de dirigir del CD

Acciones	Rasgos
Visión	<ul style="list-style-type: none"> • Cuida que los objetivos y metas sean claros. • Búsqueda constante para mantener el equilibrio.
Perfil	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico profesional. • Se basa en conocimientos pragmáticos
Organización	<ul style="list-style-type: none"> • Busca la optimización de los medios para conseguir los fines de la organización.
Autoridad/Dirección o liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridad difusa.
Acciones	<ul style="list-style-type: none"> • Son previsibles y controlables, deterministas y predecibles. • Racionaliza el trabajo.
Motivaciones Humanas	<ul style="list-style-type: none"> • Excesivo trabajo independiente
Principios básicos	<ul style="list-style-type: none"> • Orden y el consenso. • El control y la productividad • Eficacia y eficiencia.

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso

Administra los recursos al indicar y distribuir por comisiones las tareas que se tienen que efectuar por parte del personal a su cargo. Ante los participantes del grupo trata de orientar y modelar lo que tienen que hacer para el logro de la misma. Su finalidad es marcar las pautas de actuación para evitar que las personas cometan mínimos errores y den respuesta a lo esperado por él y la institución.

En las reuniones de trabajo analiza las situaciones a solucionar, escucha las aportaciones, somete a “consenso” y decide al considerar que sus ideas son importantes y relevantes para el desarrollo de la tarea, esto se confirma al dar lugar a que se realice sin errores y a la perfección. Se mueve en la certidumbre, orden y productividad requerida para la realización de la tarea.

El directivo está preocupado e inmerso en articular su función con los ideales esperados en la organización a través de la administración de los recursos y la conducción del equipo de trabajo. Por ello, las actividades que realiza se focalizan en dos planos: en la primera considera necesario delimitar la tarea del equipo de trabajo, el control de las personas y la planeación de las actividades específicas que le faciliten el logro de los objetivos institucionales así como tratar de mantener un equilibrio entre lo planeado y lo imprevisto en la organización escolar.

En la segunda, rescata elementos sobre la manera en que el docente facilita la construcción de aprendizajes, de tal forma que aporte elementos para generar alternativas pedagógicas que apoyen las maneras de llevar a cabo el modelamiento en incidir en su práctica. El hecho de motivar, estimular y orientar le ayuda a marcar los caminos a seguir por el equipo de trabajo por lo que centraliza la actuación en ideas, propuestas y precisiones de su parte. Aunque abre espacios de participación, delimita la misma al indicar, modelar y decidir las formas de su realización.

Esta forma de actuación lo hace ser el eje central para garantizar su realización por lo que refleja que su función está permeada de una gama de actividades enmarcadas en el rubro de trabajo independiente. Para ello, organiza la tarea, la distribuye y da indicaciones a las personas que considera pueden efectuarla en tiempo y forma con el fin de lograr dar respuesta al objetivo y meta institucional.

6.8. Caso “D”. CF. Confianza y participación con el equipo de trabajo

El acervo de conocimiento adquirido en el área de la docencia le facilita la comprensión de su actuar en los procesos pedagógicos que se generan en el aula. Afirma que esto, le ayuda y le demanda poner al servicio de los otros sus conocimientos al recomendar, sugerir y proponer alternativas pedagógicas sustentadas en su experiencia (Grupo focal 2, Noviembre 2008). La formación en el área educativa, específicamente en los procesos de enseñanza se ve reflejada en la tarea de dirigir, pues la visión de guía y conductor se focaliza en los procesos de aula.

6.8.1 El acto de dirigir

La función de dirigir la significa como una conjunción de esfuerzos de cada uno de los integrantes que tiene a su cargo por lo que considera como indispensable animar y modelar los comportamientos que espera manifiesten estos actores en cada una de las tareas que les solicita.

Conjuntar esfuerzos y conducir al equipo de trabajo para el logro de los objetivos institucionales (LFD, diciembre 2005, primera parte, p. 3).

La combinación de las capacidades que tiene como docente con su interés por guiar e influir en el equipo de trabajo le posibilita conducir a los docentes, por lo que desea crear confianza y apertura en el grupo con la finalidad de que participen y cumplan con las tareas escolares. Los verbos que delimita en esta concepción se muestran en la siguiente tabla 54.

Tabla 54. Acciones que caracterizan la concepción final el acto de dirigir del CD

Clasificación					
Definición	Función	Acción	Actividades		
			Rutina	Dirección	Pensamiento
Administrar (1) Planear Organizar	Administrar (2)	Seleccionar recursos Tomar decisiones	Administrar (3) Solucionar Atender Solucionar Atender	Organizar Revisar Calendarizar Coordinar Gestionar Sensibilizar	Acompañar Reflexionar Generar
	Conducir	Colaborar Influir Orientar			
	Comunicar	Escuchar Dialogar			
	Monitorear y supervisar	Observar Registrar Sistematizar			

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso

El acto de dirigir se configura a partir de cuatro funciones: administrar los recursos materiales y humanos; la confianza y participación al conducir al equipo de trabajo en el logro de la tarea educativa; los procesos de comunicación así como el monitoreo y supervisión de la enseñanza, a continuación se desglosan:

a) La administración de los recursos materiales y humanos

Al conocer las funciones que constituyen la teoría administrativa complementa la concepción que tenía sobre la forma de administrar los recursos e incorpora una visión más amplia que alude los procesos escolares que constituyen la organización. La ubicación de las funciones le permite hacer consciente que estas son aplicables en todas las áreas. Por ello, conceptualiza que:

El proceso administrativo se define como el uso de recursos por las personas al servicio de las mismas, es decir, los procesos administrativos al servicio de las personas (PAE, marzo, 2006, producto final, p.1).

En esta definición distingue que puede administrar tanto los recursos como la manera de facilitar la atención de las personas. Identifica las funciones del proceso administrativo así como las diferentes acciones que la constituyen. En sus conceptos y afirmaciones, se observa distante a su actuar. Esto se manifiesta en la siguiente viñeta:

Las aportaciones de las teorías administrativas han permitido hacer de la producción del bienestar social un complejo entramado de enlaces entre objetivos y actividades, personas y funciones, información y producción (PAE, marzo 2006, producto final, p.1).

Reconoce que la institución se constituye por las dimensiones administrativa, curricular y participativa así como de los componentes de la función directiva¹²⁶ que le dan el panorama de los elementos que puede considerar al coordinar el equipo de trabajo, las cuales precisa al enunciar:

Ubicar la dimensión política, pedagógica, administrativa y comunitaria-social (DGEI, junio 2005, segunda parte, p.18).

La identificación y precisión de las dimensiones le ayuda a organizar el funcionamiento y desarrollo de la tarea del equipo. Su gran meta es ser un experto en la administración de los recursos que le faciliten la implementación de la tarea de los diferentes actores educativos e incidir en la dimensión pedagógica. Ante esto menciona:

Optimizar los espacios y recursos que permiten un adecuado trabajo con el equipo (TC, Noviembre 2004, segunda parte, p.50).
Llevar a cabo proyectos institucionales (LFD, diciembre 2005, primera parte, p.20).
Dar a conocer los proyectos, metas y expectativas (TC, Noviembre 2004, primera parte, p.29).

Manifiesta que realiza las tareas estipuladas en el proyecto educativo del centro además de implementar acciones que respondan a un subproyecto innovador

¹²⁶ Estos se constituyen por: ser un enlace administrativo, tomar decisiones, negociar, manejar conflictos, acompañar y evaluar.

curricular que alude a la creación de comunidades de aprendizaje, que se aplica en los niveles de primaria y secundaria. La forma en que visualiza su actuación es a partir de revisar y compartir el plan de trabajo institucional con el equipo, trata de decidir con ellos la manera en que se debe hacer la distribución a través de la formación de comisiones de los grupos de actividades en los que puedan participar los diferentes docentes que constituyen el equipo. Esto se confirma en las siguientes viñetas:

Formar comisiones de trabajo (TC, Noviembre 2004, primera parte, p.29).
 Delegar funciones, tareas y responsabilidades. (TC, Noviembre 2004, primera parte, p.29).

La toma de conciencia que hace con respecto a la importancia de conocer a los integrantes del equipo y cómo estos es indispensable en el desarrollo de su función, le permiten darle valor a la distribución de las tareas. En este sentido, trata de confiar en ellos y formar las comisiones de trabajo, sin perder su estilo personal de controlar y verificar en cada momento su cumplimiento. El uso de las Normas y reglas, la utiliza al tratar de orientar sobre las formas en que tienen que realizar su función. Para ello, considera:

Involucrar al equipo en la toma de decisiones (TC, Noviembre 2004, primera parte, p.29).
 Llegar a acuerdos entre dos o más partes para un beneficio común, con base en la una Norma (LFD, diciembre 2005, tercera parte, p.46).
 Hacer valer y respetar las Normas y reglas (LFD, diciembre 2005, primera parte, p.16).

El directivo “D” tiene un conocimiento y manejo de los elementos básicos del proceso administrativo. Identifica las diferentes funciones, alude a elementos generales de planificación, de organización y distribución de la tarea con el equipo de trabajo. En este apartado no se manifiesta las formas en que interactúan cada uno de ellas, por lo que considera:

La falta de adecuación de los mecanismos de interacción hace rígidas las estructuras al no comprender el sustento que rige los procesos administrativos (PAE, marzo 2006, producto final, p.1).

Continúa preocupado por administrar los recursos y las personas, La diferencia radica en que incluye conceptualmente en la definición de las funciones los elementos que la configuran desde la teoría de la administración escolar. En la función directiva puntualiza la importancia de crear confianza y participación en los integrantes del equipo, en donde efectúa y precisa las formas de comunicar así como monitorear y supervisar la tarea. A continuación se describen:

- b) La confianza y participación para conducir al equipo de trabajo al logro de la tarea educativa.

En la dimensión pedagógica curricular ubica los componentes del proyecto educativo que aluden a la propuesta de intervención e investigación de las “comunidades de aprendizaje”, (CA), la cual se genera a partir de la inquietud e interés por parte de los docentes. Esto se manifiesta:

Surgió de la inquietud del maestro de sexto grado del ciclo escolar 2002, y se le dio seguimiento por la coordinación y la dirección escolar (DGEI, junio 2005, tercera parte, p.26).

Al inicio del ciclo escolar 2004 se trabajo con el equipo de maestros en los acuerdos necesarios para la implementación de la propuesta (DGEI, junio 2005, tercera parte, p.31).

Al involucrarse en este proyecto reconoce que la participación de cada uno de los actores es un elemento base que posibilita reformular o resignificar las formas en que se propicia que el alumno aprenda. En esta propuesta inicia a sentir la necesidad de profundizar en el conocimiento del equipo e identificar sus potencialidades:

Detectar habilidades y aptitudes de los integrantes de trabajo (LFD, diciembre 2005, segunda parte, p.32).

Conocer las aptitudes y limitaciones de los que conforman el equipo de trabajo (LFD, diciembre 2005, segunda parte, p.47).

El conocimiento del equipo la ayuda a hacer consciente y reconocer que debe “permitirse” tener confianza en el otro y otorgar la oportunidad de que realicen su trabajo sin que asuma como directivo modelar o guiar de manera precisa. Su labor se centra en retomar las inquietudes y necesidades del personal además de verificar el cumplimiento de los acuerdos estipulados en el diálogo de los participantes, lo cual manifiesta:

Estar abierto a los diferentes estilos de actuar y proceder (LFD, diciembre 2005, tercera parte, p.56).

Ser sensible a las necesidades intereses de los demás para la consecución de un objetivo común (LFD diciembre 2005, segunda parte, p.30).

Favorecer el trabajo en equipo con una actitud propositiva (TC, Noviembre 2004, primera parte, p.30).

Otorgar mayores rangos de confianza en la delegación de funciones y tareas (LFD, diciembre 2005, segunda parte, p.47).

El hecho de dar sugerencias y patrones de actuación sobre el uso de estrategias, recursos y procesos metodológicos le ayuda a concretizar con el equipo lo que tienen que hacer en vías de facilitar la apropiación de los elementos que caracterizan las comunidades de aprendizaje. Con base en esto:

Planificación del currículum y plan de clase (DGEI, junio 2005, segunda parte, p.22).

Proveer de estrategias y recursos didácticos a los maestros (LFD, diciembre 2005, primera parte, p.17).

Orientar los procesos didácticos, de actualización y desarrollo docente (LFD, diciembre 2005, primera parte, p.20).

Coordinar procesos académicos relativos a la administración de recursos, tiempos y espacios para la enseñanza (LFD, diciembre 2005, primera parte, p.17).

El proceso de orientación pedagógica curricular lo lleva a cabo en dos momentos: el primero se da a través de la revisión de la programación de las sesiones de trabajo en el aula. El segundo lo efectúa en las reuniones técnicas en donde facilita el desarrollo de una temática específica que dé respuesta y atienda las necesidades detectadas en las tareas propuestas en la comunidad de aprendizaje.

La actuación del directivo le ayuda a reconocer el tipo de apoyo que puede ofrecer a los docentes. La información que les proporciona la considera como un aspecto valioso que le permite conocer la realidad de cada integrante, de tal forma que logra interactuar con ellos a partir de sus necesidades y requerimientos. En las acciones que hacen referencia a la entrevista, a la observación de la práctica y a las reuniones de trabajo, procura propiciar el intercambio de información en donde espera tener conocimiento de la subjetividad de cada integrante y que le posibilite dialogar y compartir elementos comunes que faciliten la intervención y mejora de la práctica educativa. Esto lo enuncia:

Promover la comunicación de expectativas para lograr la intersubjetividad y poder unir esfuerzos para la consecución de un fin común (TC, Noviembre 2004, primera parte, p.17).

Participar directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje (LFD, diciembre 2005, primera parte, p.15).

Compartir tareas, compromisos, responsabilidades y riesgos con las personas que conforman el equipo (LFD, diciembre 2005, segunda parte, p.29).

Decidir por una opción presentada entre varios para la consecución de un objetivo (LFD, diciembre 2005, segunda parte, p.29).

El conocer las necesidades del grupo le facilita compartir responsabilidades al tratar de tener confianza en su equipo y hacer conscientes los riesgos que esto representa desde su visión o actuación focalizada en su función. En el acompañamiento que hace a los docentes sigue las líneas institucionales delimitadas el proyecto institucional y las estipuladas en el proyecto de comunidad de aprendizaje ya que propone y da seguimiento a la ruta metodológica de esta propuesta educativa.

El conocimiento que incorpora del equipo le permite otorgar el voto de confianza al personal y fomentar que esté dispuesto en asumir su tarea con responsabilidad. Esto lo expresa:

Estilo directivo que se caracteriza por: firmeza-cercanía-acompañar y organizar (LFD, 2005 diciembre 2005, tercera parte, p.56).

Guiar, coordinar, administrar y dirigir los procesos referidos a la enseñanza-aprendizaje (LFD, diciembre 2005, tercera parte, p.60).

Me identificó con ser directivo y controlador aunque pretendo ser democrático y coo-participativo (TC, Noviembre 2004, primera parte, p.17).

Tener un trato firme pero cercano (LFD, diciembre 2005, tercera parte, p.55 y 56)

Determinar reglas y límites claros (FDC, diciembre 2004, tercera parte, p.27)

Pretendo ser democrático y cooperativo, aunque me identifico más con ser un directivo controlador (TC. Noviembre, 2004, p.17).

Estas afirmaciones se confirman al tener que valorar su estilo de dirección. Las respuestas denotan que existen momentos en que muestra una tendencia a ser un animador que favorece la participación e involucramiento del equipo de trabajo en la tarea propuesta en el proyecto educativo e innovador. En otras situaciones se observa contraste, en donde en ocasiones tiene la tendencia de dejar que las cosas marchen por sí solas. Esta forma de actuación crea otra tensión, ya que en las expresiones que denota que continúa centrado en una posición autoritaria, le gusta hacer valer las Normas, tener un trato firme y organizar con detalle la manera de fomentar la intervención de las personas. Esto se observa y refleja en las siguientes viñetas:

Tener dificultad para ser empático con sus sentimientos y necesidades, pongo por encima las reglas (LFD, diciembre 2005, segunda parte, p.42).

En ocasiones me cuesta trabajo delegar actividades a mi equipo de trabajo, bajo el supuesto de que lo que no haga "yo" no será bien hecho o por lo menos hecho como yo lo haría (TC, Noviembre, 2004, p.43).

Puedo conceder espacios democráticos al grupo siempre y cuando no pierda el control de la situación. Reconozco que hay otras formas de proceder que estoy dispuesto a explorar (TC, Noviembre, 2004, p.16 y 46).

El equipo procede con satisfacción y profesionalidad en su práctica cotidiana (TC, Noviembre, 2004, p.51).

El equipo de la escuela se ha caracterizado por su excelente colaboración y ayuda mutua. Es inquieto y constructivo para una educación de calidad (TC, Noviembre, 2004, p.18).

Al grupo de docentes procura colocarlo en la discusión de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los que considera obtiene muy buenos resultados. En los diferentes escritos que presenta en el programa de la maestría, se identifica que el 100% hace referencia al interés que tiene en conducir y orientar al equipo en la creación de alternativas pedagógicas.

c) Los procesos de comunicación

Un componente base en la consolidación del equipo de trabajo, es garantizar que cada uno de los integrantes cuenten con la información necesaria que le facilite desarrollar su función. Para ello, elabora comunicados a los diferentes actores en donde delimita la intención del mismo, trata de ser claro y preciso con el fin de evitar ambigüedades. Esto lo expresa:

Tratar la información proveniente de distintos elementos que confluyen en una situación para estar mejor informado (LFD, diciembre 2005, segunda parte, p. 29 y 30).

Elaborar comunicados escritos a padres de familia (LFD, diciembre 2005, primera parte, p.14).

Convocar de manera clara y precisa (LFD, diciembre 2005, segunda parte, p.43).

Se observa un uso de la comunicación de manera indirecta, en donde transmite información en los documentos oficiales o cotidianos que convocan, informan, precisan y dan cuenta de los elementos organizativos y pedagógicos generales de la organización. Considera que es necesario que el personal conozca los elementos generales que caracterizan los procesos administrativos y su delimitación en un proceso comunicativo. Ante ello, manifiesta:

Dar a conocer los procesos administrativos (LFD, diciembre 2005, segunda parte, p.30).

Conocer y otorgar información requerida que permite una adecuada relación administrativa (LFD, diciembre 2005, segunda parte, p.31).

El hecho de informar, otorgar y precisar la manera en que requiere administrar la tarea, las funciones y los procesos le ayuda a garantizar que el personal a su cargo cuente con el marco general de la organización y ubique el procedimiento en que se establecerá la comunicación. Esto la afirma:

Conocer las formas de actuar y comunicarse de los demás para utilizar los canales de comunicación adecuados (LFD, diciembre 2005, segunda parte, p.30).

Establecer una comunicación abierta con los integrantes del equipo de trabajo para conocerse mutuamente (LFD, diciembre 2005, tercera parte, p.66).

Un elemento que le permite visualizar los aspectos que debe tener en cuenta para el logro de este proceso de comunicación pertinente es la identificación del tipo de conocimiento con relación a la información, la estructura de la organización, las personas, tareas y funciones que están presentes en las diferentes dimensiones de la organización. Esto le ayuda distinguir los medios y flujos para su transmisión o construcción, como se puede observar en la siguiente viñeta:

Efectuar una comunicación asertiva para establecer un intercambio de ideas adecuada y fructífera (LFD, diciembre 2005, segunda parte, p.32).

En la coordinación del equipo de trabajo se muestra interesado en comunicar de manera abierta, permanente, eficaz, oportuna y asertiva la información que le ayude a administrar su tarea y la de la organización. En las reuniones de trabajo inicia con la apertura a escuchar y recibir información, intenta facilitar el intercambio de ideas que puedan ayudar a efectuar la distribución de las tareas en las diferentes comisiones, aunque afirma que se encuentra en proceso de adquisición de esta habilidad. Esto se confirma en las siguientes viñetas:

Escuchar y establecer empatía (LFD, diciembre 2005, segunda parte, p.58).
Mejorar mi asertividad en la toma de decisiones y en la comunicación (LFD, diciembre 2005, segunda parte, p.58).

Le preocupa ser el vínculo de comunicación entre los diferentes actores en el intercambio de ideas que le permitan consolidar su función y realizar los procesos de cambio y mejora. Se mueve entre la lógica de estandarizar este tipo de acciones y la visión de propiciar la dialogicidad entre cada uno de los actores. Estas expresiones se sustentan al afirmar:

Ser vínculo de comunicación entre padres de familia, maestros y director con las autoridades superiores (LFD, diciembre 2005, primera parte, p.20).
Establecer mecanismos de comunicación abierta y estratégica mediante procedimientos establecidos y prácticos (LFD, diciembre 2005, segunda parte, p.47, tercera parte, p.67).

Estandarizar algunos procesos y mecanismos de comunicación y darles mayor precisión (LFD, diciembre 2005, tercera parte, p.68).

Usar mecanismos eficientes y prácticos que mejoren la comunicación e información (LFD, diciembre 2005, segunda parte, p.60).

Esta visión de apertura y búsqueda de alternativas se centra en crear los vínculos entre los actores educativos. Ante este panorama, requiere tener canales de comunicación adecuados. Aunque exista preocupación hacia las personas y por crear las condiciones que le ayuden a intercambiar ideas con el equipo, utiliza la comunicación como herramienta que le posibilite a encontrar soluciones prácticas.

c) El Monitoreo y supervisión

Su mayor fortaleza se centra en la docencia, por lo que trata de aprovechar sus capacidades al orientar y modelar a los docentes en la formación de los alumnos. La manera en que documenta la experiencia y da seguimiento al proceso es a través de la observación, el registro de los sucesos que se manifiestan en su desempeño además de efectuar entrevistas individuales a los docentes y padres de familia en donde obtiene información que le apoya en el proceso de retroalimentar el trabajo en el aula. Para ello:

Efectuar entrevistas con los padres y maestros (LFD, diciembre 2005, tercera parte, p.62).

Efectuar entrevistas con las maestras para sugerir, opinar y orientar sus estrategias de enseñanza (LFD, diciembre 2005, tercera parte, p.59).

Me he dado cuenta de cómo se ve una situación desde diferentes puntos de vista y puede ser enriquecida por los demás. La importancia de la apertura y actitud de escucha en el diálogo (TC, Noviembre, 2004, p.35).

Supervisa las condiciones que se manifiestan en la actuación del personal a través de la delimitación de lo que se espera en la planeación y los elementos Normativos y regulatorios estipulados por el programa o la institución. Esto lo enuncia:

Monitorear los procesos de enseñanza (LFD, diciembre 2005, primera parte, p.17).
Monitorear y /o corregir los avances respecto al programa escolar (LFD, diciembre 2005, tercera parte, p.67).

Menciona que la supervisión de la tarea se da a través de dos vías: la primera refiere a la utilización de los canales de comunicación que tiene con los diferentes actores, los cuales le permitan monitorear los procesos de enseñanza y la segunda alude a la aplicación de instrumentos¹²⁷ que le faciliten valorar los procesos pedagógicos y didácticos que lleva a cabo el docente en el aula, como lo manifiesta en los siguientes recortes de información:

Monitorear, evaluar y controlar los procesos de enseñanza, planeación y de evaluación (LFD, diciembre 2005, primera parte, p.17).
Dar seguimiento a los procesos didácticos, de los alumnos (LFD, diciembre 2005, primera parte, p.16).

La ventaja de este tipo de monitoreo y supervisión de los procesos de aprendizaje es que le facilita hacer explícitos los datos. La forma en que valida el dato y lo hace objetivo es con relación a la agrupación y análisis que realiza de la información, esto le posibilita detectar y mejorar las situaciones de aprendizaje de los docentes y los alumnos. Como lo manifiesta en la siguiente viñeta:

Recuperar procesos, sistematizar, e interpretar información (LFD, diciembre 2005, segunda parte, p.30).
Elaborar estrategias derivadas de la evaluación y monitoreo (LFD, diciembre 2005, segunda parte, p.32).
Detectar fallas en los procesos (LFD, diciembre 2005, primera parte, p.20).

Este procedimiento que implica diseñar, aplicar y sistematizar los datos que le aportan los instrumentos le dan información que le permite generar alternativas de mejora tanto en su función de dirigir como en la atención de las necesidades que observa en el personal y en el centro escolar cuyo fin último es atender los procesos educativos, que se expresa en las siguientes viñetas:

¹²⁷ La observación y registro del trabajo en el aula; las entrevistas y evaluaciones de los alumnos.

Analizar la realidad del centro y seleccionar aspectos prioritarios a atender (Tesis, 2009, p.41).

Sistematizando las experiencias; llevando a cabo una cultura de monitoreo y evaluando la práctica cotidiana a la luz de los objetivos y orientaciones fundamentales de plan de acción (Tesis, 2009, p.41).

Evaluar la propuesta de intervención a partir de la delimitación de categorías, diseño de instrumentos de observación y encuestas así como definir procesos de sistematización (Tesis, marzo 2009, pp. 40 y 61).

Generar propuestas de mejora (Tesis, marzo 2009, p.98).

La relación y toma de conciencia de los elementos que constituyen la manera en que supervisa y da seguimiento a la tarea, le facilitó entretejer los conocimientos que tiene sobre la enseñanza, los procesos de sistematización de experiencias innovadoras y las claridades de su función directiva.

6.8.2 Los Motivos que conducen y sustentan el acto de dirigir

a) Motivos “Para”

a.1) Facilitar el logro de los objetivos y metas institucionales

El eje que guía y define su actuación sigue siendo el logro de los objetivos y metas institucionales. Su mayor preocupación es cómo administrar los recursos materiales y humanos que tiene a su cargo.

Las maneras en cómo lleva a cabo la conducción del equipo de trabajo tiende a propiciar nuevas formas que faciliten la realización de la tarea. Ante esto considera que el otorgamiento de confianza en los otros le ayuda a efectuar la distribución de la misma.

Su actuación trata de responder a la consecución de los objetivos y las metas propuestas por la institución, en donde cobra relevancia unir esfuerzos o actuar en beneficio de los procesos de cambio que incidan en un beneficio común.

a.2) Orientar, motivar e influir en el personal docente desde la confianza y participación

El segundo motivo que delimita su tarea de dirigir corresponde a la necesidad que siente de que el grupo se apropie de su tarea. Para ello, considera que es indispensable generar procesos de orientación y acercamiento más abiertos que le faciliten el reconocimiento de las potencialidades del equipo. Esto lo enuncia:

Orientar proceso didácticos y dar seguimiento a los mismos (LFD, diciembre 2005, primera parte, p.21).

La detección de las características y rasgos que definen al personal a su cargo le aportan elementos que le ayuden a efectuar su función de orientar y motivar a partir de la confianza en los otros lo que posibilita la promoción de la participación del equipo en la realización de las tareas asignadas. En este sentido, tiene la finalidad de atender los procesos pedagógicos y las expectativas del docente para mejorar su desempeño.

a.3) El acercamiento a los docentes para garantizar que los alumnos aprendan y mantener la población escolar

La preocupación de tener mayor eficiencia en los procedimientos de trabajo en el aula le hace sentir la necesidad de acercarse a los docentes para tratar de promover la búsqueda y el diseño de estrategias didáctica que faciliten su instrumentación. Es lo expresa:

Evaluar y monitorear los procesos de enseñanza (LFD, diciembre 2005, primera parte, p.20).

Utiliza el proceso de monitoreo y supervisión de las formas en que llevan a cabo su función para identificar el desempeño del personal y tipo de producción formativo que generan en los alumnos a su cargo. Los datos que obtiene al efectuar este proceso de indagación y revisión le facilita reconocer los elementos de apoyo y ayuda que ocupa

el personal a su cargo, esto se observa al enunciar el valor que le da a involucrarse en la tarea y con el personal:

Participar directamente en los procesos de enseñanza mediante clases dinámicas, talleres, actividades, etc., (LFD, diciembre 2005, primera parte, p.23).

El acercamiento a las prácticas de los docentes es un elemento base que le aporta elementos para diseñar las estrategias y formas de abordaje que requiere efectuar con el fin de incidir en el acompañamiento a los docentes y mejorar las prácticas de enseñanza que permitan que el alumno aprenda.

b) Motivos “Porque”

b.1) El diálogo con la teoría

La confrontación de los datos empíricos de su actuación con los textos teóricos presentados por sus antecesores o contemporáneos le motivó a modificar las concepciones de su práctica. Hace referencia en particular a tres planteamientos: las escuelas eficaces y los estilos de liderazgo, los componentes y tareas de la función directiva así como la comprensión de la institución y su cultura. A continuación se describen:

b.1.1) Las escuelas eficaces y los estilos de liderazgo

La descripción de los once factores que definen a una escuela efectiva le ayudó a hacer consciente aquellos factores que se manifiestan en la organización escolar y cómo estos inciden en el desarrollo de su función de dirigir. En el ejercicio menciona que siete de ellos existen¹²⁸ y facilitan el buen funcionamiento de la institución como son: el fuerte liderazgo académico, la visión y metas compartidas, el énfasis en la

¹²⁸ De los cinco restantes los ubica de la siguiente manera: los factores que se denominan derechos y responsabilidades, y participación de los alumnos considera que están presentes en la organización pero no precisa elementos que le ayuden a reconocer las formas en que realiza su función de dirigir. En los que se ubican como altas expectativas, un clima seguro que promueve el aprendizaje y monitoreo de los avances afirma que no están presentes en su escuela.

adquisición de habilidades básicas, las expectativas elevadas, el refuerzo positivo y el seguimiento de los avances.

En el primero rescata la importancia del *liderazgo* de ser un directivo firme y participativo, por lo que destaca la importancia de la confianza y apertura con las autoridades inmediatas al considerar que es el lugar donde se manifiesta la colaboración y respaldo mutuo que le permite se refleje un desempeño profesional.

En el segundo, tercero y cuarto factor identifica que es indispensable tener un *propósito común* y tratar de consolidar un *equipo capacitado* de acuerdo a los requerimientos del centro escolar, en donde las expectativas del personal y su interrelación con la organización le puede facilitar la consolidación del grupo y la tarea.

El quinto planteamiento que alude al *reforzamiento positivo* en el que rescata lo referente a contar con una disciplina clara y justa que facilite trabajar en un ambiente de confianza y libertad que a su vez incida en la responsabilidad y entrega hacia la tarea.

Por último refiere al *monitoreo y seguimiento* de los alumnos, docentes y acciones del centro escolar. En este factor identifica que la comunicación es indispensable para monitorear los avances, hacer los ajustes y animar al crecimiento de las personas y grupos.

b.2.2) Componentes de la función directiva

En el acercamiento a la enunciación de los datos empíricos que refieren a las tareas que efectúa para conducir al equipo de trabajo, los procesos de reflexión y confrontación con lo propuesto por el autor, sobre los elementos que caracterizan los siete componentes de la función directiva lo hacen reconocer su nivel de dominio

conforme a las responsabilidades que manifiesta en cada uno de ellas, además de hacer consciente los aspectos que definen o caracterizan las herramientas de las que requiere apropiarse para consolidar su actuar. A continuación se describen:

De los siete componentes sólo tres realiza con mayor éxito la mayoría de las veces; en tres se mueve entre un dominio parcial y con mayor éxito; uno lo considera con poco dominio. En los tres primeros aspectos que inciden y facilitan su acto de dirigir aluden a: negociar, manejar los conflictos y efectuar el acompañamiento académico, los cuales se enuncian a continuación.

En los componentes de *negociación y manejo de conflictos* reconoce la importancia de comunicarse con los demás y utilizar canales adecuados que faciliten la discusión del interés común, la manera de llegar acuerdos en un beneficio común, el uso y manejo de la Norma como criterio y circunstancia concreta de una situación concreta. Valora como parte de estos procesos el efectuarlo de manera asertiva, directa y abierta en donde confluyen los actores y las tareas por lo que requiere apropiarse de estos elementos para estar atento e informado de cada aspecto que se manifiesta en el equipo de docentes.

En lo correspondiente al *acompañamiento académico*, señala que rescata aquellas acciones encaminadas a asesorar, orientar, apoyar, guiar y coordinar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este componente ubica los aspectos de comunicación que precisa como claves para llevar a cabo la negociación y manejo de conflictos así como las formas que se debe fomentar la participación e interacción del equipo de trabajo.

Con relación a la *toma de decisiones y delegación de tareas*. Su revisión teórica lo hace visualizar la importancia de conocer las aptitudes y limitaciones de los integrantes del equipo al distinguir la manera en que debe promover el consenso y la gestión directiva. Identifica la discusión y construcción conjunta como un medio que

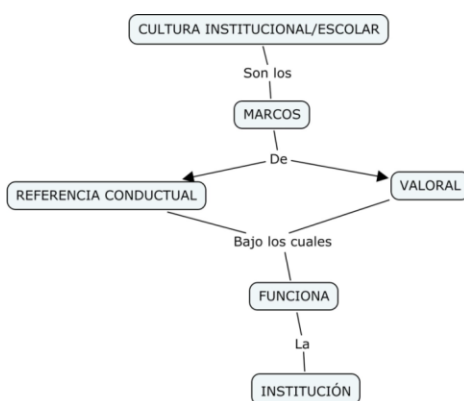
facilita el otorgamiento de confianza en el equipo al delegar las tareas. Esto lo hace apreciar la confianza y disposición como elementos indispensables que posibiliten dejar al equipo llevar a cabo las tareas asignadas y acordadas en las reuniones de trabajo. En estas apropiaciones reconoce los rasgos que se manifiestan avanzar en su proceso de dominio y esto se refleje en la forma de actuar con el equipo de trabajo.

El componente de *evaluación* le permite distinguir que en el monitoreo y seguimiento de la tarea es indispensable tener un acercamiento en las reuniones de trabajo, fomentar mecanismos que propicien la reflexión colectiva así como efectuar la aplicación de instrumentos que faciliten la autoevaluación y evaluación del personal a su cargo, por lo que está en proceso de construcción y de dominio de dichas características.

b.2.3) La cultura y la institución educativa

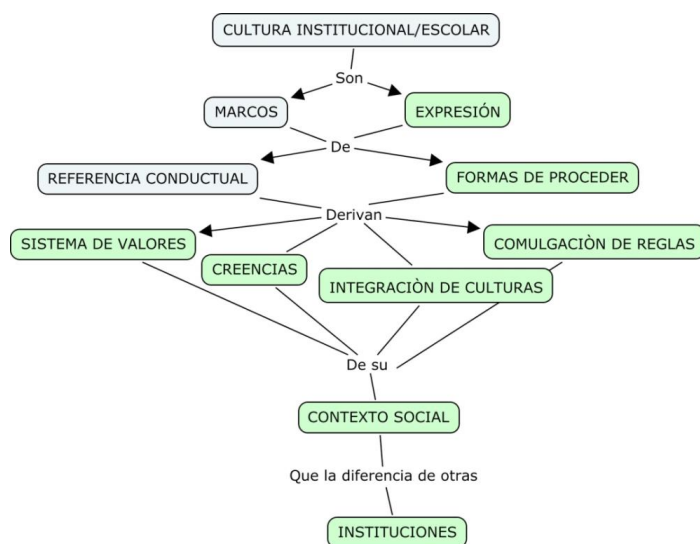
En este planteamiento ubica tres grandes temáticas: la cultura escolar, la institución educativa y la micropolítica de la escuela. En la primera reconoce que la cultura es la base de los comportamientos de las personas que marcan las pautas de las formas en que se desempeñan en la organización escolar (Ver figura 34).

Figura 34. La cultura institucional



La interacción con los planteamientos teóricos le ayuda a reformular su concepción de cultura en donde considera que es una expresión de las formas de pensar, actuar y decidir con relación a una situación que se presente en la organización (Ver figura 35).

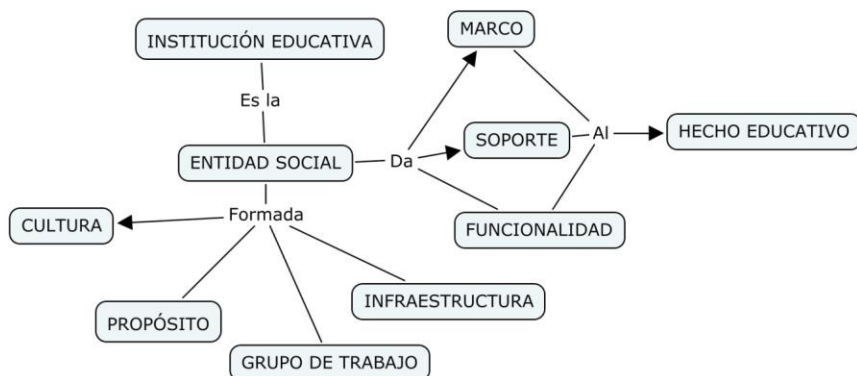
Figura 35. Incorporación del acervo de conocimiento sobre la cultura institucional del CD



En este concepto precisa la actuación de las personas, los procesos y los tipos de tareas que se originan por un sistema visto desde la micropolítica la cual se constituye por las creencias, los valores, los conocimientos y las experiencias de cada uno de los actores que propician y promueven las relaciones que se dan al interior de la organización y que se derivan de la gama de saberes institucionales y personales que configuran el aspecto valoral, ideológico, cultural y Normativo que se da en ese contexto específico.

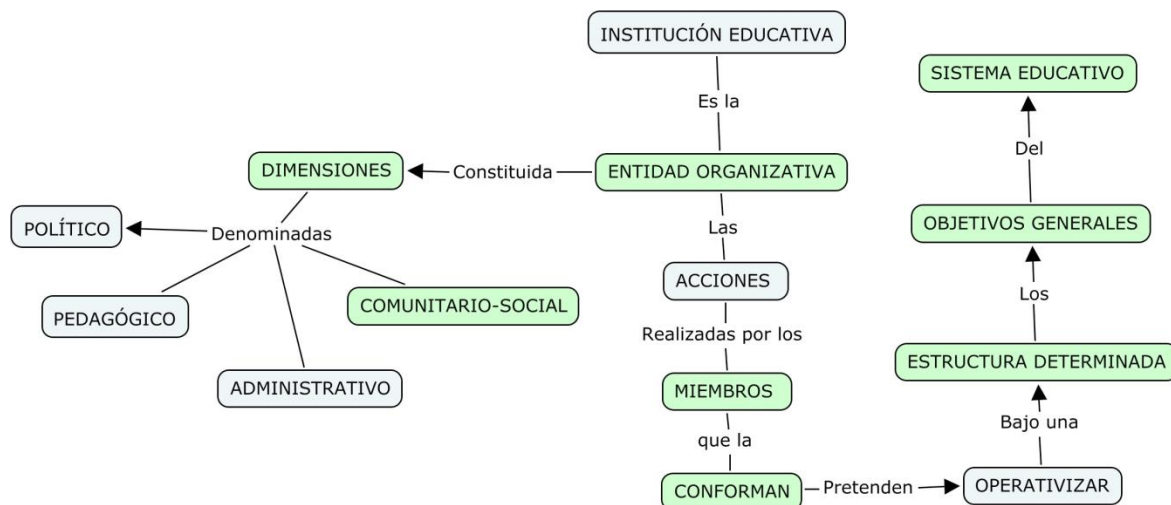
En el término cultura identifica que la institución educativa le ayuda a reconocer su visión al considerarla como un espacio que trasciende en la sociedad y es un soporte para comprender el hecho educativo (Ver figura 36).

Figura 36. Conocimientos previos sobre Institución Educativa del CD



La institución es un soporte que da estructura y organiza los espacios, las tareas y las personas que conforman su cultura y le ayudan a responder a esa meta educativa y social. Al interactuar con los textos planteados en la guía DGEI incorpora elementos que le ayudan a resignificar este término e incluye aquellos que refieren a las dimensiones, los miembros y las metas esperadas como se puede observar en la siguiente figura 37:

Figura 37. Conocimiento nuevo e integrado sobre Institución Educativa del CD



El acercamiento teórico le aporta claridad y le facilita ubicar la institución como una entidad organizativa que se constituye por las dimensiones presentadas en el esquema en donde incluye lo referente a la comunitario-social. Incorpora en su concepción que la institución es parte del sistema educativo cuya estructura general plantea las metas educativas.

La revisión de los planteamientos de Frigerio y Poggi sobre la gestión escolar le posibilita hacer consciente las características de la cultura del centro escolar que dirige en la que identifica los rasgos del modelo de una cuestión de “familia” en donde considera que su actuación responde a los siguientes patrones:

- El modelo de gestión se basa en un consejo directivo que toma decisiones y acuerdos con la coordinación de los niveles de primaria y secundaria en cuanto a la organización de tiempos y espacios.
- Las reuniones con el equipo de trabajo son acordados espontáneamente, en su mayoría para tratar asuntos urgentes.
- Los vínculos son primordialmente afectivos, los sentimientos desplazan a la tarea. Se dan relaciones más allá del compañerismo.
- La estructura de roles no tienen una delimitación clara y precisa de sus funciones.

La revisión y análisis de la concepción de gestión y sus modelos le ayudan a reconocer y hacer explícitos los patrones que caracterizan al centro escolar así como a identificar su actuación en una gestión que se encuentra en tránsito hacia la confianza y apertura. Identifica que la gestión es el conjunto de procesos y acciones que tienen estructura en las diversas dimensiones que ayudan a operativizar la participación de los actores para darle funcionalidad a la institución.

6.8.3 Perspectivas teóricas que sustentan su actuar: Científico Técnico Racional en transición al Interpretativo Simbólico

A partir de la caracterización inicial, la identificación de las acciones y formas de dirigir se puede observar que su interés está centrado en organizar y administrar la tarea directiva con la intención de tener la claridad y precisión de la misma así como controlar las diferentes acciones y situaciones que le ayudan a configurar su concepción a partir de la confianza y participación hacia el equipo de trabajo lo que cobra relevancia en su actuación.

Sus expresiones de las acciones y elementos que lo caracterizan reflejan posiciones antagónicas que se mueven de centralizar y precisar los comportamientos a través de la indicación a generar apertura y la búsqueda de confianza a los integrantes del equipo, etc. que se puede observar en cada una de sus acciones que definen su acto de dirigir.

Le preocupa el equipo, las personas y tener confianza en lo que hacen para delegar la tarea aunque no se observa una apropiación de esta visión de las personas en su totalidad. Se ubica en la autoridad y mando que se mueve entre lo estricto y directivo con la postura de participación y trabajo conjunto. La perspectiva teórica que lo caracteriza es la Científico Técnico Racional (Cf. supra, p.72) con el inicio de incorporación de afirmaciones y actuaciones que lo llevan a transitar en la apropiación de elementos conceptuales de la Perspectiva Interpretativo Simbólico y Cultural (Cf. supra, p.74), de los cuales se enuncian los rasgos que manifiesta el directivo en la tabla 55:

Tabla 55. Elementos del acervo de conocimiento que caracterizan la concepción final del acto de dirigir del CD

Perspectiva	Científico-Técnico – Racional	Interpretativo Simbólico y Cultural
Acciones		
Planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Da a conocer los proyectos, metas y expectativas. • Lleva a cabo proyectos institucionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ubica las dimensiones de la vida institucional: pedagógica, curricular, organizativa, administrativa, comunitaria, de participación social y política.
Organización	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña esquemas de organización del trabajo. • Coordinar procesos académicos relativos a la administración de recursos, tiempos y espacios para la enseñanza. • Orienta los procesos didácticos, de actualización y desarrollo docente. • Forma comisiones y delegar el trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Provee las estrategias para acompañar los procesos académicos del equipo de trabajo.
Autoridad/Dirección o liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene un estilo directivo que se caracteriza por firmeza-cercanía-. • Es un controlador que pretende ser democrático y cooperativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompaña y organiza.
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> • Atiende a padres de familia en entrevistas y reuniones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Otorga mayores rangos de confianza. • Detecta habilidades y aptitudes de los integrantes de trabajo. • Trata de hacerse presente en sus éxitos y problemas • Procura estar abierto a los diferentes estilos de actuar y proceder, ser sensible a los intereses de los demás para la consecución de un objetivo común. • Asesora y orienta • Motiva y promueve la participación
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Da a conocer los procesos administrativos • Elabora comunicados • Otorga información. • Efectúa una comunicación asertiva para establece un intercambio de ideas. • Consolida los vínculos de comunicación. • Estandariza algunos procesos y mecanismos de comunicación • Crea espacios para comunicar adecuadamente mis ideas 	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha y establece empatía. • Trata de mejorar la asertividad en la comunicación • Conoce las formas de actuar y comunicarse de los demás.
Supervisión	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorea los procesos de enseñanza. • Llega a acuerdos entre dos o más partes para un beneficio común, de acuerdo a la Norma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta los procesos de actualización y desarrollo docente.
Autoridad/mando	<ul style="list-style-type: none"> • Hace valer y respetar las Normas. • Tiene un trato firme pero cercano. • Organiza a detalle los procesos 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparte tareas, compromisos, responsabilidades y riesgos con las personas que conforma el equipo
Control/evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorea, evalúa y controla los procesos de enseñanza. • Da seguimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recupera procesos e interpreta información.

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso y de las perspectivas teóricas

Coloca la tarea en delimitar las diferentes funciones y hace énfasis sobre aquellas que responden a sus requerimientos. Manifiesta mayor precisión de los procesos administrativos relativos a los recursos y tiempos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje.

El estilo de dirección continúa focalizado en el perfeccionamiento lo que hace indispensable que modele y oriente sobre la forma en que desea se realice la tarea. El control y la firmeza en sus indicaciones guían las actuaciones de los participantes en el equipo de trabajo. Continúa en la disyuntiva de una autoridad de orden y cumplimiento de las indicaciones con una lógica que le otorga confianza en la delegación de las tareas al equipo de trabajo.

En la experiencia de trabajo y acercamiento a la reconceptualización se observan avances en darle nombre a lo que hace, reconocer el tipo de tareas, jerarquías, responsabilidades y tiempos de dedicación. La importancia de conocer y comprender al equipo de trabajo, iniciar a delegar tareas, tener confianza en su cumplimiento y ejecución con eficacia y eficiencia le ayuda a tratar de ver el otro a partir de sus circunstancias como persona y no como un elemento más de la organización.

En los procesos de planeación incluye la concepción de elaboración del proyecto escolar, aunque no lo implementa metodológicamente como herramienta de transformación, sólo para proponer y articular los elementos que le ayuden a innovar ya sea en el proyecto de comunidades dialógicas en el aula o a su propuesta de centro al facilitar la atención de la diversidad.

El tránsito que manifiesta en la Perspectiva Interpretativo Simbólica se debe al manejo y comprensión que tiene de la vida institucional. Procura comprender la cultura de la organización para reconocer las creencias, ideologías y conocimientos

que tiene su equipo de trabajo cuya meta esperada en acompañar, orientar y estar presente en las situaciones que lo necesiten o requieran de formación para propiciar el crecimiento de las personas.

Se observa que se encuentran en un espacio de consolidación de estos procesos y con un avance en la transición de su pensamiento al tratar de interpretar lo que sucede en su escenario, comprender a las personas y visualizar otras formas de dirigir y atender al equipo de trabajo.


Reconoce el proceso directivo de motivación como un aspecto que le permite conocer y comprender lo que hacen los otros para crear nuevas condiciones de trabajo y articular su función al desarrollo con las metas institucionales.

La implementación del seguimiento y monitoreo de los procesos le permite reconocer las necesidades, identificar las fortalezas y los estilos de actuar del equipo de trabajo por lo que le ayuda a tener mayor empatía con el equipo para motivar la participación en beneficio de un objetivo común.

6.8.4 Cambio de la función de dirigir

El directivo “D” manifiesta algunos cambios en su concepción que inciden en algunas de las funciones y las acciones planteadas en su concepción inicial, esto se puede observar en las enunciaciones que se presentan a continuación (Ver tabla 56):

Tabla 56. Elementos que caracterizan la concepción inicial y final del acto de dirigir del CD

Concepción	Funciones	Motivos		Perspectiva Teórica
		“Para”	“Porque”	
Inicial	Administrar	Influir en la conducta de los otros para garantizar el logro de los objetivos institucionales.	El acervo de conocimiento adquirido en la vida familiar y escolar (puntualidad, orden, cumplimiento, perfección y modelamiento)	Científico Técnico Racional.
	Conducir	Tener las claridades para organizar y conducir la tarea del equipo.		
	Sensibilizar Política			
Final	Administrar	Facilitar el logro de los objetivos y las metas institucionales.	Diálogo con la teoría: Factores de las escuelas eficaces, componentes de la función directiva y la cultura institucional.	Científico Técnico Racional  Interpretativo Simbólico
	Conducir	Tener el acercamiento a los docentes para garantizar que los alumnos aprendan para mantener la población.		
	Comunicar			
	Monitorear y supervisar			

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso

Los motivos “para” que guían su actuación refieren a su preocupación y necesidad de influir en las acciones de las personas a su cargo para *responder a lo solicitado por la institución*. Esta situación lo hace considerar como aspectos importantes para su actuación el *tener claridades, precisiones y orden* de lo que se debe hacer. Los motivos que subyacen en este acto de dirigir se fundamentan en los principios y valores adquiridos a lo largo de su trayecto formativo, los cuales giran en torno al *cumplimiento, orden y perfección*, de tal forma que le garanticen que todo sea cómo él espera, sin error y con su visión (Ver tabla 57).

Tabla 57. La adquisición y cambio de los elementos del acervo de conocimiento del acto de dirigir del CD

Criterio	Acervo de conocimiento	
	Incorpora	Continúa y refina
Organización	<ul style="list-style-type: none"> • Profundiza en el conocimiento de los procesos administrativos • Reconoce las dimensiones de la organización • Toma conciencia de las herramientas y procedimientos para dar seguimiento a la tarea • Reconoce en la cultura institucional la actuación de las personas y sus procesos • Identifica los elementos de la micropolítica 	<ul style="list-style-type: none"> • Administra los recursos Planifica a través del plan de trabajo • Modifica el uso de las Normas y reglas para orientar el desarrollo de la función, cambia su foco de atención. • Manifiesta una disciplina clara y justa

Criterio	Acervo de conocimiento	
	Incorpora	Continúa y refina
Función Directiva	<ul style="list-style-type: none"> • Crea confianza y apertura • Precisa las formas de comunicar, monitorear y supervisar la tarea • Comparte responsabilidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Anima y modela los comportamientos esperados. • Controla y verifica la realización de la tarea • Conduce al equipo de trabajo • Detecta y atiende necesidades • Comunica de manera abierta, permanente, eficaz y asertiva • Desarrolla la escucha
Desarrollo de las personas	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce las capacidades del equipo de trabajo • Muestra confianza en el otro • Otorga la oportunidad que realice su trabajo • Reconoce el tipo de apoyo que requiere el equipo • Propicia el intercambio de información 	<ul style="list-style-type: none"> • Involucra al equipo en el desarrollo de las tareas generales

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso

En este aquí y ahora de la concepción final se observa que sólo integra elementos que le abren el panorama o visión de su actuación, aunque no dejan de estar presente las funciones enunciadas en su concepción inicial como son administrar y conducir, lo que varía es el énfasis y el valor que le otorga a sus acciones. Manifiesta un acercamiento a los procesos administrativos, queda pendiente precisar las formas de articular y llevarlo a cabo en su actuación (Ver figura 38).

Figura 38. Las funciones de la administración definen el acto de dirigir del CD



La descripción de sus acciones posibilita identificar el énfasis que le da a la *función de dirigir*. En ella, se manifiesta el orden que le otorga y la forma en que ubica aquellas que aluden a la comunicación, el monitoreo y la supervisión. La percepción y comprensión que refleja de ambos procesos de dirección, le facilitan reconocer las características que definen al equipo de trabajo, identifica sus potencialidades, programa la manera de delegar las responsabilidades, manifiesta apertura al diálogo, otorga confianza y disminuye la orientación y modelamiento para reproducir el patrón esperado. Guía e inicia a facilitar la construcción de los aprendizajes, las personas y los grupos.

Se observa que cuenta con mayor claridad de lo que tiene que hacer para conducir la tarea por lo que se hace indispensable consolidar y reformular el motivo que facilita la consecución de los objetivos institucionales. Para lograrlo, le queda claro que el hecho de estar preocupado e interesado en influir, modelar, guiar y precisar lo que se tiene que hacer no es garantía de que el personal lo asuma y se involucre en el planteamiento, por lo que incluye otras acciones y actividades que ayuden a su concreción.

Conduce al equipo de trabajo a través de informar sobre los datos organizativos de funcionamiento general, modela en caso necesario para garantizar su cumplimiento e indica las formas o maneras de realizar la tarea. Incorpora en su acervo de conocimiento la toma de conciencia de la importancia de reconocer y valorar al equipo, por lo que trata de incluir en su actuación los elementos de confianza, apertura al diálogo y participación.

En la concepción actual, incorpora conocimientos sobre el enfoque y el sustento que aluden a los factores que determinan las escuelas eficaces y los estilos de liderazgos, los componentes de la función directiva y la cultura institucional, esto le permite abrir su panorama de actuación y tratar de acercarse a ellos con el fin de conocerlos, reconocer sus características personales y profesionales, tener confianza

en que pueden ejecutar las tareas y apoyar en su crecimiento profesional, cuya meta final es incidir en la formación de los alumnos.

Las modificaciones que efectúa en su acto de dirigir se pueden considerar como periféricas, en donde incluye acciones que propician la percepción diferenciada de las tareas y las personas. Su mayor movilidad se ubica en el proceso de motivación, le continúa en segundo término la comunicación que incluye aspectos que inician a reconfigurar su autoridad y mando al compartir e iniciar a creer en su equipo. Con base en ello, manifiesta algunos rasgos que no son suficientes para afirmar que se encuentra en transición de perspectiva teórica, pero sí de acercamientos conceptuales y metodológicos que proporcionan nuevas formas de pensar y actuar. Los aspectos que le quedan pendientes por consolidar refieren a:

Sistema Educativo:

- Identificar las necesidades y retos del SEN.
- Reconocer y valorar los ideales de la política educativa.
- Ubicar los conceptos, principios y valores que guían y regulan los cambios en el SEN.
- Conocer y comprender los conceptos base de gestión, el proyecto escolar, el trabajo colegiado y su relación con la intervención a nivel micro.

Administración y organización:

- Planificar a través del proyecto escolar como estrategia para el cambio.
- Fomentar mecanismos de autoevaluación y evaluación.

Función directiva

- Conducir al equipo hacia una meta común.
- Profundizar en los procesos de comunicación.
- Ampliar las formas de atender los conflictos y la negociación.
- Promover la participación e interacción del equipo

Desarrollo de las personas.

- Fomentar el crecimiento y desarrollo de las personas

7. Los patrones que caracterizan el cambio de concepción en los cuatro directivos

La descripción de la concepción inicial y final de la función directiva de los cuatro casos concretos permiten identificar las tipificaciones almacenadas en el acervo de conocimiento adquirido a partir de su incorporación al programa de la MGDIE. Su descripción parte de reconocer los patrones que subyacen en los motivos "para" y "porque" que inciden en la delimitación del acto de dirigir que refleja los aspectos que facilitaron la modificación, el cambio o la movilización de la concepción de dirigir.

La aplicación de la sociología comprensiva consiste en describir los procesos que facilitan establecer los significados tal como las personas las conciben, que en este caso corresponde a dar cuenta de la vivencia de estos cuatro directivos que forman parte del mundo social en la organización escolar y la propuesta formativa en la gestión.

Los actos típicos que se esbozan en los casos analizados, inician a mostrar los aspectos que caracterizan los elementos del acervo de conocimiento a partir del reconocimiento de las diferentes formas de actuar que pueden referirse al conjunto de acciones que se derivan de las significatividad motivacional e interpretativa que configuran la concepción de la función directiva. Schütz (2003) define la significatividad motivacional como:

una cadena de motivaciones que están implicadas en el acto, las cuales refieren a la visión de un plan a futuro, en donde se pregunta "para qué" de lo que se hace y aquello que se rescata corresponde a los elementos biográficos que condicionan la actitud y las formas de actuación con base en experiencias pasadas y que sustentan el "porque" de su proyección y ejecución de la función (Cf. Supra p. 171).

Esta cadena de motivaciones se encuentra relacionada con el estado de conocimiento actual de la función directiva y que se explicita por el esquema interpretativo de Schütz para reconocer los patrones que determinan el tipo ideal a partir de las vivencias de los sujetos (directivos) cuyo sentido se obtiene de la comprensión significativa de su subjetividad al ubicar sus motivos y los elementos del acervo de conocimiento que delimitan su acto vivido. En síntesis, es una representación de la experiencia de alguien mediante un concepto o tipo fijado que otorga validez original al modo en que efectuó su aprehensión.

Estos esquemas interpretativos se vuelven parte del repositorio del concepto o tipo ideal que se encuentra en la búsqueda de su comprensión del acto de dirigir y sus motivos “para” y “porque” que subyacen y conducen las acciones de los cuatro casos. Los patrones que caracterizan la manifestación del acto de dirigir responden a la modificación, el cambio, o la movilización que ayudan a proyectar el ideal en su acción. Estos nuevos motivos se fundamentan en otros motivos “porque” que potencializan la configuración o la reestructuración de dónde pone la atención el directivo al llevar a cabo su actuación de dirigir. A continuación se presentan cada uno de ellos:

7.1 Los motivos “para” que guían y conducen la actuación del directivo

En este apartado se describen los patrones que configuran los planes, fines u objetivos a alcanzar por los cuatro directivos y que ayudan a conducir la acción de dirigir. Es un elemento subjetivo de la vida cotidiana que organiza su función, su vida y su proyecto que al hacerlo explícito determina su actuar y le otorga significado.

En los casos estudiados, el conocimiento subjetivo tiene una articulación biográfica que influye en el significado de las experiencias pasadas que se encuentran sedimentadas en un tiempo y en un espacio, lo que hace que su acervo de conocimiento sea de una manera y no de otra. En las concepciones iniciales, los cuatro casos mostraron este tipo de conocimiento, el cual sirve como marco y

sustento para caracterizar los motivos “porque” de sus acciones. Este bagaje permite al directivo formar esquemas o estructuras de la función, en donde reconocen los objetos y sucesos similares o de experiencias anteriores que le aportaron herramientas desde la base empírica para realizar su función.

Es interesante reconocer como el directivo inicia a ejercer su función con las experiencias sedimentadas a lo largo de la vida, con ellas configura sus principios, valores y actitudes ante la tarea, la escuela y el servicio. En ninguno de los casos se observa el uso de un bagaje teórico correspondiente a la gestión directiva, si bien hay una teoría que sustenta su hacer esta no se relaciona con el conocimiento objetivo y legitimado por la autoridad educativa sino a la que ha construido en la propia experiencia. Con este conocimiento a mano proyectan su actuación, se orientan hacia un fin, es decir a motivos “para”: influir en la conducta de los otros, tener claridad para conducir, administrar los tiempos, controlar y mantener buenas relaciones con el uso de la norma, obtener resultados, cumplir los objetivos y sensibilizar para que el personal muestre gratitud.

El patrón que permanece en los motivos "para" en la concepción final alude al cumplimiento de las metas educativas y el manejo de la Norma, con diferente nivel de énfasis en su uso e incidencia para el logro del acto de dirigir. A continuación se describen cada uno de estos motivos:

7.1.1 El cumplimiento de las metas institucionales

El acto de dirigir inicial y final de los cuatro directivos se centra en el logro de los objetivos y metas institucionales. En la primera, anticipan, prevén, organizan y/o modelan la tarea que debe realizar el personal a su cargo. Su actuar se enfocaba en la búsqueda de la claridad que deseaban tener para otorgar la confianza al personal a su cargo. Esto implicaba el uso de certezas para conducir y/ o modelar la forma en que debían efectuar su tarea, de tal manera, que logran obtener óptimos resultados.

En la segunda concepción, manifiestan cambios o modificaciones en la percepción y manejo de éste motivo al adquirir e incorporar elementos del acervo de conocimiento que configuran otros supuestos, los cuales subyacen y delinear una nueva concepción de su actuación. El matiz que le otorga cada uno de los directivos gira en torno a los siguientes planteamientos que se enuncian desde una estructura de la perspectiva técnica científico racional a la perspectiva crítica, social y política:

- Muestran preocupación por incidir en los aprendizajes de los alumnos.
- Incorporan elementos que le ayudan a reconocer aquello en lo que requieren influir para fomentar el desarrollo y el desempeño del personal.
- Reconocen y siente la necesidad de promover la participación y el trabajo conjunto.
- Estructuran actividades para alcanzar los objetivos de manera eficaz al enfocaras desde la participación, la interacción, la colaboración y/o construcción conjunta.
- Fomentan diversos espacios de comunicación que aporten elementos para atender las necesidades de los alumnos, grupos de docentes e institución con el fin de consolidar las metas institucionales.
- Identifican como indispensable fomentar y consolidar el trabajo colegiado, lo visualizan como una estrategia que facilita el logro de los objetivos y los procesos de cambio y/o transformación.

Este cambio o modificación en la percepción de la tarea y del equipo de trabajo propicia que sientan la necesidad de planificar y orientar los procesos administrativos y académicos desde una nueva lógica que facilite el desarrollo de un buen clima escolar en donde se fomente el crecimiento personal, del equipo y la institución al tener mayor certeza y confianza en la persona para la realización de la tarea.

Para ello, promueven que el personal se apropie de la necesidad de atender los procesos educativos y dialoguen para compartir, unir esfuerzos, orientar, construir con el otro o colaborar colegiadamente. Le otorgan importancia a desarrollar los procesos de aprendizaje, su uso y aplicación dependen del nivel de incorporación y

apropiación que muestre el directivo en los elementos del acervo de conocimiento de la función de dirigir. Esto les permite iniciar a descentralizar su pensamiento para ver otras aristas de su actuación sin perder su motivo “para” de lograr las metas institucionales con calidad.

7.1.2 Disminución de la importancia de la Norma

El acercamiento y comprensión de la tarea de dirigir le permitió a los directivos identificar sus acciones, los procesos y los componentes que explican, describen y ejecutan en su actuación. Esto les ayudó a hacer consciente los nombres que les correspondía otorgar a lo que hacían, la manera en que lo configuraban o reconfiguraban, de tal forma que los guio para adquirir e incorporar un proceso sistemático y fundamentado de la función.

Este cambio y/o movilización de la concepción favoreció que modificaran su enfoque y lente de observación sobre aquellas situaciones que les preocupaban, las necesidades e intereses de las personas a su cargo así como la identificación de los elementos que deseaban fomentar en la organización escolar. Esto propició que los directivos le otorgaran diferente valor de significatividad a los siguientes aspectos:

- Tener acercamientos más abiertos con el equipo de trabajo.
- Conocer las capacidades de las personas al detectar las características y los rasgos que los definen.
- Orientar, motivar y sensibilizar al equipo de trabajo a partir de otorgar confianza en su desempeño y actuación.
- Puntualizar la atención pedagógica como elemento básico del cambio.
- Brindar los apoyos que requiera el equipo.
- Crear espacios de comunicación individual y grupal.
- Planificar y organizar la tarea con la participación de todo el equipo para fomentar la responsabilidad y el compromiso.
- Abrir el espacio para el intercambio de percepciones y visiones, en un clima de relaciones.

- Trascender en la formación del personal.

Estas afirmaciones facilitaron que los directivos le dieran importancia a efectuar de manera permanente el acercamiento a la persona y la creación de las condiciones que ayudaran a la construcción con el equipo de trabajo independientemente de tener cada directivo diferentes puntos de llegada, como son:

- Promover la consolidación de metas comunes en un proceso colegiado.
- Fomentar la participación conjunta.
- Generar nuevas formas de convivencia al mediar para crear los espacios de diálogo e interacción entre la estructura directiva y el equipo de trabajo.
- Influir y motivar al personal desde la confianza y participación.

La inclusión de elementos teóricos que fundamentaron su nuevo foco de actuación permitió que los cuatro directivos dejaran de visualizar la Norma como elemento de control y regulación de las tareas y las personas. Su preocupación se centró en atender, escuchar y crear las condiciones para que el personal a su cargo, analice, distinga, decida, participe y colabore en las tareas designadas por la institución así como en las estipuladas por el equipo de trabajo que pueden estar en vías de fomentar una construcción y participación conjunta, para encontrarse en la conducción de un trabajo colegiado centrado en la acción o de consolidación, en los cuales se viven estos procesos.

En este nuevo marco de actuación la Norma sigue siendo parte de los elementos regulatorios y Normativos de la institución, pero ya no es utilizada como herramienta de control para dirigir a las personas en la búsqueda del logro de los objetivos propuestos. Es un medio que marca las pautas de articulación entre lo instituido y lo instituyente.

Schütz menciona que cada acción es sólo un medio del contexto del significado de un proyecto que representa la meta como futura. Todo motivo “para” presupone un repositorio de experiencia que ayuda a la persona a tener la posibilidad de volver a hacerlo. Con base en esta afirmación es indispensable reconocer que supuestos subyacen en esos motivos “para” que guían o proyectan esos nuevos actos de dirigir en los cuatro casos, los cuales se describen a continuación.

7.2 Los motivos “porque” que fundamenta la concepción del directivo

En el planteamiento de Schütz el motivo “porque” se explica a partir de las vivencias pasadas del actor, el cual se formula una vez que ha ocurrido la vivencia motivada. El aprender de estos motivos implica que el actor debe efectuar un nuevo acto de atención en una autoexplicación que posibilite reconocer el significado de su acción.

En la concepción inicial los cuatro directivos manifestaban motivos "porque" que aludían a la explicación de los antecedentes biográficos que hacían explícitos los fragmentos de su historia de vida al hacer retrospectivo los aprendizajes e influencias que los habían hecho ser ese directivo en ese espacio temporal.

Al participar en una estructura de formación a través de las guías de autoestudio y materias denominadas como presenciales, el directivo pudo explicitar sus experiencias y con ello, cuestionarlas y reconocer sus significados subjetivos implicados en la función. Ante las operaciones cognitivas implícitas en los ejercicios de cada materia, hacen consciente los elementos del acervo de conocimiento cuando registra en las narraciones, efectúa los ejercicios y los productos que integran su proceso de interacción con el objeto, con el personal a su cargo y otros semejantes con los que comparte su función. La confrontación de sus experiencias y conceptos que se encuentran sedimentados les permitió incorporar, dialogar y reformular su concepción que define su paradigma explicativo a partir de establecer el diálogo con los predecesores y los contemporáneos.

El reconocimiento de los motivos “porque” en el estado final refleja una gran gama de aspectos teóricos revisados en la MGDIE, los cuales fundamentan su acto de dirigir. La incorporación y la adquisición del conocimiento y comprensión de los términos que aludían a la política educativa con relación a la gestión, el trabajo colegiado y la formulación del proyecto escolar son conceptos que se encuentran presentes en el discurso y en la acción de estos directivos.

El acercamiento a estos planteamientos teóricos facilitó su entendimiento, la explicación de los marcos de actuación del sistema educativo en general y la ubicación de las líneas generales que fundamentan la gestión educativa y los caminos a seguir para crear las condiciones que promuevan el desarrollo en la gestión escolar y pedagógica. Con base en esto, tres de los cuatro directivos identificaron los orígenes de sus posturas educativas y las implicaciones en el nivel de intervención: macro, intermedio y micro.

Estas explicitaciones y distinciones de los niveles de intervención, posibilitan identificar los patrones que se presentan en cuatro casos analizados los cuales aluden a la apropiación del uso de principios y valores que conforman una percepción e identidad del directivo que se mueve desde a la autosuficiencia y exigencia para pasar a visualizar espacios de apertura y nuevas formas de conducir al equipo de trabajo.

7.2.1 Autoexigencia a la apertura a la confianza y construcción con otros

La concepción inicial de los cuatro directivos reflejaba una autoexigencia para lograr llevar a cabo cada una de las acciones que tenían planeadas para responder a la meta educativa. Sus intereses, preocupaciones y acciones hacían que trataran de anticipar todo aquello que "debían" de realizar los integrantes que conformaban el

equipo, por lo que requerían prever, planificar, organizar y dirigir la ejecución de las diferentes tareas.

Su acto de dirigir estaba centrado en indicar, administrar, regular y controlar las tareas del personal a su cargo. Para lograrlo, los cuatro directivos indicaban, explicaban, modelaban y conducían la forma en que deberían de ser llevadas a cabo y la precisión del tipo de producto esperado. Esta manera de dirigir reflejaba un estilo que propiciaba un trabajo excesivo e independiente en el directivo, por lo que se mostraban de manera permanente preocupados por tener todo previsto para otorgar las indicaciones claras que facilitarían el desempeño del personal a su cargo.

Esto se confirma y valida al reconocer que el directivo contaba con una serie de principios y valores que giraban en torno a: el orden, la puntualidad, el cumplimiento, el control y el perfeccionamiento que configuraban su visión, las formas de pensar y de actuar en torno a la centralidad de su persona para posteriormente derivarlo hacia los otros. Se movían en una concepción inicial entre la certidumbre y la seguridad ya que buscaban garantizar la certeza en la actuación.

En la concepción final de los cuatro directivos, los énfasis que se manifiestan en las modificaciones, los cambios y/o movilizaciones de la actuación y los motivos "para", se derivan de las condiciones o la disposición que tienen desde sus motivos "porque" los cuales fueron construidos a lo largo de su historia de vida, en la que reconocen su actitud al tratar de responder a su acto de dirigir, en el que comúnmente están presentes los siguientes aspectos:

- Hacer consciente los deseos que tienen de salir adelante,
- Percibir con entusiasmo la necesidad y el interés de motivar a la persona para la realización de la tarea.
- Atender a los "otros" para garantizar el logro de la meta.
- Ser parte de la liberación de la persona y el compromiso hacia los demás.

- Identificar el esfuerzo, el orden y la entrega de cada uno de los integrantes del equipo.
- Modelar y guiar en la adquisición y manifestación de las conductas esperadas.

La inclusión de los elementos teóricos que fundamentan el acto de dirigir desde la visión del trabajo en conjunto, permitió que distinguieran los componentes de la función directiva que inciden en su práctica y cómo pueden desarrollarla con mayor sustento, comprensión y manejo en su aplicación desde la revisión de los ejercicios que aluden a la identificación y toma de conciencia de los diez factores de las escuelas eficaces, los lineamientos que fundamentan su actuación, etc., los cuales se enuncian de manera sintética (Ver tabla 58).

Tabla 58. Elementos del acervo que se incorporan o modifican en los casos

Ejercicio	Aportaciones	Cambio o movimiento
Escuelas eficaces y estilos de liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen factores que definen: expectativas, clima organizacional, el liderazgo, las metas, propósitos de la enseñanza y la participación, 	<ul style="list-style-type: none"> • Modifican su forma de mirar desde la certeza hacen consciente que requieren hacerlo desde la incertidumbre. • Fomentan el monitoreo de los avances. • Crean condiciones para que el personal aprenda a aprender.
Lineamientos para el director	<ul style="list-style-type: none"> • Comprenden la cultura de la institución. • Comunican de manera abierta y están dispuestos a escuchar. • Construyen a partir de las capacidades de las personas • Fomentan procesos de colaboración y formación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifiestan apertura y crean espacios de conocimiento del otro. • Dan valor a la escucha para identificar lo que se debe comunicar.
Componentes de la función directiva	<ul style="list-style-type: none"> • Identifican lo qué es la función, la acción, los componentes y los procesos en la actuación de dirigir. • Ubican las dimensiones y sus componentes para administrar, acompañar y guiar al equipo de trabajo y la organización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen los componentes que manifiestan apropiación en la función directiva como son: ser enlace administrativo y asignar tareas. • Identifican los aspectos que le ayudan a negociar, manejar conflictos, tomar decisiones, acompañar y evaluar. • Ubican la comunicación, la interacción y la colaboración como procesos que facilitan el desarrollo de los componentes y la reconceptualización de la función directiva.
Capacidades vs habilidades vs responsabilidades Colaboradores	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen la tarea y sus capacidades. • Ubican sus implicaciones y el nivel de apropiación. • Distinguen el conocimiento que se tiene del otro. • Analizan las cualidades que tiene como directivo y su personal. • Valoran el nivel de dominio de las tareas por parte del personal. • Identifican las ayudas o apoyos que les solicitan y las que otorga como directivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguen lo que es tarea, función, responsabilidad y componente. • Reconocen sus capacidades y las de otros. • Otorgan confianza a sus colaboradores

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso

La forma de crear confianza se da a partir de reconocer las capacidades de los otros en dónde se trata de tener conocimiento de los aspectos que describen a la persona y que corresponden a las formas de manejar los afectos, los medios con los que interactúan así como la manera en que escuchan y se expresan entre sus compañeros y con el directivo.

Estos acercamientos con el otro facilitan en el directivo la apropiación de diferentes formas de sentir confianza a través de un proceso de interacción reiterada donde se comparten, dialogan y tratan de cimentar el acto de confianza. Los aspectos que caracterizan este cambio de concepción se centran en lo que comúnmente se le denomina como dimensión interpersonal en donde la meta esperada es la conformación de un clima de trabajo adecuado. Esta construcción fue posible por la revisión que realizó el directivo sobre los factores que hacen efectivas las funciones de una escuela, el tipo de liderazgo que incide en el trabajo compartido así como la delimitación de los componentes de manejo de conflictos y negociación en los que su eje central de desarrollo se da a través de la implementación de acciones tendientes a crear nuevas formas de interacción y comunicación.

El hecho de generar y mover la actitud hacia la confianza es un avance en el cambio de concepción del directivo si se considera que lo habitual quedaba enmarcado en sustentar su actuación en los prejuicios y creencias que definen a la persona y los grupos.” Su movilización implica esfuerzos y una nueva percepción para la toma de decisiones y la resolución de problemas” (Rodríguez, 2007, Dirección: liderazgo, trabajo en equipo, motivación y comunicación, consultado en www.cicapnic.org/inforcicap/cursos/32direcciónliderazgo.pdf, 4 de noviembre de 2011, p.135).

La incorporación del acervo de conocimiento es este nuevo motivo “porque” consolida los procesos de dirección que estipula Rodríguez (2006) que aluden a: la motivación y la supervisión-monitoreo, éste último con relación a los aspectos que refieren a creación de condiciones, la facilitación y la participación (Cf. infra, p.465).

7.2.2 Cambio en el modelo de autoridad de ser centralizado y vertical a un proceso horizontal y autogestivo

El diálogo con las posturas teóricas de diversos autores sobre el tema de la gestión y dirección que se presentan en las diferentes asignaturas tanto presenciales como de guías de autoestudio en la MGDIE, les abrió un panorama sobre la incorporación de enfoques y teorías que definen su actuación en el marco de los fundamentos y principios que subyacen en la conceptualización de la tarea de dirigir en la organización escolar.

Los cuatros directivos manifiestan la incorporación del acervo de conocimiento en este tema al interactuar con los componentes de la función directiva y la conceptualización de las tareas de dirigir. Este conocimiento teórico permitió que se reconocieran las acciones que hacen para dirigir, darle nombre y sustentar metodológicamente los cambios o modificaciones que deben implementar en su actuación (Ver tabla 59).

Tabla 59. Elementos del acervo que se incorporan o modifican en los casos

Ejercicio	Aportaciones	Cambio o movimiento
Obstáculos y limitantes de la tarea de dirigir	<ul style="list-style-type: none"> • Identifican qué aspectos se le facilitan y dificultan como parte interna de su actuación. • Reconocen los obstáculos y las limitantes desde lo externo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ubican lo que tienen que intervenir desde su función.
Componentes de la función directiva	<ul style="list-style-type: none"> • Ubican el componente que alude a acompañar, manejar los conflictos, distribuir las tareas y tomar las decisiones. • Definen los componentes e identifican sus rasgos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifican los componentes de la dirección: enlace administrativo, negociación, manejo de conflictos, toma de decisiones, delegar tareas, acompañamiento y evaluación.
Tareas del director	<ul style="list-style-type: none"> • Identifican las tareas, las responsabilidades, los tiempos de dedicación e importancia que le otorgan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen las funciones, las tareas y su importancia en la actuación.
El líder	<ul style="list-style-type: none"> • Identifican su estilo personal de ser líder al ubicar los fundamentos de su autoridad y las consecuencias de su dirección. • Caracterizan su estilo de liderazgo a través de la descripción de los componentes de la función. • Ubican las acciones que realizan en cada componente. • Reconocen lo que se le facilita y dificultad en su ejecución. • Planifican su plan de mejora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Definen su estilo de liderazgo • Ubican sus características • Reconocen como efectúan cada uno de los componentes de su función.

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso

Este panorama de recuperación, reflexión y construcción trabajadas en las guías de autoestudio facilitó los medios para que el directivo modificara su visión al otorgarle valor a la manera que conducen al equipo de trabajo, y reconocen como ésta cambia al ubicar la importancia de conocer al otro, motivar la participación, tener confianza y dejar el espacio para que ellos realicen, adecuen o modifiquen sus actos y concepciones desde una visión de participación y colaboración.

Estos planteamientos propician un cambio en la concepción de la tarea de dirigir por lo que cambian, modifican y/o movilizan sus esquemas y su puesta en práctica de la función al dejar de centralizar la tarea y al procurar visualizar al “otro” como una persona valiosa que tiene la capacidad de llevar a cabo su función en el centro escolar.

El fundamento que se plantea desde la política educativa y las teorías de la organización son un detonante en el cambio y/o movilización del pensamiento sobre su acto de dirigir al rescatar la manera en que comprende y maneja *los procesos de gestión*. Este bagaje de conocimiento les ayuda a distinguir y clarificar lo referente a lo educativo, lo escolar y lo pedagógico. Reconocen que este desafío genera nuevas formas de pensar y actuar de cada uno de los actores cuya meta esperada es construir procesos de intervención que faciliten el desarrollo del trabajo colegiado (TC) al instrumentar el proyecto escolar (PE). Su estado de intervención se enmarca desde la adquisición e incorporación, para dar inicio o consolidación en su aplicación al ser utilizada ésta última como una herramienta base del proceso de cambio y transformación al ser apropiada y asumida desde su marco conceptual y metodológico en sentido amplio. En la tabla 60 se enlistan aquellos elementos del acervo de conocimiento que dan cuenta de este fundamento:

Tabla 60. Elementos del acervo que se incorporan o modifican en los casos

Ejercicio	Aportaciones	Cambio o movimiento
Gestión Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen los elementos de la política educativa. • Identifican las acciones y estrategias para el cambio en el SEN. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ubican la gestión en el marco general. • Engloban los aspectos generales del SEN y sus propuestas. • Distinguen los tipos de gestión y su relación con la administración. • Estructuran nuevos esquemas para la aplicación de los procesos de gestión escolar. • Movilizan la capacidad de hacer concurrir las voluntades de manera interna y externa. • Muestran disposición para generar acciones hacia la mejora de la calidad educativa. • Manifiestan otra actitud para crear nuevas condiciones de interacción y relación que faciliten la armonía con el equipo.
Gestión Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Ubican las herramientas para el cambio (PE y TC). • Identifican las dimensiones de la organización. • Distinguen los términos de organización, gestión y administración. • Reconocen las funciones del proceso administrativo. • Ubican el papel del director en la gestión escolar. • Identifican la importancia de la comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> • Ubican el proyecto escolar como estrategia para el cambio. • Planifican el proyecto en sus diversas dimensiones. • Dan un valor especial al conocimiento de las personas y sus tareas. • Ubican los principios de corresponsabilidad, de cooperación, de coordinación y de autoridad participativa como base para el cambio. • Reconocen su papel autogestivo. • Facilitan la atención psicopedagógica.

Ejercicio	Aportaciones	Cambio o movimiento
	y la participación en la reconfiguración de su actuación.	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentan la actuación y formación de los docentes. • Formulan sus estándares de evaluación escolar. • Provocan la participación y diálogo.
Proyecto Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen su estructura como base para la planificación. • Planifican con el uso de las tres dimensiones de la organización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dan elementos para el trabajo en conjunto. • Ayudan a planificar estratégicamente o a través del proyecto institucional. • Validan y aportan elementos para la conducción del grupo. • Reconceptualizan lo que es la institución, la planificación y la intervención.
Trabajo Colegiado	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen sus metas y formas de organizarlo. • Construyen el concepto de colegialidad. • Reconocen la participación comprometida. • Identifican los niveles que guían la conformación del grupo en la colegialidad. • Ubican el tipo de gestión directiva que se requiere para consolidar la colegialidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen las características de las personas y grupos. • Ubican las necesidades para la formación y consolidación del grupo. • Identifican la importancia de trabajo en equipo, delegar tareas y monitorear el proceso. • Dan inicio a la participación colectiva.

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso

El conocimiento de *la vida institucional y su cultura*, les proporciona mecanismos que ayudan a distinguir la estructura, las relaciones y las formas de interactuar de cada uno de los actores, las tareas y los procesos organizacionales. Adquieren el lente teórico para reconocer los elementos de la cultura, la micropolítica y los ámbitos de actuación al identificar los patrones de funcionamiento que permiten generar nuevas formas de pensar y actuar que facilitan los procesos de cambio, modificación y/o movilización hacia la autogestión en donde efectúen procesos de comunicación, participación y colaboración de manera horizontal (Ver tabla 61).

Tabla 61. Elementos del acervo que se incorporan o modifican en la concepción de cultura institucional en los casos

Ejercicio	Aportaciones	Cambio o movimiento
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen cómo se constituye la cultura. • Ubicar la cultura institucional 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen las características de la cultura y su implicación en la organización y función directiva.
Vida institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Identifican lo qué es una organización. Conoce los elementos de la institución educativa. • Ubica los aspectos que ayudan a la interacción, de las personas y funciones. • Reconocen las capacidades de las personas, grupos e instancias. • Ubican los elementos que definen la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dan un orden a los elementos que conoce de la institución: estructura, dimensiones, grupos, tareas y personas. • Ubican la institución como entidad organizativa

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso

En lo que refiere a la identificación de los elementos que les ayudan a mediar entre lo indicativo y lo Normativo de la institución se apegan a la necesidad de crear condiciones que propician nuevas formas de interactuar, comunicar y participar en los diferentes espacios escolares. Esto hace sentir en los directivos el deseo por apropiarse de la capacidad de gestionar las condiciones que se requieren para generar el cambio, modificación y/o movilización de su concepción de autoridad desde una visión vertical hacia aquellas que reflejan procesos más horizontales. En este sentido, se muestran avances significativos en dos de ellos. Los dos restantes manifiestan inicios de cambio que se encuentran limitados por la parte institucional o por la linealidad de su pensamiento.

La incorporación del acervo de conocimiento en este nuevo motivo “porque” consolida uno de los procesos de dirección que se estipulan por Rodríguez (2006) que aluden a: la comunicación y la autoridad y mando (Cf. *infra*, pp.459 y 465).

7.3 *El acto de dirigir*

La explicación del acto de dirigir en los cuatro directivos permitió identificar la configuración del acervo de conocimiento desde una estructura de significatividad

interpretativa e impuesta que se delimita a partir de la ubicación del tema que es coincidente con el acervo de conocimiento familiar y seguro a partir de la revisión teórica de los diversos autores propuestos en las guías de autoestudio de las asignaturas analizadas y que se manifiesta en los motivos "porque" antes mencionados. Este fundamento adquirido posibilitó que se constituyera una nueva explicitación sobre la acción del directivo. Su comparación con cada caso y el establecimiento de relaciones facilitó la identificación de las semejanzas y similitudes que facilitan la distinción de la tipología que caracterizan la actuación de los cuatro directivos y que a continuación se describen.

Se observa que existen elementos comunes que caracterizan el *acto de dirigir* en los cuatro casos. Las acciones que configuran su actuación se centran en dos grandes patrones: a) la *administración y la gestión escolar* desde una visión estratégica y sistémica. b) el *conducir y acompañar* al equipo de trabajo en donde se refleja diferente nivel de comprensión y dominio en la implementación de las estrategias, las acciones y las actividades que se perciben y resignifican con relación a los conceptos o términos que definen la función, los procesos y sus componentes que se manifiestan en cada uno de ellos.¹²⁹ A continuación se describen en un solo apartado que alude a los procesos administrativos y en él se integran estos dos patrones siguiendo la estructura de sus funciones.

¹²⁹ Antúnez (1998) menciona que la función directiva se constituye por: la motivación, la dinamización, la coordinación del equipo y a la conducción del grupo en función de las decisiones del propio grupo.

La función directiva implica: a) Ejercer un liderazgo para crear una cultura de confianza y responsabilidad, que es el inductor, dentro de la cual se sintonizan y alinean; b) La planificación, la organización, el mando y el control que son inducidos (Cardona, 2006, p.219).

Rodríguez Valencia (2005) las delimita como actividades de la dirección: liderazgo, la motivación y la consideración de los grupos.

Huerta, (2006), las representa como componentes de la dirección a la autoridad, la motivación, la comunicación, la supervisión y el liderazgo.

Münch y Galindo (1999), las enuncia como etapas: la supervisión, la toma de decisiones, la integración, la motivación y la comunicación.

Rodríguez Valencia (1993) Actividades administrativas de la dirección: el mando o autoridad, la motivación, la comunicación y la supervisión.

¹²⁹ En el planteamiento de la gestión de capital cultural se denominan procesos de dirección a: la toma de decisiones, la negociación y el manejo de conflictos.

7.3.1 El proceso administrativo como elemento articulador de la función directiva y los procesos organizacionales

Al abordar el tema de la administración de los procesos escolares conocieron las funciones e hicieron consciente que estos son aplicables en todas las áreas. Los cuatro casos mencionan que para aplicar las funciones del proceso administrativo se requiere articular cada una de ellas, de tal forma, que esto permita dar un seguimiento específico para el logro de las metas institucionales y favorecer el desarrollo de las dimensiones, las funciones, las tareas y los procesos que constituyen la organización.

Los cuatro casos tienen mayor conocimiento y manejo de los elementos básicos del proceso administrativo. Sus diferencias radican en la forma en que comprenden y se apropian de éste saber. Aunque los cuatro casos expresen la vinculación y la relación entre las diferentes funciones, la formas de entenderlas, explicarlas y aplicarlas varía de acuerdo a sus marcos de referencias y acercamientos conceptuales y metodológicas a su función. A continuación se describen cada una de ellas, siguiendo el orden que pueda explicar el acto de dirigir como son: la planeación, la organización, la evaluación y la dirección, siendo éste último desglosado en cada uno de sus procesos que refieren a la motivación, la comunicación, la supervisión y el monitoreo, los cuales marcan la línea y fundamentan la delimitación del estilo que define la autoridad y mando:

a) Planeación

Los cuatro directivos ubican la planeación como una función de la administración que les posibilita lograr las metas institucionales, aunque la actuación de cada uno se dé por caminos diferentes. En la tabla 62 se muestra los aspectos que definen la misma:

Tabla 62. El acervo de conocimiento en la función de planeación que manifiestan los casos

Nivel de apropiación	Elementos que lo caracterizan
Comprenden, manejan y aplican la estrategia metodológica para planear a partir del proyecto escolar. ¹³⁰	<ul style="list-style-type: none"> • Construyen de manera conjunta y colaborativa con el equipo de trabajo. • Participan cada uno desde la experiencia y confrontan con elementos teóricos. • Definen las características del centro escolar • Ubican el escenario político que emerge del sistema educativo nacional.
Definen y ubican el proyecto escolar a partir del diálogo con los cuestionamientos y reflexiones sobre el tema, lo que hace su uso discursivo	<ul style="list-style-type: none"> • Adquieren los elementos conceptuales y metodológicos para la realización del proyecto escolar, sin su aplicación. • Construyen el plan de trabajo por áreas instancias. • Elaboran un plan que responda a las metas institucionales
Conceptualizan la planeación como indicativa para guiar la práctica cotidiana del personal y de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> • Dan un orden a la planeación individual o grupal que responda a lo esperado en la institución.

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso

En la revisión de los planes y programas de desarrollo y sectorial de 1995 a la fecha se atribuye a la planificación una responsabilidad colectiva y colegiada en dónde se sustenta que la construcción se debe llevar a cabo por medio de la elaboración del proyecto escolar (PE) y el plan anual (PA).

La meta esperada desde la política educativa nacional es que la construcción del PE se apropie y se asuma por parte del directivo como una herramienta conceptual y metodológica que incida en el cambio de la cultura institucional con una visión de crear las condiciones en la mejora de las personas, los grupos y la escuela. En el caso de los cuatro directivos, en tres de ellos, trasciende significativamente la adquisición e incorporación del acervo de conocimiento de los textos que aludían a la política, la gestión escolar, la colegialidad y el proyecto escolar. Esto posibilita la planificación desde una visión conjunta, sólo uno de ellos niega el acercamiento a

¹³⁰ La característica de un proyecto escolar consiste en practicar respuestas o soluciones en los aspectos organizativos, pedagógicos y comunitarios que afectan a la organización y puedan ser viables de mejorar para atender desde las formas de aprender y generar conocimiento.

estos planteamientos teóricos lo que limita ampliar su visión y comprensión al respecto.

b) Organizar

Actualmente la concepción del directivo refleja mayores elementos de la función de organizar al ubicar acciones que corresponden a la definición, la estructura organizacional, la conformación de grupos, las tareas y los procesos. En los cuatros directivos se observa una claridad conceptual de esta función al ubicar las palabras y acciones que corresponden a dicha función, la cual muestra un avance de la concepción inicial al distinguir los términos que aludían a organizar-coordinar-conducir, por lo que logran ubicar estos conceptos en la funciones de organizar y dirigir respectivamente. La expresión de las frases facilitó su delimitación en cada apartado.

Es interesante observar como siguen presentes algunas de sus afirmaciones y cómo estas son guiadas por los intereses e ideales que esperan lograr sobre su función. En la formulación identifican los pasos planteados por Koontz y Wilhrich (2007) que constituyen una comprensión y manejo adecuado de la función de organizar:

1. Establecimiento de objetivos.
2. Formulación de objetivos, políticas y planes de apoyo.
3. Identificación, análisis y clasificación de las actividades necesarias para el logro de los objetivos.
4. Agrupamiento de las actividades.
5. Delegación por parte de la autoridad correspondiente de las indicaciones para la realización de las actividades.
6. Vinculación horizontal y vertical de los grupos, mediante relaciones de autoridad y flujo de información.

Los pasos, procedimientos o listados de acciones que manifiestan con cierta jerarquía reflejan la manera en cómo los cuatros casos llevan a cabo el desarrollo de esta función, esto se puede observar en las siguientes afirmaciones:

- Organizar las tareas administrativas, académicas y cívicas para consolidar el desarrollo organizacional.
- Delimitar mayor nivel de concreción de las tareas.
- Delegar y confiar en que el otro haga las tareas y asuma sus responsabilidades.
- Refinar la distribución y delegación en el grupo o sesiones de trabajo colegiado.
- Definir los tipos de actores.
- Comunicar los flujos de comunicación.
- Precisar el uso y manejo de la Norma.
- Optimizar los recursos y espacios.
- Coordinar los procesos académicos.
- Articular las diferentes funciones del proceso administrativo y resignificar la función directiva.

El directivo le atribuye a esta función una base Normativa, teórica y práctica que le posibilita contar con un fundamento y estructura que dan los cimientos para coordinar la participación del equipo de trabajo, en donde cada uno de los actores colaboran en la administración y organización de la tarea, las funciones y las actuaciones que facilitan atender la necesidad detectada en el proceso de planeación, la colegialidad o el desarrollo de la institución.

c) Evaluar y controlar

Las funciones del proceso administrativo son relevantes, se relacionan, se conectan y entretienen entre sí. La función de evaluación es la que se encarga de *articular* lo que se *planea*, se *organiza* y se *dirige*. El énfasis que se le otorga depende de la claridad que tenga cada directivo sobre este proceso y la forma en que puede emplear sus tipologías y procedimientos evaluativos para concretar su acción directiva a través la delimitación del proceso que le ayude a verificar, dar seguimiento y evaluar el

proyecto escolar o todo aquello que se proyectó en la planificación de las acciones que se implementan en las diferentes dimensiones que constituyen la organización.

En este sentido los cuatro directivos incluyen elementos que refieren a los aspectos sobre qué y cómo evaluar el desarrollo de las tareas y las personas. Enuncian acciones que delimitan lo que les interesa evaluar. Sólo tres de ellos refieren sobre la importancia de valorar los avances, de evaluar los procesos educativos y de dar seguimiento a las personas, las tareas y los recursos. Sólo uno de ellos alude a validar propuestas de formación.

Se visualiza esta función como control y evaluación en donde los documentos normativos, legales y teóricos posibilitan al directivo monitorear, supervisar, controlar y validar el desarrollo e implementación del proyecto escolar y/o plan institucional.

d) La función de dirigir

La función de dirigir se define como la capacidad de influir en las personas y en la organización a través de la realización de los procesos de motivación, comunicación, supervisión y monitoreo, los cuales en su conjunto, configuran el estilo directivo desde el marco de autoridad y mando, que caracteriza y fundamenta la manera en que guían y conducen la realización de las tareas escolares. A continuación se describen cada uno de ellos:

d1) Motivación

En la concepción final, los cuatro directivos consideran indispensable motivar la realización de las tareas escolares, la valoración y la comprensión de la persona, además de estimular su aceptación social, la estimación y el reconocimiento de los otros para iniciar a fomentar su corresponsabilidad al trascender en su persona, en los grupos y las organizaciones. A continuación se describen sus manifestaciones al

motivar en el marco de las perspectivas teóricas que sustentan su actuar (Ver tabla 63):

Tabla 63. Elementos motivacionales que caracterizan los patrones de intervención en los casos

Contenido Perspectiva	Estimulación	Conocimiento del otro	Apoyo y atención	Interacción/Orientación
Crítico social	<ul style="list-style-type: none"> • Manejan el comportamiento del personal para crear un clima de confianza. • Animar y motivan las relaciones. • Propician acercamientos. • Ubican los estilos de los integrantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muestran preocupación por atender, apoyar, orientar, otorgar, conocer y comprender las capacidades de los diferentes actores educativos para acompañarlos académicamente. • Atienden las necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reúnen a los maestros para que descubran, analicen, discutan y encuentren alternativas. • Diseñan alternativas para resolver problemas en la atención de los procesos pedagógicos y la conformación del equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecen acuerdos de ayuda mutua, promueven el liderazgo y fortalecen la autoestima y motivación. • Orientan las formas de atender y solucionar las situaciones. Orientan hacia la gestión de la atención de los aspectos pedagógicos.
Interpretativo simbólico	<ul style="list-style-type: none"> • Motivan y estimulan al equipo en las reuniones de trabajo. • Median la política institucional y lo propuesto por el equipo de trabajo hacia el logro de las metas. • Motivan a los docentes para que participen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procuran ser sensibles con el otro. • Tratan de crear confianza y de ser tolerantes. • Reconocen sus capacidades Procuran ser prudentes y sensibles en el acercamiento a las coordinadoras y la asistente. • Conocen al grupo y sus capacidades. • Identifican las respuestas y acciones que le aportan herramientas para conducir al grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muestran disposición en apoyar al otro y al equipo. • Tratan de confiar en las tareas que delegan a los otros. • Procuran ser prudentes y mediadores. • Buscan soluciones que posibiliten el cumplimiento de los acuerdos. • Sensibilizan para apoyar y animar. • Ayudan en función de las características del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecen relaciones interpersonales con el equipo. • Interactúan con los responsables de área y del equipo. • Tratan de manejar los conflictos. Conducen al equipo a través de la participación para que incidan en la organización de la tarea. • Escuchan y aceptan las sugerencias. • Colaboran en el proceso de formación de los docentes. • Orientan y promueven la planificación de la mejora del equipo a través de la participación colaborativa.
Científico Técnico racional	<ul style="list-style-type: none"> • Dan sugerencias y patrones de actuación al personal. • Orientan y verifican el cumplimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inician a sentir la necesidad de conocer al equipo de trabajo e identificar sus potencialidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionan información que consideran valiosa de acuerdo a las capacidades para atender sus requerimientos y necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratan de confiar en ellos para formar comisiones de trabajo. • Involucran al equipo en la toma de decisiones. • Llegan a acuerdos • Respetan las Normas y reglas.

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso

Cómo se puede observar en la tabla 63 los cuatro directivos efectúan acciones que tienden a motivar al personal con el fin de crear las condiciones que faciliten su desempeño y el logro de las metas educativas. Aunque todos aluden al mismo tema los caminos que siguen presentan variables que influyen y generan respuestas en el rendimiento de la persona y de la organización.

Al confrontar las acciones que realizan los directivos con el planteamiento de Hellriegel y Slocum (2005) los cuales afirman que existen tres grandes grupos de factores motivacionales que refieren a las diferencias individuales, las prácticas organizacionales y las características que definen los puestos. A continuación se describen:

Tabla 64. Factores motivacionales¹³¹

Diferencias individuales	Prácticas organizacionales	Características del puesto
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Necesidades</u> • Valores • <u>Actitudes</u> • <u>Intereses</u> • <u>Capacidades</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Reglas</u> • Políticas de personal • <u>Prácticas administrativas</u> • Sistemas de retribución 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Variedad de habilidades</u> • El grado en que el empleado puede ocuparse de la tarea íntegra de principio a fin. • <u>Significado de tareas</u> • Autonomía • <u>Retroalimentación ágil y clara</u>

Fuente: Producción personal con base en los datos del autor

En el *primer factor* se reconoce que los directivos profundizan e integran elementos que les facilita el conocimiento de las características individuales de las personas que tienen a su cargo, cuya meta esperada es reconocer los aspectos que le ayuden tanto a motivar como identificar la manera de apoyar su crecimiento personal y del grupo a su cargo.

En el *segundo factor* se observa que hacen referencia a situaciones motivacionales en el manejo y respeto de reglas así como de proporcionar información sobre las prácticas administrativas que facilitan el desarrollo de la tarea y la persona. Esto les permite implementar acciones para movilizar las prácticas de los diferentes actores que constituyen la organización, las cuáles pueden ir desde el deseo de controlar y tener todo en orden al manejarse con certidumbre en su realización, hacia el interés de avanzar en el acercamiento y la confianza al otro, hasta llegar a la conducción de un grupo colegiado en etapa de consolidación.

¹³¹ Lo subrayado es lo que está presente en el acto de dirigir de los directivos.

En el *tercer factor* se manifiestan las maneras en cómo el directivo identifica en cada uno de sus integrantes las diferentes capacidades y significados. Su realización requiere que el directivo amplíe su visión y comprensión de su actuación, al tener que incorporar la actitud y disposición para ser sensible y perceptible de sus potencialidades y la de los otros con los cuales tienen que trabajar desde una visión de construcción conjunta. Esto hace que sientan la necesidad de buscar herramientas que aporten elementos conceptuales y metodológicos que guíen y fundamenten la manera de implementar las estrategias que la faciliten mediación y retroalimentación de los procesos de interacción y la producción de la tarea.

Con base en estos aspectos que caracterizan los factores que define a cada directivo en su concepción de motivación, se puede concluir de forma genérica que los cambios o modificaciones expresadas en su acto se deben a la apertura y disposición que muestran para fomentar la interacción del individuo y la situación. Por consiguiente, este proceso, "es el comportamiento específico que se da en una interrelación compleja de las percepciones de la tarea y su importancia, del grado en que satisfaga sus motivaciones, sus necesidades y su dificultad " (Rodríguez 2006, p. 141). Para motivar, el directivo requiere reconocer las necesidades del personal, hacer que se sientan útiles y se comprometan con la organización.

d2) La comunicación permanente

En la concepción inicial los cuatro directivos utilizaban la comunicación para dar indicaciones e informar sobre elementos Normativos y regulatorios. Visualizaban su función cómo la responsable de anticipar y prever lo que debían realizar las personas que dependían de ellos.

En la concepción final, se observa en los cuatro directivos el uso de la comunicación indirecta a través de transmitir información en los documentos oficiales o cotidianos que convocan, informan, precisan y dan cuenta de los elementos

organizativos y pedagógicos generales de la organización. Se observa un incremento en las acciones para comunicar de manera directa, cara a cara a través del diálogo, la escucha y los mecanismos que posibilitan un buen proceso de comunicación en la organización.

Los cuatro casos están interesados en comunicar de manera abierta, permanente, eficaz, oportuna y asertiva para garantizar la realización de la tarea y el logro de los objetivos institucionales.

Los cuatro directivos presentan acciones que refieren a las personas como parte del proceso de comunicación, el elemento clave es el conocimiento que tiene cada uno de las capacidades de los integrantes. Consideran que este saber les proporciona herramientas para establecer el diálogo, compartir sus percepciones y llegar a tomar acuerdos que permitan lograr un buen entendimiento.

Existe preocupación por las personas y tratan de crear las condiciones para que se lleve a cabo un buen proceso de comunicación. Las vías o caminos que decide cada directivo parten de supuestos o marcos de referencia diferentes, de los cuales se plasman algunas de sus afirmaciones:

- Reconstruye los hechos y las formas de producir que aporten información y faciliten la comunicación desde un marco de la diversidad y la convivencia, que dé lugar a la socialización de las tareas y los procesos.
- Conoce al otro para negociar y llegar a acuerdos desde una comprensión mutua, lo que provee la conformación de un sistema compartido de referentes.
- Mantiene informados al personal a su cargo y la comunidad educativa. Es una herramienta que permite intercambiar ideas y encontrar soluciones.
- Transmite información de manera eficiente.

Al confrontar las enunciaciones de los directivos con los propósitos e importancia de la comunicación que menciona Rodríguez (2006), sobre lo que se espera en un proceso de comunicación con el equipo de trabajo y los diferentes actores educativos, se puede observar la presencia de cada uno de ellos en el siguiente listado, es importante mencionar que sólo se subraya aquellas que enuncian los cuatro directivos (Ver tabla 65).

Tabla 65 Componentes para una buena comunicación

Propósito	Importancia
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Aumentar la aceptación de las reglas organizacionales.</u> • <u>Obtener dedicación hacia el logro de los objetivos al motivar, controlar y evaluar el desempeño del personal.</u> • <u>Proporcionar datos necesarios para la toma de decisiones.</u> • <u>Aclarar las responsabilidades y la autoridad de los puestos.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Comunicación eficaz.</u> • <u>Es un medio unificador en donde los miembros se agrupan para alcanzar los objetivos organizacionales.</u> • Conocer por parte de todos los miembros el valor de la comunicación. • Plan de comunicación. • Determinar los efectos y a quién afectará. • <u>Conocer la información de sus colaboradores.</u> • <u>Exista comunicación entre las personas que realizan las tareas.</u> • <u>Informar sobre la forma y lo que se espera del cumplimiento de sus deberes.</u> • <u>Recibir y transmitir información por las personas responsables</u> • <u>Estar abiertos a recibir información.</u> • <u>Comunicar en diversas formas: como enlace, relación y conexión que permita funcionar.</u>

Fuente: Producción personal con base en los datos del caso y del autor

En la tarea de dirigir, el proceso comunicativo debe ser llevado a cabo de manera asertiva, eficaz y productiva. Los elementos que no se deben perder de vista cuando se informa o se comunica responden a los siguientes mecanismos: si existe diálogo y se da énfasis a la interacción, los tipos y los flujos de comunicación, las estrategias que utiliza, la manera en que se manifiesta la escucha y las formas en que se retroalimenta o regresa la información a los otros.

El proceso de comunicación representa el hilo conductor que facilita articular la administración, los componentes, las personas y las tareas de la organización. Para ello, se informa y comunica en los flujos de comunicación correspondientes acerca de: la planificación, la distribución de los trabajos, la activación de la motivación, el establecimiento del estilo de autoridad y las formas que ayudan a consolidar los grupos de trabajo.

d3) Supervisar la tarea a través del monitoreo y seguimiento.

Supervisar al personal es una labor central y estratégica de la actuación del directivo al tener que acompañar en cada momento de la función al personal que integra la organización. Esto requiere que el directivo conozca, comprenda y maneje la organización en su totalidad desde los siguientes aspectos: el grupo, los procesos grupales, las formas de acompañar y guiar a las personas, y el tipo de tareas a realizar. A continuación se rescatan elementos que pueden ayudar a caracterizarla (Ver figura 39):

Figura 39. Componentes de la supervisión



El proceso de supervisión se focaliza en dar indicaciones, órdenes y precisiones sobre el tipo y procedimiento de la tarea otorgada al equipo para que sean implementadas conforme a lo solicitado o acordado por el grupo. El papel del directivo se centra en observar y documentar lo que hace el equipo con relación a las maneras cómo se desempeñan en la organización, el tipo de entendimiento y la forma de actuación (busca, comunica, involucra, soluciona, etc.) de tal manera, que esto

permita reconocer cómo se crean y desarrollan los procesos escolares para el logro de la meta propuesta e identificar los aspectos que requieren acompañamiento, ajustes, sugerencias o medidas correctivas.

En este proceso se observan nuevas enunciaciones que aluden a las acciones de cómo observar, dar seguimiento, identificar y retroalimentar al personal sobre la tarea para validar o comparar la actuación de cada integrante de acuerdo a las Normas, las costumbres y los procedimientos marcados por las personas que dirigen la organización. Para ello, se requiere contar con los siguientes aspectos que definen y delimitan la intervención en el proceso de supervisión y monitoreo:

d3.1) Condición

En la concepción final los directivos aluden a situaciones de revisar, validar, monitorear y conocer la actuación ante la tarea para reconocer las formas en que proceden y el tipo de apoyo que ocupan o requieren para lograr la consolidación de las metas institucionales.

El entretendido de las acciones que enuncia en las funciones de planeación y organización permite delimitar la visión del ideal institucional y la proyección de los aspectos que enmarcan los procedimientos de actuación para el logro del desempeño esperado.

Los cuatro directivos supervisan las condiciones que se declaran en la actuación del personal a través de las reglas de operación, la delimitación de lo deseado en la planeación así como los elementos Normativos y regulatorios estipulados por el programa o la institución para el logro de las tareas educativas, las cuales pueden ser decididas por el directivo y/o el colectivo.

d3.2) Facilitación

Este aspecto del proceso de supervisión se encuentra vinculado con la función de organización y la parte operativa de ejecutar/dirigir a las personas y las tareas enmarcadas en la organización escolar. En la primera de ellas, se hace énfasis a la etapa o proceso de coordinar las diferentes acciones que permitan sincronizar el funcionamiento de la organización en donde se establecen las líneas de comunicación y de autoridad que faciliten el desarrollo y el logro de las metas institucionales.

En el listado de acciones el directivo identifica que efectúa tareas sobre: conocer, revisar, orientar, analizar y reconocer en los docentes sus concepciones y las acciones que llevan a cabo para desempeñar su función, esto le aporta elementos para otorgar retroalimentación.

Los cuatro directivos mencionan que dan seguimiento a los procesos pedagógicos para contar con información que les permita orientar y guiar las formas de atender la tarea para garantizar el logro de la meta. Al revisar la información en conjunto con la función de organizar y lo que hacen para dirigir se encuentra que sus acciones se focalizan en coordinar los esfuerzos para garantizar la realización de la tarea y el logro de la meta educativa, aunque cada uno se mueva con supuestos y referenciales que se posicionan desde una visión y actuación diferenciada. Las variaciones de la percepción de este proceso radican en:

- Tener información, regresar con tacto y lograr intervenir en vías de la mejora.
- Contar con información que sustente y valide la decisión que se origina desde la construcción conjunta y la retroalimentación al equipo.
- Documentar la experiencia de la aplicación.
- Valorar y validar el cumplimiento, efectuar las acciones correctivas.
- Informar a sus superiores.
- Orientar al personal en el desarrollo profesional.

Los recursos que proporcionan los directivos giran en torno a la información técnica-pedagógica, los fundamentos institucionales, los recursos materiales y personales así como la presencia en el acompañamiento de los procesos escolares.

d3.3) Participación

Esta fase del proceso refleja la concepción que define y sustenta su actuación. La participación se puede ubicar desde dos posiciones: la primera refiere a la forma lineal en donde la toma de decisiones es unilateral. La segunda alude a una participación horizontal que atiende las decisiones en conjunto, cuya finalidad es responder a la formulación e implementación de acciones tendientes a la consolidación de un objetivo común de la organización.

Los cuatro directivos hablan de participación desde diferentes posiciones conceptuales, las cuales se pueden delimitar a partir de los aspectos que definen cuando se habla de la delegación de las tareas, la toma de decisiones y el trabajo conjunto que llevan a cabo para organizar y articular las dimensiones de la organización a través de la conducción del equipo de trabajo. A continuación se presenta como se constituye su estilo de autoridad con base en éstos planteamientos.

d4) El estilo de autoridad o mando.

Este proceso se define por la delimitación de tres condiciones que aluden al estilo de liderazgo, la forma en que toma decisiones e interviene en los problemas, los temas o las cuestiones que se manifiestan en la administración de la tarea, de las personas y de la organización.

Los cuatro directivos enuncian aspectos que permiten visualizar de manera dinámica su actuación al describir los procedimientos que realizan para abordar las situaciones, el tipo de participación y cómo comparten lo que hacen y construyen con

el otro. Explicitan la importancia de trabajar en equipo y le otorgan un valor significativo a las reuniones de trabajo, la distribución de tareas, las negociaciones, la toma de decisiones y la solución de los conflictos que se le presentan.

La meta esperada de la actuación del directivo es de gestor, negociador y conciliador que colabora con los otros para construir y gestionar un bien común. Los patrones que caracterizan a los cuatro casos de directivos aluden al término de participación, el cual se presenta con diferente nivel de decisión y marca la pauta para definir sus estilos de actuación, con diferente grado de participación:

- *Participa* al involucrar a los diferentes actores en la tarea educativa. La estrategia central para lograr esta meta es el trabajo conjunto que se efectúa en el colegiado y se visualiza como guía para conducir a los docentes, fortalecer el desempeño, fomentar el interés y las maneras de dar respuesta a las expectativas documentadas de cada uno de los integrantes por lo que se focaliza en crear y consolidar sus condiciones.
- *Colabora en la integración del equipo*, en donde su actuación responde a lo estipulado en cada una de las áreas y las Normas de operación del programa. La expectativa responde a crear metas comunes y propiciar que los diferentes integrantes colaboren en la tarea.
- *Media* entre los planteamientos institucionales, las necesidades del equipo de trabajo y la actitud de servicio.
- *Transita* entre lo *directivo centralizado-controlador* al considerar que le gusta hacer valer las Normas, tener un trato firme y organizar con detalle los procesos. Además de ello, da inicio a la manifestación de la actitud de apertura y fomento de la participación al tratar de tener confianza y reconocer las capacidades de las personas.

En el proceso de dirigir al grupo y la organización logran identificar la influencia que tiene la visión de la autoridad y mando para equilibrar o desigualar la relación de poder entre cada uno de los miembros de la organización. Los supuestos que subyacen en los estilos de dirección facilitan la comprensión sobre las formas en que se motiva, comunica, supervisa y monitorea la actuación de las personas. Este estilo refleja los fundamentos de los motivos “porque” que guían la actuación del directivo.

Conclusiones

En el desarrollo de este tema de investigación sobre el acervo de conocimiento inicial y los elementos que adquiere el directivo por medio de una propuesta de formación, específicamente la correspondiente a la MGDIE, el planteamiento de Schütz resulta revelador pues proporciona al investigador social una estructura conceptual que a su vez ayuda a indagar de manera sistemática sobre el conocimiento del mundo de la vida de los directivos a través de dos aspectos que aluden a conocer y comprender al acervo de conocimiento por la situación, adquisición y su estructura del saber directivo. Con el aporte de este marco se pudo reconocer la sedimentación de las experiencias pasadas y las adquisiciones de conocimiento en los cuatro casos seleccionados en la muestra.

Es importante mencionar que los cuatro directivos interactuaron con el mismo material de reflexión y confrontación teórica. Los ejercicios posibilitaron rescatar su experiencia de vida al identificar cada uno, las distintas significatividades de su estructura ontológica. Al ordenar lo que hacían, recuperaban su huella biográfica de ese acervo de conocimiento. Estos acercamientos y apropiaciones se manifestaban de acuerdo a sus marcos de referencia previa y la manera en que adquieren y se apropian del nuevo saber en su función.

Las preguntas que guiaron esta investigación se enfocaban a describir en que ponía su atención el directivo e identificar las estructuras motivacionales “porque” y “para” que fundamentan y guían su acto de dirigir con base en el planteamiento fenomenológico de Schütz. La finalidad de este estudio se centraba en comprender los significados que le otorga el directivo a cada una de sus acciones y cómo estas configuran sus marcos de referencia en un estado inicial y final que puede ser delineado al incorporarse a una propuesta de formación. A continuación se presentan las afirmaciones que permiten concluir sobre la adquisición e incorporación de los elementos del acervo de conocimiento que se describen en cada uno de los casos y

los patrones que caracterizan y definen la función de dirigir. Para ello se rescatan las preguntas iniciales de este objeto de estudio y se presentan a continuación:

¿Cómo se manifiesta el acervo de conocimiento en el personal que ejerce la función de dirección, al iniciar y finalizar un proceso de formación en la MGDIE? y ¿Cuáles son los motivos “para” y “porque” que guían, conducen y fundamentan su actuar?

En el apartado III, que refiere a los hallazgos sobre los elementos del acervo de conocimiento que definen el acto de dirigir y sus estructuras motivacionales en cada uno de los cuatro directivos. Se puede afirmar que se logró caracterizar sus concepciones iniciales, finales así como la identificación de los cambios y/o modificaciones que movilizaron o reconfiguraron su pensamiento y formas de actuar con diferentes niveles de profundidad y apropiación.

El reconocimiento de las experiencias pasadas en sus producciones previas y en el inicio del desarrollo del programa facilitó la ubicación de sus conocimientos, los hábitos, las influencias, etc., que se manifestaron en las explicaciones que se registran en cada uno de los ejercicios, los cuales les ayudaron a efectuar el análisis y reflexión que posibilitará hacer comprensibles sus actuaciones y les permitieron que un observador interpretara las formas en que conciben su acervo de conocimiento.

Este acervo de conocimiento a mano se distribuye y utiliza para enfrentar determinados problemas de la vida cotidiana, en donde sus experiencias previas le ayudan a actuar y tener un cierto grado de familiaridad con las nuevas experiencias. Los directivos, manifiestan en la concepción inicial de su acto de dirigir que sus motivos “porque” se fundamentan en un conocimiento empírico que los hace nombrar intuitivamente las funciones, las acciones y las actividades, sin distinguir o tener la precisión de las expresiones que corresponden a cada uno de ellos.

En la concepción final se observa un cambio en la manera que percibe el acto de dirigir con nuevas expresiones identitarias. Esta atención del acto de dirigir por parte del directivo hace que se reconozcan nuevas perspectivas que subyacen y fundamentan su actuación como son el interpretativo simbólico y el socio crítico-político.

El acto de dirigir que caracteriza a cada uno de los directivos refleja un conocimiento que alude a la delimitación de los componentes, las funciones, los procesos, las tareas y sus capacidades. La comprensión de la misma permitió a los cuatro directivos poder entender su rol y cómo éste es el eje central que ayuda a articular las otras funciones que constituyen el proceso administrativo.

Reconocen que a partir de este sustento se puede comprender la organización en sus tres dimensiones¹³² en las que se efectúan un sin fin de tareas. Su implementación se encuentra inmersa en una serie de componentes que le ayudan al director a negociar, delegar, acompañar, entre otros, los cuales se podrían definir como capacidades o *competencias intermedias*, de tal forma, que para hacerlo requieren hacer uso de las capacidades o *competencias básicas* que corresponden a saber motivar al personal, comunicar la información y supervisar la tarea. La manera en que lo hacen delinea su estilo de autoridad y mando.

Las que se denominarían como capacidades o *competencias generales* refieren a los conceptos de gestión, política educativa, trabajo colegiado y la cultura institucional. En estas últimas se incluyen aquellas que aluden a lo personal, interpersonal, intelectual y organizacional. En lo personal se incluyen conocimientos sobre automotivación, la consolidación del compromiso, la resolución de las diversas situaciones y la adquisición del dominio de su trayecto formativo con el fin ser coherentes y poder fomentarlo a los demás miembros del equipo de trabajo. En la intelectual, procura escuchar, expresar sus ideas, trabajar con otros, reconocer los

¹³²Administrativo-organizativo, pedagógico curricular y de participación social comunitaria.

apoyos que requiere el otro e influir en su desempeño. En lo correspondiente a lo organizacional atiende a las personas a su cargo, gestiona y administra las condiciones de desarrollo a partir de la distinción de los tipos de gestión y su incidencia en los ideales de la política educativa al reconocer y tratar de aplicar los principios, las estrategias y las acciones que se enuncian en los documentos oficiales.

Es relevante identificar a lo largo de la caracterización de los cuatro casos así como en la delimitación de los patrones que definen la función de los directivos, como sienten la necesidad de adquirir, incorporar o consolidar los elementos del acervo de conocimiento que aluden a las competencias básicas de actuación de una persona que ejerce su rol a partir de la interacción con otros. Esta situación propicia que no sólo incorporen este saber, sino que abren su aprendizaje hacia el conocimiento de su persona y de la organización como una estructura que los puede sostener para la incorporación de conocimientos más complejos y divergentes. A la par dialogan con el sentido macro que les da sustento y legitiman su actuación. Esto posibilita el uso del pensamiento sistémico y estratégico.

¿Qué elementos caracterizan o configuran los cambios en la concepción de la función directiva?

Estas visiones y formas de apropiación reflejan ser elementos claves para el cambio o movilización del acervo de conocimiento. Se observa un avance al pasar de un empirismo a un manejo teórico y práctico de la administración y la articulación de su función de dirigir con las tres restantes que constituyen este proceso administrativo¹³³. Esto se complementa con la precisión de los procesos de motivación, supervisión y monitoreo, comunicación, y autoridad y mando que se denominan en este escrito

¹³³ La comprensión y manejo del proceso administrativo con cada una de sus funciones (planeación, organización, evaluación) y especialmente la que corresponde a la dirección pueden reflejar las mismas características de apropiación que se manifiestan en el desarrollo las teorías que explican las prácticas organizacionales. El uso y manejo depende de las perspectivas o teorías que subyacen en el pensamiento de las personas. Un mismo concepto puede ser usado de manera lineal o divergente. Depende de los motivos “porque” que fundamenta su actuar y lo hacen proyectar su acto de dirigir.

cómo capacidades o competencias básicas que subyacen en la facilitación de la coordinación y la conducción de las personas, el grupo y la organización.

Las apropiaciones del acervo adquiridas por el directivo confrontan y cuestionan los supuestos en donde se afirma que los directivos realizan funciones administrativas generales que son previsibles y funcionales. La descripción de la concepción inicial de los cuatro casos aporta datos que permiten mencionar que el desconocimiento del sustento que fundamenta la función, hace que el directivo anticipe, prevea, organice, distribuya y marque las pautas de “lo que deben hacer” los demás, lo que centraliza su actuación y sólo alcanza a atender las situaciones inmediatas o de corto plazo. El acercamiento y manejo de los procesos administrativos y de dirección le dan los cimientos para actuar con mayor seguridad y manejo de su actuación¹³⁴.

Estos avances representan una primera etapa de adquisición de su saber ya que se mueven o transitan en rasgos de varias perspectivas que fundamentan su pensamiento y caracterizan su actuar. Los principios bases que los definen giran en torno a la participación y la colaboración, los cuales, les ayudan a articular y entretelar los procesos administrativos y de dirección en la organización con el fin de generar nuevas formas de relacionarse y convivir para lograr las metas institucionales con condiciones de construcción tendientes al autoaprendizaje y la gestión. El uso del diálogo y la reflexión entre lo macro de la gestión educativa, lo intermedio de la gestión escolar y lo específico que alude a la gestión pedagógica le posibilita generar nuevas lógicas y culturas de organización así como de funcionamiento de la organización.

El detonante que propicia el movimiento de su concepción se origina a partir de la revisión de las teorías contemporáneas y actuales que fundamentan la definición de la política educativa y sus desafíos; la organización; los grupos, los procesos sociales y de relación; las formas de pensar y comprender la institución. Estos marcos

¹³⁴ La comprensión y manejo de las teorías o enfoques de la gestión educativa posibilitó que el directivo adquiriera un saber fundamentado lo que permitió darle sustento a su actuación además de generar nuevas formas de pensar y percibir su actuación.

de referencia posibilitan que el directivo proyecte o anticipe las formas de actuar ante determinada situación que se vive en la organización. Las explicitaciones e interrupciones que se manifiestan en la comprensión y manejo de su actuación facilitan que el director se encuentre en constante búsqueda de la comprensión y manejo de la función.

La adquisición y apropiación del acervo de conocimiento por parte del directivo refleja un “proceso” en el que se apropia a la par de elementos macros del SEN y de los aspectos micros de la institución y su cultura lo que permite movilizar los fundamentos de sus motivos “porque”, ampliando la visión de sus referentes que le ayudan a comprender y dialogar las diferentes visiones e ideales que se estipulan en la política educativa y las teorías organizacionales sobre su función directiva.

La descripción de las concepciones de cada caso y su nivel de apropiación nos dice que un elemento base para crear las condiciones para la resignificación, es la explicitación de lo que hace, darle nombre, confrontar con otros y posicionarse teóricamente para ubicar los componentes y los elementos de la función directiva, que en cierto momento, puede ser reduccionista y determinista sino se confronta con el sentido macro de la política educativa, las nuevas visiones y los postulados de la organización y la gestión.

En este espacio de intervención institucional los cuatro directivos lograron:

- Compartir la responsabilidad cotidiana de la escuela.
- Tomar decisiones y ampliar los márgenes de decisión.
- Planificar a través del proyecto o plan institucional.
- Reconocer y reconceptualizar las capacidades requeridas por el puesto.
- Fomentar el desarrollo de las capacidades del equipo de trabajo cuya meta final es incidir en los procesos de aprendizaje.
- Tener un conocimiento de sí mismos y de los otros.
- Observar y comprender diversas situaciones.
- Fomentar la convivencia y la colaboración profesional.

- Formular itinerarios pedagógicos para facilitar el acceso y consolidación de los procesos en los docentes y alumnos.
- Clarificar la cultura institucional común.
- Generar un ambiente inspirado en la confianza, el respeto y el orden.

El hecho de modificar sus motivos “para” hacia el logro de las metas institucionales y la disminución del uso de la norma, parten de considerar que los aspectos relevantes en su actuación es la confianza y la construcción con el otro por lo que visualizan un modelo de autoridad que tiende a ser más autogestivo y que genera un proceso de comunicación, participación e interacción horizontal.

Con relación a los fundamentos teóricos de la organización y la función directiva se puede reconocer la importancia de identificar las diferentes perspectivas explicativas que sustentan la actuación de las personas y los grupos, de tal manera, que permite ubicar los marcos de referencia que están presentes en la proyección del acto de dirigir, en su ejecución además de explicar el por qué del mismo.

La concepción final del directivo en su acto de dirigir y la delimitación de las estructura motivacionales “para” y “porque” ayudan a reconocer que aunque el directivo cambie o modifique su atención no dejan de estar presentes los fines de la institución, las estructuras y las formas de organización que dan orden pero que a su vez pueden ser flexibles y abiertas; así como las relaciones que se establecen con las personas a las que se acompaña. El eje que posibilita verlos es la actitud y disposición hacia lo que realizan y los deseos de generar las diversas alternativas de actuación.

¿Qué aspectos del programa de la MGDIE influyeron en el cambio o movilización del acervo de conocimiento en el directivo?

La experiencia generada en la MGDIE, específicamente en la línea curricular “La función directiva y la gestión escolar” posibilitó los procesos de recuperación, reflexión y resignificación del acto de dirigir de los cuatro directivos analizados. El proceso de adquisición e incorporación de los elementos del acervo de conocimiento parten de la apropiación de los aspectos que fundamentan la función de dirigir, la organización escolar y su articulación con el SEN.

Los datos reflejan que el acercamiento a la enunciación del conocimiento práctico que tenía el directivo en su trayectoria le permitió reconocer su actuar cotidiano en su habitus profesional. La confrontación que realiza con las teorías y modelos sobre su función constituyen sus mecanismos o dispositivos de formación que conforme los incorpora, los pone en acción y los convierte en un proceso de adquisición de los elementos del acervo de conocimiento en un espiral en donde enuncia-analiza- nombra-reflexiona¹³⁵-conceptualiza-modela-teoriza-reconstruye su acto de dirigir a la vez que se entreteje con el cambio y/o movilización de sus estructuras motivacionales “porque” y “para”.

Esta práctica reflexiva propuesta en la guía de autoestudio fue significativa y trascendente en la reconceptualización de la función directiva al proponer ejercicios que indicaban y guiaban al directivo para observar, describir, interpretar, explicar, confrontar, conceptualizar y fundamentar su actuación. Su estructura curricular desde el punto de vista cognitivo y metacognitivo le ayudaron a adquirir los elementos del acervo de conocimiento requerido para movilizar su pensamiento e incorporar

¹³⁵ El proceso de reflexión lo realiza en la acción y para la acción. El primero implicó que el directivo hiciera explícito su conocimiento cotidiano de lo que hace sin hacer toma de conciencia en el momento de su ejecución como una práctica común. Posterior a la recuperación y registro de sus acciones así como de las características que lo definen, requirió hacer un proceso de diálogo en el que inicio a dar nombre a lo que hace, conceptualizar, identificar fortalezas, ubicar sus motivos, confrontar con modelos, las teorías, etc. Esto lo llevó más allá de la simple enunciación, lo que permitió la reconstrucción de su concepción al adquirir e incorporar elementos del acervo de conocimiento sobre la función.

conceptos, procedimientos o patrones desde las perspectivas teóricas de la organización que le permitieran contar con otros recursos, mecanismos y dispositivos que guíen y fundamenten su actuar. Esto requirió que el directivo estuviera dispuesto a efectuar los ejercicios y procesos de reflexión al otorgarle valor a la recuperación de su hacer y pudiera estar en disposición de reconocer los supuestos que definen su pensamiento y le posibilitan actuar de esa manera.

Estos recursos pedagógicos y su forma de explicitar su acto de dirigir permitieron que el directivo reconociera aspectos que aluden a considerar la función directiva desde los procesos administrativos y los fundamentos que le dan estructura al sustentar teóricamente su actuación.

Con base en estos elementos del acervo de conocimiento se puede afirmar que la participación del directivo en procesos de formación que impliquen la recuperación de su experiencia, la confrontación con la teoría y su reformulación a partir de la construcción con sus pares incide significativamente en el cambio de concepción de las estructuras motivacionales que aluden a los motivos “para” y “porque” de su acto de dirigir.

Estas son las bases para transitar del estado real que se sustenta en el conocimiento “empírico” a un estado deseado, sin perder de vista que requiere un proceso continuo de autoaprendizaje y autogestión que de manera permanente incorpore elementos del acervo de conocimiento que faciliten y disminuyan la distancia que existe con los líneas indicativas que se plantea en la política educativa y las teorías organizacionales.

¿Cómo se manifiesta en la concepción final la distancia entre el estado real y el estado deseado en la política educativa y las teorías organizacionales?

Las enunciaciones que delimitan los elementos del acervo de conocimiento adquirido por los directivos dan cuenta de los aspectos que cambiaron en la forma de percibir y actuar de su función, lo que posibilita dar respuesta a los ideales esperados en la política educativa propuesta en los planes de desarrollo de 1995 a la fecha. La interacción con los marcos de referencia teórico, posibilitó que tres de los directivos identificaran la importancia de contar con una visión global y totalitaria de la política educativa y su influencia en la delimitación de las condiciones para facilitar la gestión educativa, aunque uno de ellos por la pertenencia a una escuela indicativa y regulatoria no transfirió los conocimientos en la transformación de la misma.

Estos cambios y movilizaciones se fundamentaron en la utilización de la estrategia conceptual y metodológica que sustenta la construcción del proyecto escolar, el trabajo colegiado y la ejecución de la dirección como un gestor que acompaña al personal en la apropiación de esta visión.

La incorporación del acervo de conocimiento se puede ubicar como elementos estructurales, funcionales y de interrelación al reflejar competencias y capacidades que se ubican en la dimensión personal y profesional de los directivos los cuales son los cimientos de la intervención en la gestión escolar.

La experiencia formativa de los directivos encuentra respuesta a los problemas que se presentan en las evaluaciones nacionales y estatales aplicadas en el SEN, al propiciar que el directivo identifique los roles, las funciones, los procesos en la gestión y la comprensión global de su tarea en la organización. Los desafíos que quedan pendientes por resolver se pueden ubicar en los siguientes aspectos (Ver tabla 66).

Tabla 66. El estado actual y el deseado al concluir el proceso de formación los casos analizados

Aspectos	Estado actual	Estado deseado	
		Política educativa	Teorías organizacionales
Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Manifiestan procesos de autoconocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Continuar con el crecimiento personal y del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionar el sentido de la vida.
Función	<ul style="list-style-type: none"> • Ubican y aplican las acciones, roles, funciones, procesos y componentes. • Fomentan las relaciones activas, medidas, coordinadas, centradas en las expectativas del personal y tendientes a la colaboración. • Gestionan acuerdos comunes. • Explicitan su práctica cotidiana en la función. • Reconocen las perspectivas que fundamentan su actuar. • Identifican los elementos del acervo de conocimiento que ayudan a cambiar o modificar su función. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar el pensamiento sistémico y estratégico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Profundizar y ser experto en la apropiación de los componentes y procesos de su función que le dan estructura a su actuación.
Organización escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Definen y comprenden de los procesos administrativos. • Conocen y manejan de la cultura institucional. • Identifican los factores que inciden en la efectividad escolar. • Promueven el consenso y la negociación y la toma de decisiones colectivas o con la participación de todos. • Ubican sus responsabilidades y su nivel de importancia que se deriva de sus marcos de referencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crear redes laborales. • Fomentar el desarrollo de proyectos estratégicos. • Desarrollar procesos de innovación. • Consolidar la transformación escolar. • Promover el uso de la tecnología. 	<ul style="list-style-type: none"> • Generar las condiciones organizacionales para aprender a aprender. • Consolidar el desarrollo profesional. • Crear las estrategias que ayuden a incidir en transformación profunda de las prácticas de enseñanza. • Formular itinerarios pedagógicos. • Fomentar la producción en la innovación de los procesos escolares.
La convivencia escolar:	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentan la comunicación, interacción, participación y colaboración en los procesos escolares y en el desarrollo de la función y las personas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el desarrollo de la creatividad, la imaginación, la conciencia, el sentido, significado e identidad. • Fomentar la participación libre, responsable, democrática y solidaria. • Propiciar la convivencia armónica. • Apreciar la diversidad y la cultura de la legalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contar con mayor manejo en la solución de los conflictos escolares. • Promover la responsabilidad colectiva y libre. • Construir una cultura colaborativa. • Consolidar la construcción de la confianza. • Visualizar ciudadanos perseverantes y éticos. • Construir a la participación corresponsable entre alumnos, docentes, padres de familia y comunidad en general.
SEN	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizan la estructura conceptual del acto de dirigir para incorporar un pensamiento sistémico y estratégico que posibilite dialogar, ejecutar y valorar los aspectos que sustentan la gestión (educativa, escolar y pedagógica), la planeación por proyectos y el trabajo colegiado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conjugar los saberes científicos y técnicos desde una visión humanista e integral. • Formar profesionales que incidan en la investigación e innovación. 	

El avance que se manifiesta en la incorporación de los elementos del acervo de conocimiento permite reconocer en la adquisición del mismo, un nuevo estado real que refleja la incorporación de saberes que le ayudan a comprender la cultura institucional e intencionar su actuación hacia un proyecto común que poco a poco le posibilite adquirir las herramientas conceptuales y metodológicas tendientes a generar las condiciones para aprender a aprender.

La distancia que se manifiestan entre la realidad de los directivos y las metas esperadas por el SEN, reflejan en estos cuatros directivos un acercamiento significativo en la disminución de las barreras hacia un estado deseado, más no se puede afirmar que se haya logrado reducir en su totalidad. La ventaja de este proceso radica en que los directivos incorporaron a través de las guías de autoestudio procesos de aprendizaje y autogestión, que les permitirá seguir avanzando en la comprensión de los componentes de su función y su relación con la gestión escolar, de tal forma, que continúen apropiándose de elementos del acervo de conocimientos para que puedan definir sus marcos referencias en la Perspectiva Interpretativo Simbólica y la Perspectiva Crítico Social y Político, desde una visión integral de las escuelas que aprenden.

Por consiguiente se puede afirmar que el programa de la maestría vehiculizó la adquisición y la incorporación del acervo de conocimiento en la función directiva, dándole énfasis al aprendizaje de sí mismo y al de sus colaboradores, al considerarlo como un elemento fundamental para su crecimiento personal, del grupo y de la organización.

Referencias

- Aguilera García, Ma. Antonieta. "La función directiva en veinte secundarias públicas de México, consultado en www.scribd.com/doc/, 8 de noviembre 2010.
- Aguirre Muñoz Lucía Coral, Graciela Cordero Arroyo, Fidelina Vázquez y Claudia Sánchez. ¿Cómo desean ser formados los directores de las escuelas primarias de Baja California?, consultado en http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/106, 8 noviembre de 2010.
- Álvarez García Isaías, Carlos Ugalde León y Maribel de Carmen Casas Haro (2006). *Experiencias y desafíos de la formación para la gestión educativa*, consultado en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at13/PRE1178986549.pdf>, 10 agosto 2010.
- Antúnez, S. y Gairín, J. (1998). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona Grao.
- Antúnez, Serafín (2000). *La organización escolar: práctica y fundamentos*. Barcelona: Grao.
- Araujo, L. (2007). El director de la escuela: un perfil profesional en construcción. *Educación 2001*, 7 (142), pp. 45-52.
- Ball, Stephen J. (1989). *La micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la Organización Escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bazdresch Parada Miguel. (2002), *Guía de autoestudio "La función directiva y sus constitutivos"*, León, Guanajuato: Universidad Iberoamericana.
- Berger Peter L. y Thomas Luckman. (2005). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Bocanegra Gastelúm, Norma. (2001). "Administración y gestión escolar" en Aurora Elizondo Huerta (Coord.). *La nueva escuela I*. México: Paidós.
- Bonilla Oralía (2008). "Gestión escolar en México. Algunos aprendizajes". Consultado en www.iae.org.mx, el 8 de agosto de 2011.

- Botero Chica, Carlos Alberto, (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa en *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653 No. 49/2, 10 de abril de 2009.
- Campo, Alejandro y Estanis Osinalde (2000). "Conocimiento útil para las organizaciones escolares" en *Liderazgo y organizaciones que aprenden, III Congreso Internacional, sobre Dirección de Centros Educativos*, Bilbao: I.C.E. Universidad de Deusto.
- Canales, Manuel y Anselmo Peinado. (1995). "Grupos de discusión", en Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid: Síntesis Psicología.
- Cardona Labarga, José María et al (2006). *Liderazgo y gestión por 8 hábitos. Del miedo a la confianza*. España: Diez de Santos.
- Carrillo Castro, Alejandro y Gildardo H. Campero Cárdenas, (2003), "La reforma administrativa en México desde la perspectiva de la formación de funcionarios públicos", en *VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Panamá 28-31 Octubre.
- Cassasus, J. (1999). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos, en *OREALC/UNESCO (1999): La gestión en busca de sujeto*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Chapman, Judith D. (2005). Reclutamiento, permanencia y desarrollo de directores, *Serie políticas educativas No. 2*. Paris y Bélgica: UNESCO.
- Coronel Llamas, José Manuel (2000). "Gestión escolar, dirección de centros y aprendizaje organizativo: dificultades, contradicciones y necesidades" en *Liderazgo y organizaciones que aprenden, III Congreso Internacional, sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: I.C.E. Universidad de Deusto.
- Daft, Richard (2009) *Teoría y diseño organizacional*. México: Artgraph.
- De la Cerda Castéllum José y Francisco Javier Núñez de la Peña, (1990). *La administración en desarrollo: problemas y avances de la administración en México*. México: Xache-Te.
- Delgado, Juan Manuel y Juan Gutiérrez. (1995.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis Psicología.

- Delgado César Guembes (2009). "El paradigma del sujeto, aportes sociológicos de la fenomenología y del interaccionismo simbólico", consultado en www.scribd.com/doc/, septiembre 2009.
- Delors, Jacques. (1999) *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Diez de Castro, Emilio Pablo, et al. (2004) *Administración y Dirección*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Fernández, D.J.M, Álvarez, F. M, &Herrero T.E, (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*, Madrid: Editorial Síntesis.
- Flecha, Ramón (2001). *Teoría sociológica contemporánea*, Barcelona: Paidós.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gairín Sallán, Joaquín (1995) "*Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*". Madrid: Centro de Publicaciones del MEC-CIDE.
- _____ (1996). "Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques", en Guillermo Domínguez Fernández y Jesús Mesanza López (Coords.) *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Gairín Sallán, Joaquín, (1998), *La función directiva en el contexto español*. En Villa A, et al. (1998). *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*, Bilbao: Deusto.
- _____, (1999), *La organización escolar: contexto y texto de la actuación*, Madrid, España: La Muralla.
- Gairín Sallán, Joaquín, L. (2000). "Cambio de cultura y organizaciones que aprenden", en *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, III Congreso Internacional, sobre Dirección de Centros Educativos, Bilbao: I.C.E. Universidad de Deusto.
- Gairín Sallán, Joaquín y Alberto Arenaz (1997). *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona. Editorial Praxis, S.A.
- Gairín Sallán, Joaquín y Aurelio Villa. (1999). *Los equipos directivos de los centros escolares*. Análisis de su funcionamiento. Bilbao: Mensajeros S.A.

- García Requena, Filomena. (1997). *Organización escolar y la gestión de centros educativos*. Granada: Aljibe.
- García Martínez, Jesús. (2006). "Función directiva y liderazgo técnico-pedagógico: un modelo de formación". Consultado en <http://www.usite.info/articu/arti01.htm>, octubre de 2010.
- García, Ugalde y Casas, sobre las "Experiencias logros y desafíos en la formación de directivos para la educación básica" (Clave 2003467), Ponencia <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at13/PRE1178986549.pdf>, en junio de 2010.
- Gibson-Ivancevich-Donnelly, (2001). *Las organizaciones*. México: Mac Graw Hill.
- González, F. (2003). "Apuntes acerca de algunos conceptos básicos de investigación cualitativa". *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación, Año 4, No.1*; pp.107-132.
- María Teresa González (2003). *Organización de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- González López, Juan José, Silva Patricia, Carnicero Paulino y Antúnez Serafín, "Análisis de necesidades de formación de los directivos escolares en México, 2008-2009: Una experiencia de cooperación interuniversitaria, *IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo*, consultado en http://webs2002.uab.es/fas/congresocooperacion/descargas/linea_tematica_2/Mesa_Sectorial_2/4JuanJoseGonzalez.pdf, consultado en septiembre de 2011.
- Gorrochotegui, Alfredo A. (1997), *Manual de liderazgo para directivos escolares*, Madrid: La Muralla.
- Gutiérrez García, José (2006). Aspectos a considerar en la transformación y mejora de la gestión de los procesos de formación continua para maestros en educación básica en servicio, ponencia en el 1er. Congreso internacional de innovación educativa, editorial CFIE-IPN, consultado en <http://handle.net/123456789/522>.
- Hellriegel, D.; Jackson, S. E. y Slocum, J. W. (2005), *Administración: un enfoque basado en competencias*. 10ª ed. Madrid: Thomson.
- Huerta, Juan José. (2006). *Desarrollo de habilidades directivas*. México: Pearson.

- Hodge, B.J., W.P., Anthony & L. M., Gales. (2001). *Teoría de la organización. Un enfoque estratégico*. Madrid: Prentice Hall.
- UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA. (2002) "Folleto Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas". León, Guanajuato.
- IIPE Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, (1996), *Módulos para la transformación educativa. Ministerio de Educación de la Nación*: Buenos Aires.
- Immegart Glenn, L. (2000). "Gestionando organizaciones de aprendizaje" en *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, III Congreso Internacional, sobre Dirección de Centros Educativos, Bilbao: I.C.E. Universidad de Deusto.
- Jones Gareth R y Jennifer M. George (2006). *Administración contemporánea*, México: McGrawHill.
- Koontz y Wilhrich (2007). *Elementos de administración. Un enfoque internacional*. (7ma. ed.) México: McGrawHill.
- Larocca, Héctor A. et al. (1997). *Qué es administración. Las organizaciones del futuro*. Buenos Aires: Ed. Macchi.
- López, Daniela Griselda. (2008). Conocimiento de sentido común y procesos de interpretación una mirada a partir de las reflexiones de Alfred Schütz y Harold Garfinkel, en *INTERSTICIOS, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, Vol2 (2).
- Lussier, Robert N. y Christopher F. Achua. (2005) *Liderazgo. Teoría, aplicación y desarrollo de habilidades*. México: Thomson.
- Martínez López, Cándida (2006). "Descentralización y autonomía. Políticas de igualdad y marcos de solidaridad. La educación en la España del siglo XXI", en Sacristán J.Gimeno (Comp.) *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- Martínez M. (1989). *Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación*. México. Trillas.
- Martínez Ruzafa, José M. (2003). "La dirección de centros escolares", en María Teresa González (Coord.) *Organización de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

- Martínez, Puón, Rafael, "Tendencias actuales en la profesionalización de la función pública en Latinoamérica: Buenas y malas noticias", en *Revista Enfoques, segundo semestre, año/vol.VI*, número 009. Santiago de Chile, consultado en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf>, septiembre 2011)
- Ministerio de Educación (2001). "Hacia escuelas capaces de desarrollarse como organizaciones inteligentes. Escuela y sociedad en transformación. Programa Nacional de Gestión Institucional". *Cuaderno para directivos escolares No.1*, parte II, Buenos Aires.
- Mintzberg, H. (1983). *La naturaleza del trabajo directivo*. Barcelona: Ariel
- Münch Galindo, Lourdes. (1999). *Fundamentos de administración. Casos y prácticas*. México: Trillas.
- Münch Galindo, Lourdes y García Martínez. (1999). *Fundamentos de administración*. México: Trillas.
- Navarro Rodríguez, Miguel. "La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura", consultado en <http://educarchilecl/Userfiles/P0001%5CGesti%c3%b3n%20escikar.esc.%20b%c3%A1sica.pdf>., octubre de 2010.
- Newstrom, John W. (2007). *Dirección, Gestión para lograr resultados*. México: McGraw Hill.
- Nieto Cano, José M. (2003). "Perspectivas teóricas de la organización escolar", en María Teresa González (Coord.). *Organización de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pacheco Teresa, Ducoing Patricia y Navarro Marco Aurelio, "La gestión pedagógica desde la perspectiva de la organización institucional en educación", http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res078/txt7.htm, consultado en agosto de 2011.
- Pérez Gómez, Ángel Ignacio (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

- Poggi, Margarita “La formación de directivos de instituciones educativas, *IIFE/UNESCO*.
- Reyes Ponce (1993). *Administración de Empresas*, México: Limusa
- Ritzer, George, (2002). *Teoría Sociológica clásica*, México. MacGraw Hill.
- Rodríguez M., Darío. (2006). *Gestión organizacional. Elementos para su estudio*. México: Alfaomega.
- Rodríguez Valencia, J. (1993). *Teoría de la administración aplicada a la educación*. México: ECASA.
- Rodríguez Valencia, Joaquín. (2006). *Dirección moderna de organizaciones*. México: Thomson.
- Rodríguez (2007). “Dirección: liderazgo, trabajo en equipo, motivación y comunicación”. Consultado en ww.cipapnic.org/inforcicap/cursos/32direcciónliderazgo.pdf., 4 de noviembre de 2011.
- Rojas Nava, Raúl (2003). *Fundamentos teóricos de la administración aplicados a la educación*. México: Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado.
- Ruiz Olabuénaga, José Ignacio. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto
- Sander, B. (1996). *Gestión educativa en América Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento*. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- Sandoval Casilimas, Carlos A. (1996) Investigación cualitativa, consultado en <http://sapiens.ya.com/metcualum/sandoval.pdf>., 3 de octubre de 2011.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. Como impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*, México: Gránica.
- SEP. (1992) Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México. Diario Oficial de la Federación 19 de mayo de 1992.

_____ (1973) Reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública. México.

http://www.snte.org.mx/pics/pages/snte_legislacion_base/regla-etssep.pdf, agosto de 2010.

_____ (2004) Evaluación. Programa de carrera magisterial. Factor preparación Informe de resultados nacional. México

_____ (2005) “La organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, BM03”, *Cuadernillo de diagnóstico personalizado. Elementos para la detección de necesidades de formación continua*. Exámenes nacionales para maestros en servicio, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica. México

_____ (2005) Evaluación. Programa de carrera magisterial. Factor preparación Informe de resultados nacional. México

_____ (2006) “La organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, BM03”, *Cuadernillo de diagnóstico personalizado. Elementos para la detección de necesidades de formación continua*. Exámenes nacionales para maestros en servicio, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica. México

_____ (2006) Evaluación. Programa de carrera magisterial. Factor preparación Informe de resultados nacional. México

_____ (2007) “La organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, BM03”, *Cuadernillo de diagnóstico personalizado. Elementos para la detección de necesidades de formación continua*. Exámenes nacionales para maestros en servicio, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica. México

_____ (2007) Evaluación. Programa de carrera magisterial. Factor preparación Informe de resultados nacional. México

_____ (2008) “La función directiva en la educación primaria, PD02”, *Cuadernillo de diagnóstico personalizado. Elementos para la detección de necesidades de formación continua*. Exámenes nacionales para maestros en servicio, Dirección

General de Formación Continua de Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica. México

_____ (2008) “La función directiva en la escuela secundaria, SD03”, *Cuadernillo de diagnóstico personalizado. Elementos para la detección de necesidades de formación continua*. Exámenes nacionales para maestros en servicio, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica. México

_____ (2008) Evaluación. Programa de carrera magisterial. Factor preparación Informe de resultados nacional. México

_____ (1984) Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994. México. México

_____ (1995) Programa Nacional de Educación, 1995-2009, México.

_____ (2001) Programa Nacional de Educación, 2001-2006, México.

_____ (2007) Programa Sectorial de Educación, 2007-2012, México.

_____ (s/f) Informe de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en servicio, consultado en <http://formacioncontinuuazac.gob.mx>.

Secretaría de Gobernación (1982^a). Acuerdo 97. Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria técnica. México, Diario Oficial de la Federación del 3 de diciembre.

_____ (1982b). Acuerdo 97. Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria técnica. México, Diario Oficial de la Federación del 7 de diciembre.

_____ (1982c) Acuerdo 98. Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria técnica. México, Diario Oficial de la Federación del 7 de diciembre.

_____ (1995), Programa de Modernización de la Administración Pública 1995-2000, México. Diario oficial 28 de mayo 1996.

_____ Plan Nacional de Desarrollo, 1995-2000, México. Diario oficial el 31 de mayo de 1995.

_____ Plan Nacional de Desarrollo, 2001-2006, México. Diario oficial el 31 de mayo de 2001.

_____ Plan Nacional de Educación, 2007-2012, México. Diario oficial el 31 de mayo de 2007.

Siliceo Aguilar, Alfonso. (2005). *Líderes para el siglo XXI*. México: McGraw Hill.

Silva, Blanca Patricia, Aguirre Muñoz, Lucía Coral y Graciela Cordero Arroyo (2010). Las capacidades del director de Educación Primaria en México desde la perspectiva de los expertos, consultado en http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/106, febrero 2010).

Sison, A. "Filosofía de la Economía II. El ámbito Austro-Germánico". *Cuadernos de Empresa y Humanismo*, No 49, Universidad de Navarra, disponible en: www.unav.es/empresayhumanismo/publicaciones/cuadernos/docs/Cuaderno049.pdf.

Schön Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós.

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.

_____ (1995). *El problema de la realidad social*. 2ª edición. Buenos Aires: Amorrortu.

_____ (2003) *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. 1ª reimp. Buenos Aires: Amorrortu.

_____ (2008) *Estudios sobre teoría social. Escritos I*. 1ª reimp. Buenos Aires: Amorrortu.

Schütz, A. y Thomas Luckman (1977). *Las estructuras de un mundo de la vida*. 2ª edición. Buenos Aires: Amorrortu.

- Schütz y Thomas Luckman (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*: 1ª reimp. Buenos Aires: Amorrortu.
- Stoll, Louise y Dean Fink (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Toboso Martín Mario (2007). Fenomenología del transcurso del tiempo, *Diánoia*, volumen LII, número 59 (noviembre 2007:pp.27-42.
- UNESCO (2005). Informe Mundial.
- Veciana Vergés, José María. (2002) *Función directiva*: México: Alfaomega
- Torres Estrella, Mercedes (1998). "Actualización de directivos en gestión escolar. Un reto para la UPN", Unidad Méxicali, en revista *Intrínquilis No. 25*, primavera 1998.
- Velásquez Mastretta, Gustavo (2006). *Psicología del trabajo en la organización*. México: Limusa.
- Villa, Aurelio y Manuel Álvarez (2005). Planteamientos Institucionales. Bilbao: Mensajero, S.A.
- Villegas de Santiago Cuauhtémoc, "La función directiva y la gestión escolar, Simposium Internacional "Campos emergentes en la formación de profesionales de la educación" consultado en <http://www.upn25b.edu.mx/portalupn/images/pdf/simposium/MESAA/LosPECDirectoresyeducadoresopinan/funciondirectivagestion>, p.4-8), septiembre 2011.
- Weber, Max (1972). *La metodología de Max Weber*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (1984,1992), *Economía y Sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. México.
- _____ (1964) *Ensayos de metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu
- Whetten, David A. y Kim S. Cameron (2005). *Desarrollo de habilidades directivas*. México: Pearson.
- Withaker, Patrick. (1998). *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid: Nárcea.

Woods, Peter, (1998), *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la escuela*. Paidós: Barcelona.

Zorrilla Fierro Margarita (2010). La escuela: lugar de transformación educativa, 5| Congreso Nacional de Educación, consultado en <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/pdf/antologia/MargaritaZorrillaFierro.pdf>.

Anexos

Anexo 1

Tendencia y visión de formación

Aspectos significativos	Elementos que las caracterizan
La visión de futuro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anticipar o prever las tendencias tecnológicas, científicas, demográficas, normativas, sociológicas y geopolíticas. ▪ La visión se construye a partir del resultado de los indicadores que pronostican las tendencias del servicio educativo. ▪ La definición de la visión parte de un trabajo compartido por todos los integrantes de la organización. ▪ El líder es clave para recoger, provocar, facilitar, orienta y retroalimentar las ideas de los integrantes.
Las competencias esenciales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe adquirir el personal que integra para responder las necesidades de la organización ▪ Para gestionar las competencias deberán plantearse las siguientes tareas: identificar las competencias requeridas por medio de procesos colaborativos; establecer un programa de adquisición de las competencias que respondan al servicio; plantear un programa estratégico de capacitación permanente; experimentar nuevas prácticas y apropiar del capital simbólico de la organización en términos de competencias.
El nuevo perfil y el estilo de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Definir el nuevo puesto de trabajo al considerar las capacidades para: trabajo en equipo, adaptación flexibilidad mental, auto organización, responsabilidad, creatividad, destrezas y habilidad para tener una visión global e integradora de su función. ▪ Tener la capacidad para el uso y manejo de la información. ▪ Responderá a través del compromiso con la organización y su participación en el proyecto de la institución con eficacia. ▪ Valorará los procesos de capacitación generados en la organización. ▪ Los líderes serán colaboradores en el desarrollo del proyecto que promueva el crecimiento profesional. ▪ Se considerará el valor del ocio personal más que los incentivos económicos.
El nuevo liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los líderes asumirán los retos que les plantean los cambios en las organizaciones. ▪ Tendrán la capacidad para: satisfacer las necesidades de los actores involucrados, establecer procesos de diálogos entre la visión de futuro y los retos presente con eficacia; así como para generar procesos de aprender y desaprender conocimientos, habilidades y actitudes. ▪ Las competencias que se le exigirán al líder son: lectura inteligente de la realidad, niveles altos de autoestima y manejo del cambio, agilidad mental, participación colaborativa y voluntad para compartir el liderazgo.
La visión del cliente en el trabajo de equipo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover la superación profesional. ▪ Intencionar un trabajo profesionalizante que permita un buen desempeño. ▪ Exista un compromiso y lealtad con el equipo y la profesional. ▪ No perder de vista las necesidades y respuestas al servicio de manera conjunta. ▪ Un liderazgo capaz de generar un proyecto futuro que motive y apasione a los integrantes de la organización. ▪ Motivar y reconocer de manera permanente a cada uno de los integrantes con el fin de generar una nueva concepción del trabajo.

Fuente: Elaboración personal

Anexo 2

Temas y contenidos que sustentan la formación y evaluación del factor profesional en la función directiva en los periodos de 2005-2007

Periodos Temas	2005	2006	2007
1. Principios filosóficos y bases legales.	<ul style="list-style-type: none"> • Carácter laico, gratuito, democrático y nacional de la educación básica 	<ul style="list-style-type: none"> • Carácter laico, gratuito, democrático y nacional de la educación básica 	<ul style="list-style-type: none"> • Principios incorporados al artículo 3º. Constitucional, 1857-1993. • Carácter laico y nacional de la educación pública.
2. La misión de la escuela: propósitos, contenidos y prácticas de la enseñanza.			<ul style="list-style-type: none"> • La tarea fundamental de la escuela.
3. La tarea fundamental de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> • El sentido de la misión de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Factores que influyen en el logro de la misión de la escuela. • Misión de la escuela: propósitos, contenidos y prácticas de enseñanza. • Factores que obstaculizan el logro de la misión de la escuela. • Prácticas de enseñanza que favorecen el logro de la misión de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de enseñanza que favorece el logro de la misión de la escuela.
4. La calidad de la educación básica.	<ul style="list-style-type: none"> • Sus componentes e implicaciones en la práctica educativa • influencia de la organización y funcionamiento de la escuela en la calidad educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sus componentes e implicaciones en la práctica educativa • influencia de la organización y funcionamiento de la escuela en la calidad educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sus componentes e implicaciones en la práctica educativa • Conocer y analizar los rasgos de la nueva escuela pública
5. La calidad del aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Características de la escuela inteligente: informada dinámica y reflexiva • Las insuficiencias de la enseñanza tradicional. El conocimiento frágil y el pensamiento pobre. 		
6. Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje.			<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación del aprendizaje
7. Las prácticas de enseñanza: su influencia en el logro de la misión de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> • Su influencia en la calidad del aprendizaje. • Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje. Objetivos y temporalidad • Evaluación del aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza transmisiva. • Evaluación del aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza transmisiva. • La enseñanza eficaz
8. La importancia de la función directiva en las escuelas de educación básica.	<ul style="list-style-type: none"> • La necesidad de la función directiva. La escuela: una organización débilmente articulada • las fuentes del poder para el ejercicio del cargo; la dirección de la escuela, 		
9. La naturaleza del trabajo de los directivos escolares:	<ul style="list-style-type: none"> • El ejercicio de la función directiva: Factores, principios y tipos de tareas generales • Visión idealizada de la función directiva • las funciones y tareas específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las funciones y tareas específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las funciones de los directivos escolares. • Las tareas específicas de los directivos escolares.
10. La función directiva y la innovación educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación del cambio en la escuela • el papel de los directivos ante la resistencia al cambio educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones para iniciar el cambio en la innovación educativa. • El trabajo colegiado. • Comprender la cultura de la escuela. • El papel de los directivos ante la resistencia al cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones para iniciar el cambio en la innovación educativa. • El trabajo colegiado. • Comprender la cultura de la escuela.

Periodos	2005	2006	2007
Temas			
11. Estrategias para promover el cambio en la escuela.		<ul style="list-style-type: none"> La evaluación interna de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> La evaluación interna de la escuela.
12. La transformación y el mejoramiento de la organización y funcionamiento de la escuela.		<ul style="list-style-type: none"> Puntos de partida para iniciar el cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> Puntos de partida para iniciar el cambio
13. La innovación educativa y el cambio escolar.			<ul style="list-style-type: none"> Acciones favorables para la innovación educativa

Temas y contenidos que sustentan la formación y evaluación del factor profesional en la función directiva en el periodo 2008

Nivel	Educación Primaria	Educación Secundaria
Temas		
Conocimiento del sistema educativo y la gestión escolar.	<ul style="list-style-type: none"> Las bases filosóficas de la labor educativa y su expresión en la ley general de educación. La Misión de la escuela y la función directiva. 	<ul style="list-style-type: none"> Las bases filosóficas de la labor educativa y su expresión en la ley general de educación. La Misión de la escuela y la función directiva.
	La calidad de la educación y la gestión escolar	<ul style="list-style-type: none"> La situación actual de la educación secundaria. Los retos de la secundaria y la función directiva Factores Internos y externos que influyen en calidad de los resultados educativos. El papel de la escuela y el maestro.
		<ul style="list-style-type: none"> Nociones básicas de la gestión escolar democrática Las escuelas efectivas, el trabajo colegiado y el proyecto escolar. La participación de los padres de familia y la comunidad.
Elementos para la gestión democrática	<ul style="list-style-type: none"> La participación estudiantil 	
Organización escolar y acción directiva	<ul style="list-style-type: none"> Conocer la escuela para intervenir en ella. La dirección escolar: justificación, naturaleza y características. Hacia una gestión participativa y democrática. 	

Síntesis que fundamenta la propuesta curricular de la MGDIE

Perfil del Egresado

Aspectos Cognoscitivos:

- Tendrá un conocimiento general de la situación en la que se encuentra la educación básica en nuestro país y reconocerá las líneas prioritarias de reforma¹³⁶ educativa que afectan el quehacer de la escuela y del aula.
- Ampliará su visión teórica general sobre la educación considerada desde el punto de vista de la psicología, la sociología y la pedagogía, referidas a los problemas de la gestión escolar.
- Profundizará sus conocimientos sobre el funcionamiento general de las instituciones educativas y en particular sobre las funciones del director de escuela en los distintos ámbitos de la vida escolar.

Desarrollo de Habilidades:

- Habrá desarrollado un conjunto de habilidades y competencias relacionadas con la tarea de dirigir instituciones educativas.
- Aplicará los elementos teórico-metodológicos para el diseño, planeación, coordinación y evaluación de proyectos educativos pertinentes para la escuela y su comunidad.
- Desarrollará habilidades para el liderazgo académico y para el manejo de las relaciones interpersonales que le permitan convocar y conducir adecuadamente equipos de trabajo.
- Empleará diferentes técnicas e instrumentos para diagnosticar y atender necesidades educativas especiales de los alumnos.

Aspectos Actitudinales:

- Ejercerá una función de liderazgo orientada hacia la promoción y conducción de innovaciones educativas.
- Reconocerá las implicaciones éticas de su función directiva y del quehacer de la escuela.
- Ejercitará sus habilidades para el manejo de conflictos con base en el diálogo, privilegiando el logro de las tareas centrales de la escuela.

Las asignaturas que la constituyen presentan elementos introductorios que describen, justifican y sustentan la visión teórica desde donde serán abordadas cada una de ellas y que se retoman para presentar de manera sintética sus planteamientos en términos de definir y bosquejar esta línea curricular, los cuales se describen a continuación:

1. La función directiva y la gestión escolar

Esta línea curricular de la función directiva y la gestión escolar ubica al directivo como el eje articulador de las diversas actividades escolares denominadas: administración y organización del centro escolar, los procesos pedagógicos-curriculares y el trabajo comunitario, las cuales se presentan a continuación.

¹³⁶ Lo subrayado son desempeños esperados que responden a la línea “La función directiva y la gestión escolar” la cual se seleccionó para analizar en este estudio de investigación.

a) *La actuación del directivo*

La función directiva se visualiza como práctica educativa socialmente compleja y multideterminada. Para su revisión se hace necesario ubicar las dimensiones institucional y social que permite contextualizar el trabajo que realiza el director, sus demandas y destinatarios.¹³⁷ En este sentido, el programa trata de recuperar los aspectos comprometidos en la práctica, tales como proyectos personales y profesionales, circunstancias de vida y elección profesional, trayectoria profesional, y todas aquellas cuestiones que imprimen una determinada orientación a la propia práctica.

En este aspecto se trata de identificar la cultura institucional y las implicaciones del liderazgo en el cambio organizacional, donde se considera que la transformación de la institución es responsabilidad del directivo. Para identificar su ámbito de incidencia se describe la concepción y tipos de liderazgo, su estilo de dirección y las implicaciones que tiene en el manejo de conflictos.

b) *Organización y administración del centro escolar*

En la gestión del capital cultural de la organización, el concepto de innovación y las estrategias requeridas para generar los procesos de cambio son aspectos que permiten entender la resistencia al cambio y la delimitación de las causas que generan que continúe el arraigo de las prácticas educativas.

Por consiguiente los actores de la comunidad educativa, específicamente el director, son considerados como responsables de reinterpretar y llevar a la práctica las grandes líneas y orientaciones de la política educativa. Por ello, se analiza la configuración de la vida diaria de las instituciones educativas y las relaciones entre las personas que en ella participan.

Se intenta recuperar una visión de conjunto sobre los aspectos de la función directiva que frecuentemente se dan desarticulados de los asuntos prioritarios y de la forma de ejercer su liderazgo, coordinar y acompañar el desarrollo de las metas institucionales.

En el orden administrativo se analiza la previsión de recursos, el control normativo y la organización formal de la escuela. Normalmente dichas tareas se realizan de forma rutinaria, convirtiéndose en ritos que van perdiendo el sentido de instrumentos para orientar, planear y evaluar el trabajo pedagógico de la institución educativa.¹³⁸ Se busca analizar las funciones administrativas con el objetivo de resignificarlas, jerarquizarlas e integrarlas como apoyo al trabajo académico.

La conceptualización y ubicación de las funciones administrativas requiere delimitar la evolución de la teoría administrativa, sus elementos e implicaciones en la organización de la organización escolar. Se analiza los elementos que permiten transitar hacia un enfoque de gestión ubicando el trabajo de dirección en la historia de la organización escolar y los elementos que caracterizan los centros escolares.

¹³⁷ Se describe el papel del directivo desde la postura de Serafín Antúnez, Joaquín Gairín, M. Bass, M López y Ortega entre otros. La intención es ir caracterizando la función desde diversos planteamientos hasta llegar a lo requerido en la actualidad, desde una visión de la gestión estratégica.

¹³⁸ Los autores que se analizan son: Rosa María Torres, Carlos Rodríguez, Beatriz Martínez de Murguía, Elsie Rockwell, Pablo Latapí, entre otros.

c) *Pedagógico-Curricular*

Para comprender la complejidad de la escuela, vista a través del currículum como eje analítico, le interesa focalizar los distintos factores que intervienen en la puesta en práctica de los planes de estudios. Se utiliza el concepto de currículum para entender las diversas transformaciones que se efectúan en el currículum prescrito en la práctica cotidiana del aula (currículum en acción). Posteriormente se analiza el papel del director en el acompañamiento de los profesores y la animación pedagógica.

d) *Comunitaria y de participación:*

La participación de los padres es un tema que cobra cada vez más importancia en el marco de la reforma educativa ya que compromete cuestiones tan importantes como la pertinencia de los contenidos escolares a las distintas realidades culturales, la evaluación de resultados o la recuperación de la riqueza y diversidad cultural como experiencia educativa en la escuela. Implica una participación en la que cada sector interviene de acuerdo con su status y con su rol. Trabajar con los padres de familia alrededor del quehacer de la escuela no es, sin embargo, una tarea sencilla, requiere de un esfuerzo de promoción, diálogo, sensibilización para el cual los directores demandan apoyos formativos.

Los niveles de la participación de los padres en los distintos ámbitos del establecimiento escolar pueden adquirir una variedad de modalidades para hacerse realidad. Las acciones que llevan a cabo tienen coherencia por su orientación hacia los objetivos, en donde se trata de establecer una relación de confianza entre la escuela y los padres y de mejorar los resultados de la educación.¹³⁹

Como se puede observar en la descripción teórica anterior se tiene la finalidad de definir la concepción de gestión educativa, dejar la tendencia administrativa o la comprensión de la organización desde un punto de vista más técnico racional regulada por normas, objetivos y metas a alcanzar a través de las normas y control, para pasar a una visión más humanística y comprensiva de las organizaciones donde se le otorgue un sentido de significación diferente al campo de la gestión.

Los procesos formativos que se retoman en esta propuesta curricular, tratan un nuevo contenido profesional a la función directiva, hasta la visión de la adquisición de nociones básicas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de dos áreas básicas expresión oral, escrita y matemática. La posibilidad de que los directores ejerzan un adecuado liderazgo académico, tiene que ver, entre otras cosas, con el conocimiento de los fundamentos metodológicos de estas asignaturas, así como con la familiaridad del tipo de actividades que de ellos se desprenden.

Esta presentación sintética de algunos segmentos que describen lo que se espera en cada una de las asignaturas que constituyen las líneas curriculares del programa proporciona un panorama de cómo se entretajan las dimensiones de la organización escolar con los componentes de la función directiva, cuya meta esperada es incidir en los cambios de concepción del director, para que éste a su vez genere otras formas de funcionar y desarrollar las dimensiones, tareas y personas en los centros escolares.

El entendimiento y comprensión de la misma, hace que se considere necesario conceptualizar desde el punto de vista teórico "La función de dirigir y la gestión escolar" de tal forma que posibilite entender su origen, sustento y configuración que lo definen. Para ello, se retoma la teoría de la organización escolar como el espacio donde confluyen los actores y se definen las formas de actuación desde diversas perspectivas teóricas que los fundamentan y caracterizan.

¹³⁹ Susan Mc Allister Swap, *La participación de los padres y su relación con los logros de los niños*, CIDE, 1993, p. 3.

Indicaciones para elaborar la narrativa

1. Contextualicé como incidíó en el campo de la educación. Describe interés, expectativas, años de experiencia e ideales como profesional de educación.
2. Cómo llegó a ser directivo. Narre lo más detallado posible: qué ha hecho como directivo, que experiencia tiene, cómo ha vivido la función, que necesidades tiene, que espera aprender en el programa de formación y puntualice brevemente cuál es su interés de intervención a partir de los datos referidos en la sesión de inducción.

Guía para la entrevista de selección de candidatos para ingresar al programa

1. Explicar cuál ha sido su experiencia dentro de la función Directiva en la Institución educativa donde labora.
2. Cuáles son sus motivos para ingresar a la Maestría.
3. Cuáles son sus expectativas como candidato a ingresar.
4. Qué aprendizajes espera obtener (tanto a nivel personal como en relación a la Institución donde ejerce).
- 5.Cuál es el uso práctico que piensa dar a los aprendizajes que vaya adquiriendo con respecto a su espacio laboral.*
6. Cómo se ve como directivo
7. De manera sintética que aspectos le fortalecen o limitan el desarrollo de su función.
8. Qué espera obtener específica de la maestría que le apoye a su función e institución.
9. Como visualiza el programa
10. Qué espera del ITESO
11. Con qué competencias/capacidades cuenta para cursar el programa de maestría
12. Como se visualizaría en 3 años y medio.
13. A que se compromete y como sería su posición de permanencia al programa.

Entrevista semiestructurada

Estimado director/coordinador,

La coordinación de la Maestría en Gestión Directiva te agradece el haber colaborado con nosotros en la primera actividad del proceso de evaluación y recuperación de los significados referentes a la *función directiva*.

Después de analizar la información que nos brindaste con tu participación en el grupo focal el día _____, y con el afán de precisar tus apreciaciones y los significados que ha configurado respecto de la *función directiva*, te pedimos colaborar nuevamente a través de una actividad complementaria. Ésta consiste en **la elaboración de una narrativa en la que detalles lo más posible información concerniente a los siguientes aspectos:**

- a) Tu noción de “función directiva” previa a tu ingreso a la maestría:
 - ¿Qué debía saber, qué debía hacer, que debía valorar y cómo debía ser un directivo educativo?
 - A partir de tu experiencia personal como directivo/coordinador, ¿Qué hacías y cómo lo hacías?, ¿y qué hacían quienes te rodeaban (colaboradores escolares, alumnos, padres de familia, autoridades educativas, etc.)?
- b) Tu noción actual de “función directiva”:
 - ¿Qué debe saber, qué debe hacer, qué debe valorar y cómo debe ser un directivo educativo?
 - A partir de tu desempeño como directivo/coordinador, ¿Qué haces y cómo lo haces?, ¿Qué pretendes lograr desde su función directiva?, ¿Qué responsabilidades y qué derechos te corresponden?, ¿y qué hacen las personas que rodean tu función directiva?
 - ¿Qué ideas o elementos sobre la *función directiva* han permanecido aún después de haber cursado esta maestría?
- c) El proceso de modificación de tus significados acerca de la “función directiva”:
 - ¿Qué de la maestría contribuyó para que tu noción previa cambiara?
 - ¿Qué aspectos, circunstancias o hechos relativos a tu quehacer como directivo influyeron para que tu noción previa se modificara?
 - ¿Qué elementos de tu historia personal (familiar, escolar, laboral, social) han contribuido para que configures o te apropiés de esta noción modificada de la *función directiva*?

Esta actividad está pensada como una narrativa para darte la posibilidad de relatar libremente lo que realizas y piensas. Te pedimos tomes la guía anterior únicamente como un referente para tu narración. Es decir, si hay elementos que no fueron incluidos y que deseas contarnos, no te limites, adelante. Entre más detalles nos proporciones, mejor será nuestra lectura e interpretación.

Te agradecemos nuevamente y esperamos contar con tu narración antes del viernes 19 de diciembre de este año.

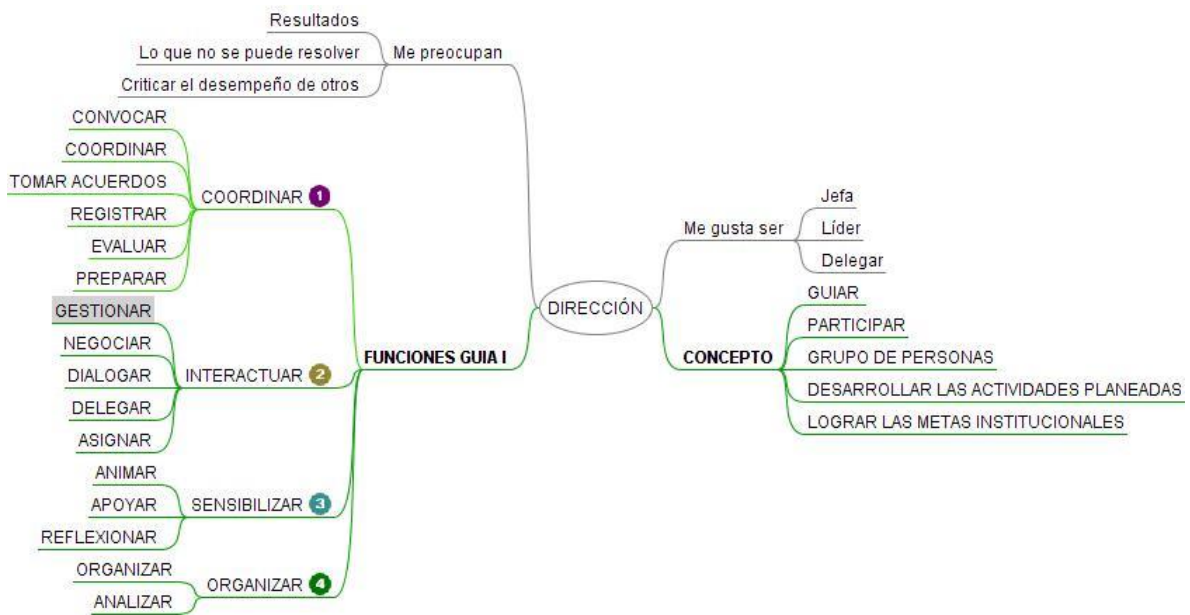
Organizadores

c) Concepción Inicial

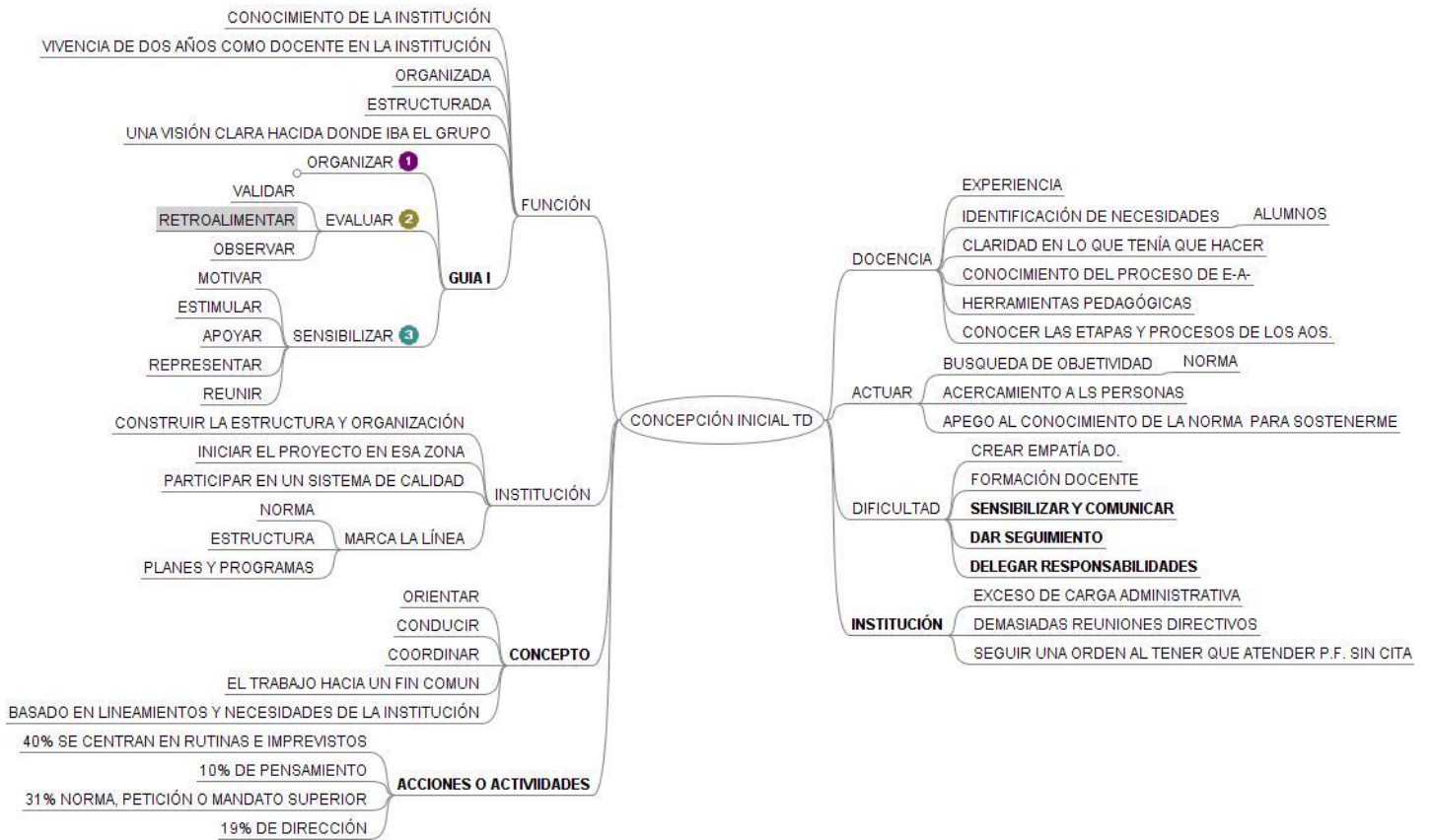
Caso A



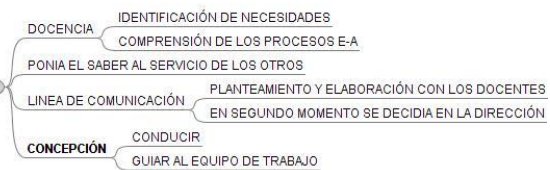
Caso B



Caso C



Caso D



a) Modificación de la concepción inicial

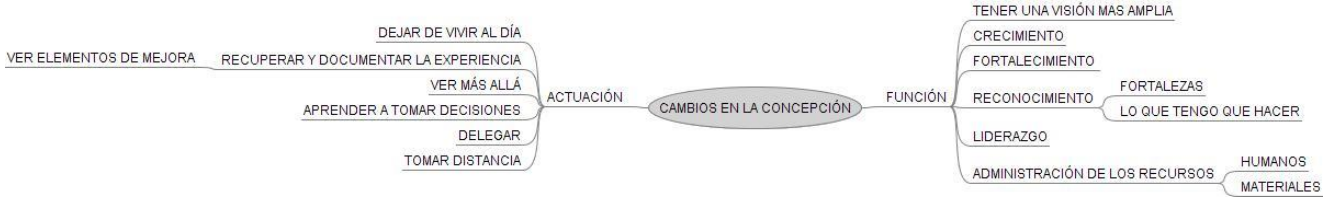
Caso A



Caso B



Caso C



Caso D

