



**Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Área académica de Ciencias de la Educación**

Doctorado en Ciencias de la Educación

El directivo en las arenas de política para la
implementación de la Reforma Integral de la
Educación Media Superior. Estudio de caso
colectivo en el estado de Tabasco

T E S I S

Que para optar el grado de

DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

Presenta:

Betsaida Raquel Morales Vizuet

Directora de Tesis

Dra. Maritza L. Cáceres Mesa

Co-directora

Dra. Judith Pérez Castro

Pachuca de Soto, Hidalgo, Marzo 2015



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
 INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
 ÁREA ACADÉMICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 COORDINACIÓN DEL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA
 EDUCACIÓN

DCE/031/2015

MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
P R E S E N T E

Estimado Maestro:

Sirva este medio para saludarlo, al tiempo que nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el proyecto de investigación titulado **“El directivo en las arenas de política para la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Estudio de caso colectivo en el estado de Tabasco”** que para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación presenta la **Mtra. Betsaida Raquel Morales Vizuet**, matriculada en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, (Generación 2012-2014), con número de cuenta **269906**; consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis, por lo que, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que el alumno mencionado, le otorgamos nuestra autorización para imprimir y empastar el trabajo de Tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen para obtener el grado.

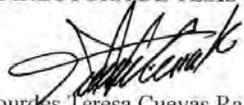
Atentamente

“Amor, Orden y Progreso”

Pachuca de Soto, Hgo, 05 de marzo de 2015.


 Dra. Maritza Librada Cáceres Mesa
DIRECTORA DE TESIS


 Dra. Judith Pérez Castro
CO-DIRECTORA


 Dra. Lourdes Teresa Cuevas Ramírez
PROFESORA INVESTIGADORA


 Dr. Francisco Miranda López
INTEGRANTE DEL COMITÉ


 Dr. en D. Edmundo Hernández Hernández
DIRECTOR



CCP Archivo.
 CCP Interesado.

Carr. Pachuca-Actopan, km. 4, Col. San Cayetano, C.P. 42084,
 Tel. (01-771) 717-20-00, ext. 5231
 uaeh_doc.edu@hotmail.com



Agradecimientos

Mis sinceros agradecimientos a las instancias que permiten que jóvenes como yo estudien un programa de doctorado, por su compromiso con la educación y responsabilidad por formar investigadores en México, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, a la Universidad Autónoma de Hidalgo y a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

A los profesores del Doctorado en Ciencias de la Educación que con paciencia y dedicación formaron parte importante de este proceso, que con su lectura, aportaciones y experiencia nutrieron este trabajo de tal forma que una pregunta de investigación tomara forma. En especial a Dra. Maritza Cáceres, Dra. Judith Pérez, Dra. Teresa Cuevas, y Dr. Francisco Miranda.

De igual forma, agradezco a mis compañeros del doctorado por sus aportaciones y acompañamiento durante este proceso de formación académica y de vida.

Finalmente quiero agradecer a las autoridades educativas del estado de Tabasco, al Dr. Romel Paredes por sus aportaciones y apoyo para la realización de esta investigación, a los directores de Educación Media Superior que confiaron en mí para ingresar a los planteles, que estuvieron interesados desde el principio en participar en el proyecto de investigación, a los docentes comprometidos con su labor en las aulas que amablemente participaron en el proyecto y a los estudiantes de este nivel educativo que reclaman por una educación de calidad.

Tú que eres mi TODO

A mi esposo, mi madre, mi padre y hermana

Índice

	Pág.
Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
Capítulo I	
Reformas de la Educación Media: Un estado del conocimiento	13
1 Tendencias	14
1.2 Actores	16
1.2.1 Escuelas	16
1.2.2 Directivos	17
1.2.3 Docentes	23
1.2.4 Estudiantes	24
1.3 Equidad-Calidad	24
1.4 Reflexiones sobre la construcción del objeto	26
1.5 Sistematización de la información	26
1.5.1 Búsqueda de significado en las investigaciones revisadas: dimensiones de análisis	27
1.5.2 Relación entre la política educativa y el nivel medio superior	28
1.5.3 Puntos de tensión	28
1.5.4 Ausencia en los estudios encontrados	29
1.5.5 Enfoques epistemológicos	30
1.5.6 Teorías	31
1.5.7 Paradigmas metodológicos, método y técnicas	33
1.6 Reflexiones sobre las Reformas de la Educación Media	34
Capítulo II	
El proyecto: El directivo en las arenas de implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior	36
2.1 Antecedentes	38
2.2 Problema de investigación	40
2.3 Preguntas de investigación	42
2.4 Objetivos de investigación	44
2.5 Justificación	44
2.6 Supuestos de investigación	48
2.7 Panorama teórico-metodológico	51
2.8 Límites y alcances de la investigación	52
Capítulo III	
Perspectiva teórica: implementación de la política educativa desde el directivo escolar	54
3 Política pública: el proceso de análisis de la implementación	55
3.1 La implementación de políticas públicas en educación	57
3.1.1 Arenas de política	61
3.2 Institucionalismo centrado en actores	66

3.2.1	Isomorfismo institucional	70
3.3	La gestión pública	71
3.3.1	De la gestión institucional a la gestión pedagógica o viceversa	73
3.3.1.1	Gestión educativa	74
3.3.1.2	Gestión institucional	75
3.3.1.3	Gestión escolar	78
3.3.1.4	Gestión pedagógica	81
3.4	Liderazgo escolar	82
3.4.1	Liderazgo instructivo	87
3.4.2	Liderazgo transformacional, transaccional y no liderazgo	88
3.4.3	Liderazgo distributivo	91
3.5	Reflexiones sobre la teoría	94

Capítulo IV

La Educación Media Superior en México **97**

4	La Educación Media Superior en México	98
4.1	Antecedentes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior	102
4.1.1	Reforma Integral de la Educación Media Superior	104
4.2	Marco Legal de la Reforma Integral de la Educación Media Superior	107
4.3	Sistema Nacional de Bachillerato	116
4.4	Evaluación del Sistema Nacional de Bachillerato	119
4.5	El Espacio Común de la Educación Media Superior (ECEMS)	121
4.6	El directivo en el nivel medio superior	122
4.7	Continuidad de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y la Reforma educativa (2013-2018)	127
4.8	Reflexiones sobre la Educación Media Superior en México	129

Capítulo V

Desarrollo metodológico: El caso de la Educación Media Superior en Tabasco **132**

5	Educación Media Superior en Tabasco	134
5.1	Sistema Nacional de Bachillerato en Tabasco	135
5.2	Diseño metodológico	139
5.3	La implementación de la RIEMS en Tabasco un estudio de caso colectivo	141
5.4	Instituciones de Educación Media Superior en Tabasco incorporadas al SNB	146
5.5	Unidades de análisis	147
5.6	Dimensiones de análisis	148
5.7	Instrumentos	150
5.7.1	Cuestionarios	151
5.7.2	Entrevistas	153
5.7.3	Entrevistas grupales	154
5.7.4	Observación participante	156
5.8	Consideraciones éticas	157
5.9	Validez metodológica	158
5.10	Acceso al campo y prueba piloto	159
5.11	Procedimiento de análisis de datos	162
5.12	Contexto de los planteles seleccionados	164

5.12.1	Grupo 1	164
5.12.2	Grupo 2	167
5.13	Reflexiones en torno al apartado metodológico	169

Capítulo VI

Discusión y resultados : El directivo en las arenas de implementación en tiempos de reforma 171

6	El directivo en tiempos de reforma	173
6.1	Contexto estatal de implementación	175
6.1.1	Caracterización del directivo	178
6.1.2	Proceso de implementación	181
6.1.3	Constelación de actores	191
6.2	Gestión escolar	194
6.2.1	El Plan de Mejora Continua	194
6.2.2	Los estilos de gestión	199
6.3	Liderazgo escolar	202
6.3.1	Comunicación	202
6.3.2	Distribución del liderazgo	204
6.3.3	Valoración ética	206
6.4	El director en las arenas de implementación	208
6.4.1	Deficiencias en infraestructura	209
6.4.2	Limo instructivo	211
6.4.3	Duna académica	215
6.4.4	Arcilla constitutiva	219
6.5	Reflexiones sobre el directivo en las arenas de implementación	221
6.5.1	Grupos aliados y opositores	222
6.5.2	La evaluación educativa en la implementación	223

Capítulo VII

7	Conclusiones y recomendaciones	227
7.1	Conclusiones teóricas	229
7.2	Conclusiones metodológicas	235
7.3	Recomendaciones	237

8 Bibliografía 239

Anexos		252
Anexo 1	Dimensiones de análisis del liderazgo transformacional desde la visión de Leithwood	253
Anexo 2	Fragmento de cuestionario directores Educación Media Superior	256
Anexo 3	Fragmento guión de entrevista Autoridad 1	257
Anexo 4	Fragmento guión de entrevista grupal docentes Educación Media Superior	258
Anexo 5	Bitácora de investigador	259
Anexo 6	Fragmento de la transcripción de entrevista a director 4	260
Anexo 7	Fragmento de la transcripción de entrevista docentes escuela 1	261
Anexo 8	Tablas de resultados	262
Anexo 9	Fotografías subcasos	265

Glosario de siglas

ECEMS	Espacio Común de la Educación Media Superior
EM	Educación Media
EMS	Educación Media Superior
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato
CD	Comité Directivo
SEEMS	Sistema de Educación Media Superior
COPEEMS	Consejo Para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
MCC	Marco Curricular Común
PMC	Plan de Mejora Continua

Índice de tablas y figuras

Capítulo II		
II.1	Indicadores educativos de la Educación Media Superior	39
II.2	Población mexicana de 15-18 años	40
Capítulo III		
III.1	Análisis de la implementación	57
III.2	Institucionalismo centrado en actores	67
III.3	Paradigmas de la gestión de Casassus	77
III.4	Niveles de gestión	82
III.5	Tipos de liderazgo	93
Capítulo IV		
IV.1	Gasto público por alumno Bachillerato (pesos a precio corriente)	101
IV.2	Sistema de Educación Media Superior	104
IV.3	Acuerdos secretariales de la EMS	109
IV.4	Acuerdos del Comité Directivo	114
IV.5	Planteles del SNB a nivel nacional	119
Capítulo V		
V.1	Índice de Desarrollo Humano Tabasco	133
V.2	Educación Media Superior en Tabasco	134
V.3	Indicadores del bachillerato en el estado de Tabasco	135
V.4	Desempeño en matemáticas de los estudiantes de EMS a nivel nacional	135
V.5	Planteles del SNB en Tabasco	138
V.6	Criterios de selección	144
V.7	Subcasos Tabasco	147
V.8	Dimensiones de análisis	149
V.9	Instrumentos de recolección de datos	151
V.10	Estrategias de acceso al campo	159
Capítulo VI		
VI.1	Caracterización de los directores	180
VI.2	Proceso de implementación, docentes	183
VI.3	Proceso de implementación, directores	187
VI.4	Actores de la implementación de la RIEMS en Tabasco	192
VI.5	Análisis de los Planes de Mejora Continua	196
VI.6	Gestión escolar desde la mirada de los docentes	200
VI.7	Comunicación de los directores en el plantel	203
VI.8	Distribución de responsabilidades entre los miembros del plantel	205
VI.9	El director como modelo de actuación	207
VI.10	Confianza del director para los miembros del centro escolar	208
Figuras		
1	Marco explicativo del institucionalismo centrado en actores	68
2	Mapa de los planteles que pertenecen al SNB en Tabasco	146
3	Escuela 1	165
4	Escuela 2	166
5	Escuela 3	168
6	Escuela 4	169
7	Mapa de actores implementación de la RIEMS en Tabasco.	193
8	Estilo de gestión directores	201
9	Análisis de las arenas de implementación	225

Resumen

El propósito de esta investigación fue analizar el proceso de implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior desde la gestión del directivo en las arenas políticas en un marco institucional, incluyendo la dimensión de gestión escolar y el liderazgo escolar, reconociendo que el director no es un actor que trabaja en solitario, sino que implementa a través de en una red de actores que intervienen en un proceso político.

El momento de la implementación se considero como un eje central del estudio, partiendo de una postura dialéctica, es decir que es un proceso de ir y venir entre el diseño y la evaluación, tal como se constató con la RIEMS. Se construyó un marco teórico, que contempla diferentes posturas disciplinarias, como lo es la política pública, el institucionalismo centrado en actores, el isomorfismo institucional, la gestión escolar y las prácticas de liderazgo escolar.

El enfoque metodológico utilizado fue de tipo cualitativo, se trata de un estudio de caso colectivo lo que posibilito el acercamiento a 4 subcasos, es decir cuatro planteles de Educación Media Superior del estado de Tabasco en México. Los criterios de selección de los casos fueron: pertenecer el SNB, la temporalidad de la acreditación y los resultados de los planteles en la prueba ENLACE. Los instrumentos que se utilizaron fueron cuestionarios a directivos (n=4), cuestionarios docentes (n=32), entrevistas a directivos (n=4), entrevistas a autoridades educativas (n=2) y entrevistas grupales a docentes (n=4).

Los resultados obtenidos dan cuenta de que las arenas de implementación en las que se encuentran los directores son terrenos complejos, en el proceso de acreditarse como instituciones dentro del Sistema Nacional de Bachillerato. Encontrando algunas limitaciones como la infraestructura de los planteles, la incertidumbre por los procesos de evaluación, problemáticas de poder con grupos sindicales, desencanto por beneficios prometidos y la poca transformación de estos planteles.

Finalmente se puede concluir que las arenas de implementación son procesos diferenciados que estarán determinados por el contexto de los directores, se encontraron arenas de tipo limo instructivo, arcilla constitutiva y duna académica. Los estilos de gestión escolar tienden a ser de tipo normativo, y las prácticas de liderazgo también son diferenciadas, sin embargo las prácticas de un liderazgo exitoso están asociadas al aprendizaje de los estudiantes del nivel medio superior.

Abstract

The purpose of this research was to analyze the process of implementation of the RIEMS from management of the principal in the political sands in an institutional framework, including the dimension of school management and school leadership, recognizing that the principal is not an actor working alone but an actor who implements through of a network of actors involved in a political process.

The focus was the implementation process, based on a dialectical position, between design and evaluation. The theoretical Framework was built, with different approaches, such as public policy, actors-centered institutionalism, institutional isomorphism, school management and school leadership practices.

The methodological approach used was qualitative, it was a multiple case study, with 4 subcases, in middle education, in Tabasco in Mexico. The selection criteria was: belonging to the SNB, the temporality of the accreditation and the results in ENLACE test. The instruments used were questionnaires to principals ($n = 4$), questionnaires to teachers ($n = 32$), interviews with principals ($n = 4$), interviews with education authorities ($n = 2$) and group interviews with teachers ($n = 4$).

Results showed that the sands of implementation in which the principals are complex terrain in the qualify process as institutions within the *Sistema Nacional Bachillerato*. Some limitations were found as the infrastructure of the schools, uncertainty by the processes of evaluation, problems of power with trade union groups, disenchantment by promised benefits and limited transformation of schools.

Finally the conclusions indicate, that the sands of implementation are distinct processes that will be determined according to the context of principals, It was also found instructive slime, a constituent clay and a dune academic. Management styles tend to be normative, and leadership practices will be also differentiated, however successful leadership practices are associated with the level of upper students learning.

Introducción

Investigar sobre la Educación Media Superior (EMS) en una provincia de México, ha significado ofrecer un espacio de reflexión sobre las acciones emprendidas por el Estado a favor de una educación de calidad, discurso que se ha escuchado a lo largo de las últimas administraciones de gobierno. Este trabajo analiza el momento de implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) a través del directivo y la arena de implementación en la que se posiciona. Esta categoría analítica, alude a las arenas, por considerarla una metáfora apropiada para entender este proceso.

El estudio del proceso de implementación en contextos anglosajones y europeos, ha generado un desencanto por los resultados de las políticas. Flores-Crespo (2011) señala que los trabajos sobre análisis de políticas suelen carecer de sistematización, además de adolecer de marcos teóricos. Esta investigación abona a los estudios de implementación de una reforma educativa. En el caso de la educación resulta complejo analizar este tipo de procesos, porque los resultados no son visibles a corto plazo. Sumando los procesos turbios que se pueden presentar cuando se entrelazan la *politics* con la *policy*.

En la medida que este trabajo pueda contribuir a los estudios de política educativa, bajo un sustento teórico, podrá aportar conocimiento al análisis de las reformas desde distintas miradas que sitúan al directivo de educación media superior en este proceso.

La organización del trabajo inicia con el estado de conocimiento de las reformas de la EMS, este análisis contribuyo a identificar los actores involucrados en la operacionalización de las reformas de diferentes latitudes como Singapur, Australia, Argentina, Estados Unidos. Es aquí, donde se identificó al directivo como gestor de la reforma y como un actor que trabaja en dinámicas complejas tanto a nivel mesosocial como a nivel microsocia. Este primer capítulo, incluye también una reflexión del proceso de construcción de estado de conocimiento, como una aportación epistemológica del proceso de construcción del objeto.

El Capítulo II, detalla el proyecto de este trabajo, las preguntas y objetivos de investigación. La identificación de un problema de investigación, inmerso en proceso de reforma ya que la Reforma Integral de la Educación Media Superior posiciona al director como gestor de la misma, fue entonces que se consideró relevante investigar, cómo se da este proceso para este actor en particular.

El capítulo III, incluye aspectos de la implementación, las arenas de implementación, el institucionalismo centrado en actores y el isomorfismo institucional. Además se incluyeron la gestión y el liderazgo escolar, al visualizar al directivo como actor principal de este proceso. Esta revisión teórica corresponde a una construcción que intenta dar cuenta de la realidad, a partir de una mirada multirreferencial.

La contextualización de la EMS en México, se aborda en el capítulo IV, aquí se presenta la secuencia que ha seguido la RIEMS en los Planes de Acción de esta reforma, se incluyen los principales acuerdos y documentos normativos, además se anexo un apartado que se describe la Reforma Educativa¹ la cual vino a empalmarse con la RIEMS.

En el capítulo V se encuentra la contextualización de la EMS en Tabasco como un estudio de caso colectivo, al seleccionar cuatro planteles de EMS que pertenecen al SNB, desde un enfoque metodológico cualitativo.

En el capítulo VI, se exponen los resultados del proceso de las arenas de implementación encontrando, procesos diferenciados tanto para las arenas de implementación, los estilos de gestión y las prácticas de liderazgo. La riqueza de los resultados, radica en la triangulación metodológica y del respondiente, lo que ofrece validez de los resultados.

Finalmente el capítulo VII, aborda las conclusiones teóricas, metodológicas y las recomendaciones emanadas de este trabajo, las cuales no pretenden ser una receta para mejorar las reformas, sino que a partir de los resultados obtenidos discutir tanto las aportaciones de la reforma como los elementos metodológicos encontrados en el proceso de investigación, así como hacer visibles elementos ausentes como el tema de la evaluación, la rendición de cuentas pedagógicas y el sentido último de las reformas: mejorar la calidad educativa.

Ofrecer un conocimiento sobre la implementación de la reforma, puede aportar comprensión sobre este proceso y los resultados obtenidos en un contexto determinado, es decir la realidad educativa en el nivel medio superior.

¹ Reforma promulgada a los artículos 3ro y 73 en el Diario de la Federación el 26 de febrero de 2013, que aborda transformaciones en el Sistema Educativo Mexicano, en los niveles de Educación Básica y Educación Media Superior, las cuales comprenden la calidad de la educación, la regulación de ingreso al servicio docente y la promoción de los cargos con funciones directivas o de supervisión, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa a cargo del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación.

Capítulo I

Reformas de la Educación Media: Un estado del conocimiento.

Construir el objeto de estudio, requirió en un primer momento revisar la literatura sobre las reformas educativas de la Educación Media. Los hallazgos de esta búsqueda, permitieron fijar la mirada en un actor a veces olvidado, el directivo, un actor que necesita siempre construir relaciones con su entorno, para ser generador de transformaciones en el centro escolar.

Fue así como estas investigaciones dieron pauta para el análisis de la investigación sobre reformas educativas, que incluyeron la mirada del centro escolar, de los docentes, de los estudiantes y de los directivos.

A continuación se presentan el análisis de esta revisión, el acercamiento con la literatura a nivel internacional y nacional, lo que dio como resultado la identificación de tres dimensiones: las tendencias, los actores y la equidad-calidad. Sin dejar de considerar el rescate de la dimensión política de las reformas de este nivel. Este análisis permitió la construcción del objeto, que fue tomando forma cuando se revisaron las tendencias antes mencionadas.

La segunda parte de este capítulo, retomó la discusión sobre la epistemología de este estado del conocimiento, que en un primer momento centró su atención únicamente en las reformas educativas, pero que en el trayecto del análisis se fue reorientando hasta identificar al directivo como actor central en su implementación.

1 Tendencias de las Reformas de la Educación Media

Es tangible una irrupción de tendencias en política educativa internacional en la mayoría de los países analizados, en este sentido el papel que juega la globalización en los tomadores de decisiones, ha permeado en las políticas educativas del nivel medio.

La primera tendencia en la EM es la implementación dentro de las políticas y los currículums, las tecnologías de la información y la comunicación, la distancia que puede existir entre un país como Kirguistán y Finlandia es amplia, y aunque ambos países dentro de sus agendas contemplan estos recursos tecnológicos.

Se observaron alianzas como las que ocurrieron en Finlandia y Chile, la primera con la empresa multinacional Nokia, y la segunda con la principal compañía proveedora de Internet en Chile, marcan diferencias en la implementación de los objetivos, los recursos, el proceso y los resultados de estas políticas. En el caso de Finlandia, este país ha ocupado los primeros lugares en la prueba PISA a nivel mundial, y Chile en el caso de América Latina ocupó el lugar 44 entre

los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), lo que significa que se encuentra en los primeros lugares de la región.

Además estos resultados coinciden para todos los artículos revisados en la relevancia que tiene en la formación de los estudiantes de EM los conocimientos tecnológicos, e incluso como señala Lemaitre (2003) estas herramientas pueden propiciar la disminución de la brecha generacional entre los adultos y los adolescentes. Corcoran y Silander (2009) por su parte, distinguen que dentro de los cambios sociales, económicos y tecnológicos, estos últimos determinarán que los estudiantes alcancen altos rendimientos, mientras sean incorporados en contenidos tendientes a la interdisciplinariedad y aplicación práctica.

La segunda tendencia es la identificación de reformas urgentes, necesarias para los Estados nacionales en relación a la EM, esto significa que los modelos anteriores ya no son vigentes para los requerimientos actuales, en los documento revisados ya no se concibe a la EM dentro de la tradición de formación de élites, sino hacia una expansión de la educación para los sectores menos favorecidos. Específicamente como señalan los autores de EUA, Argentina y Chile las reformas tienen a generar tendencias hacia una educación para la vida, más allá de las posibles vías de continuar los estudios en el nivel terciario o ingresar al mercado laboral, las competencias que se exigen a los estudiantes requieren de un nivel de adaptación y de continuidad en el aprendizaje tanto a nivel individual como a nivel colectivo.

La tercera tendencia que ya se observaba en el nivel terciario o superior, es la cuestión del aprendizaje de una segunda lengua, parece ser que el idioma inglés tiende a dominar en cuanto a contenidos, programas, prácticas de mayor especialización e innovación. Como se observa en el estudio comparado de Vidovich (2004), tanto en los casos que se analizaron de Singapur y Australia, este idioma tiende a dominar como lenguaje global para acceder a oportunidades educativas de mayor calidad, fenómeno que se observa igualmente en las universidades de alto rango. Otro ejemplo de esta tendencia se analiza en el trabajo de África de Rwantabagu, en donde las nuevas reformas añaden un segundo idioma, dentro de la formación de sus estudiantes lo que es una tendencia positiva, el problema es cuando este tipo de reformas se implementa sin la planeación necesaria para llevarla a cabo con éxito, y además en detrimento de las lenguas originales.

Una cuarta tendencia es la internacionalización, retomando el trabajo de Vidovich (2004), la internacionalización está presente en estos países (Singapur y Australia), ya que los estudiantes y

docentes de estas instituciones, dentro de sus políticas internas esta la movilidad de ambos actores. Tendencia que impera en las políticas de la educación superior.

En quinto lugar, se observa un aumento en los años de escolaridad, ya sea como en el caso de China en una tendencia de metas a largo plazo (hasta el 2050), o de mediano plazo con en los casos de Brasil, Chile y México. Esta tendencia de expansión educativa enmarca una serie de elementos que se repelen entre sí como lo es la tradición elitista de la EM, con los nuevos requerimientos del ciudadano global como un agente de constante cambio y transformación que requiere que cuente con las competencias que lo hagan poder insertarse en esta globalidad, entendida como una tendencia más cercana a las nuevas generaciones, competencias que van más allá un territorio específico sino aquel que pueda traspasar fronteras y que pueda estar preparado para los requerimientos de una sociedad en constante cambio.

1.2 Actores

Entre los actores que figuran en el análisis de los estudios sobre la EM, se identifican cinco de ellos: las escuelas, los directivos, los docentes y los estudiantes. Estos actores se observan desde distintos niveles de participación con respecto a las políticas y con distintas posturas. Destacando la descentralización de la mayoría de los sistemas educativos, lo que lleva a pensar en el empoderamiento de la escuela como eje fundamental de las reformas, bajo la tendencia de procesos de implementación *bottom-up* (abajo hacia arriba).

1.2.1 Escuelas.

Autores como Tirozzi (2005), Masci, Cuddapah y Pajak (2008) Carranza (2008) señalan el relevante rol de las escuelas como agentes de cambio en las reformas, en este lugar donde ocurre la cotidianeidad de directivos, docentes, estudiantes y padres de familia. Lugar de tensiones y acuerdos, pero principalmente es el lugar donde acontece el fenómeno educativo. Un ambiente escolar seguro, ordenado, que forme en valores, expectativas, liderazgo y gestión, será una escuela exitosa (Tirozzi, 2005).

1.2.2 Directivos

El rol del directivo debe ir vinculado con la gestión escolar, la gestión escolar ha sido uno de los elementos clave en la aplicación de las reformas, tal como lo señalan Tirozzi (op. cit), Masci, Cuddapah y Pajak (2008), Carranza (2008). La descentralización de la educación ha generado espacios de mayor autonomía y gestión de parte de los directores aunque, cuando se aborda la cuestión del financiamiento, este debiera ir más allá de la gestión de los directivos, es decir que el Estado asegure los recursos necesarios, en mayor medida cuando dentro de la legislación se proclama la obligatoriedad de la educación hasta este nivel. Otro aspecto que se destaca del directivo como actor educativo, como lo señalan Masci, Cuddapah y Pajak (op. cit), es que el rol de un directivo es como el de un capitán de barco, navegando entre mareas que permitan por un lado, generan condiciones de cambio y por otro lado proporciona estabilidad. Además estos autores, proponen que en conjunto con la labor del director, este bien se podría acompañar y retroalimentar de un subcomité que surja de la misma institución escolar.

Algunos trabajos de Viviane Robinson (2007, 2009) en Nueva Zelanda han aportado al campo del liderazgo del directivo escolar, encontrando que este influye en los aprendizajes de los alumnos. Las prácticas de liderazgo que se han identificado son: el establecimiento de objetivos y expectativas; uso estratégico de los recursos; la planeación, coordinación y evaluación del aprendizaje y el currículum; la promoción y la participación del maestro en el aprendizaje y desarrollo; y, el aseguramiento de un ambiente de apoyo y orden. De acuerdo a sus análisis el liderazgo instructivo es el que tiene más peso sobre el liderazgo transformativo en relación al aprendizaje de los estudiantes.

Una de las principales recomendaciones de Robinson es la necesidad de conocer cómo los líderes escolares pueden influenciar en las prácticas de enseñanza. Y por qué los directores no ocupan parte de su tiempo en prácticas de liderazgo instructivo que es el que ha demostrado tener mayor peso en el resultado de los estudiantes.

A nivel internacional el grupo de investigadores del *National College for Leadership of School and Children's Services* ubicado en Reino Unido, han elaborado una serie de investigaciones sobre el liderazgo escolar. Entre las aportaciones en el campo del liderazgo han identificado algunas características de los líderes exitosos: define los valores, la visión, tiene altas expectativas; da dirección y construye un clima de confianza; reformula las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje; reestructura la organización y rediseña los roles y responsabilidades

asociadas al liderazgo; enriquece el currículum; mejora la calidad de los maestros; mejora la calidad de la enseñanza y el aprendizaje; construye la colaboración interna; y, construye relaciones fuertes fuera de la escuela (Day *et al*, 2010).

De tal forma que los valores son componentes del éxito en la escuela, tales como un alto sentido de responsabilidad moral y creencia en la equidad de oportunidades, la creencia de que todo estudiante merece las mismas oportunidades, el respeto y valor por todas las personas con alguna relación con la escuela, pasión por el aprendizaje y la mejora, y compromiso con sus estudiantes y con el equipo de trabajo.

Sobre el liderazgo escolar, estas investigaciones argumentan que existen algunas prácticas comunes entre los líderes efectivos, sin embargo estas no siguen un modelo específico. Debido a que dependerá del contexto, para determinar si el liderazgo necesitará ser más instructivo o transformacional. Esto significa que dependiendo del reconocimiento del contexto, deberán ser comprendidas las necesidades, motivaciones u otros elementos que definan el nivel de éxito (Leithwood, 2000, 2006).

Sobre la distribución del liderazgo Day *et al* (2010) señala que el establecimiento de la confianza es el principal elemento, porque así los docentes podrán actuar con autonomía en el salón de clases, comprometidos en obtener los mejores resultados con los estudiantes. Cinco factores claves para el establecimiento de la confianza son: los valores y las actitudes; la disposición a confiar; integridad; la repetición de actos de confianza; y la construcción y refuerzo de las relaciones individuales y organizacionales.

Garay y Uribe (2006) en *Dirección escolar como factor de eficacia y cambio: situación de la dirección escolar en Chile* describen la evolución histórica de las políticas educativas ligadas a la gestión, en este trabajo se reconoce la figura del director como aquel que implementa las reformas educativas, entendiendo a la dirección y liderazgo escolar como pieza clave para lograr la eficacia escolar.

Sitúan los años noventa como el tiempo en que los programas han fomentado la creación de Equipos de Gestión, el desarrollo de un Proyecto Institucional, la autoevaluación de los liceos y escuelas que participan en programas oficiales de mejoramiento de la calidad de la educación. Señalan que entre los ejes de la Reforma Educativa en América Latina se encuentra el desarrollo de la gestión. Este trabajo analiza el marco para “la buen dirección” en el cual los autores establecen algunas proyecciones entre las que se encuentran: estructuras de participación

(equipos de gestión, consejos escolares) y profesionalización y liderazgo directivo (criterios de entrada para ser director, selección del personal, procedimientos de ingreso y selección, ejercicio de la función y renovación del cargo de director).

Lo que han encontrado estos investigadores es que la dirección escolar de las escuelas efectivas, pone como prioridad el logro de aprendizajes de los estudiantes y docentes, se ofrece un ambiente ordenado, existe una preocupación entre las distintas formas de aprendizaje y ritmo de los alumnos, así mismo existen altas expectativas de las capacidades de aprendizaje de los alumnos. Asimismo es el liderazgo escolar un componente principal para alcanzar resultados de impacto en la organización.

Bravo y Verdugo (2007) estudian en el contexto chileno, que la gestión escolar y el liderazgo, en las escuelas consideradas como vulnerables por encontrarse en contextos de pobreza, son los elementos que hacen la diferencia en los resultados académicos de los alumnos. Entre los efectos que inciden en el logro escolar, identifican: los efectos escuela, comunidad y familia, específicamente los efectos escolares son los que más influyen en los colegios en condiciones de mayor vulnerabilidad.

Los autores retoman en su marco teórico a Davis y Thomas en la conceptualización del liderazgo directivo y las características del director escolar, entre las que destacan: una visión clara y expresada en el proyecto escolar, clima favorable para la consecución de los objetivos y metas, evaluación a profesores, son ejemplo de trabajo duro y constante, desarrollo de habilidades de los profesores, flexible y abierto al diálogo, conoce las dinámicas internas de su institución y los liderazgos ocultos, es tolerante a la ambigüedad, es analítico en las problemáticas, se enfoca en las soluciones, compromete a sus colaboradores en la toma de decisiones, es amistoso desde la autoridad, es seguro de sí mismo, amable y con buen carácter y las decisiones que toma se basan en las implicaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sedón (2007) por su parte, sobre el nivel medio de Argentina señala algunos problemas compartidos en la realidad de los jóvenes mexicanos en edad de cursar la EMS, donde la escuela pareciera una guardería de jóvenes ya sea por la falta de oportunidades laborales o por mantenerlos alejados de los riesgos que conlleva estar en la calle. Este estudio de caso fija su atención en las culturas escolares de cuatro escuelas de sectores socialmente desfavorables, estudiando los estilos de gestión y los resultados institucionales de estas escuelas.

Esta autora retoma a la gestión escolar desde Ball, Cantero, Ezpeleta, Fernández, Birgin y Duschatsky sobre dar voz a los actores institucionales desde las relaciones intersubjetivas y la dimensión política. Sobre la cultura escolar la autora coincide con Frigerio, Poggi y Tiramonti sobre los tres modelos: el casero (la escuela como familia), el tecnocrático (la escuela como papeles y expedientes) y el profesional (la escuela como espacio de concertación y negociación). Así mismo con Duschatsky sobre la gestión como fatalidad (guiada por el deber ser para lograr objetivos) y la gestión como ética (toma de posición sobre los problemas educativos).

Los resultados del análisis de la autora señalan que estas escuelas coinciden en ofrecer un espacio de contención a las condiciones juveniles actuales, lo que llama “socialización afectiva”, con tendencias a la “primarización” ya que centran sus esfuerzos en la promoción de competencias básicas como la escritura, las operaciones matemáticas y normas de convivencia impartidos tradicionalmente en la educación primaria. Estas instituciones se caracterizaron por trabajar de forma organizado-organizante es decir, docentes con docentes y equipo directivo con equipo directivo, en palabras de la autora rescatando a Tiramonti “parcelación institucional”.

Apuntando sobre el liderazgo en un modelo de gestión, López (2010) desde la realidad chilena, advierte que nociones de administración se han incorporado en la práctica de la dirección escolar, esta investigación desde un enfoque cuantitativo, encuestó a 870 profesores de centros educativos público y privados, los cuales fueron establecimientos educativos de enseñanza básica y media.

Senge desde la administración es uno de los referentes teóricos sobre el compromiso de una visión compartida, a Geijsel, Slegers y Van den Berg sobre el liderazgo transformacional (visión, consideración individual y la estimulación intelectual) y de Casassus nutre los modelos de gestión, de estos referentes teóricos de López constituyen la construcción de un modelo de análisis causal, por medio de un análisis factorial. Entre los principales resultados destacó la dimensión liderazgo escolar y su relación con la calidad educativa, asociadas con la gestión escolar.

El trabajo de Colombia de Gorrochotegui-Martell (2011) versa sobre la aplicación de un modelo de *coaching* para directivos, que surgió de la necesidad de formar directivos y mandos medios de escuelas municipales, 28 fueron los integrantes del grupo en formación. Se justifica el *coaching* como estrategia que puede ofrecer mayores resultados en comparación de programas formativos o de entrenamiento, entienden al *coaching* con la idea de que todos estamos hechos para el

cambio, el crecimiento, el aprendizaje y el autodesarrollo continuo, de tal forma que por eso lo consideran útil para enseñar competencias de liderazgo.

Por lo que los autores retoman al *coaching* en el ámbito escolar con los directores y la formación de competencias de liderazgo, recurren a Cardona para conceptualizar las dimensiones del liderazgo. Se utilizó una metodología cualitativa, en donde contabilizaron 181 sesiones de *coaching* a los 28 directivos a lo largo de un año, entre las competencias que más eligieron los directores fue la comunicación, la gestión del tiempo y gestión del estrés. Esta estrategia se planteó desde un ámbito de desarrollo personal para los directivos, mediante un trabajo de acompañamiento.

Por su parte Vaillant (2011), la autora describe la situación en América Latina, destaca la ausencia de literatura sobre los directivos y sus rasgos, los cuales describen al director escolar latinoamericano como un docente que se premia principalmente por haber alcanzado cierta antigüedad para ascender, por lo que el tránsito de docente a director es el camino que eligen aquellos que llegan al puesto, para lograr una mayor remuneración y/o reconocimiento.

Las edades de estos directivos oscilan entre los cuarenta y cincuenta años, predominan los hombres, en cuanto a la formación la mayoría cuenta con un título de licenciatura, Chile sobresale con directores con mayor preparación, después Argentina y finalmente Paraguay. Señala además que en Latinoamérica la autonomía de los directores es escasa, por ejemplo la autonomía curricular. Un aspecto fundamental que destaca la autora para desarrollar el liderazgo escolar, es la formación de los directivos y de los docentes para el logro de aprendizajes de los estudiantes.

La literatura en México sobre estudios de directivos es limitada y analiza especialmente el nivel básico (primaria y secundaria), uno de ellos hace referencia a la relación entre los directores escolares y las reformas educativas, por lo que es un análisis desde la política educativa (Zorrilla y Pérez, 2006); Barrientos y Taracena (2008) analiza la participación y estilos de gestión de directores de secundaria y; García, Slater y López (2010) estudian las dificultades que enfrentan los directores noveles en la función de la tarea directiva.

Zorrilla y Pérez (2006) analizan el contexto de las reformas educativas en México, la crisis de la calidad educativa, retoman a Ezpeleta sin embargo el marco teórico que utilizan es la propuesta del movimiento de mejora de la eficacia escolar desde Murillo, así como el liderazgo instruccional (interacción del director, docentes y estudiantes para el logro de aprendizajes), el

liderazgo transaccional (orientado hacia la administración) y el liderazgo transformacional (el director como guía). De igual forma hacen alusión al rol del directivo y el ejercicio del liderazgo escolar, que une la dimensión pedagógica con la de la gestión. Elaboran un estudio cualitativo con directores de escuelas en contextos marginales del estado de Zacatecas, en el proceso de implementación del Programa Escuelas de Calidad en el nivel básico (primaria, secundaria).

Las autoras encontraron que los procesos de reforma y las dinámicas tradicionales de la organización escolar, son un espacio de contradicciones, tensiones, frustración que obstaculizan la transformación de la educación, desde la apropiación de los roles tradicionales de directores y docentes. Este estudio señala la relevancia de analizar los programas que emanan de las reformas educativas, que pueden ofrecer análisis de los procesos de implementación, diseño y reformulación, para cumplir los objetivos previstos.

El estudio de caso de Barrientos y Taracena (2008), en el contexto de la educación secundaria general en México identifica algunos factores asociados a la participación y gestión escolar, cuatro directores fueron la muestra del estudio desde una aproximación histórico-social. Entre los referentes teóricos se encuentra a Antúnez, Gairín, Balla, Coronel, Murillo y Pozner. Los autores identificaron tres estilos de gestión: el paternalista, el democrático y un estilo de gestión negociador y participativo.

Finalmente García, Slater y López (2010) enfocaron su investigación en el director novel de primaria, indagaron a 10 directores en su primer año de labores, 5 hombres y 5 mujeres de un estado del norte de México. Los referentes teóricos son: la teoría de la socialización para estudiar a los candidatos a directores de Van Gennep, la teoría de la socialización de Merton y la socialización organizacional de Van Maanen y Schein.

Los directores pueden asumir dos tipos de socialización: el profesional y el organizacional. De Greenfield también retoman la socialización de nuevos directores, y de Hargreaves, Moore, Fink, Brayman y White las etapas de socialización del director. Desde un enfoque cualitativo, encontraron que las principales problemáticas que subyacen del trabajo directivo al inicio de su gestión se encuentran: la carga de trabajo administrativo, la relación con los docentes, los alumnos y padres de familia y la dificultad de ejercer la autoridad.

Los estudios muestran un panorama de temas determinados en los estudios sobre directivos, de los cuales destacan: el liderazgo, la gestión, casos de éxito en condiciones desfavorables y socialización de directivos en el puesto. Es coincidente que los autores señalan la escasa

investigación sobre directivos y de igual éste tipo de estudios mantienen una relación con la implementación de la política educativa.

Es sobresaliente que en diversos países la figura del director recaen múltiples responsabilidades que hacen del cargo un lugar de tensiones constantes, mucho más cuando los contextos escolares y comunitarios son vulnerables o en condiciones de marginación.

En la literatura encontrada sobre la investigación de los directivos, el liderazgo es un referente teórico importante para comprender el rol del directivo, sin embargo las tendencias internacionales sugieren la apertura hacia el liderazgo compartido, entendiendo a la escuela como una organización de aprendizaje en donde convergen la teoría y la práctica. Chapman (2005) señala que la situación de los directivos es compleja debido a que es difícil atraer candidatos al puesto, cuando existen esquemas preparatorios de entrenamiento estos resultan inadecuados, además el desarrollo y renovación suele ser esporádico y sin coordinación.

La autora insiste en que debe confluir una articulación entre los niveles locales, nacionales e institucionales para atender la demanda y oferta del cuadro de directores escolares, algunas de las dificultades en este proceso se deben a las condiciones del lugar de trabajo, la carga excesiva, la intensificación de las tareas, los niveles salariales, mayores exigencias en la redención de cuentas, menor autoridad para actuar, roles de trabajo con mayor contenido y re-estructurales, conceptos cambiantes de identidad profesional y el impacto de trabajo en la vida personal y las responsabilidades personales.

1.2.3 Docentes

Dentro de las reformas de China, una de sus principales reformas fue la concerniente a los docentes, si este país tiene una tendencia de crecimiento en materia educativa ha sido gracias a la reivindicación del rol docente, su capacitación y reconocimiento como agente de cambios en la educación. De igual manera dentro de las estrategias de Finlandia ha sido, reclutar a los mejores, para ocupar los puestos docentes de sus escuelas, y los resultados han sido favorables y tangibles. En contraparte podemos señalar la precariedad de los sueldos y la condición de ser maestro en Kirguistán, donde la deserción de docentes es grave, debido a la falta de recursos para su contratación y mantenimiento dentro del sistema escolar. En algunos de los trabajos revisados y experiencias exitosas de reformas en otros niveles educativos dan cuenta del efecto que tiene el prestigio del rol docente, los incentivos económicos, la buena formación, la motivación de ejercer

esta profesión son algunas de las variables que hacen de este actor educativo pieza clave en las reformas educativas.

1.2.4 Estudiantes

Dentro del análisis revisado, son pocos los autores que retoman el papel de los estudiantes dentro de las políticas educativas, específicamente en las reformas educativas, consideramos que esta podría ser una de las ausencias dentro de los trabajos revisados, aunque podemos destacar que en el compromiso y las expectativas que tengan los estudiantes sobre sus propios desempeños son un factor de logro educativo, tal como señalan Vidovich (op. cit), Strom, Strom y Becket (2011). Bellei (2012), señala que son actores que debieran ser tomados en cuenta en la formulación de políticas, ya que éstas van dirigidas a los estudiantes como poblaciones objetivo.

1.3 Equidad-calidad

Este binomio es una constante en la literatura revisada, la distinción que hacen los autores varía en relación a qué es lo que se entiende por equidad, por calidad y por equidad-calidad. Podemos destacar que las diferencias radican no sólo en la concepción sino también en el grado de desarrollo de los países revisados, esta diferencia la podemos exponer explicando cada una de estas nociones.

Equidad. La experiencia recabada de EUA, muestra un interés por grupos minoritarios como los jóvenes de origen afroamericano, los hispanos y los indio-americanos para que concluyan los estudios medios, ingresen a la educación superior o se inserten en el mercado laboral, aunque a decir de lo que se revisó, las lógicas que imperan en las reformas planteadas parecieran indicar un interés más relacionado con las lógicas del mercado. Es decir, que se inserten en el mercado laboral.

En este mismo sentido, encontramos a las reformas llevadas a cabo en Argentina y Brasil que han hecho esfuerzos por la expansión de sistema EM, esta ha sido en detrimento de calidad, lo que supone también una serie de factores como el de inversión económica. En los países latinoamericanos la cuestión de los recursos puede detener las políticas y dejarlas en meros documentos oficiales que nunca salen de las oficinas del servicio público. De estos dos ejemplos, se reconocen los esfuerzos nacionales por proveer de mayores niveles de escolarización a sus

estudiantes en miras alcanzar los niveles mínimos para ingresar a la sociedad del conocimiento, el mercado y la globalización.

Calidad. Para países como Singapur y Australia, desde centros escolares privados la calidad significa tener a los docentes mejor preparados, a los alumnos con mejores puntajes en los rankings, la implementación de un currículum internacional, el uso del idioma inglés. Para la experiencia China, la calidad equivale a una fuerte inversión económica de parte del Estado para llegar a ser una población educada, competente, de acuerdo a los requerimientos de la globalidad, lo que para este país es sinónimo de recursos humanos bien preparados. Entre sus estrategias se encuentran el especial interés a la educación rural, la reforma docente, la reforma universitaria, la reforma del empleo.

Equidad-calidad. Finlandia y Suecia son ejemplos de sociedades en donde la equidad es una cuestión más introyectada no sólo en sus gobiernos sino entre sus ciudadanos. El acceso de sus estudiantes a la educación media, significa la igualdad de oportunidades de ingresar, mantenerse y egresar con las competencias necesarias ya sea para continuar su trayectoria académica o ingresar al mercado laboral. Sus reformas han abogado desde el principio por este binomio necesario en procesos de democratización. De igual forma han sido influenciados por presiones externas como la Declaración de Bolonia, que los ha llevado a prestar atención en el nivel universitario, en miras de convertirse en universidades de alto rango, otro tipo de presiones son las del mercado laboral.

Este tipo de tensiones, pueden atentar en contra de los principios de la equidad-calidad, debido a la tendencia hacia la segmentación educativa, propia de la tradición de la EM. Este tipo de segmentaciones bien pudieran ser de tipo sociocultural, étnico y de rendimiento escolar, de acuerdo con Alexandersson (2011).

En este mismo grupo podríamos situar a Chile como un ejemplo latinoamericano de formular e implementar una política tendiente a la equidad y la calidad, sin embargo es importante señalar lo que argumenta Bellei (2012), que cuestiones que demandan los jóvenes chilenos como la obligatoriedad sin gratuidad, la creciente fuerza de las escuelas privadas en detrimento de las escuelas públicas sin calidad, permite ver que aún no se podría hablar que de todo son equitativos e igualmente con calidad educativa, pero si representan esfuerzos de las políticas educativas de la región que se acercan al objetivo.

Estas reflexiones sobre las reformas, sus actores y las tensiones que se presentan en su implementación por los actores fue un ejercicio de riqueza documental, teórico y metodológico. A continuación se presentan las directrices que guiaron su construcción, además se ofrece un análisis del proceso de construcción del objeto de estudio.

1.4 Reflexiones sobre la construcción del objeto

Pensar en el proceso de investigación es un re-pensar continuamente el objeto de estudio y las formas de acercarse a esa realidad. ¿Cómo es posible hacer esto? Es una pregunta compleja que pudiera tener respuesta al observar como los pares han construido un objeto a partir de un fenómeno social y han elaborado posibles vías de acercamiento a dicha realidad.

De acuerdo con Ramos y Frock (2009) el Estado del Conocimiento es la recopilación bibliográfica con criterios temáticos y temporales, en esta búsqueda se sistematizan los autores, instituciones, medios en los que se difunden sus hallazgos e incluso eventos de carácter científico sobre el tema.

A continuación se presenta el apartado que corresponde algunas reflexiones derivadas desde la postura epistemológica, teórica y metodológica de los trabajos revisados. De modo que se hagan visibles las miradas de los otros, los otros que han elaborado investigaciones sobre política educativa, reformas educativas específicamente del nivel medio superior.

1.5 Sistematización de la información.

La investigación educativa de acuerdo con Colás, Buendía y Hernández (1998) es el estudio de métodos, los procedimientos y las técnicas utilizadas con el fin de obtener elementos de ciencia como el conocimiento, una explicación y una comprensión del fenómeno educativo.

En este sentido la investigación educativa, no puede concebirse sin el marco referencial de una teoría que en el campo empírico se verifique por un procedimiento con carácter científico. El proceso de sistematización de la información es la propia metodología que adopta el investigador sobre la organización del material que tiene sentido para su propia investigación.

Si realizamos una semejanza con el proceso de investigación concordamos con lo que mencionan Rodríguez, Flores y García (1996) ya que en este proceso, cuando nos encontramos en la fase de recogida de datos, el investigador tendrá que mantenerse en un estado de reflexión continua

donde tendrá que seguir tomando una serie de decisiones, modificando, cambiando, alterando o diseñando su trabajo.

Rodríguez, Flores y García (op. cit), refieren tres elementos de análisis en la recogida de datos, estos son: *la búsqueda de significado y perspectiva de los participantes del estudio, la búsqueda de relaciones y la búsqueda de puntos de tensión*. Por lo que hemos optado por elegir estos tres elementos adaptándolos y añadiendo un elemento más, *las ausencias de los estudios encontrados*.

1.5.1 Búsqueda de significado en las investigaciones revisadas: dimensiones de análisis.

La investigación documental y la revisión dan cuenta de dos elementos analíticos de los cuales se desprendió la búsqueda bibliográfica, estas fueron: Reformas Educativas y Educación Secundaria Alta/Bachillerato/Educación Media Superior (para el caso de México). Las fuentes de consulta que se utilizaron fueron bases de datos como Redalyc, Dialnet, EBSCO, Tesis Colegio de México, Tesis FLACSO, PREAL, de manera general los estado del conocimiento 1992-2002 y 2002-2012 del COMIE respecto a los volúmenes sobre el análisis de Políticas Educativas. El total de fuentes consultadas que respondieron al recorte analítico fueron 27 a nivel internacional y 24 a nivel nacional.

La temporalidad se ubica a partir del 2004-2013 cabe mencionar que los estudios encontrados responde a la Educación Media, de la cual se ha mencionado es el nivel educativo menos estudiado en comparación con el nivel básico y superior.

El significado lo atribuimos a las características que se encontraron en los documentos revisados, de los cuales se desprendieron una serie de etiquetas nominales que denominados dimensiones de análisis. A continuación presentamos dichas dimensiones a nivel internacional y nacional. A nivel internacional rescatamos artículos científicos, ensayos, análisis de políticas nacionales. A nivel nacional rescatamos artículos científicos, ensayos, tesis y análisis de políticas tendientes a la formulación de recomendaciones. Las dimensiones identificadas las tendencias, los actores y el binomio equidad-calidad fueron elementos comunes de la revisión. Sin embargo, el tema de las reformas educativas en los países a nivel internacional se distinguieron por ser investigaciones más desde un enfoque cuantitativo. En el caso de la revisión bibliográfica en México, podemos afirmar que es a partir del 2009 cuando se comienza a discutir en mayor medida la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) desprendiéndose dos sub-dimensiones la cuestión de los docentes y la cuestión del currículum.

Las perspectivas encontradas a nivel internacional y nacional difieren en el sentido de los actores a quienes están dirigidos los estudios, específicamente de reformas educativas. Por un lado a nivel internacional los artículos revisados dan cuenta de los directivos, docentes y estudiantes. Por su parte, en México los estudios relacionados con las reformas tienen como actor principal a los docentes vinculados con el currículum. Los estudiantes por su parte son una población a la que van dirigidas las políticas educativas, sin embargo en México no se ha estudiado a este actor en este sentido, algunos trabajos que no presentamos pero que hacen referencia a los estudiantes de bachillerato y la experiencia escolar son los de Guerra (2000, 2005, 2012), Guerrero (2000, 2006, Hernández (2006), Reyes (2009) que abordan la inter-subjetividad del estudiante de secundaria y bachillerato.

Sobre la instrumentación tampoco se visualizan documentos relacionados con los directivos o mandos medios de las direcciones de los subsistemas, sólo a nivel internacional.

1.5.2 Relaciones entre la política educativa y el nivel medio superior.

La relación entre la política educativa y el nivel medio superior a nivel en México es explícita debido a la formulación de esta política y su decreto a partir del 2008. Los artículos revisados antes de esta fecha hacen referencia a reformas internas principalmente de los bachilleratos universitarios, tal es el caso de la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Sonora y la Universidad Autónoma del Estado de México.

Algunos otros estudios como el de Villa (2007) y Tovar y Díaz (2010) hacen referencia a los estudiantes o al bachillerato, pero desde un enfoque socio-económico. El nivel medio superior ha cobrado relevancia en esta última década en países de América Latina como Brasil, Chile y Argentina. Vinculándose con la obligatoriedad de este nivel educativo, aumentando los años de escolaridad, aunque los países antes mencionados iniciaron estos procesos en la década de los noventa, por lo que analizar sus experiencias es un insumo para las reformas de México de implementación reciente.

1.5.3 Puntos de tensión.

La tensión se genera cuando elementos contrarios o antagónicos ejercen una fuerza sobre un objeto. En este sentido los puntos de tensión que identificamos tienen que ver con Reformas, una reforma educativa supone cambios estructurales en donde los modelos anteriores no son vigentes

o necesitan reformularse para que en términos de política sea eficientes, eficaces y cumplan con la función social por la cual son puestos en marcha, dado que se ha identificado un problema de tipo público.

El problema público sobre la Educación Media a nivel internacional y nacional tiene puntos de tensión distintos. Por un lado a nivel internacional se observa una preocupación por la integración de elementos tecnológicos, de aprendizaje del idioma inglés, la diversificación del sistema, la gestión institucional o la vinculación con el nivel universitario. Mientras que para México las directrices de la reforma apuntan hacia la integración del Subsistema Nacional de Bachillerato, y hacia un actor en particular de instrumentación de la política educativa, los docentes.

1.5.4 Ausencias de los estudios encontrados

Las ausencias que se encontraron a nivel nacional, tienen relación con el objeto de estudio, el directivo que forma parte del proceso de implementación de la reforma. Tales actores educativos son los que en menor medida se encuentran referencia de ellos en la revisión documental principalmente a nivel nacional, ya que los actores que más se ha investigado son los docentes.

Asimismo a nivel microsociales los estudios a nivel internacional toman como objeto de estudio las percepciones de los propios estudiantes acerca de las políticas de las que son sujetos beneficiados, encontrando que no necesariamente los beneficiados se perciben así. Proponiendo un diseño de política de tipo abajo hacia arriba (*down-top*). Esto coincide con algunos autores que señalan la necesidad de identificar a los actores desde su propia percepción como beneficiados o perjudicados en el mapa político (De Sebastian, 1999).

Una de las principales ausencias son los estudios empíricos de política pública, la reflexión de cuestiones teóricas más que de opinión. Así mismo que los estudios presenten mayores elementos metodológicos, podrían brindar nuevas pistas del cómo acercarse a esta línea de investigación de por sí compleja. De acuerdo con Mendoza (2013) los estudios de política educativa en el nivel medio superior son pocos, entre posibles líneas de investigación que identifica son el análisis de políticas de calidad y cobertura, estudios sobre acciones encaminadas a fortalecer el reingreso de los jóvenes a la Educación Media Superior, políticas de financiamiento y de regulación de la oferta, políticas de profesionalización docente y estudios sobre el impacto de la obligatoriedad en este nivel.

1.5.5 Enfoques epistemológicos

Se identificaron tres corrientes epistemológicas, el supuesto por el cual se construye el conocimiento, estas son desde el enfoque empírico-analítico, enfoque fenomenológico y el enfoque de la teoría crítica.

En el primer enfoque el investigador parte del supuesto de la objetividad, empleando métodos y técnicas que verifiquen el estado de las cosas tal cual son, sin intervención del investigador, tiene como fundamento el positivismo. En el segundo enfoque, parte de un supuesto en el que el conocimiento es subjetivo, individual, irrepetible y por lo tanto establece una relación con el objeto de investigación, tiene como fundamento el paradigma interpretativo. El tercer enfoque tiene como fundamento la teoría socio-crítica reaccionando en contra del paradigma positivista y la propensión del subjetivismo interpretativo, cuestiona la neutralidad de las ciencias, parte del supuesto de desenmascarar la ideología y la experiencia del presente para generar una conciencia emancipadora para lograr transformaciones en la realidad social.

De acuerdo a la revisión bibliográfica se encontró que la mayoría de los estudios pertenecen al enfoque empírico-analítico por tratarse de estudios en los cuales se describe la situación del nivel bachillerato, las políticas nacionales tanto a nivel internacional como nacional. Estudios que explican la realidad como situaciones dadas en contextos determinados, con pretensiones de generalización como por ejemplo los ensayos o artículos que se refieren a América Latina como una gran región con características similares, pero también muy diferentes entre sí.

Al igual que la aplicación de las reformas con tendencias de los llamados “*quasi mercados*” es una situación global que comenzó con las reformas británicas generando un fenómeno en cascada, que en México comienza a visibilizarse en la última década.

El enfoque fenomenológico se observa en menos de la mitad de los estudios, sin embargo podríamos afirmar que la mayoría son los que se refieren a los *stakeholders* y a los actores identificados, como son los estudios de percepción de los docentes, los estudiantes y en menor medida de los directivos en relación a las reformas educativas. Este tipo de estudios han proliferado en los últimos años principalmente en México posterior a la implementación de las reformas educativas.

Con respecto al enfoque socio-crítico, seis estudios retoman este tipo de análisis ofreciendo críticas a las influencias externas en la conformación de las reformas educativas o los currículos, cuestiones como la ideología de la escolarización, el análisis antropológico, reflexiones sobre el

estudiante desde la experiencia escolar. Algunos estudios explícitamente no hacían referencia a este enfoque, pero el sentido de emancipación, de transformación de la realidad social da cuenta de la relación epistemológica con este enfoque.

1.5.6 Teorías.

La teoría organiza e integra el conocimiento de acuerdo con Bisquerra (2012), de tal forma que de ella se desprenden conceptos, definiciones, elementos y las leyes o reglas en las que se relacionan. Lo que nos llevará a esbozar la construcción de un marco teórico con el que se pretenda dar luz al problema de investigación, esto supone el análisis de teorías, investigaciones y antecedentes que se consideren científicos con el fin de sustentar el estudio.

La revisión ha sido pensada desde dos miradas, por un lado en relación al objeto de estudio las reformas de la Educación Media Superior y por otro lado los directivos como actores clave en el proceso de reforma.

Debido a que se realizaron dos cortes, uno a nivel internacional y otro a nivel nacional podemos mencionar entre las generalidades es que a pesar de que estos artículos y referencias bibliográficas explícitamente abordan a las políticas educativas la gran mayoría se centra en la descripción de una política en particular, es decir en el ámbito nacional.

Lo que respecta a los instrumentos de recolección de datos estos guardan relación con la postura epistémica y con las metodologías utilizadas. De acuerdo a lo encontrado podemos afirmar que el análisis documental tanto a nivel internacional como a nivel nacional es el instrumento más utilizado. En menor medida instrumentos vinculados con el método cuantitativo.

Esto parece indicar lo que señala Flores Crespo (2008) quien menciona que a nivel nacional predominan los trabajos de tipo analítico y descriptivo, encontrando muy pocos trabajos que recuperen en el terreno empírico de dichas observaciones teórico-analíticas. Además este mismo autor, señala que en la literatura internacional existe una tendencia a observar trabajos que se autodenominan de política, pero que responden a los lineamientos de un estudio práctico o informe de consultoría. Por lo tanto, los instrumentos de recolección de datos no son tampoco explícitos o utilizados.

En lo que se refiere a la teorías revisadas en este trabajo, encontramos que a nivel internacional las teorías a las que se hace alusión son de tipo de análisis de política, teorías administrativas,

teoría crítica, teoría de la universidad empresarial, teorías de la subjetividad (estudiantes), teorías del Rol docente, teorías del currículum, tipos de liderazgo, estilos de gestión.

A nivel nacional, las teorías identificadas fueron en relación a la lingüística, la práctica docente, la democratización, la deserción escolar, las reformas educativas, teoría de redes, teoría de la complejidad, teorías de política, neo-institucionalismo.

Aunque la mayoría de los estudios no hacen referencia ni teórica, ni metodológica por ser trabajos analíticos estos utilizan como insumo principalmente los documentos oficiales, como legislaciones nacionales, constituciones, las reformas educativas, o lineamientos institucionales. Por lo que podrían considerarse estudios descriptivos de tipo documental.

Tal como se menciona en los estados del conocimiento del COMIE (Zorrilla y Villa, 2003) de la línea de política educativa, una de las principales ausencias desde la primera edición de los estados del conocimiento, sigue siendo el debate teórico-metodológico, y aunque las autoras afirman que se ha superada la bibliografía de tipo ensayo de opinión, sigue siendo una constante en los estudios revisados en este trabajo. El estado del conocimiento del COMIE en el apartado de políticas de la Educación Media Superior, Maldonado (2013) señala que este nivel comenzó a generar mayor interés, sin embargo sigue siendo limitado. Además que pocas investigaciones utilizan un marco teórico y conceptual de la ciencia política, a excepción de las provenientes de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Es cierto que se encontraron trabajos que sí debaten tanto teórica como metodológicamente, sin embargo podríamos afirmar que la mayoría siguen careciendo de un debate de estudio para la política (en un tiempo y espacios determinados), y que estas investigaciones indagan en sobre el diseño, operación y/o resultados de política.

La tendencia en este tipo de estudios es la incidencia de la investigación científica en el que hacer y toma de decisiones de aquellos que se encuentran en puestos de poder, a partir de las recomendaciones y evaluaciones de las políticas implementadas. Sabemos que este campo de estudio es la complementariedad de varias disciplinas tales como la política pública, la sociología, la demografía, la geografía y en el caso que nos compete en conjunción con la educación. Este tipo de estudios genera conocimiento interdisciplinar, integral y por lo tanto complejo, aún se encuentra en etapa de desarrollo por lo que este tipo de estudios tendrían mayores alcances y mayor crecimiento en los siguientes años, tal como se ha visualizado en las últimas dos década.

1.5.7 Paradigmas metodológicos, método y técnicas

La postura epistemológica, la postura metodológica nos remite a los paradigmas de los cuales se sustenta una investigación. En este sentido podemos considerar tres paradigmas metodológicos: el cuantitativo y el cualitativo, el mixto (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Nos referimos a metodología como la manera de realizar una investigación, el modo de enfocar los problemas y buscar responderlos. El método, por otro lado serían los caminos para alcanzar los fines de la investigación, configura la recogida y análisis de datos. Y por otro lado, están las técnicas, que responden el cómo investigar lo que se refiere a los instrumentos, las estrategias y los análisis documentales (Bisquerra, 2012).

La revisión dio cuenta de la investigación en torno a las reformas educativas específicamente del nivel medio, los actores involucrados desde una perspectiva de política y algunos trabajos sobre el bachillerato en general.

Los resultados obtenidos acerca de las metodologías, sugieren la poca presencia explícita sobre la construcción metodológica principalmente porque las referencias sobre política educativa presentan trabajos de corte empírico-analítico, descriptivo y documental. Se agruparon los trabajos en los paradigmas cuantitativos y cualitativos, de los cuales se desprenden técnicas más representativas de cada enfoque.

Los estudios que se relacionaron con el paradigma cuantitativo son la mayoría estudios a nivel nacional poco menos de la mitad, en cuanto a las técnicas fueron utilizados cuestionarios, métodos estadísticos y análisis de redes sociales.

En lo que respecta a los estudios del paradigma metodológico cualitativo, tanto a nivel internacional como a nivel nacional fueron los estudios que más se encontraron, las técnicas utilizadas fueron el análisis documental (leyes, decretos, documentos oficiales), entrevistas y los grupos de enfoque.

Otros artículos que no se agruparon en estas dos categorías fueron 5 análisis de políticas educativas, 1 estudio comparado y 1 estudio desde el método mixto.

Este análisis presenta una imagen acerca de las metodologías elegidas para acercarse a la realidad educativa, Flores-Crespo (2008) discute que es necesario que se realicen investigaciones de política educativa más cercanos a la realidad empírica, así como una mirada desde los actores que en ellas intervienen.

1.6 Reflexiones sobre las Reformas de la Educación Media

La revisión de las fuentes bibliográficas permitió un recuento del recorte analítico entre las reformas de la Educación Media Superior y los actores que subyacen de ellas, con énfasis en investigaciones sobre directivos. Las investigaciones sobre directivos es un campo fértil que ha pasado a colocar al directivo en un espectro antes oculto, estas investigaciones no se limitaron a la EMS sino que se encontró por lo menos en México que se ha indagado más sobre el nivel de educación básica específicamente en el programa de Escuelas de Calidad, un programa que sigue en vigencia y que su análisis ha aportado elementos de reformulación y de identificación de dificultades al momento de implementarlas.

Las investigaciones a nivel internacional sobre directivos han sido un campo fértil de indagación, impactando en las reformas educativas del siglo XXI, en donde el directivo es una pieza fundamental para la implementación. De acuerdo con Champan (2005) en muchos países el director ha sido afectado por la tendencia hacia la implementación de cambios entre la centralización y la descentralización o por enfoques más orientados hacia la administración que sobre la impartición de la enseñanza. Las reformas que subrayan cambios en la dirección escolar buscan principalmente garantizar una educación de calidad, es decir centrado en que los estudiantes alcancen los niveles óptimos de aprendizaje de acuerdo al nivel educativo que se encuentren.

Estas reformas han supuesto mayor complejidad, ya que el puesto de director en la actualidad requiere de ciertos conocimientos, habilidades y actitudes, lo que no necesariamente se traduce en capacitación y apoyo necesario.

La identificación de teorías generó un acercamiento al bagaje en el que se mueven este tipo de estudios donde convergen distintas disciplinas y por lo tanto distintas metodologías de acercarse a la realidad, de las cuales para el estudio de los directivos subyacen las relacionadas con el liderazgo instruccional, transaccional y transformacional; la gestión escolar; la socialización.

Aunque existen ausencias tanto teóricas como metodológicas en los trabajos de política educativa, hay trabajos a nivel nacional de Educación Media que en la última década han indagado en las políticas educativas y las últimas reformas educativas en el país aunque de manera descriptiva.

En ese sentido existe una necesidad por abordar a la educación pública como un tema de debate, con el objetivo de plantear posibles sugerencias y alternativas de acción, por medio de estrategias

exitosas adaptadas a contextos latinoamericanos. Lo que podría generar diseños de política que provengan de los propios beneficiados, como los directivos, docentes o estudiantes.

El análisis de política que genere nuevo conocimiento, sobre las formas de proceder del Estado podría determinar puntos de acierto y de mejora, podría plantear mejores formas de *accountability* en los Estados donde la educación es un bien común con implicaciones en todos los ámbitos de una nación. De igual forma una mayor articulación entre la generación de conocimiento científico con la práctica o procederes de la política, a fin de generar procesos de transformación más allá del discurso o papel. En este caso en la educación y la integralidad que pueda suponer la formación de mejores ciudadanos en la sociedades actuales.

Elaborar esta revisión requirió de un compromiso con la investigación, con el objeto de estudio y con el re-pensar del mismo. Ha sido un ejercicio tratando de superar la descripción para reconstruir el estado del conocimiento sobre las reformas de la Educación Media Superior, identificando al directivo como actor central en los procesos de transformación del sistema educativo.

Capítulo II

El proyecto: El directivo en las arenas de implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior

Este trabajo centra su mirada en el directivo de la Educación Media Superior y el contexto en el que ejerce su labor, mientras se gesta una reforma en este nivel educativo. Es una cuestión de amplia complejidad, como se ha señalado anteriormente este nivel educativo es considerado el menos investigado, desarticulado, en proceso de conformación de una identidad en conjunto, que enfrenta problemas de pertinencia, calidad, equidad. Además de encontrar vacíos de conocimiento sobre los directivos y sobre investigaciones de política educativa.

Han sido estas características las que han motivado este trabajo, esperando aportar al conocimiento académico. Siendo la Educación Media Superior (EMS) en México, un nivel educativo oficialmente a partir de 1867 con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, una educación dirigida para las elites del centro del país (Villa, 2010).

La creación de este nivel formativo en sus orígenes tuvo una clara orientación hacia las profesiones, marcando un desigual acceso a este nivel. Es en 1924 cuando se establece la diferenciación entre la primaria básica, la educación secundaria y la preparatoria, que hasta ese momento se había nombrado enseñanza preparatoria de dos ciclos: secundaria con 3 años de duración y ligada a la primaria, y la preparatoria que formaba bachilleres con una duración de 2 años y orientada en este momento también a la continuación de una carrera universitaria (Villa, 2010).

Posteriormente este nivel educativo sufre transformaciones internas y externas que originan un crecimiento acelerado y desordenado a partir de los años cincuenta, comenzando a ingresar estudiantes que anteriormente no había tenido acceso.

Algunos países como Argentina, Brasil y Chile han implementado una serie de reformas educativas, en los niveles básicos de instrucción educativa que han repercutido también en la EMS o educación secundaria².

Mucho ha acontecido en la EMS desde la Escuela Nacional Preparatoria, entender el origen de la EMS en México, ayuda a sustentar la conformación del problema, los cuestionamientos que se desprenden del mismo, los supuestos de investigación, el panorama teórico-metodológico, y las limitaciones y alcances. Que se presentan a continuación y que establecen el proyecto de investigación que sigue este trabajo.

² La Reforma de la Educación Secundaria en Argentina, Brasil y Chile tuvo efectos en última década del siglo pasado, incorporando a grupos sociales tradicionalmente excluidos. En Argentina estas reformas se caracterizaron por la obligatoriedad social y la obligatoriedad legal. En estos países la denominación del equivalente a la educación media superior en México es la educación secundaria (Argentina), educación media (Brasil y Chile), (Tenti, 2003).

2.1 Antecedentes

En la última década es posible advertir a nivel internacional y nacional aspectos sociales como el bono demográfico de poblaciones en edad escolar, las perceptibles condiciones persistentes en el mundo por la carencia de empleos, problemas de acceso educativo, una crisis económica internacional, que en términos sociales influyen en la conformación y formación de la realidad social. Sobre la Educación Media para los jóvenes Tenti (2003) señala que son tres las relaciones interrelacionadas con estos cambios: el cambio de sentido de la escolarización; una relación diferente entre títulos y puestos de trabajo y la posición en la estructura social; y una oferta inadecuada.

Ante este panorama, en la última década en México se han generado una serie de reformas educativas que inciden en la ampliación de la cobertura con equidad, acceso y calidad de la educación tal como han argumentado los programas de educación de los últimos gobiernos mexicanos, los cuales en documentos oficiales hacen explícitas estas aspiraciones, como en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, Programa Sectorial de Educación 2007-2012, Programa Sectorial de Educación 2013-2018).

Son diversos los investigadores que han puesto en relieve el hecho de que los estudiantes de bachillerato son lo que más desertan de la educación, aun cuando ya han logrado tener acceso a este nivel educativo, lo que ha mostrado poca retención y por ende baja eficiencia terminal (Villa 2007, 2010, Villa y Zorrilla 2002, Székely 2009, Vidales 2009).

Tal como se muestra en el reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (SEP, 2011) el porcentaje de los estudiantes del ciclo escolar 2011-2012 que desertaron de este nivel educativo fue de 14.4%, de acuerdo a este documento se ha avanzado en disminuir estas cifras, argumentando una disminución comparando las cifras de ciclos escolares anteriores, por ejemplo en el ciclo 1994-1995 la deserción fue de 19.3%.

Esta información también es posible compararla con datos oficiales de la SEP de cobertura, absorción, eficiencia terminal y deserción, estos indicadores son clave para entender porque la relevancia de tomar acciones de gobierno frente a un problema público la calidad, la equidad y acceso a la educación en México (SEP, 2003-2013).

Se observa que a nivel general en la Educación Media Superior alcanza niveles satisfactorios en la absorción de estudiantes que transitan entre la Educación Básica y la Educación Media Superior, siendo consistente a los largo de los años. La cobertura de igual forma ha ido avanzado

positivamente, sin embargo la eficiencia terminal ha fluctuado a lo largo del tiempo, esto podría indicar una de las mayores debilidades del sistema. Aunado a esto, se encuentra el tema de la deserción, esta población egresa de la educación secundaria e ingresa al siguiente nivel educativo, sin embargo una tercera parte no logra concluirlo.

Estos datos revelan una parte de la realidad, ya que como en los documentos se menciona son aproximaciones o estimaciones del contexto educativo y la trayectoria que se sigue a la población en edad de cursar la EMS.

Tabla II.1 Indicadores educativos de la Educación Media Superior

Ciclo escolar	Absorción	Cobertura	Eficiencia terminal	Deserción
2012-2013	100.9%	52.9%	No hay datos	15.0%
2011-2012	99.5%	69.3%	61.8%	14.4%
2010-2011	96.7%	66.7%	63.3%	14.5%
2009-2010	96.4%	64.4%	61.0%	15.6%
2008-2009	96.9%	62.3%	60.1%	15.7%
2007-2008	95.4%	60.9%	59.0%	15.3%
2006-2007	95.6%	58.8%	60.0%	15.5%
2005-2006	95.3%	58.6%	58.9%	16.3%
2004-2005	96.0%	54.9%	58.6%	17.0%
2003-2004	96.6%	53.5%	58.9%	16.7%
2002-2003	95.4%	51.5%	60.2%	15.9%

Fuente: SEP 2002- 2013. Elaboración propia.

En el contexto internacional, uno de los factores externos a considerar son la ampliación de la obligatoriedad de la educación secundaria (baja) en los noventa, que para el inicio del 2000 la secundaria (alta) también se comenzó a plantear como obligatoria, lo que ha generado una serie de desigualdades sociales en contextos distintos tales como los escenarios urbanos integrados y escenarios rurales, pobres o indígenas. De acuerdo con López y Pereyra (SITEAL, s.f.) en Brasil y México entre el 70% y 80% de los adultos dejaron la escuela antes de haber comenzado la educación media, en México también la deserción ocurre durante este nivel educativo.

Entre los factores internos, estos tienen similitud con la situación de la región, ya que la matrícula ha crecido superando las tasas de crecimiento de la educación básica. El INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2011) enfatiza el componente de la obligatoriedad de la EMS en el país, esta declaración manifiesta las intencionalidades del Estado (la reforma del artículo 3º constitucional eleva a rango constitucional la obligatoriedad de la EMS³) tiene implicaciones cuantitativas sobre los recursos económicos, humanos y materiales necesarios para su efecto.

En lo que respecta a lo cualitativo el INEE (2011) señala que debe garantizarse además que los jóvenes se mantengan estudiando, concluyan el nivel educativo y logren adquirir un aprendizaje que les permita desarrollarse, continuar formándose, ya sea incorporándose a la vida productiva o continuando los estudios de nivel superior.

En México la población que en edad de cursar la Educación Media Superior es de 15-18 años de edad, en este sentido pueden tener acceso a la educación poco menos de 20.2 millones son jóvenes entre 15 y 24 años, representando la quinta parte de la población, sin embargo con este panorama se prevé que la población juvenil disminuya paulatinamente (CONAPO, 2010).

Sin embargo, este “bono demográfico” que supone ventajas a nivel de capital humano en el ámbito educativo y laboral, dadas las condiciones imperantes en el país como la desigualdad social limitan las oportunidades de poblaciones en edad escolar menos favorecidas, como aquellos que viven en medios rurales, las mujeres, los indígenas, o simplemente a los diferentes, sumando las discrepancias estructurales en las entidades federativas que coexisten en México.

Tabla II.2 Población mexicana de 15-18 años

	2000	2005	2010
Población de 15-18	8 314 536	8 545 710	11 026 112

Fuente: CONAPO: 2010.

2.2 Problema de investigación

Ante el crecimiento de la demanda en la formación en EMS, el Estado Mexicano a través de la obligatoriedad compromete al gobierno con políticas de calidad y emprendiendo procesos de reforma del sistema educativo mexicano a través de la RIEMS.

³ El 9 de febrero de 2012 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la reforma al artículo 3º Constitucional: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias”.

Las condiciones institucionales del nivel medio superior representan un reto para la implementación de esta política de calidad, debido a la descontextualización de los programas educativos que no responden a las demandas de formación en las condiciones culturales contemporáneas de los jóvenes, la falta de aplicación de los modelos por competencias, la necesidad de una juventud formada con los conocimientos básicos para convivir en sociedad. Esto se ha traducido en indicadores que señalan deficiencias para atender el acceso, la retención y la eficiencia terminal. De acuerdo con el INEE (2014) lograr la cobertura para el grupo de jóvenes en edad de cursar la EMS tomará dos décadas más al Estado mexicano.

Uno de los actores centrales comprometidos por la RIEMS es el directivo (Acuerdo 444, dentro del Eje 3 de RIEMS⁴), mediante el proceso de implementación de la política de reforma en los centros escolares, ya que representan la articulación entre las iniciativas gubernamentales y la aplicación de la gestión escolar tal como indican Pozner (1997), Blejmar (2009), Elmore (2012). De acuerdo con Vaillant (2012) el liderazgo de los directores es uno de los factores que inciden en la mejora educativa. En este sentido, los directores son fundamentales para que la institución, los docentes, el personal administrativo desempeñen mejor su labor, en realidad toda la organización escolar funcionará mejor si este tiene claro hacia dónde se dirige. Además de señalar que las políticas educativas de los países con mejores resultados en cuanto logro educativo han trabajado en el liderazgo como motor del cambio. De acuerdo con Leithwood (2000, 2006), Day *et al.* (2009), el liderazgo escolar influye indirectamente en el logro educativo de los estudiantes.

La RIEMS como se ha mencionado incorpora dos elementos que se relacionan con el trabajo del director: primero, la gestión de la reforma por este actor y, segundo, la profesionalización del director como clave para la gestión de la misma. Esto indica explícitamente que la implementación de la reforma está relacionada directamente con la gestión escolar del director en los centros educativos.

⁴ El Acuerdo 444: El primer eje se refiere a la construcción del Marco Curricular Común; el segundo eje considera la definición y regulación de las opciones de oferta de la EMS; el tercer eje tiene que ver con los mecanismos de gestión de la reforma; el cuarto eje, atiende la certificación complementaria del SNB. El tercer eje contempla entre los seis mecanismos de gestión los cuales tienen una relación directa con el trabajo del director, entendiéndolo como el ejercicio de la gestión escolar en los distintos subsistemas y planteles de tal forma que sean alcanzados ciertos estándares, orientados a la conducción correcta de los procesos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2008).

Explícitamente el Acuerdo 449 define las competencias del perfil del director de bachillerato, donde el liderazgo del mismo es un factor clave de concreción operativa de la reforma, independientemente del subsistema al que pertenezcan, las actividades a su cargo, las condiciones socioeconómicas y culturales de su entorno. Incluye un referente de desarrollo y formación profesional, la necesidad de fomentar un ambiente escolar congruente con los referentes de la reforma y que su desempeño sea evaluable.

Se observa que este perfil distingue las siguientes dimensiones: académica, de experiencia profesional (docente/administrativa) y ético-social. Las cuales coinciden con los planteamiento de un liderazgo efectivo (Leithwood, 2006).

Por su parte el Sistema Nacional de Bachillerato en el marco de la reforma, contempla la incorporación de los centros educativos de Educación Media Superior, en miras de aumentar la calidad de educativa de este nivel educativo y de construir el sentido de unificación entre las diversas modalidades educativas.

Esta incorporación supone que los ejes de la reforma en las instituciones educativas elevarán la calidad de las mismas. Estas transformaciones escolares debieran indicar entonces una mejora hacia una educación de calidad, desde diferentes plataformas. Por un lado desde la transformación del sistema educativo, la modificación del currículum, la transformación de la organización escolar, y la conformación de una nueva identidad profesional de los directivos y docentes.

Dadas estas condiciones se considera un problema de investigación la implementación de esta reforma de calidad, es decir la RIEMS desde la mirada de las arenas de políticas entendiendo que el director es un actor mediático entre las demandas de la política y las demandas de la micropolítica escolar.

2.3 Preguntas de investigación

El nivel de análisis propuesto será desde un nivel mesosocial y microsocioal identificando a la figura del directivo inmerso en estos niveles, en su participación como uno de los actores fundamentales en el proceso de implementación de la RIEMS dentro de un contexto institucional en interacción con otros actores.

La política de calidad que se propone en la Reforma Integral de la Educación Media Superior a partir de la acreditación e incorporación de las instituciones de Educación Media Superior al Sistema Nacional de Bachillerato por medio de gestión de los directivos. Como pregunta general se plantea lo siguiente:

¿Cómo se desarrolla el proceso de implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior a través del directivo en las arenas políticas?

Las preguntas específicas que subyacen en el nivel meso-social y micro social, las cuales se presenta a continuación:

¿Qué tipos de redes se tejen alrededor de la implementación de esta reforma y en relación a la figura del director?

¿Cuáles son los estilos de gestión que subyacen del “Plan de mejora continua” de los centros escolares en la implementación de la RIEMS en el marco institucional?

¿Cuáles son las prácticas de liderazgo escolar que emergen del proceso de inserción, mantenimiento y progreso de nivel alcanzado en el Sistema Nacional de Bachillerato?

Se consideran la gestión escolar y el liderazgo como dispositivos de análisis centrales debido a que, la gestión escolar parte de dos elementos: los sujetos-actores (director, profesores, padres de familia, autoridades del subsistema), y los sistemas-organizacionales, debido a que la actuación de los primeros está sujeta a los límites y posibilidades que otorga en este caso el subsistema de EMS.

En cuanto al liderazgo escolar en el proceso de implementación de la RIEMS un dispositivo de análisis de las prácticas del director en la consecución de los objetivos dictados por la reforma.

Se entiende que el marco institucional influye en el inicio de la toma de decisión hasta la ejecución de las mismas porque son el marco regulador de los actores, aunque estos no actúan de forma aislada sino que interviene sus intereses y preferencias (Sharpf, 1997).

Hacer visibles las relaciones entre los actores en el marco institucional, lugar donde se objetivan los modelos de gestión, las capacidades institucionales y las redes de actores, podrían dar sentido a la implementación de la RIEMS desde el directivo como actor de la gestión institucional es la mirada que nos interesa hacer visible en el proceso de la implementación de una reforma educativa.

2.4 Objetivos de investigación

En este sentido, nos proponemos investigar la implementación de la RIEMS desde una perspectiva de política educativa en el nivel de bachillerato, esto se pretende llevar desde la comprensión del fenómeno:

Analizar el proceso de implementación de la RIEMS desde la gestión del directivo en las arenas políticas en un marco institucional, donde convergen la gestión escolar y el liderazgo escolar en una red de actores que intervienen en un proceso político en espiral

Objetivos específicos:

- 1. Identificar la constelación de actores que interviene conjuntamente con el director para la gestión educativa de la RIEMS*
- 2. Analizar los estilos de gestión que aplica el directivo en el diseño, aplicación y evaluación del “Plan de mejora” en relación a la implementación de la RIEMS en el marco institucional*
- 3. Distinguir las prácticas de liderazgo escolar que ejerce el directivo en el proceso de inserción, mantenimiento y avance en el nivel de acreditación alcanzado en el Sistema Nacional de Bachillerato*

2.5 Justificación

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en México inicia su diseño en 2007, Székely (2009) refiere que este proceso se llevó a cabo en coordinación de diversas

instancias y organismos como la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), el poder Legislativo y la SEP (Secretaría de Educación Pública).

Otros actores que discutieron la creación del Sistema Nacional de Bachillerato fueron la UNAM, el IPN, la Red Nacional del Nivel Medio Superior de la ANUIES, el Consejo de Especialistas de la SEP y otros expertos en educación (SEP, 2011). Instituciones educativas que tienen reconocimiento y prestigio social y que otorgan legitimidad académica en educación superior.

A nivel gubernamental la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) es propuesta de reforma del gobierno de Felipe Calderón (2006-2012), como parte de una serie de reformas que trabajaron en la transición de modelos educativos de acuerdo al enfoque por competencias⁵.

En el marco de la RIEMS, esta se orienta hacia la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), como estrategia articuladora. El SNB se define como un mecanismo de fomento a la calidad educativa que permite la acreditación de los planteles educativos y los subsistemas que se adhieran a los lineamientos de la reforma, partiendo del supuesto de que los planteles acreditados han alcanzados los niveles de calidad esperados, el organismo acreditador está conformado por el Consejo Para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMES) (SEP, 2013).

Esto significa que los planteles que logran su ingreso al SNB han atendido de acuerdo a la RIEMS los siguientes aspectos: 1) Planes y programas ajustados a la educación por competencias y al desarrollo de los campos del conocimiento que se han determinado necesarios, conforme a la RIEMS; 2) Docentes que deben reunir las competencias previstas por la RIEMS; 3) Una organización de la vida escolar apropiada para el proceso de aprendizaje, la seguridad y en general el desarrollo de los alumnos; y 4) Instalaciones materiales suficientes para llevar a cabo el

⁵ De acuerdo a la propuesta de transformación educativa el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012) y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 conocido como PROSEDU, la principal estrategia puesta en marcha fue la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). De la RIEB se desprendieron por una parte el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar puesta en 2002 y la Reforma de Educación Secundaria (RES) en 2006. En lo que respecta a la educación primaria en 2008 se revisaron los planes y programas de estudio vigentes hasta 1993. Propone una articulación curricular entre los tres niveles educativos, la continuidad entre la educación preescolar, primaria y secundaria y pone énfasis en temas relevantes para la sociedad actual y formación para la vida. El Programa Sectorial de Educación lo hace explícito en la estrategia 1.1 *“Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI”* (SEP: 2008).

proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias (SEP: 2013). Este proceso de acreditación es por etapas y niveles del IV al I, siendo este último el mayor nivel de calidad.

Los cuatro ejes en los que se ha propuesto trabajar en esta reforma son: 1) La construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) basado en competencias; 2) Unificación de las distintas modalidades que oferta el sistema; 3) La generación de un sistema de gestión académico y administrativo con procesos comunes; y 4) La creación de un modelo de certificación del bachillerato nacional válido para el SNB (SEP, 2008).

Sobre el eje 3, de la gestión administrativa y académica se derivan una serie de mecanismos entre los cuales se encuentra la profesionalización de la gestión, esta profesionalización apunta hacia la figura de los directores de las instituciones de EMS.

Este actor educativo dentro de la corriente de la mejora escolar y eficacia escolar es considerado uno de los factores que convergen en las llamadas “escuelas eficaces”⁶ hacia la consecución del logro educativo, en el sentido de desempeños vinculados con un liderazgo firme y flexible, gestión y trabajo colegiado hacia objetivos pedagógicos, consenso de los actores con respecto a los objetivos de la escuela, entre otros (Blanco, 2009).

Es entonces, que la figura del directivo y la gestión emergen como uno de los temas centrales en la implementación de la RIEMS; la implementación entendida inmersa dentro del ciclo de políticas como una herramienta heurística, más no como un proceso lineal y secuencial. En palabras de Subirats (2008: 44) debe observarse “*como un marco de referencia no como un esquema rígido*” donde cabe el cuestionamiento del analista sobre ¿Cómo se han aplicado las decisiones de gobierno?

La implementación es la aplicación y puesta en marcha, considerada también la fase ejecutiva de una política (Villareal, 2010). Es en esta etapa donde se supone se encuentra la gestión administrativa de la política.

En este sentido la RIEMS propone seis mecanismos de gestión de la reforma: 1) Generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos; 2) Formación y actualización de la planta docente; 3) Mejorar las instalaciones y el equipamiento; 4)

⁶ La investigación a nivel internacional, señala que el liderazgo del director es el segundo factor que explica el logro educativo de los estudiantes, es decir que tiene influencia indirecta. El primer factor es el desempeño del docente en el aula, esta información se ha generado de la línea de investigación de escuelas eficaces y la mejora educativa. (Leithwood 2000, 2006, Day 2009).

Profesionalizar la gestión; 5) Evaluar el sistema de forma integral; y 6) Implementar mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas.

En el caso del mecanismo de profesionalizar la gestión del director, la RIEMS (Acuerdo 444: 2008) señala que las innovaciones no se sitúan únicamente para la implementación de esta reforma, sino que es necesaria para la dirección de una institución educativa en busca de la mejora continua, es decir en la consecución de metas de forma sostenida. Visualizando a este actor y entendiendo como actor a todo individuo, persona jurídica o grupos social, se considera pertenece a un campo social considerado pertinente para el análisis y que se encuentra implicado en el problema colectivo, ya que forma parte del espacio de la política (Subirats, 2008), en este caso ejerciendo un liderazgo desde funciones y habilidades específicas del cargo.

Podría considerarse entonces que el director procede no sólo como actor sino como re-editor de la reforma en la institución escolar. El Re-editor posee una cultura propia, conoce su campo de actuación y tiene una cosmovisión propia, además, este actor es una persona que tiene la capacidad de readecuar los mensajes de acuerdo a las circunstancias, propósitos, credibilidad y legitimidad (Toro y Rodríguez: 2001).

La vida escolar en las instituciones educativas incluye diversos actores, como los directivos, los docentes, personal administrativo, los estudiantes, los padres de familia. Cox (2006) puntualiza que en dentro de las reformas curriculares dos procesos son clave en la participación y la innovación, por un lado la apropiación de los docentes de la reforma para llevarla a efecto, así como el desarrollo de las capacidades institucionales de diseño y desarrollo curricular.

Por lo que no se observa a un actor asilado sino inmerso en un contexto donde se tejen redes con otros actores, se sitúa al director dentro de un marco institucional, este marco le provee un campo de actuación para la consecución de los objetivos.

Este contexto nacional, permite plantear algunas interrogantes con respecto a la gestión y el liderazgo que está ejerciendo el director de bachillerato en relación a la implementación de la RIEMS, dado que existen condiciones que están obligando a cambiar este nivel educativo, este cambio se supone una integralidad desde la identidad como subsistema articulado con la educación básica y la educación superior, un currículum desde el enfoque por competencias, directivos que ejerzan la gestión administrativa y académica, docentes que trabajen bajo este enfoque, y estudiantes que alcancen niveles suficientes de logro educativo, permanezcan en la

escuela, concluyan el nivel y además puedan transitar de un subsistema a otro si sus condiciones así lo permiten.

Estas condiciones de cambio se encuentran inmersas en la política educativa mexicana, la RIEMS como respuesta a las demandas sociales y demandas estructurales, señala cuales son las finalidades que pretende en su implementación. Sin embargo toda política puede incurrir a fugas o diferencias en el análisis del ciclo de la política debido a que en ocasiones no se consideran los aspectos institucionales, la evaluación de la política, o pueden ser declaraciones que no son apoyadas con los recursos necesarios para llevarlas a la realidad (Lahera, 2004).

Es en este sentido el Sistema Nacional de Bachillerato agrupa a las instituciones que han seguido con los lineamientos de la RIEMS y han pasado por un proceso de acreditación por medio de Consejo Para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior (COPEEMS), una asociación civil creada con la finalidad de ser un organismo de evaluación y acreditación de las instituciones de Educación Media Superior.⁷

Se consideran entonces que las condiciones institucionales de implementación están respondiendo a la propuesta política educativa que plantea el Estado a través de la RIEMS, mediante la gestión del directivo como uno de los re-editores fundamentales en la micro-implementación.

2.6 Supuestos de investigación.

De acuerdo a lo propuesto anteriormente se proponen tres supuestos de investigación que retoman los dispositivos de análisis y que responden a las preguntas de investigación.

En primer lugar, el proceso de macro-implementación de una política educativa necesariamente se relaciona con el diseño de la misma, éste no es un proceso aislado, sino más bien es un proceso dialéctico para cada una de sus etapas, la RIEMS identifica tres retos la cobertura, la calidad y la equidad.

Con respecto a la calidad la RIEMS en su estructura debería estar respondiendo a la hipótesis causal, ya que supone que por medio de la acreditación de los centros escolares al SNB y por los

⁷ El Acuerdo 3 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato expedido en agosto del 2009, reconoce al COPEEMS como una instancia capacitada y facultada para otorgar: 1) reconocimiento formal a los organismos evaluadores de instituciones públicas y particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios que pretenden su ingreso al SNB; 2) el reconocimiento formal a los organismos evaluadores de apoyo a la acreditación de instituciones públicas y particulares que formen parte del SNB; y 3) la acreditación a las instituciones públicas y particulares que formen parte del SNB.

mecanismos de gestión subyacentes de este proceso⁸ son condiciones suficientes para argumentar la calidad de estos centros.

Esto pudiera generar diferencias debido a que existen condiciones desiguales de implementación (equifinalidad) en donde en determinados contextos sea más propicia la implementación de los lineamientos de la reforma, debido la modalidad educativa, estrategias empleadas, recursos destinados, apoyo de autoridades educativas locales (López, Sánchez y Nicastro, 2002). Condiciones internas como los estilos de gestión de los directivos y el tipo de liderazgo escolar pudieran influir en generar procesos de mayor participación no sólo para alcanzar la acreditación, sino para lograr en los estudiantes los aprendizajes básicos del nivel educativo. Ya que los bachilleratos de distintas modalidades han logrado su integración al SNB y en los mismos coexisten planteles que se han quedado al margen de su incorporación. Por lo que se podría estar dando cuenta de un isomorfismo institucional tanto de tipo coercitivo, mimético y normativo, ya que se busca que las instituciones de Educación Media Superior sean similares, de tal forma que den cuenta de la calidad educativa en contextos institucionales y organizaciones de origen distintos.

En segundo lugar, la micro-implementación, que se ha trabajado desde el 2008 y que para el 2012 de acuerdo a la temporalidad propuesta por la Subsecretaría de Educación Media Superior la meta era el 100% de los egresados con certificado del SNB. Es producto de la gestión institucional y la gestión escolar que desempeñan los directores de los centros educativos que se encuentran incorporados al SNB.

Se esperaría que los estilos de gestión de los directivos estuvieran encaminados a los estilos de gestión del paradigma B (Casassus, 2000), con características como la complejidad, el cambio, la transformación, la flexibilidad, la diversidad, constituirse desde lo local y ser multidimensional. Los cuales son los que se proponen en los perfiles directivos en la educación contemporánea en constante cambio y evolución. Sin embargo, pudieran preexistir prácticas de gestión vinculadas a lógicas jerárquicas, estáticas, de organizaciones desde el paradigma A. Respondiendo únicamente a las

⁸ Los siguientes son los mecanismos de gestión de la RIEMS: orientación, tutoría y atención a las necesidades de los alumnos, desarrollo de la planta docente, instalaciones y equipamiento, profesionalización de la gestión, evaluación integral y mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas.

prescripciones gubernamentales y políticas, más que a la generación de una verdadera transformación educativa.

En tercer lugar, se considera el liderazgo del director fundamental para la consecución de los logros educativos para la implementación de la RIEMS y el mantenimiento de la incorporación al SNB, por lo que:

Los estilos de liderazgo instructivo, transformacional y efectivo (Leithwood 2000, 2006, Robinson 2007, Day 2009) que coinciden entre sí sobre el establecimiento de una visión clara para el centro escolar, centrados en el aprendizaje de los estudiantes, con tendencia a distribuir el liderazgo entre los miembros del equipo, donde se promueve la confianza, podrían ser las prácticas de liderazgo escolar en los centros educativos de bachillerato del estado de Tabasco los cuales pertenecen al SNB.

Este trabajo considera primordial la investigación del directivo en un marco de implementación de reforma debido a que este actor se encuentra situado estratégicamente entre las lógicas administrativas y las lógicas pedagógicas. Es quien dirige una organización compleja, la escuela. En este caso la complejidad de los centros escolares de bachillerato, que atienden a estudiantes en una época de sus vidas donde manifiestan la búsqueda de su independencia, autonomía, sentido de la vida, así como el sentido que le otorga a su identidad el ser estudiante.

Este contexto complejo es en el que trabajan los directivos, además las condiciones contemporáneas exigen de la escuela no sólo mantener a los estudiantes dentro sino que aprendan los conocimientos básicos o las llamadas “competencias genéricas, competencias disciplinares (básicas y extendidas) y competencias profesionales” que le permitan socializar con habilidades, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento en sociedad.

Por lo que este trabajo pretende aportar conocimientos que generen la reflexión desde este actor educativo que, las políticas educativas recientes en México lo señalan como actor clave en la implementación de las reformas. Desde un enfoque de política educativa, que genere conocimiento para proponer recomendaciones de política de acuerdo al contexto mexicano, ya que como señalan Del Castillo y Azuma (2013) es un campo inexplorado o explorado superficialmente por lo menos en lo que respecta a la gestión y liderazgo escolar.

2.7 Panorama teórico-metodológico

Teóricamente se abordan dos direcciones, por un lado el análisis de las arenas de implementación (Lowi, 1992) desde la mirada de la política pública, en la implementación es decir desde el nivel meso y microsocioal. Estas arenas han sido reconstruidas a modo, de tal forma que se entrelazan con la gestión y con el liderazgo escolar. Además de incorporar elementos del neoinstitucionalismo desde la postura del institucionalismo centrado en los actores (Sharpf, 1997) y el isomorfismo institucional (Powell y Di Maggio, 1999).

La segunda mirada, para entender el papel del directivo se han retomado dos dimensiones: la gestión escolar y el liderazgo escolar. Las tendencias en estas dimensiones señalan que la gestión se refiere a aquella que da cumplimiento a los requerimientos que se le solicita en la actuación institucional, utiliza los recursos que dispone, y trabaja bajo un proyecto que determina su desempeño. Por su parte el liderazgo, va más allá de dar cumplimiento a un perfil, sino que es un cuerpo de conocimiento, hábitos, enseñados y aprendidos, relacionados con una teoría de la acción es decir el liderazgo se ejerce, desde esta visión de liderazgo se entiende que aporta hacia el incremento de la calidad y es un proceso continuo.

Sobre el liderazgo destacan las prácticas de un liderazgo exitoso, se señalan las corrientes del liderazgo: instruccional (Murillo, 2006), distribuido (Harris, 2005) (Bolívar, 2013) y transformativo (Leithwood, 1992, 1994, 2003, 2006). Sin embargo, la postura que más podría aportar explicativamente es el liderazgo efectivo o exitoso debido a que se desarrolla en contextos de cambio institucional y considera que el liderazgo escolar debe ir acompañado del aseguramiento del aprendizaje de los estudiantes. En el capítulo IV se encuentra desarrollado el aparato teórico.

El paradigma metodológico que se decidió utilizar en enfoque cualitativo. Debido que se pensó como un estudio de caso colectivo, es decir el caso de la Educación Media Superior en el estado de Tabasco. Este estudio de caso colectivo, se compone de 4 sub-casos que corresponden a 4 planteles escolares, elegidos bajo 3 criterios: 1) Que estén acreditados como instituciones perteneciente al SNB en Tabasco, 2) La vigencia de su acreditación y 3) Los resultados obtenidos en la prueba ENLACE 2013 y 2014.

Con respecto a los instrumentos de recolección de datos, se construyeron 3 tipos de entrevistas (directores, autoridades locales de EMS, docentes), 2 cuestionarios (directores y docentes), y el

análisis de los Planes de Mejora Continua. Lo anterior, se detalla en el acápite V, correspondiente al marco metodológico.

2.8 Límites y alcances de la investigación

Esta investigación como se ha expuesto anteriormente tiene un alcance medio, debido a que es un estudio de caso de una provincia de México con respecto al proceso de implementación de una reforma a partir de la gestión del directivo en los centros escolares, que han ingresado al SNB. Por lo que se restringe la población a 24 planteles, de los cuales se seleccionaron 4 sub-casos para su análisis.

De allí que este trabajo proponga dispositivos de análisis para una población particular, por lo que no puede ser objeto de generalizaciones dado el contexto de construcción de la realidad. Además de acercarse a esta realidad desde una paradigma metodológico cualitativo, comprender la realidad social desde los actores. Sin dejar de obviar el análisis de los datos que brinda una mirada del contexto del país y de la provincia en particular.

Por otro lado, se sabe que trabajos que aluden hacer un análisis de políticas educativas tienden a carecer de sustento teórico, por lo que se ha realizado un esfuerzo por sostener una postura desde el neo-institucionalismo y en parte el modelo por etapas, sin embargo no es la única posición teórica en política pública, otras posturas teóricas son el análisis racional institucional, flujos múltiples, relaciones intergubernamentales, incrementalismo, transferencia de políticas, redes, coaliciones promotoras, institucionalismo histórico, institucionalismo, por mencionar algunas Flores-Crespo (2011). De acuerdo con (Parsons, 2007) la política en el proceso de las políticas públicas puede ser analizada desde seis enfoques: por etapas, pluralistas elitistas, neomarxistas, sub-sistémicos, del discurso de políticas educativas y el institucionalismo.

Tal como señala Flores-Crespo (2011) los trabajos sobre análisis de políticas suelen carecer de sistematización, adolecen de explicitar los marcos teóricos, situación que no es única de México sino en general de muchos países.

Desde este contexto se gesta este trabajo de investigación, como un esfuerzo por abonar a este tipo de estudios, que no sólo ofrece un conocimiento sobre la práctica de la política educativa, sino que podría brindar una mirada desde un contexto determinado de actuación, para generar también aprendizajes sobre cómo se reconfiguran las reformas del Estado hacia las poblaciones

objetivo, es decir genera aprendizajes sobre el proceso de implementación en el caso de la Educación Media Superior.

Capítulo III

Perspectiva teórica: Implementación de la política educativa, desde el directivo escolar

Estudiar la reforma de la Educación Media Superior tendiente a la transformación del nivel educativo y el papel del directivo en este proceso, requiere de un bagaje teórico. Tal como se mencionó en el apartado del estado del conocimiento, uno de los vacíos que se encontraron en las investigaciones relacionadas con el análisis de política educativa, precisamente en lo que se refiere al soporte teórico.

Mirando el objeto de investigación como complejo, fue necesario hacer uso no sólo una perspectiva teórica, sino que se construyó sobre una base desde diferentes perspectivas. Debido a que el objeto de investigación se sitúa en un momento del ciclo de política, la implementación. Y enfoca al directivo en este proceso, por lo que la perspectiva teórica va de lo general a lo particular.

Se ha argumentado en el apartado del proyecto, el contexto en que se gesta este problema de política, el nivel educativo de EMS y la necesidad de ser transformado, ordenado. Así como la tendiente modificación de su función de origen como educación para grupos de élites, para pasar a ser parte de la educación obligatoria bajo la necesidad de generar condiciones de equidad, calidad y pertinencia.

Para emprender esta empresa, se articuló los tipos de políticas de Lowi, aludiendo a la categoría analítica de arenas de política, las cuales se reconstituyeron añadiendo elementos de gestión y liderazgo escolar, por lo que se centra en la implementación y posición del directivo. Se retomó el institucionalismo centrado en actores de Mayntz y Scharpf y el isomorfismo institucional de Powell y Di Maggio para analizar la implementación como proceso institucional. Posteriormente, se exponen los niveles de gestión en la educación y la caracterización del liderazgo escolar.

De esta manera se presenta a continuación la argumentación de estas perspectivas teóricas que retoman posiciones del análisis de política, sociología y administración escolar. Que se conjuntan para ofrecer un abanico analítico, articulado con las arenas de implementación propuestas en este trabajo.

3. Política pública: el proceso y análisis de la implementación

Los estudios sobre la implementación de las políticas públicas comenzó a prestar interés de los investigadores a finales de los sesenta, a partir de esta década surgen tres corrientes principales de análisis de la implementación: modelo racional, *top-down* (arriba hacia abajo) y *bottom-up* (de abajo hacia arriba) (Aguilar, 2007). Recientemente se han identificado un nuevo modelo de

implementación denominado sintetizadores, este modelo retoma atributos del top-down y del bottom-up con el objetivo de relacionar ambos enfoques partiendo de propuestas más integradoras (Flores y Mendoza, 2012)

El antecedente más representativo sobre estudios de la implementación de políticas fue elaborado por Pressman y Wildavsky en los años setenta, lo que comenzó a dirigir la mirada hacia la implementación. Anteriormente los estudios se habían centrado en la fase de formulación de políticas, sin prestar mucha atención a la fase ejecutoria y las implicaciones que siguen los cursos de acción de una política en las relaciones entre actores y las instituciones encargadas de aplicarlas. Algunos consideran que estos estudios ni siquiera consideraban a la implementación y puesta en marcha como parte de la política (Tamayo, 1997). Principalmente el desánimo de la época sobre los resultados de las políticas, generaron un ambiente de frustración no solamente en la etapa de diseño sino por también en la ejecución de los cursos de acción, y los resultados que se desprendieron de las políticas.

Factores como el error de la decisión gubernamental, el liderazgo gubernamental por sobreactuación, las predisposiciones del gobierno, características rígidas del sistema, el problema de control y dirección de una multitud de actividades, pero principalmente la ejecución de las decisiones. Estos fueron algunos de los señalamientos de los investigadores de la época principalmente por los efectos no esperados de las políticas en un ambiente de desencanto acerca de la capacidad del gobierno para resolver viejos problemas de siempre (Aguilar, 2007).

Sobre la implementación, los estudios que generaron mayor interés en el ámbito anglosajón fueron aquellos donde se tiene lugar en contextos que involucran diversos actores, usualmente distintas organizaciones, más que aquellos donde sólo participa una sola entidad. Sin embargo aún no existe consenso general sobre una teoría de la implementación que goce de total aceptación (O'toole, 2007). Y hay que ser cautelosos al descontextualizar estos marcos teóricos a los contextos latinoamericanos con democracias que en proceso de consolidación política.

Flores y Mendoza (2012) señalan que autores latinoamericanos o mexicanos están ausentes de lista como la de Hill y Hupe (2006) sobre los teóricos de la implementación, por lo que trabajos sobre la implementación de políticas en el contexto mexicano resultan una contribución valiosa para el naciente campo de estudios de implementación ¿Qué procesos subyacen del diseño de una política?

A continuación se presenta el marco teórico de esta investigación que abarca cuatro elementos analíticos principales: 1) La implementación de políticas públicas (arenas de política), 2) El análisis institucional de los actores, 3) La gestión escolar centrada en el directivo y 4) El liderazgo escolar. De los cuales el eje articulador corresponde a las arenas de política, como principal referente teórico en el proceso de implementación de la RIEMS a partir del liderazgo y gestión del directivo escolar.

3.1 La implementación de políticas públicas en educación

La formalización de las políticas requiere la expresión en términos claros y precisos el conjunto de decisiones políticas que orientan una o varias acciones, en documentos oficiales que expresen los pasos a seguir para alcanzar los objetivos, estos pueden ser de dos tipos: la reservada (políticas implícitas) y la pública (políticas explícitas) (Ruiz-Sánchez, 2002).

¿Por qué elegir centrarse en la implementación de la política y no en otra etapa? ¿Cómo se está entendiendo la implementación? ¿Cuáles son los modelos de análisis de la implementación? ¿Qué actores emergen en esta etapa? ¿Qué dificultades se presentan en esta etapa? Estas preguntas trataran de ser respondidas a continuación en base a las propuestas teóricas sobre implementación. Antes se analizarán algunas de las preguntas que han seguido algunos investigadores sobre el proceso de implementación de una política pública, como guía aquello que es preciso observar en este proceso que como se ha mencionado anteriormente puede ocurrir incluso antes, durante o después de la formulación de la política.

Algunos de estos cuestionamientos sobre la implementación, se agrupan en elementos comunes como: los actores que intervienen en la implementación, seguido de los recursos (materiales, humanos y legales) que se necesitan y la consideración de la implementación como un proceso.

Tabla III.1 Análisis de la implementación

Autor	Definición de implementación	Preguntas sobre implementación	Elementos de análisis
Tamayo (1997)	n/a	¿Quién es el responsable de la implantación? ¿Qué medios se usan para asegurar que la política se lleve a cabo de acuerdo con el plan previsto?	Actores Recursos
Roth (2002)	Es la continuación de la lucha con otros medios y en escenarios diferentes.		Contextual

Van Meter y Van Horn (2007)	La implementación de las políticas abarca aquellas acciones efectuadas por individuos (o grupos) públicos y privados, con miras a la realización de objetivos previamente decididos.	¿Por qué ocurrió la implementación de esta manera?	Proceso
Elmore (2007)	Concibe la implementación como un proceso, esto incremental los problemas relacionados con la complejidad.	¿Cómo se efectúa el proceso de implementación? ¿Qué capacidad tiene esta unidad para afectar el comportamiento al que apunta la política? Y ¿Qué recursos requiere esta unidad para lograr ese efecto?	Proceso Capacidades institucionales Recursos
Stoker (2007)	El análisis de la implementación la entiende como “un conocimiento particular y se circunscribe a las situaciones específicas; la tarea del análisis consiste en comprender los problemas, los puntos de vista y la interacción de quienes participan en la implementación, situándose en el momento y lugar precisos en los que los programas públicos hacen contacto con los ciudadanos.	¿Quién está en posición de influir en el resultado del proceso de implementación? ¿Quién debería ser consultado y en qué circunstancias? ¿Qué información se comparte con quién? ¿Cuáles son las pautas del comportamiento aceptable? ¿Cómo se hacen valer las normas y los procedimientos?	Actores Poder Normatividad Marco legal
O’toole (2007)	n/a	¿Qué tipo de recomendaciones han sido planteadas por los investigadores que estudian casos de implementación en los que intervienen múltiples actores? ¿Cuál es el grado de coherencia de estas propuestas? ¿De qué manera parecen haber sido aplicadas por los implementadores? ¿A qué podrían atribuirse estos hallazgos?	Actores Coherencia en el diseño
Subirats (2008)	Adaptación del programa de la política a las situaciones concretas a las que deberá enfrentarse (producción de <i>outputs</i>). Es una fase generalmente mucho más compleja de lo que parece o de lo que los analistas de políticas muchas veces imaginan. También aquí se observarán diversos mecanismos de filtro (no ejecución, la aplicación selectiva de medidas, etc.).	¿Se ha aplicado las decisiones del gobierno y del parlamento?	Diseño Proceso

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con Subirats, Knoepfel, Larrue y Varone (2008) la implementación de políticas públicas es un proceso sumamente complejo y subyace muchas matices. Es en esta etapa en

donde la interacción de los actores un elemento esencial para entender el buen o mal funcionamiento de una política⁹.

La importancia de los análisis de la implementación, como señala Guerrero (1995) consiste en la aportación sobre los aprendizajes en las *policies* actuales y futuras, con base en experiencias pasadas, lo que significaría enseñanzas sobre el proceso de políticas específicamente en contextos latinoamericanos. Guerrero (op. cit) considera que lejos de la visión economicista sobre la implementación como un problema de las organizaciones, propone que éstas son el mejor vehículo para analizar las relaciones que influyen en este proceso, él las llama “relaciones de autoridad”. Siendo que el proceso de implementación no ocurre en un sistema político comprensivo, sino que se realiza sobre arenas de poder que legitima la autoridad de los actores involucrados.

En este trabajo se utiliza el modelo de implementación de Subirats (2008:183) del cual subyacen dos elementos: el plan de acción y los actos de implementación. Para Subirats la implementación no es una parte más del ciclo de políticas, sino que es la integración entre el diseño y la puesta en marcha, siendo “el conjunto de procesos que, tras la fase de programación, tienden a la realización concreta de los objetivos de una política pública”. De acuerdo con el autor, no se refiere únicamente a los actos concretos, sino que incluye los procesos de planificación que son necesarios para la ejecución, es decir la implementación sería un conjunto de decisiones y acciones.

Siguiendo esta propuesta, los actores sean públicos o privados, re-definen las reglas del juego, esta redefinición bien puede deberse a intereses que pueden influir el proceso de implementación. Esto es, que dependiendo de los intereses de los actores, serán re-editadas las políticas, entonces

⁹ Se ha criticado al análisis por etapas de las políticas públicas, sin embargo sigue utilizando como base, no sólo para el análisis del proceso de las políticas públicas, sino en y para el proceso de políticas públicas. Tradicionalmente se compone por una serie de pasos o secuencias, las cuales inician con la “definición de la agenda” y terminan con la evaluación de los resultados de la política. De acuerdo con Parsons (2012) algunos de los críticos del modelo por etapas como Nakamura, Stone, Lindblom y Woodhouse, Sabatier y Jenkins-Smith, señalan que el modelo por etapas o ciclo de políticas establece un ambiente artificial, el cual dista de suceder al pie de la letra en la realidad. Sin embargo esta herramienta heurística permite un acercamiento a la realidad. Este trabajo retoma uno de los momentos de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en el estado de Tabasco, sin dejar de visualizar que la implementación convergen el problema político, el diseño y la evaluación de la política o en este caso, la reforma.

De acuerdo con (Moreno, 1999) la implementación alude sobre la puesta en marcha de una política, intermediando entre la política y la administración, sin embargo no debe perderse de vista que es el análisis de la implementación puede presentar únicamente un recorte analítico que explica parte del proceso ya sea desde la dimensión técnica o la dimensión política.

quien ocupe un lugar de autoridad será un actor que defina, interprete y modifique las reglas institucionales. Desde esta perspectiva, se asume que los actores tienen intereses, no son meros ejecutores de las órdenes gubernamentales, así mismo, que no están solos sino que se involucran otros actores para llevarse a efecto la implementación.

Aquí es donde los planes de acción, serían para Subirats (2008:192) “el conjunto de decisiones consideradas como necesarias para la producción coordinada y puntual de productos, servicios o prestaciones administrativas”. Para esta investigación los planes de acción, serían los Acuerdos sectoriales y los Acuerdos del Comité Directivo de Educación Media Superior, como aquellos lineamientos que establecen: los grupos objetivos, los beneficiarios finales y las autoridades político-administrativo que intervienen.

Estos planes de acción deben tener cinco elementos:

1. Planes de acción explícitos o implícitos.
2. Grado de apertura. Planes de acción abiertos o cerrados. Establecimiento de prioridades entre espacios o grupos sociales.
3. Grado de discriminación. Planes de acción embudos vs planes de acción regadera. De las dimensiones temporal, geográfica o social.
4. Planes de acción con menos o mayor (re)estructuración del APA. Estructuración de funciones y relaciones entre actores.
5. Nivel de claridad en la afectación de recursos.

Por otro lado, los actos de implementación, son “el conjunto de productos finales de los procesos político-administrativos que, como resultado de su implementación, se destinan de manera individual a las personas que forman parte de los grupos-objetivo previstos” (Subirats, 2008:199). En este sentido los grupos objetivos a los que nos referiremos serán a los directivos de la EMS del estado de Tabasco, es decir la relación directa y específica entre las personas que conforman el grupo objetivo de la política pública y las instancias públicas a cargo de la implementación de la misma.

Subirats recomienda la elaboración de perfiles de *outputs* de implementación sugiriendo las siguientes dimensiones:

1. El perímetro de los actos de implementación finales. Déficit de implementación.
2. *Outputs* con mayor o menor contenido institucional. Actores, reglas del juego, recursos.
3. Actos formales e informales. Formalidad jurídica de las actividades administrativas.

4. Actos intermedios y finales.
5. Coherencia del contenido de los actos finales de una política pública.
6. Coordinación con los actos de otras políticas públicas.

Conformando un modelo de implementación que incluye los planes de acción y actos de implementación, en los cuales convergen diversos actores, estos actores en el campo de implementación tienen un espacio singular de actuación, por lo que retomamos de Lowi la unidad analítica de arenas de política para aplicarlas a las arenas de implementación, en las que un directivo de EMS tiene la tarea de mediar entre las demandas de la reforma educativa y las demandas/necesidades del centro escolar.

3.1.1 Arenas política

Las arenas políticas son espacio donde convergen, luchan y conciertan las fuerzas políticas. La identificación de estas arenas llevará al analista a formular hipótesis sobre su composición, dinámica y desempeño. De acuerdo con Lowi (1992) las políticas se clasifican en regulatorias, distributivas, redistributivas y constituyentes. A continuación se presentan este tipo de políticas conjuntando elementos de gestión y liderazgo escolar.

Políticas regulatorias. Esta es una arena de conflicto y negociación entre los grupos de poder, es turbulenta, de intereses de grupo exclusivos y contrapuestos, que se mueven en torno a una misma cuestión, lo que los obliga a formar coaliciones y/o transacciones de recíproca concesión, debido a que no favorecen igualmente a todos los involucrados. El liderazgo se centra en la capacidad de sumar fuerzas que compartan y defiendan los mismos intereses, donde se efectúan transacciones ventajosas para el grupo, pero el liderazgo es pasajero, aunque menos efímero que el distributivo, debido a que los conflictos de interés aparecen y desaparecen según las cuestiones en disputa. Las sanciones conciernen a comportamientos individuales de manera inmediata. Son políticas más descentralizadas.

Políticas distributivas. Este tipo de políticas se caracterizan por ser arenas relativamente pacíficas, no rivales. En ella se dan acuerdos particulares de apoyo recíproco entre demandantes no antagónicos, liderazgos efímeros que se afirman por su capacidad de gestión sin embargo las necesidades no son satisfechas suficientemente. Al igual que en las políticas regulatorias las sanciones serán sobre los comportamientos individuales de forma remota.

Políticas redistributivas. Este tipo de arena es la más audaz y radical, debido a que aborda cuestiones penetrantes como las relaciones de propiedad, prestigio y poder social establecidas, tiende a ser la arena con mayores tensiones y conflictos. Las transacciones son imposibles o con resultados poco significativos, ya que trata asuntos delicados que afectan a grandes sectores de la población es decir, la colectividad se ve perturbada en la cotidianeidad de la acción social. Los liderazgos tienden a ser permanentes y cuentan con organizaciones civiles y políticas poderosas a la defensa de sus intereses vitales. Las sanciones posibles se extienden a los contextos de conducta siendo inmediatas.

Políticas constitutivas. Son las que tienen que ver con las modificaciones del régimen político y/o administrativo, pues amplían o disminuyen la jurisdicción gubernamental, alterando en mayor o menor medida el grado de ejercicio de los derechos de los ciudadanos, restringen o aumentan las opciones de acción privada o pública. Las sanciones posibles se extienden a los contextos de conducta y son de carácter remoto. Son políticas más centralizadas.

Las arenas de política están determinadas entonces por la *politics (política)* que son el contexto donde se conforma la *policy (políticas)*. En este sentido, la coacción del gobierno puede ser de tipo horizontal y vertical, es decir será horizontal para denotar su extensión y alcance, vertical será para indicar intensidad y fuerza.

Frente a la clasificación tradicional de arenas de política elaborada por Lowi, se propone una clasificación desde el entramado institucional subyacente de la implementación de la RIEMS en los centros escolares de Educación Media Superior y la acción de gestión y liderazgo del directivo.

Desde la lógica de terrenos inestables de implementación por efectos tanto externos como internos se proponen 4 arenas¹⁰: la arena de implementación, el limo de implementación, la duna académica y la arcilla constitutiva. Cabe mencionar que estas arenas de implementación están

¹⁰ Esta clasificación se basa en la propuesta de Lowi y en la clasificación de los algunos sedimentos: arenas, dunas, limos y arcillas la cual se ha tomado de Alonzo, Vinajera y Rodríguez (2006). Siguiendo con la metáfora de Lowi pero añadiendo elementos de los tipos de liderazgo que más adelante detallaremos. La *arena*, es un conjunto de partículas de rocas disgregadas, su composición varía dependiendo del material que provenga y de las condiciones locales de la roca. La arena es un terreno que puede ser utilizado para ciertos cultivos (sandía, cacahuate) y también es utilizada para la construcción y la formación de cristal. La *duna*, es la acumulación de arena, generada por el viento, también es llamada arena eólica. Este tipo de movimientos puede causar problemas en la agricultura, en las carreteras o en terrenos habitables. El *limo*, es un sedimento en suspensión por los ríos y por el viento, se deposita en los cursos de agua, semejante al barro, puede ser un terreno fértil para la agricultura pero no para la construcción. La *arcilla*, está compuesta por sílice y alúmina, cuando se combina con el agua no soporta esfuerzo mecánico alguno, se tiende a ser moldeable. Sin embargo puede alcanzar dureza si es sometida a altas temperaturas.

ligadas con elementos de los tipos de gestión y liderazgo escolar que más adelante en este mismo acápite se detallan.

1. *Arena de implementación.* Esta es una arena donde convergen el conflicto y la negociación entre los grupos de poder, esto genera que los intereses de grupo sean exclusivos y contrapuestos, se mueven en torno al cumplimiento de los objetivos propuestos de una educación de calidad, lo que obliga a los grupos a formar coaliciones y/o transacciones de recíproca concesión, pero que no favorece de igual manera a los involucrados. El liderazgo se esperaría que fuera del tipo transaccional ya que el líder educativo podría actuar prometiendo y dando recompensas (reconocimiento y refuerzo) sobre los logros obtenidos por los subalternos, puede corregir omisiones o tomar medidas frente a metas no alcanzadas, el líder suele ser buen negociador y al mismo tiempo autoritario. Por lo que las sanciones conciernen a comportamientos individuales serían de manera inmediata. Podría considerarse a la arena de implementación dentro de una política tendiente a la descentralización y en un contexto pluralista.
2. *Limo instructivo.* En este tipo de suelo suele ser un terreno pacífico, el agua que contiene permite un estancamiento de aguas calmadas. En el limo de implementación se dan acuerdos particulares de apoyo entre actores no antagónicos, el liderazgo educativo tiende a ser satisfecho resolver problemas sin embargo las necesidades no son satisfechas suficientemente. Podría vincularse con el liderazgo instructivo debido a que favorece la innovación y el éxito de la escuela, ya que el director es quien determina, ofrece apoyo, delega autoridad a los profesores y propicia un clima para el logro de los objetivos de la escuela y facilita la formación de los docentes en la enseñanza. Es decir trabaja con otros actores, pero no es propiamente un espacio plural. Sin embargo las cuestiones estructurales de la organización no son centrales de tal forma que se busca minimizar los conflictos, se adaptan a los cambios sin modificar en esencia los patrones de conducta.
3. *Duna académica.* Este tipo de arena es la más audaz y radical, el movimiento del viento hace que la inestabilidad sea la constante. En ella se abordan cuestiones delicadas como las relaciones de propiedad, prestigio y poder social establecidas, tiende a ser la arena con mayores tensiones y conflictos. Es difícil que se den transacciones, si se llegan a dar serán

con resultados poco significativos, ya que trata asuntos delicados que afectan a grandes grupos de actores es decir, la colectividad se ve perturbada en la cotidianidad de la acción social. Los liderazgos tienden a ser permanentes y cuentan con la suma de fuerzas de organizaciones civiles y políticas (docentes, padres de familia, funcionarios) que defenderán de sus intereses vitales. El liderazgo educativo podría coincidir con el transformacional, porque se basa en tres constructos: funcionamiento colegiado, el desarrollo de metas explícitas y la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y el personal. Los problemas son abordados con creatividad de tal forma que sirvan para generar un aprendizaje. Debe generarse un ambiente de compromiso por el cambio para la reestructuración de la escuela. Postulados principales: construcción de una visión de la escuela, establece metas, provee de estímulos intelectuales, ofrece apoyos individualizados, proporciona modelos de buenas prácticas, induce altas expectativas, construye una cultura escolar productiva y genera una estructura de participación plural.

4. *Arcilla constitutiva*. La arcilla como terreno tiende a ser el flexible y permeable, son moldeables al entorno basados en los requerimientos externos, puede decirse que el agua que contiene evita las resistencias internas. Tiene que ver con las modificaciones de lo político y/o administrativo, pues amplían o disminuyen la jurisdicción del subsistema de Educación Media Superior, alterando en mayor o menor medida el grado de ejercicio de los derechos y obligaciones en este caso de los directores, docentes, padres de familia. Pueden también encontrarse restringidas o aumentadas las opciones de acción privada o pública. Las sanciones posibles se extienden a los contextos de conducta y son de carácter remoto. Son políticas más centralizadas. Podría considerarse un estilo de No liderazgo, el cual evite tomar decisiones, no se implica y no define una postura frente a las problemáticas, debido a que su desempeño se encuentra determinado por las modificaciones político/administrativas por lo que no actúa sino que asume el deber ser, sin aplicarlo realmente. En la que no exista la posibilidad de tomar alguna decisión, por sólo acatan las disposiciones de política.

Estos terrenos de implementación crean las condiciones para la transformación, sin embargo los procesos que subyacen en ellos son distintos debido a las diversas condiciones políticas y a los estilos de liderazgo que los directivos ejerzan.

Estos escenarios de actuación se encuentran delimitados por un contexto organizacional. La estructura desde una metáfora de red el poder se ejerce a lo largo de la red configurando el análisis del poder determinada por la estructura particular de poder de cada organización. Retomando la tipología de Mintzberg (citado en López, Sánchez y Nicastro, 2003) se presentan cuatro estructuras teniendo en consideración que los límites entre ellas podrían ser difusos.

Estructura burocrática. Esta estructura impone a sus miembros los estándares de la organización. Los miembros con autoridad utilizan esos estándares para lograr los objetivos. La fuente de poder es la autoridad, la concentración del poder queda supeditada a quienes tiene un cargo y la red de normas, reglamentaciones y procedimientos difícil de remover. Esta estructura tratará de impedir que se desarrolle el poder político e ideológico, sin embargo trabajará bien con el poder de tipo autoritario. Esta estructura se caracteriza por la instrumentación.

Estructura autoritaria. Se basa en el poder otorgado por un cargo o función en la estructura jerárquica de la institución, en este caso si se hace visible el poder personal de los agentes con autoridad (dan ordenes, toman decisiones, asignan recursos, etc.). Es este tipo de estructura es posible que los cambios se generen con mayor rapidez. Además impide el desarrollo del juego político, sin embargo el poder simbólico puede alentarse siempre y cuando le sirva como base de la legitimación.

Estructura meritocrática. Esta estructura de poder se basa en el conocimiento y las habilidades profesionales que posee una determinada clase de miembros de la organización, usualmente de aquellos que tienen en su actividad la decisión. Los profesionales ejercen funciones críticas en la organización o bien se pone a su servicio. Además genera diferencias entre los miembros, esto en conjunto con los subgrupos de expertos puede generar espacios de micropolítica.

Estructura ideológica-misionaria. La fuente de poder que predomina en esta estructura es la cultura, entendiéndola lo qué se hace, el cómo se hace y cómo se ven las cosas. Las decisiones se basan en el trasfondo ideológico para su justificación y legitimación. Su capacidad de dar coherencia e integración a los elementos de la organización es una de sus principales virtudes, crea una visión colectiva sobre la organización y el entorno. La estructura ideológica prefiere no compartir el poder con otros agentes, en cuanto se debilite esta estructura emergerán los juegos de política en busca de espacios.

Estructura política. La micropolítica es la principal fuente de poder, es muy cambiante dado que se construyen alianzas, procesos de negociación, sin embargo los cambios dejan intacta la

estructura básica. Todas las estructuras antes mencionadas necesitan de la estructura política, esta estructura es más flexible y ayuda a neutralizar los excesos de los otros sistemas. Esta estructura permanentemente está dispuesta al conflicto, tanto de presiones internas como externas.

Tenemos entonces cuatro tipos de terrenos de implementación articulados con estructuras organizacionales enmarcadas en un contexto institucional. A continuación se presenta el sustento teórico del institucionalismo centrado en actores, el cual se ha integrado al marco teórico debido al alcance explicativo del institucionalismo que centra su atención en los actores que emergen del contexto de aplicación.

3.2 Institucionalismo centrado en actores

El institucionalismo puede tener bases teóricas desde la economía, la administración o la ciencia política. De acuerdo con Zurbriggen (2006) el institucionalismo en sus diferentes variantes tiene como base fundamental la relevancia del marco institucional, en la dinámica de cambio que los actores ejercen como individuos racionales. Zurbriggen (op. cit) propone una clasificación de dos grupos de institucionalismo, el institucionalismo racionalista (elección racional, énfasis en el agente) y el institucionalismo culturalista (institucionalismo histórico y sociológico centrado en la estructura).

El análisis de políticas tiene antecedentes provenientes principalmente de Estados Unidos, en el caso del institucionalismo centrado en actores su origen es Alemán incorporándose tardíamente (Cortés, 2008). Es en los años noventa cuando este campo se consolida en Alemania, con figuras como Renate Mayntz y Fritz Scharpf del Instituto Max-Planck quienes desarrollaron desde la teoría del neoinstitucionalismo y la teoría de juegos, un enfoque centrado en las instituciones como dinamizadoras del comportamiento individual, y al mismo tiempo con interdependencia entre instituciones sociales y políticas, donde se incluyen sistemas de reglas y dispositivos de decisión, al igual que los sistemas de creencias, paradigmas, culturas y tecnologías.

Este enfoque se ha desarrollado en diferentes ámbitos de la teoría social, con el objetivo de explicar las decisiones y el contexto institucional en el que tienen lugar. Scharpf y Mayntz (1995:43) definen al institucionalismo centrado en actores como: “no solamente restringido a las instituciones políticas, que trabajan con un concepto amplio de institución, que toma a las instituciones como variables dependientes, sino también como variables independientes y no les

prescribe ningún efecto determinado”. Del cual subyacen tres elementos: los actores, la constelación de actores y los modos de interacción.

Con esto, es posible considerar al Nivel Medio Superior como una institución que ha cambiado sus reglas, con el objetivo de generar cambios que promuevan una educación de calidad. En este sentido, los autores señalan este enfoque desde la toma de decisiones, en este trabajo se utiliza desde la implementación de una reforma, la RIEMS.

De acuerdo con Scharpf (1997) las instituciones influyen desde el inicio en la toma de decisiones (elección, votación simple o compuesta, adjudicación autoritaria); así mismo estas definen el número de actores que participan y cuáles son sus recursos de negociación. Es decir, que los actores buscarán maximizar sus oportunidades que disponga, los recursos de poder, la información que tiene, las posibilidades de negociación. Este tipo de análisis pone énfasis en la explicación de la posición estructural, las orientaciones de negociación e interacción de cada actor y los contextos institucionales en los que se mueven los actores.

Con respecto a los actores, los autores hacen una distinción entre actores individuales y actores complejos. Los actores individuales serán quienes participen en el proceso de definición de políticas a través de iniciativas aisladas, mientras que los actores complejos serán los que tengan mayor capacidad de organización. Estos últimos se dividen en actores colectivos y actores corporativos (ver Tabla III.2).

Tabla III.2 Institucionalismo centrado en actores.

Tipo de actor	Clasificación	Definición	Características del actor	Modos de interacción
Individual	Individual	Participan en la definición de políticas a través de iniciativas aisladas.	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos • Capacidades • Percepciones • Preferencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Acción unilateral. • Acuerdo negociado. • Voto mayoritario. • Dirección jerárquica.
Complejo	Colectivo	Personas de distintas procedencias que buscan maximizar sus preferencias participando en el contexto institucional (Clubs, carteles, alianzas, movimientos).		
	Corporativo	Grupos más compactos de agremiación con sistemas de organización e intercambio más sofisticados (asociaciones, partidos políticos, sindicatos, parlamento, gobierno y la administración).		

Fuente: elaboración propia retomando a Scharpf (1997).

Dado que en este tipo de institucionalismo los actores son pieza clave, se asumen que los fenómenos sociales son el producto de las interacciones entre actores, en un tiempo y espacio institucional determinado. Además considera que la percepción de los actores sobre su situación y sus preferencias, se encuentra influida por el contexto institucional. Por lo que, estos actores tienen propósitos, de acuerdo a la política. Y son las instituciones conjuntos de reglas que estructuran los cursos de acción de los actores, dándoles cierto margen de libertad para que estos decidan sobre su conducta, por lo que no es totalmente determinista sobre las decisiones de los actores.

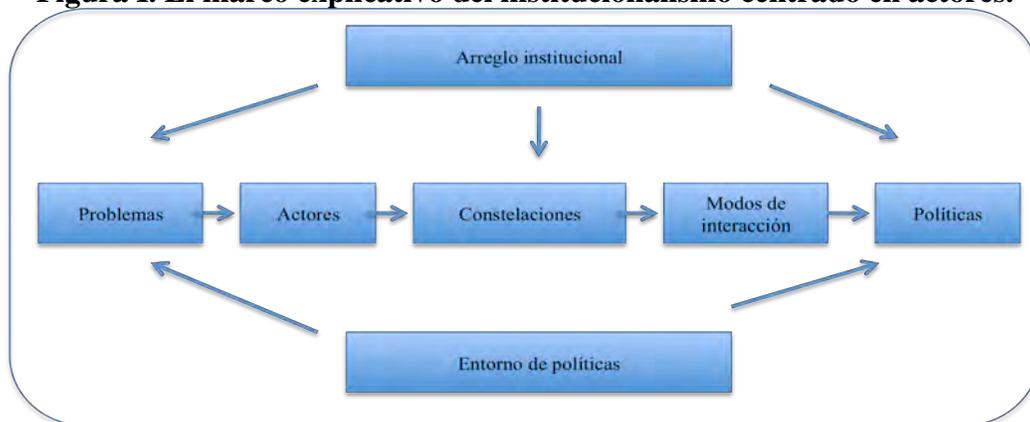
Además en el institucionalismo centrado en actores, las instituciones tienden a permanecer más allá de las circunstancias que motivaron su surgimiento, por lo que pueden encontrarse en diversos momentos dependiendo el contexto (ineficiencia, no adaptación a necesidades, etc.).

La constelación de actores, es conjunto de actores que participan en determinada política, así como las posibles estrategias de acción con respecto a la misma, los resultados de dichas estrategias y las preferencias o valoraciones de los actores con respecto a los resultados posibles.

Los modos de interacción, son las formas en que los actores se mueven con respecto a los otros, condicionado en gran manera por el contexto institucional en que dichos actores se encuentran. Estos modos de interacción puede son: la acción unilateral, el acuerdo negociado, el voto mayoritario o la dirección jerárquica. La relevancia de los modos de interacción es que estas influyen sobre las estrategias que finalmente escogen los actores

Retomando el modelo propuesto por Scharpf (1997) el marco explicativo del institucionalismo centrado en actores es el siguiente:

Figura I. El marco explicativo del institucionalismo centrado en actores.



Fuente: Scharpf, 1997.

El institucionalismo centrado en actores en el ámbito escolar, puede explicarse también mediante la propuesta de López, Sánchez y Nicastro (2002: 27) quienes conciben a la escuela como un sistema que está conformado por “grupos cohesionados en torno a una red particular de relaciones, un sistema de valores y una dinámica social que se va conformando a lo largo de complejos procesos históricos”.

Este tipo de análisis coincide con la visión de Scharpf porque considera el análisis institucional en el contexto de la educación, para López, Sánchez y Nicastro (2002) la institución escolar va más allá de un contexto, son más bien las características, la naturaleza y funcionamiento del objeto de estudio. Es el “lado oscuro de las organizaciones” trata de explicar la acción social dentro de las institucionales, de cómo la comunidad determina los significados a sus actos, de lo que “significan las cosas allí y por qué” (López, Sánchez y Nicastro 2002:32). Esto sin restar la estructura formal definida por la administración y legislación educativa, reglamentos y normas del centro. Añaden a su propuesta de análisis la consideración de la organización escolar como un sistema, este sistema integrado por una serie de redes, donde se recrean conexiones particulares.

Este tipo de sistemas, tienen tres propiedades:

1. Globalidad. El sistema tiene identidad propia, los elementos que la integran son relativamente independientes de ella.
2. Autorregulación. Los sistemas están sujetos a constante cambio, estos cambios implican la adaptación y acomodación, sin entenderlo como causa efecto, más bien como un acople estructural.
3. Equifinalidad. Los sistemas establecen procesos únicos y característicos para sobrevivir y desarrollarse, dos sistemas, a partir de condiciones iniciales y por distintos caminos pueden llegar a un mismo estado final. El proceso inverso sería la multifinalidad, donde condiciones similares iniciales conlleven a estados finales diferentes.

Estas dos miradas que se presentan en este apartado del institucionalismo centrado en actores es compatible entre sí, porque aluden al análisis institucional, en el caso de López, Sánchez y Nicastro especifican sobre las instituciones educativas, pero entre sí el elemento de las redes que se tejen en la organización y los actores que intervienen en ella son esenciales para comprender las condiciones de transformación educativa tal como señalan los autores “las instituciones sociales, entendidas como dispositivos para no cambiar que cambian continuamente” (López, Sánchez y Nicastro 2002:45).

3.2.1 Isomorfismo institucional

Desde la visión del neoinstitucionalismo, la noción de isomorfismo institucional alude a cuando las organizaciones tienden a adoptar formulas institucionales aceptadas y consolidadas, para después ajustarlas o contextualizarlas, lo que se conoce como un proceso de *decoupling* que retome aspectos locales o regionales (Del Castillo y Azuma, 2013).

Retomamos este concepto porque se considera pertinente para analizar la implementación de la RIEMS dado que se podría afirmar que el problema de la diversidad de organizaciones de EMS se resolvería homogeneizándolas es decir se podría explicar por medio del isomorfismo institucional. A continuación se explican sus bases fundamentales.

De acuerdo con Powell y Di Maggio (1999) el cambio en las organizaciones¹¹ es resultado de procesos que hacen que las organizaciones sean más similares, esto no quiere decir que sean más eficientes. Para explicar este fenómeno de homogeneización utilizan el concepto de isomorfismo. Estos autores sostienen que se han analizado dos tipos de isomorfismos, por un lado el competitivo y por otro el institucional.

Este último con mayor poder explicativo debido a que puede ofrecer una visión moderna de las organizaciones, las cuales “compiten no sólo por recursos y clientes, sino también por poder político y legitimidad institucional, por una buena condición social y económica” Powell y Di Maggio (1999:109).

Son tres los mecanismos de cambio institucional isomorfo¹² que identifican los autores:

1. Coercitivo. Responde a influencias políticas (formales como informales) de organizaciones de mayor jerarquía, así como las expectativas culturales. Este tipo de presiones puede percibirse como una fuerza, persuasión o invitación a sumarse. Lo que puede tener como consecuencia la modificación de las relaciones de poder, además las

¹¹ Para Powell y Di Maggio (1999), el cambio organizacional hace referencia al cambio de estructura formal, la cultura organizacional y las metas, programa o misión. Este tipo de cambio organizacional tendrá variaciones dependiendo de su sensibilidad a las condiciones técnicas.

¹² El cambio institucional se ha explicado también mediante el análisis del cambio a partir de la “selección natural” y el control de las élites, pero no explican el cómo las organizaciones se hacen similares, independientemente que las organizaciones sean de diferentes rubros como educación, economía, filantropía, etc. En el nivel macrosocial la institucionalidad se ha dado por sentado, mientras que en el macronivel se considera más un proceso que un estado, a nivel cognoscitivo, la creación y transmisión de las instituciones, su conservación y resistencias al cambio, y los símbolos en el proceso (Zucker, 1999). Por otro lado, el nuevo institucionalismo acepta un moderado pesimismo con respecto a los resultados de los procesos de reforma, debido a que en la realidad organizacional es un proceso que toma mucho tiempo y las variables que intervienen son de múltiple naturaleza (Vergara, 1999).

organizaciones en la tendencia a la homogeneización, cuando este tipo de disposiciones legales afectan diversas esferas de la vida social, éstas podrán tener mayor institucionalización y mayor legitimidad por y dentro del Estado.

2. Mimético. Es una respuesta a la incertidumbre, por medio de la imitación entre organizaciones. Esto sucede principalmente cuando las metas son ambiguas, o cuando existe una incertidumbre simbólica, además es posible que las organizaciones modelo pueden estar conscientes o no de su rol. Estas mutaciones pueden darse por diversos factores como movimientos de personal, empresas consultoras o certificadores.
3. Normativo. Está asociado a la profesionalización de los actores en las organizaciones, esto se debe a la necesidad de definir las condiciones y métodos de trabajo de una ocupación, estas bases puede ser de conocimientos específicos y de reconocimiento de su autonomía ocupacional. Por un lado la educación formal en los centros de formación de profesionales y por otro lado, el crecimiento y complejidad de redes profesionales, permiten el isomorfismo normativo en las instituciones. Aspectos de los individuos como conducta personal, vestimenta, lenguaje técnico compartido, son ejemplos de cultura compartida entre los miembros de una ocupación o profesión.

Se visualiza que en el caso de la EMS el cambio organizacional pudiera explicarse mediante una combinación de los tres mecanismos, debido a que existen una legislación en materia educativa y reglas de implementación, encaminadas hacia la homogeneización del bachillerato en México bajo el supuesto de la articulación e identidad como subsistema educativo y finalmente porque tanto para los docentes como para los directivos, estos están sujetos a perfiles profesionales claros, profesionalización de sus desempeños e incluso la acreditación de credenciales que los reconozcan en las políticas de calidad educativa.

3.3 Gestión pública

Es posible encontrar la palabra gestión en diversos recursos bibliográficos, encuentros académicos, en el lenguaje académico de diversas disciplinas científicas y en la cotidianidad. La diversidad de acepciones que puede interpretarse de la gestión tiene relación con los nuevos campos de la gestión pública por ejemplo Sánchez (2001) identifica cinco campos: la gestión ética, la gestión estratégica, la gestión intergubernamental, la gestión de recursos humanos y la gestión del conocimiento.

Se ha decidido ir de la general a lo particular, en el caso de las instituciones educativas se entrelazan dos tipos de gestión, por un lado la gestión tendiente a la administración y por otro lado la gestión pedagógica del aprendizaje.

De acuerdo con Sánchez (op. cit) la gestión pública proviene de la administración pública que en su voz inglesa es denominada *management*, los estudios de gestión se caracterizan por ser investigaciones empíricas de estudios de caso “exitosos” de los cuales se identifican elemento de éxito recomendando su aplicación en el área pública.

Para el campo educativo Aguerrondo (1996:5) identifica que lo administrativo/empresarial usualmente es asumido desde la visión de los educadores con “*orientación hacia el lucro*”, de tal forma que se invalidan como inútiles en la educación. Situar a la escuela como una unidad de organización del servicio podría significar avances para colocar a la institución educativa como promotora de transformaciones.

Después de la Segunda Guerra Mundial se utilizaron elementos de la administración privada para ser aplicados en la administración pública, sin embargo Sánchez (op. cit) distingue que nace del sector público y no del ámbito empresarial.

Lynn (2004) por su parte, señala que dos fueron las fuerzas que incentivaron la corriente de cambio sobre la nueva gestión pública, por un lado la dependencia del mundo económico, y el incremento de las expectativas de parte de los ciudadanos que esperaban respuestas de los gobiernos después de la Guerra Fría. Además de la influencia de organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Unión Europea, entre otros que intervinieron principalmente en los países en vías de desarrollo.

Bozeman (1998) distingue entre lo que llama el enfoque P y el enfoque B, el enfoque P es el que surge de las escuelas de política pública como complemento de su estudio (*public Management/gestión pública*) y el enfoque B es el que surge de la administración, que recupera nociones de la administración de empresas con límites muy difusos entre lo que es lo público y lo privado (gerencia pública).

Sin embargo Casassus (2000), hace una advertencia en cuanto a la separación entre la acción del diseño y la acción de ejecución, ya que indica que han dejado de tener validez conceptual como teoría de acción, para este autor la gestión debe ser integral.

La gestión en el campo de la educación pública es un tema actual de interés desde la administración escolar, es decir como una organización que depende del Estado con características propias al situarse en el campo educativo. Villoria (2001) refiere que toda organización que quiera sobrevivir al mundo globalizado, competitivo y de conocimiento debe de: invertir en capital humano, formar e instruir a los recién llegados al puesto o la organización, instruir a todos en la resolución de problemas para mejorar la calidad y capacitar específicamente a los directivos.

Las respuestas gubernamentales hacia la gestión de recursos humanos ha propiciado: una mayor planificación de las necesidades de personal (reducción), incremento en la formación de directivos, formación continua de funcionarios, la evaluación del rendimiento individual de los empleados, una tendencia a mantener el equilibrio entre responsabilidades de trabajo y necesidades personales y una atención a la desconcentración de la gestión de recursos humanos (Villoria, 2001).

Estas características parecen engranar con los lineamientos de gestión de la RIEMS, debido a que parte de los mecanismos de gestión de la reforma sitúa la profesionalización del director como elemento importante de la implementación en miras de fomentar procesos de calidad en la escuela para la reducción de la deserción escolar, fomentar el acceso a este nivel educativo y lograr que los estudiantes logren aprender las competencias que se suponen corresponde al nivel formativo.

3.3.1 De la gestión institucional a la gestión pedagógica o viceversa

De acuerdo con Zorrilla y Pérez (2006) las reformas educativas demandan del director conciliar la dimensión pedagógica con la de la gestión escolar. La evidencia empírica sobre el papel del director en los procesos de reforma en el caso de la educación básica de la cual se dispone información señalan que los modos de actuar tradicional en la organización escolar es una limitación para interactuar con el cuerpo docente sobre los aspectos pedagógicos o trabajar colegiadamente con otros actores que intervienen en la implementación (Zorrilla y Pérez 2006, Gómez 2010, García, Slater y López 2010).

Una buena gestión escolar sería aquella que cumple con la normatividad mínima, garantiza desde su ámbito de actuación institucional los recursos básicos, sostiene una cultura del esfuerzo basado

en la autodeterminación, sentido de pertenencia de un proyecto que aporta al desarrollo educativo y social (Miranda, 2010).

Tedesco (2004:11-12) apunta que para conocer la dinámica de la gestión de los sistemas educativos, se debe mirar y cuestionar “*no sólo por los procedimientos sino también por las condiciones institucionales y las políticas que determinan la viabilidad de esos procedimientos*”.

La articulación de ambos paradigmas de la gestión es uno de los postulados de la reforma escolar que señala Ezpeleta (2004), por una parte, el que concibe a la escuela como el centro de los cambios; y por otro lado, el que refiere que el cambio pedagógico es también un cambio institucional. Bajo este argumento integrativo de la gestión iniciamos los últimos tres apartados de este capítulo, la gestión institucional, la gestión escolar y la gestión pedagógica, estos modelos de la gestión educativa que intervienen en la implementación de políticas de cambio que permitan desplegar las potencialidades de la enseñanza y los aprendizajes.

3.3.1.1 Gestión educativa

Pozner (1997:33) argumenta que “*la gestión educativa es la que se refiere al gobierno y la toma de decisiones sobre la educación de un país*”, desde una perspectiva de la centralización educativa.

Esta autora señala que la gestión educativa es el conjunto de procesos tanto teóricos como prácticos que son integrados y relacionados, a nivel horizontal como a nivel vertical dentro del sistema educativo, para lograr el cumplimiento de las demandas sociales sobre la educación. Lo anterior, con una prospectiva hacia el futuro donde convergen el liderazgo, el trabajo en equipo, la comunicación y la participación y demanda educativa. Sin embargo Pozner (2000) propone que la gestión educativa es una nueva forma de comprender y conducir la organización escolar, esto tiene que ver con la gobernabilidad de las instituciones entre lo técnico y lo político de la educación.

Esta concepción de gestión educativa sostiene que debe existir interrelación entre cinco acciones:

1) una multidisciplinariedad de saberes, pedagógicos, gerenciales y sociales; 2) prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y sociales; 3) juicios de valor agregados en las decisiones técnicas 4) principios útiles para la acción, múltiples actores, en múltiples espacios de acción; y 5) temporalidades diversas personalidades, grupales y societales supuestas y/o articuladas.

Cabe mencionar que, aquí aunque Pozner (2000) menciona la gestión educativa, esta se asemeja a la concepción de gestión escolar a la que se refieren Schneckenberg (2002) y la SEP (2010).

3.3.1.2 Gestión educativa institucional.

La gestión desde un marco institucional integra los componentes organizaciones en cuando a los arreglos institucionales, la articulación de recursos, los objetivos y principalmente sobre las interrelaciones entre las personas en la acción (Casassus, 1999).

En el ámbito nacional en la educación básica específicamente para el Programa Escuelas de Calidad (PEC) la SEP (2010) ha definido a la gestión institucional como la que establece las líneas de acción de las instancias administrativas. Este nivel de gestión establece la generación de proyectos, programas no sólo desde el ámbito nacional sino, estatal, regional y local. El tipo de acciones que comprenden serían de orden administrativo, gerencial, de políticas de personal, económico-presupuestales, de planificación, de programación, de regulación y de orientación. Tiene relación con las formas de gobierno del sistema educativo.

En el marco institucional Casassus (1999, 2000) agrupó seis marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que han orientado el análisis del cambio institucional. Estos son: normativo, prospectivo, estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional. Posteriormente añadió uno más: el emocional. Este desarrollo no es secuencial, sin embargo el autor los presenta cada uno como la superación de anterior modelo. Estos modelos a su vez han sido agrupados en dos paradigmas, el paradigma del tipo A y el paradigma del tipo B.

A continuación se explican brevemente cada uno de los modelos de acuerdo a Casassus (1999, 2000 y 2002).

Modelo normativo. Inicia en los años 50 y 60, hasta inicio de los años 70 en América Latina tienen un fuerte impulso los planes nacionales de desarrollo y los planes nacionales de desarrollo educativo. Esta visión se constituyó como un esfuerzo de mayor racionalidad en el ejercicio del gobierno en las acciones presentes para la proyección de los resultados futuros. En la educación esta se orientó hacia la expansión del sistema educativo. Esta visión se proyecta en forma lineal, el futuro es único y cierto, no hay relación con la dinámica social e interacción social. Esta visión engrana perfectamente con la cultura normativa y vertical del sistema educativo tradicional. El presupuesto juega un papel decisivo.

Modelo prospectivo. Inicia en los 60, en el contexto de la crisis petrolera de 1973 figuro un quiebre entre el modelo normativo. Este modelo indica que el futuro no se explica únicamente por el pasado, es necesario visualizar el futuro. Por ello la construcción de múltiples escenarios futuros y por lo tanto inciertos. La reducción de la incertidumbre permite la generación de flexibilidad limitada por las técnicas cuantitativas, el método de escenarios. Sigue la lógica del modelo normativo.

Modelo estratégico. Las normas que permiten relacionar a la organización con el entorno (estrategia), desde un carácter normativo y tácito (medios para alcanzar lo que se desea). Este modelo de gestión consiste en la capacidad de articular los recursos que se poseen dentro de una organización. La identidad institucional guarda relación con este modelo por ejemplo con el análisis de tipo FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas). Este modelo tiene sus antecedentes en la planeación estratégica militar, reconociendo su visión de la acción humana pero en contra de organizaciones y personas que pueden ser aliados o enemigos.

Modelo situacional. El inicio de los 80, la crisis en América Latina genero una situación social de inestabilidad. El tema de la gobernabilidad cobra interés, la viabilidad política. Este modelo reconoce no sólo el antagonismo de los intereses de los actores de la sociedad, sino también integra el tema de la viabilidad política, técnica, económica, organizativa e institucional. Lo situacional es, la relación entre el actor y la acción de éste. En una realidad existe la opción de muchas situaciones, pero el desempeño del actor estará mediado por el contexto donde se encuentre situado. Este modelo privilegia la búsqueda de acuerdos, el logro de consensos sociales como parte de la gestión.

Modelo de calidad total. Surge con los inicios de los años 90, la calidad es ahora la preocupación de los gobiernos en el tema educativo. Se identifica a los “usuarios” del sistema educativo como aquellos que demandan un servicio de calidad de acuerdo a sus necesidades. La visibilidad de los resultados es relevante para la evaluación de los usuarios acerca de la calidad. Esto permitió la generación de mecanismos de medición y evaluación de la calidad de la educación. El problema radica en los procesos y en los resultados, sin embargo este problema no se resuelve únicamente con la valoración de los usuarios, sino que intervienen también la participación de aquellos que prestan un servicio. Este modelo busca la disminución de la burocracia, los costos, una mayor flexibilidad administrativa y operacional, aprendizaje continuo, aumento de productividad, creatividad en los procesos.

Modelo reingeniería. Este modelo reconoce los contextos cambiantes dentro de un marco de competencia global. Esta perspectiva distingue tres aspectos de cambio: 1) señala que las mejoras no son suficientes; 2) reconoce que los usuarios tienen, por intermedio la descentralización, la apertura del sistema, el poder para exigir el tipo y la calidad de educación que esperan; 3) el cambio, desde el entendimiento del arreglo social, en sus estructuras, cambio en los valores, en la manera de ver el mundo. Se funda en la reconceptualización fundacional y rediseño radical de los procesos, si es que se quiere lograr mejoras dramáticas en desempeño, es un cambio radical para la resolución de problemas. La acción humana es percibida como un proceso de cuestionamiento racional que conduce a la acción.

Modelo comunicacional. Su aplicación inicia para la segunda mitad de los años 90. La comprensión de distintas perspectivas da distintas visiones de las organizaciones. Este modelo contempla la perspectiva lingüística, lo que permite observar “redes comunicacionales” orientadas hacia el manejo de los actos del habla. Las destrezas comunicacionales son aquellas que facilitarán o impedirán el desarrollo de compromisos de acción obtenidos de conversaciones para la acción. La gestión es entonces, el desarrollo de compromisos de acción obtenidos de la coordinación de acciones. El gestor es un coordinador de acciones que resultan de las conversaciones para la acción (peticiones, obtener respuestas).

Modelo emocional. Derivado del anterior Casassus (2002) propone un séptimo modelo el emocional, derivado del modelo comunicacional, ya que para que pueda ser efectiva, tiene que tener un soporte en el plano emocional. Si carece de este componente, la comunicación que no se conecte con la emoción adecuada no logrará la movilización hacia las metas propuestas. En este sentido, la emoción es el motor de la acción. Las destrezas para la gestión estarán condicionadas con la comprensión del mundo emocional. La gestión es una interacción con el contexto y depende de este.

Tabla III.3 Paradigmas de la gestión propuestos por Casassus

Paradigma	Características	Modelo
Paradigma del tipo A	Abstracto	Normativo
	Determinado	Prospectivo
	Seguro	Estratégico
	Rígido Arriba	
	Homogéneo	
	Unidimensional	

	(Objetivo)	
Paradigma del tipo B	Concreto Indeterminado Incierto Flexible Abajo Diverso Multidimensional (Subjetivo)	Situacional Calidad total Reingeniería Comunicacional Emocional

Fuente: elaboración propia basada en Casassus (1999, 2000).

Para Casassus los modelos representan cambios en el paradigma de la gestión en los procesos institucionales, y señala que existe una arena de conflicto paradigmático en donde ambos paradigmas el de tipo A y el de tipo B confluyen interactivamente (ver Tabla III.3). El autor es entusiasta al decir que *“estos paradigmas representan visiones distintas de lo que queremos que sea el futuro de nuestras sociedades, entonces estamos ante grandes y hermosos desafíos”* (Casassus, 2002:59). Aunque la evidencia empírica señale algunas discrepancias con la evolución de los modelos de gestión del tipo B (Zorrilla y Pérez 2006, Gómez 2010, García, Slater y López 2010).

3.3.1.3 Gestión escolar.

Este tipo de gestión indica dos cosas, por un lado la gestión como proceso de intervención y como múltiples intervenciones que suceden en el tiempo (Blejmar, 2009). El proyecto pedagógico es el mapa, es el saber hacer, en palabras del Blejmar (2009:25) *“el camino recorrido no es menos importante que sus resultados”*, este camino debe ser explícito expresados en formas de visión, metas, objetivos que puedan ser evaluados posteriormente.

Este nivel de gestión tiene dos caras, por un lado la mirada interna y por otro la mirada externa, el director escolar se encuentra mediando lo que sucede desde dentro, desde la posición de autoridad de los que en cierta medida puede ser controlable, la otra cara la externa (lo no controlable, demandas de la comunidad, los padres, las políticas) que impacta en el espacio institucional. Estas miradas pueden situarse en el tiempo desde el plazo que se establezca (largo, mediano y corto plazo). Es por ello que la gestión parte de dos elementos, por un lado los sujetos-actores y por otro los sistemas-organizaciones, debido a que los primeros son aquellos que llevan

a cabo las acciones sin embargo sus acciones están mediadas por límites y posibilidades que otorga el sistema (Blejmar, 2009).

Por gestión escolar puede entenderse el análisis de la práctica escolar desde la escuela, esto implica la articulación de la teoría educativa con la práctica de la gestión escolar en su cotidianeidad, es decir desde los procesos internos y sociales (Schneckenberg, 2002). Lo anterior en base a supuestos ideológicos, filosóficos, políticos acerca de la construcción social de la calidad y eficacia que la sociedad espera de la educación.

La gestión escolar en el nivel medio superior comprende tres tipos de educación: propedéutica (bachillerato general), propedéutica terminal (bachillerato especializado o tecnológico) y terminal (formación técnica). Con respecto a las modalidades estas son escolarizada y abierta.

La Secretaría de Educación Pública define a la gestión escolar como:

“el ámbito de la cultura organizacional, conformada por directivos, el equipo docente, las normas, las instancias de decisión y los actores y factores que están relacionados con la “forma” peculiar de hacer las cosas en la escuela, el entendimiento de sus objetivos e identidad como colectivo, la manera como se logra estructurar el ambiente de aprendizaje y los nexos con la comunidad donde se ubica” (SEP, 2010: 60).

Pozner (1997) por su parte señala que la gestión escolar supone una interrelación entre la gestión educativa y las decisiones políticas de un país. Es decir que la gestión escolar realiza (implementa) las políticas educativas de cada unidad educativa (gestión educativa) y que debería estar contextualizada a las particularidades y necesidades de la comunidad educativa.

Esto incluye al equipo directivo del centro escolar que trabaja para promover y posibilitar las acciones encaminadas hacia la intencionalidad pedagógica en/con/para la comunidad educativa. El trabajo de la gestión escolar en ejecutar los procesos y promover la participación dinámica de los actores: interviene sobre la globalidad de la institución, recupera la intencionalidad pedagógica y educativa, incorpora a los sujetos de la acción educativa como protagonistas del cambio educativo y construye procesos de calidad para lograr los resultados esperados.

Pozner (1997) es enfática cuando indica que, la gestión escolar no es el gobierno de lo didáctico, sino más bien es integral de lo administrativo y lo pedagógico.

De acuerdo con Pozner (1997) el directivo o grupo directivo debe tener la capacidad de intervenir en las siguientes dimensiones:

1. Dimensión pedagógica-curricular. Esta se refiere a los fines y objetivos específicos o razón de ser de la institución-escuela en la sociedad.
2. Dimensión comunitaria. Es la relación entre la sociedad y la escuela, específicamente la comunidad local (padres, fuerzas vivas) y su escuela.
3. Dimensión administrativa-financiera. Se refiere a los recursos necesarios, estén disponibles o no, en miras de su obtención, distribución, articulación y optimización para la consecución de la gestión de la institución educativa.
4. Dimensión organizativa-operacional. Es el soporte de las anteriores dimensiones, el esqueleto que sostiene el cuerpo, para el gobierno de la institución escolar de manera: integral, consciente, transformadora, participativa.

Pozner (op. cit), propone el diseño de un proyecto pedagógico institucional desde el centro escolar para poner en marcha este nivel de gestión, elaborado por el equipo directivo y que es el elemento fundamental. Otras herramientas de la gestión escolar serían: las normas de convivencia institucional, los proyectos pedagógicos, las reuniones de trabajo, las observaciones, la memoria escolar. La propuesta de la autora se dirige a la transformación de la administración escolar hacia la gestión escolar participativa de los “actores” de la comunidad educativa.

Aguerrondo (2001) al elaborar un balance sobre la enseñanza de la gestión y política educativa, señala que son nueve las capacidades de los actores educativos que intervienen en la educación, estas son: la gestión estratégica, el liderazgo, la comunicación, la delegación, la negociación, la resolución de problemas, la anticipación, el trabajo en equipo y el discernimiento ético. Estas capacidades de la competencia del gestor educativo son elementos analíticos que hacen explícitas las capacidades que debe poseer este actor llamado “gestor educativo”.

Al igual que Pozner (Proyecto Pedagógico Institucional), Aguerrondo (1995) señala que los proyectos institucionales elaborados desde la autonomía institucional poseen elementos de interrelación y trabajo colegiado por parte del equipo docente, las prioridades del aprendizaje de un año determinado, el cómo se logrará y cuál será la responsabilidad de cada uno de los miembros de la institución.

Añadiendo que, el monitoreo sería una herramienta para el seguimiento de las metas de la organización educativa, sobre cómo es o no transformada la realidad educativa. Este monitoreo guarda distancia con la evaluación porque el monitoreo se refiere a espacio cotidiano (todos los días), mientras que la evaluación se realiza al finalizar un proceso. Este monitoreo que propone

Aguerrondo (op. cit) se intercepta entre el directivo y el supervisor, es decir desde dentro y desde fuera de la institución escolar.

3.3.1.4 Gestión pedagógica.

SEP (2010) sobre la gestión pedagógica indica que es el nivel donde se concreta la gestión educativa, la relaciona con la actuación de docente en los procesos de enseñanza, la aplicación de currículum y la planeación didáctica, la evaluación del aprendizaje, y la socialización con alumnos y padres de familia con el objetivo de generar aprendizajes y fomentar ambientes de participación. La gestión pedagógica está ligada a la calidad de la enseñanza.

Ezpeleta (1992) señalan que la distancia entre lo pedagógico y lo administrativo es una de las limitaciones que condicionan la visibilidad de los “problemas domésticos” en el contexto áulico se trasladen al rango institucional. La gestión pedagógica para Ezpeleta es un concepto que se inserta en la escala de las unidades escolares que posibilita un puente hacia la gestión política, administrativa y técnica. En este nivel de gestión la autora ubica a los maestros como estrategias pedagógicas, condicionados las reglas del juego: técnico pedagógico, administrativo y laboral. Con respecto a la dirección del centro escolar Ezpeleta menciona que, es el núcleo de la gestión, la articulación de estrategias que perfilan la acción del cuerpo docente, sin embargo su análisis trata al sujeto docente como gestor pedagógico. Sostiene que en el siglo pasado, en América Latina se prestó mayor interés a la gestión administrativa, perdiendo de vista el carácter pedagógico para la administración de la educación.

Aguerrondo (2012) denomina a este nivel de gestión como “gestión en el aula”, comprenden dos temas fundamentales: 1) la gestión como aquello que estructura los procesos de enseñanza (pedagógico-didáctica, desempeño docente). Tres son los factores que intervienen en el desempeño de un buen docente: las características personales, las habilidades de enseñanza y la capacidad del profesor en organizar entornos interesantes y apropiados para el aprendizaje. 2) la gestión desde la institución educativa, desde el movimiento de las escuelas eficaces.

De acuerdo con Aguerrondo (2012), las investigaciones sobre la eficacia escolar mostraron que entre los elementos que muestran significancia en una escuela considerada exitosa, la gestión del director es pieza clave.

Para los cuatro niveles de gestión descritos en este apartado Aguerrondo (2012) advierte que la gestión eficiente, sea a nivel áulico, nivel institucional o de gestión del sistema educativo, es

necesario prestar atención a lo que no es una buena gestión: 1) no hay una buena gestión si no hay un objetivo claro (aprendizaje, institucional, mejora del sistema); 2) no hay una buena gestión si no hay una presión para mejorar (no necesariamente negativa, intereses, posibilidades); y 3) no hay una buena gestión si no hay recursos para hacer lo que se requiere.

Pareciera que los niveles de gestión educativa y gestión escolar se encuentran bien delimitados en el campo de acción, y que a nivel conceptual la gestión escolar y la gestión pedagógica muestran líneas más difusas entre el centro escolar y el aula de clases (ver Tabla III.4). Se decidió indagar sobre un nivel de la gestión, la gestión escolar como principal campo de acción del director, mediando su actuación entre la gestión institucional y la gestión pedagógica. Sin negar que la gestión educativa del país determine lo que se espera que gestione, es decir que los cuatro niveles de gestión se encuentran interconectados porque comparten a la administración de la educación como meta.

Tabla III.4 Niveles de gestión

Sistema educativo de un país	Instituciones encargadas de la administración de la educación	Escuela como organización	Escuela y aula
Gestión educativa	Gestión institucional	Gestión escolar	Gestión pedagógica

Fuente: elaboración propia.

3. 4 Liderazgo escolar

El trabajo de la gestión escolar se encuentra asociada con el liderazgo como componente de eficacia, Contreras (2010) señala que esta relación es más evidente cuando las organizaciones se enfrentan a crisis y situaciones de cambio, específicamente en quienes ocupan puestos de autoridad. En este sentido la autoridad puede estar asociada desde el otorgamiento formal o informal, para Contreras (op. cit) la autoridad formal deberá orientar al grupo y así mismo brindar un propósito.

La UNESCO (2004) señala que la gestión escolar debe estar acompañada de estrategias que favorezcan las capacidades y el liderazgo, este último desde una noción de transformación, un

buen liderazgo será capaz de movilizar los sentimientos, actitudes, opiniones y prácticas con el objetivo de mejorar la escuela, promover en los docentes diversidad de conductas para generar resultados y crear estrechas relaciones de trabajo con los padres de familia, docentes y estudiantes.

Vaillant (2012) identificó que el éxito de los estudiantes en la prueba PISA se debe a tres factores: el reclutamiento, la formación y el apoyo de los directores y otros profesionales, al trabajo de los docentes en el aula. Champan (2005) y Vaillant (2012) coinciden en que el trabajo de director debiera ser una profesión más atractiva, y en señalar que debieran propiciarse mayores espacios en el centro escolar para los liderazgos distribuidos.

En los países latinoamericanos la antigüedad en el puesto docente se consideraba el principal medio de ascenso a los cargos de gestión y liderazgo. Sumado a esta situación, aún persiste una disgregación entre las tareas administrativas y las funciones pedagógicas (Vaillant, 2012). En la región, la mejora de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes sigue siendo una tarea inconclusa, existe una urgencia por ofrecer una educación de calidad a la cual todos los estudiantes tengan acceso de tal forma que sea equitativa.

Elmore (2000) ha elaborado aportaciones en el campo del liderazgo escolar el autor propone un modelo de rendición de cuentas, considera que existen problemas de respuesta institucional, lo cual dependerá de cómo responden las escuelas a los incentivos de que las políticas proporcionan en la mejora externa. Para Elmore (2012) en su experiencia trabajando en escuelas y sistemas escolares son dos los elementos que hacen la diferencia sobre cómo estas responden: capacidades y responsabilidad interna (*accountability*).

Con respecto a las capacidades, estas pueden tener una “alta capacidad” o una “baja capacidad” para responder, las cuales serán las herramientas y conocimiento de la organización puede aportar para responder a las presiones externas. Y sobre la responsabilidad interna, este se percibirá por medio del grado de coherencia en la organización con respecto a normas, valores, expectativas y procesos para alcanzar los objetivos. De igual forma, las organizaciones escolares pueden tener una “alta responsabilidad interna” que genera altos acuerdos sobre los valores y tiene un esquema organizacional que hace que estos acuerdos sean evidentes en la práctica, por otro lado “la baja responsabilidad interna” se referirá a débiles acuerdos, la atomización y desempeños variables.

Para Elmore (2012) la práctica del liderazgo es lo que conecta a la política con el desempeño en las escuelas. Para entender el liderazgo desde la visión de Elmore (2012) este propone cuatro condiciones:

1. El liderazgo no son los atributos o características de los líderes, sino más bien son el cúmulo de acciones que se basan en un cuerpo de conocimiento, habilidades y hábitos que están definidos, enseñados y aprendidos.
2. La práctica debe estar basada en una teoría de la acción, esto quiere decir un conjunto de enunciados lógicos conectados con acciones de los líderes que den como resultado un desempeño de calidad en la organización.
3. La práctica debe estar incrustada en las estructuras particulares de incentivos y en el contexto institucional, es decir que las prácticas de liderazgo debe ser contextualizadas, no deben ser generalizadas, sin embargo deben generar pautas de acción general.
4. Las prácticas de liderazgo escolar son prácticas específicas, y cuando son para la mejora, estas deben ser para incrementar la calidad y el desempeño a lo largo del tiempo.

Bajo estas condiciones la mejora en las escuelas bajo el liderazgo escolar, es un proceso continuo, más no predecible, de igual forma la mejora debe de influir por lo menos tres dominios: el técnico, el social-emocional y el organizacional. Estos tres dominios no pueden desarrollarse aisladamente debe ocurrir simultáneamente. El cambio debe manifestarse en todos, los estudiantes, maestros y administradores, al igual que debe de manifestarse lo familiar como algo extraño, es decir objetivar las prácticas.

Por su parte Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Guy y Brown (2009) el liderazgo del directivo tiene influencia directa sobre el equipo de trabajo, sus expectativas y estándares, lo que se verá reflejado en los logros de los estudiantes, de acuerdo a los autores es la segunda variable que explica el éxito de los estudiantes.¹³

Day *et al.* (2009) identifican ocho dimensiones del liderazgo exitoso los cuales se centran en el aprendizaje, el bienestar y el logro de los estudiantes:

¹³ La primera variable que explica el éxito de los estudiantes es la influencia de la enseñanza de los docentes en el aula de clases, esta información está sustentada en el primer informe llamado Seven Strong Claims about successful school Leadership (Leithwood, et al 2006) del National College for Leadership of schools and Children's Services. Este informe es consistente con la segunda versión, que mantiene esta postura sustentada por investigaciones sobre liderazgo escolar. La versión actualizada del documento es: 10 strong claims about successful school Leadership (Day, et al, 2009).

1. Define sus valores y tiene la visión de elevar las expectativas, establece dirección y genera un ambiente de confianza.
2. Reconfigura las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.
3. Reestructura partes de la organización y rediseña roles de liderazgo y responsabilidad.
4. Enriquece el currículo.
5. Propicia ambientes para mejorar la calidad de los maestros.
6. Propicia ambientes para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
7. Construye colaboración desde adentro de la organización escolar.
8. Construye relaciones fuertes fuera de la escuela (comunidad).

Lo anterior es posible con sistema de valores fuertes que incluye un fuerte sentido de responsabilidad moral y creencias sobre la igualdad de oportunidades, expectativas acerca de que todos los estudiantes deben tener las mismas oportunidades de lograr aprendizajes, respetar y valorar a todas las personas que tengan alguna relación con la escuela, pasión por lograr aprendizajes y logros educativos y un fuerte compromiso con los estudiantes y el equipo de trabajo en el centro escolar.

Para Day *et al.* (2009) para lograr el éxito en las escuelas debe coexistir tanto el liderazgo instructivo (centrado en la enseñanza y el aprendizaje) como el liderazgo transformativo (centrado en el desarrollo de los profesores). Esto sumado a la capacidad para responder en el contexto escolar, lo que propicia el reconocimiento de las necesidades y motivaciones de los otros. Los líderes escolares utilizan una combinación de estrategias, esto lo ha mostrado el trabajo de cinco años en Estados Unidos sobre liderazgo exitoso, las estrategias empleadas coinciden en que se aplican en base a:

Elaborar un diagnóstico de las condiciones de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

1. Confiar en la experiencia y capacidades del equipo de trabajo.
2. La conducta, aspiraciones y los niveles de rendimiento de los estudiantes.
3. La experiencia de los líderes.

De acuerdo con Day (et al, 2009) se han identificado tres fases por las que pasan los líderes exitosos, en base a las prioridades que se plantea el líder escolar.

1. Temprana (fundacional). Se preocupa por crear un ambiente positivo, con condiciones de apoyo para la enseñanza del aprendizaje de los estudiantes y profesores. Establece, comunica e implementa los modos de actuación para la conducta de los estudiantes.

Reestructura el equipo directivo, sus roles y responsabilidades y finalmente implementa un sistema de gestión del desempeño para todo el personal.

2. Media (en desarrollo). Es más amplia la distribución del liderazgo, roles y responsabilidades. Así también se utilizan más regularmente datos para la toma de decisiones sobre los progresos de los alumnos, se establecen objetivos y metas de aprendizaje.
3. Tardía (enriquecimiento). Se prioriza la contextualización y enriquecimiento del currículo, así como una mejor distribución del liderazgo.

Lo anterior tiene relación con el proceso que tiene este liderazgo exitoso, ya que la distribución del liderazgo es un elemento en común de las escuelas exitosas sin embargo el grado de distribución es distinto en cada escuela, asimismo el grado de distribución del poder y la responsabilidad estará mediado por el contexto.

Como es posible observar desde la visión de Day (et al, 2009) el liderazgo exitoso como un liderazgo distributivo además de poseer fuertes valores añade a esta estructura vertebral, la confianza. La cual está asociada con un positivo *ethos* escolar, con la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, propiciando un sentido de mayor autonomía a los maestros que será reflejado en la conducta y logros de los estudiantes. Las claves para que se genere un clima de confianza son las siguientes: valores y actitudes; disposición a confiar; integridad; actos de confianza frecuentes; finalmente, construyendo y reforzando las relaciones de confianza de forma individual como de forma organizacional.

De acuerdo con la revisión de las investigaciones sobre liderazgo elaborada por Robinson, Hohepa y Lloyd (2009), Robinson (2007) los factores que mayormente explican el logro de los estudiantes son:

1. Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo de los maestros.
2. Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo.
3. Establecimiento de objetivos y expectativas.
4. Recursos estratégicos.
5. Garantizar un ambiente de apoyo ordenado.

Robinson (2007) de igual forma coincide en que existe una relación entre el liderazgo escolar y los resultados de los estudiantes, tanto el liderazgo instructivo como el liderazgo transformacional. La autora elaboró una comparación sobre los impactos de ambos tipos de

liderazgo encontrando que el liderazgo transformacional tiene débiles efectos sobre el desempeño de los estudiantes, mientras que moderados efectos en las actitudes y percepciones de los docentes con respecto al clima y la organización. Por su parte la evidencia señala que el liderazgo instructivo tiene mayor efecto sobre los resultados de los estudiantes.

Este mismo estudio señala cinco dimensiones de la práctica del liderazgo: establecimiento de metas y expectativas; obtención de recursos de forma estratégica; planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo; promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo docente; y el aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo.

A continuación se presentaran algunas de las tipologías más actuales del liderazgo escolar: el liderazgo instructivo, el liderazgo transformacional y del liderazgo distributivo del que autores como Elmore (op. cit) y Day *et al* (2010) retoman en sus aportaciones.

3.4.1 El liderazgo instructivo

De acuerdo con Murillo (2006) el liderazgo instructivo contribuye principalmente al mejoramiento del logro escolar de los estudiantes, a través del establecimiento de una misión y metas escolares, la generación de un clima positivo de aprendizaje, presta atención al desarrollo profesional de los profesores, de igual forma el currículum toma un lugar importante al ser desarrollado, coordinado y supervisado desde el centro escolar, se fomenta el trabajo en equipo, se tienen altas expectativas sobre el trabajo docente, en este tipo de liderazgo se promueve la cultura de la evaluación, tanto en los docentes como en el propio centro escolar.

Desde esta perspectiva de acuerdo con Chamorro (2005) es posible distinguir tres tipos de efectos: los efectos directos de las acciones del director sobre los resultados de la escuela; los efectos indirectos son las acciones del director y otras variables son las que influyen, es decir la relación entre la influencia del director y los resultados del aprendizaje en los alumnos no es univariable; y los efectos recíprocos que son las acciones del director que influyen en los profesores y viceversa, por lo tanto de esta relación reciproca tendrá implicaciones en la escuela.

Este liderazgo se encuentra ligado al movimiento de escuelas eficaces (Chamorro, 2005) aquí el director es aquel que a partir del liderazgo instructivo se centra en el aula y lo que ella implica como factor de mejora, los docentes tienen un alto grado de participación pedagógica. El poder de convencimiento del director es clave para que los docentes se involucren en el proyecto.

3.4.2 El liderazgo transformacional, liderazgo transaccional y no liderazgo

Este tipo de liderazgo podría ofrecer una visión articulada de los fines y misiones de la organización educativa, ya que contribuye a la transformación de la cultura escolar, porque existe tanto la capacidad individual como la capacidad colectiva, para resolver los problemas. De acuerdo con Murillo (1997) cuatro son los ámbitos sobre los que trabaja este estilo de liderazgo: propósitos, personas, estructura y cultura.

Dos son los autores que han elaborado las mayores aportaciones al liderazgo transformacional, por un lado Bernard Bass (2000) elaboró estudios en la década de los ochenta, identificando tres tipos de liderazgo: transformacional, transaccional y no liderazgo. Estos estudios indagaron principalmente sobre el liderazgo en el área laboral y organizacional, posteriormente elaboró estudios sobre el liderazgo escolar.

Por su parte Leithwood (1992, 1994, 2003, 2006) también a partir de los años ochenta comienza a investigar acerca de las causas y consecuencias del liderazgo. Encontrando entre otras cosas que las prácticas transformacionales van emparejadas con un contexto de reestructuración en la escuela, es decir son situacionales, los directores deben desplegar estrategias transformacionales determinando las problemáticas que deban atender.

Cabe mencionar que el concepto de liderazgo transformacional fue tomado de la propuesta de MacGregor Burns (1978), sin embargo Bass lo desarrolló.

Desde la visión de Bass, Chamorro (2005) señala que el liderazgo transformacional puede ser de tipo directivo o participativo, los tres elementos estructurales de este estilo de liderazgo son: el funcionamiento colegiado, el desarrollo de metas explícitas y la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y su personal.

Así mismo la cultura escolar es fortalecida en beneficio de la escuela orientando las pautas de comportamiento sus miembros, el director utiliza el conjunto de habilidades, conocimiento, estrategias y capacidades para fortalecer el proyecto escolar, asignar tareas o resolver problemas.

El liderazgo transformacional ofrece el camino para lograr mayores resultados que con el liderazgo transaccional, empleando las cuatro I's (Bass y Avolio, 1994):

1. **Influencia idealizada.** Los líderes transformacionales son un modelo para sus seguidores, estos líderes son admirados, respetados y se confía en ellos. Sus subalternos se sienten motivados y quieren imitarlo. Por lo que deben de demostrar altos estándares, ética y conducta moral, evitando usar su poder personal para beneficio personal.

2. Motivación que inspira. Motiva a quienes le rodean, inspirando, proporcionando significado y desafíos a su equipo de trabajo. El líder comparte la visión a futuro, de tal forma que sus colaboradores se sientan entusiasmados y optimistas. Este líder expresa claramente sus expectativas.
3. Estimulación intelectual. Los miembros del equipo son estimulados para ser creativos frente a los problemas, innovar, resolver problemas de nuevas formas. Además de involucrarlos en los procesos de cambio. Estos no son criticados en público.
4. Consideración individual. Este líder presta especial interés a las necesidades de mejora y crecimiento de miembros de su equipo, para lograr su máximo potencial, estas necesidades son reconocidas y pueden ser muy diversas. Actúa como mentor demostrando aceptación por las diferencias individuales.

Otro estilo de liderazgo que identificaron Bass y Avolio (1994) es el liderazgo transaccional que se refiere a un líder que trabaja prometiendo incentivos y dando recompensas (reconocimiento y esfuerzo), lo anterior en relación al trabajo y al nivel de rendimiento de los miembros del equipo de trabajo. De igual forma reconoce cuando ocurre una omisión o cuando las metas no han sido alcanzadas. Las recompensas que utiliza pueden ser de tipo económico, laboral o profesional, aunque estas no necesariamente dependen del director en los sistemas escolares. Las recompensas que suele utilizar tienen que ver con la cuestión simbólica como el reconocimiento y la retroalimentación.

Los valores que rigen este tipo de liderazgo son la honestidad, la responsabilidad, imparcialidad y rectitud ante los compromisos. De otra forma, sería difícil que los miembros de centro escolar confiaran en las recompensas o sanciones por el desempeño. Otras cualidades de los directores transaccionales es que suelen ser buenos negociadores, autoritarios y pueden llegar a ser agresivos.

Por otro lado, el no liderazgo (*laissez faire*) es cuando se evita tomar decisiones, frente a los problemas no se implica y deja que las situaciones sigan su curso. Toma distancia en escenarios que requieren de su presencia y decisión en el centro escolar. Este estilo de liderazgo tiende a generar insatisfacción por parte de los docentes, ya que las responsabilidades no son asumidas por la autoridad formal y tiene a diluirse entre los miembros que tampoco se implican.

Al igual que Bass, Leithwood (1992, 1994, 2000, 2006) ha realizado aportes en el tema del liderazgo, aunque este último con mayor énfasis en el liderazgo escolar. Para Leithwood (1994)

el liderazgo transaccional puede ofrecer dos significados, un significado genérico, que es relativo a la palabra transformar y un significado técnico que retoma elementos de los primeros trabajos de Weber el liderazgo carismático, apoyados en estudios de tipo cuantitativos como cualitativos.

La visión de Leithwood difiere de la de Avolio y Bass (1994) debido a que las escuelas como organizaciones de profesionales o semiprofesionales responden diferente a otros tipos de organizaciones. La escuela como entidad compleja no desplegará una lista específica de comportamientos transformaciones, sino que estos dependerán del contexto escolar. Otro aspecto controversial es la distinción entre gestión y liderazgo en los comportamientos manifiestos, para Leithwood (op. cit) la diferencia radica en la distribución del tiempo en estas tareas.

Las primeras aportaciones de Leithwood (1994) versaron en cuatro áreas:

1. Propósitos. Visión compartida por los miembros de la escuela; establece consenso en los objetivos y prioridades de la escuela; y tiene expectativas de una excelente actuación.
2. Personas. Presta apoyo individual; presta estímulo intelectual, ejerce modelos de un buen ejercicio profesional.
3. Estructura. El liderazgo es distribuido, permite la organización autónoma de los profesores de forma individual y grupal.
4. Cultura. Fortalece la cultura de la escuela, utiliza los mecanismos burocráticos para apoyar el trabajo en colaboración; existe comunicación horizontal, se promueven los valores culturales de la escuela.

Sin embargo las últimas aportaciones han modificado estas cuatro estructuras con la evidencia empírica de investigaciones en el campo educativo (Leithwood, 2003, 2006). Cabe mencionar que el autor es claro al señalar que son prácticas de un liderazgo transformacional y en últimas fechas le denomina liderazgo efectivo (exitoso), éstas prácticas son generales, por lo que pueden encontrarse contextualizadas en cada centro escolar.

1. Establecimiento de dirección. Esta dimensión incluye acciones destinadas a desarrollar los objetivos de la escolarización e inspirando a otros con una visión a futuro. Lo que se refiere a: la identificación y articulación de una visión; la creación de significados compartidos; creación de expectativas de alto rendimiento; establecimiento de metas comunes; supervisión del desempeño de la organización; y ayudándose de la comunicación efectiva.
2. Desarrollo del personal. La mayor parte del trabajo en las escuelas viene acompañada de influenciar al equipo de trabajo, los recursos humanos. El líder ofrece a su equipo de trabajo

de un ambiente de estimulación intelectual, proporciona apoyo individualizado, proporciona un modelo apropiado.

3. Rediseñar la organización. El rediseño de la organización incluye a la escuela y a la comunidad, teniendo en cuenta las relaciones que se establecen en el proceso, mediante: el fortalecimiento de la cultura escolar, la modificación de la estructura organizativa, la generación de procesos colaborativos de construcción y gestionando el entorno.
4. Gestión de la enseñanza y aprendizaje. Este elemento tiene que ver con: reclutar al personal más capacitado; proporcionar apoyo en la enseñanza y el aprendizaje; evaluación y seguimiento al desempeño de la escuela; y, evitando distracciones.

Las dos visiones que se han revisado del liderazgo transformacional comparten algunos elementos, como es la visión compartida, la estimulación intelectual, el apoyo individualizado, sin embargo también difieren principalmente de los contextos de aplicación, en este trabajo se coincide con la visión de Leithwood sobre el liderazgo por considerarlo desde la complejidad y la flexibilidad de los contextos educativos.

Además involucra elementos del liderazgo compartido, y de la relación de la escuela con su entorno. Con respecto al liderazgo distribuido continuación presentamos algunas aportaciones.

3.4.3 Liderazgo distributivo

Este tipo de liderazgo de acuerdo con Murillo (2006) supone un cambio de cultura escolar, debido a que no existe un único líder quien lleva la responsabilidad y asume compromisos en solitario, sino que demanda la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, este tipo de liderazgo es multinivel, porque todos aportan en diversos niveles. Las habilidades, aptitudes y recursos son capitalizados por el director encaminándolos hacia el logro de las metas en común.

El liderazgo distributivo supone una mayor capacidad para resolver problemas, los liderazgos son asumidos en distintos momentos utilizando las diversas competencias que poseen los miembros del centro escolar. De acuerdo con Leithwood et al (2006) actualmente podría considerarse que este tipo de liderazgo se encuentra “en boga” por investigadores, políticos, reformadores educacionales y líderes escolares.

Desde esta perspectiva Harris (2005) distingue que este estilo de liderazgo está asociado a la cognición distribuida que sostiene que se establecen conexiones que distribuyen condiciones en

la organización que hace que funcione y fluya. Este tipo de liderazgo puede tener un impacto positivo en la organización, si se apoya de condiciones de aprendizaje social. Por lo que tendría dos aspectos esta posición teórica: ayudar al desempeño y, a la práctica del líder.

Sin embargo este tipo de liderazgo está sujeto a múltiples interpretaciones, entenderla como cualquier participación o colaboración en la práctica del liderazgo, ya que debe existir una configuración particular entre el líder, sus seguidores y el contexto. La naturaleza de las interacciones contribuirá a un co-desempeño, por lo que los patrones de distribución variaran ente y a través de las escuelas con diferentes resultados o efectos. Además, este tipo de liderazgo no sólo se enfoca a una perspectiva horizontal, sino que desde la posición vertical también porque toma en cuenta el liderazgo formal e informal.

Desde esta perspectiva una de las aportaciones que identifica al liderazgo distributivo es la de Hargreaves y Fink (2005, 2006), quienes argumentan desde una postura “sostenible” orígenes ecológicos, a través de un enfoque holístico sobre la mejora del sistema educativo que promueva aprendizajes para todos los estudiantes.

El liderazgo sostenible es aquel que su objetivo principal es preservar y desarrollar el aprendizaje profundo de todo aquello que busque perdurar en el tiempo, de tal forma que no perjudique y que genere un beneficio positivo para las personas que se encuentran y por las que se encontrarán en un futuro (Hargreaves y Fink, 2006).

Los principios del liderazgo sostenible son:

1. Profundidad. El cambio y la mejora sostenibles constituyen dos aspectos de especial relevancia, aprendizajes profundos y duraderos.
2. Longitud. El cambio y la mejora sostenibles tienen una continuidad en el tiempo.
3. Anchura. El cambio y la mejora sostenibles se difunden (liderazgo distribuido).
4. Justicia. No causan ningún daño o perjuicio y consiguen mejorar en un breve espacio de tiempo el ambiente más próximo.
5. Diversidad. Fomentan la diversidad de forma cohesiva.
6. Recursos. Incrementan los recursos materiales y humanos, nunca los reducen.
7. Conservación. Enlazan el pasado con el presente a fin de crear un futuro mejor.

Sin embargo de acuerdo con Bolívar (1997) este tipo de liderazgo, ha generado algunas críticas, como la eliminación de una autoridad formal lo que podría dar lugar a liderazgos morales incontrolables, en un contexto utópico de colaboración.

Se visualizan los principales elementos de cada tipo de liderazgo, como es la visión compartida, el establecimiento de metas, el desarrollo del personal y un ambiente de aprendizaje. Aquí los elementos comunes dan luz sobre las prácticas de un liderazgo efectivo, al igual que las diferencias de un enfoque a otro, o de la superación de una propuesta a otra (ver tabla III.5).

Realmente las aportaciones de la investigación actual sobre el liderazgo escolar son congruentes entre sí porque enfatizan el contexto escolar, la visión a largo plazo, las relaciones que se establecen dentro de la escuela y fuera de ella.

Por otro lado también coinciden en aparecer en momentos de crisis o cambios como lo son las reformas educativas de la última década en diversos sistemas escolares en el mundo. Porque las capacidades de liderazgo escolar representan a una escuela donde los estudiantes aprendan las competencias que los forme como ciudadanos, se inserten al campo laboral o continúen los estudios superiores. En otras palabras formen personas, que generen sus propios aprendizajes a lo largo de la vida de forma autónoma.

Tabla III.5 Tipos de liderazgo escolar

Autor	Bass (1994)	Leithwood (1994)	Leithwood (2006)	Robinson (2007)	Hargreaves y Fink (2008)
Tipo de Liderazgo	Liderazgo transformacional, transaccional y no liderazgo.	Liderazgo transformacional	Liderazgo efectivo (exitoso)	Liderazgo educativo	Liderazgo distributivo
Principales características	<p><i>Liderazgo transformacional</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Funcionamiento colegiado 2. Desarrollo de metas explícitas 3. Zona de desarrollo próximo del directivo y personal <p><i>Liderazgo transaccional</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Promete y da recompensas 2. Corrige omisiones o metas no alcanzadas <p><i>No liderazgo</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evita tomar decisiones 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica y aclara una misión 2. Fomenta aceptación de los objetivos del grupo 3. Transmite expectativas de un alto nivel de actuación 4. Proporciona modelos adecuados 5. Proporciona estímulo intelectual 6. Proporciona apoyo individualizado 7. Recompensa eventual 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Establecimiento de dirección 6. Desarrollo del personal 7. Rediseñar la organización 8. Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecimiento de metas y expectativas 2. Obtención de recursos de forma estratégica 3. Planificación y evaluación de la enseñanza y del currículum 4. Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo docente 5. Aseguramiento de un 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Profundidad 2. Duración 3. Amplitud (distribuido) 4. Justicia 5. Diversidad 6. Iniciativa 7. Conservación

	2. No se implica 3. Toma distancia de las situaciones que 4. Requieren su presencia	8. Gerencia por excepción		entono ordenado y de apoyo	
--	---	---------------------------	--	----------------------------	--

Fuente: elaboración propia.

Los tipos de liderazgo con los que se trabaja en esta investigación son con el del liderazgo efectivo de Leithwood (2000, 2006), Day (2009) y con Robinson (2007) debido a que son congruentes entre sí, toman en consideración elementos tanto internos como externos y porque han proporcionado evidencia empírica que estas prácticas generales de liderazgo son efectivas, tal como se ha observado en Canadá y Australia donde han desarrollado estas investigaciones.

3.5 Reflexiones sobre la teoría

La implementación de una reforma educativa, implica la democratización de la escuela pública, la gestión sería entonces un elemento clave para lograrla (Schneckenberg, 2002). La comprensión de la práctica escolar es fundamental para entender cómo aterriza una política educativa, en un terreno donde las relaciones sociales de la vida diaria construyen esta realidad donde los fines últimos son objetivados a partir las acciones concretas de la implementación.

Una implementación sin cambios en las organizaciones educativas son las que carecen de participación y el compromiso colectivos. Tal como afirman López, Sánchez y Nicastro (2002:43) “las instituciones son dispositivos para no cambiar que, a pesar de ello, se encuentran en permanente transformación”. Esta paradoja, de acuerdo con los autores, es posible debido a que la institución como grupo social con referentes colectivos (ideas, creencias o normas) orientan la conducta de los sujetos a mantener patrones, con el fin de mantener un orden o estabilidad.

Cuando la implementación de una política no tiene resultados o los resultados no son los esperados, indagar sobre el proceso es una tarea que los analistas de políticas abordan para generar conocimiento sobre aquello perfectible, que necesita de atención. Como se refirió al principio de este acápite, los problemas públicos afectan a aquellos que conforman el Estado y se

conjunta con los problemas privados se conjuntan en la colectividad para tratar de emerger en la agenda política.

Debido a lo anterior se hizo un esfuerzo por conectar elementos de análisis de política, específicamente sobre la implementación, dentro de un modelo institucional centrado en actores, los cuales trabajan a partir de los estilos de gestión y liderazgo escolar que ejerzan. Como parte de aquellos elementos teóricos que construyan el contexto de la Educación Media Superior, la implementación de la RIEMS a nivel institucional y a nivel del centro escolar, teniendo como actor/gestor al directivo. A esta postura se añade el isomorfismo institucional, que ofrece la posibilidad de un análisis sobre cómo y porque se transforman las instituciones.

Furlán, Landesmann y Pasillas (1992) desde su experiencia en el análisis de la gestión del nivel medio, encontraron que la gestión fuertemente centralizada considera a las innovaciones como un dispositivo administrativo, más que como una acción con intencionalidad pedagógica.

La gestión es entonces un proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno, “para que las cosas sucedan de determinada manera y sobre la base de propósitos *ex ante* y *ex post*” (Blejmar, 2009:23).

¿Qué proceso ha seguido la implementación de la RIEMS en las instituciones de la EMS?, ¿Qué tipo de modelo institucional explica la dinámica de las instituciones de la EMS?, ¿Qué tipo de gestión y liderazgo subyace de los directivos de los centros escolares pertenecientes al SNB?, ¿La descentralización de la educación aporta a la gestión escolar?, ¿Han cambiado realmente los modelos de gestión tanto en las instituciones como en los actores? ¿En qué posición se encuentra el directivo?

Aportar conocimiento sobre la implementación de una política educativa en el contexto mexicano suma esfuerzos por continuar desarrollando una línea de investigación que aún presentan ausencia principalmente en la cuestión teórica. Esperando que este trabajo aporte a esta línea de investigación concordamos con Aguerrondo (2012:11) “*el peso y la forma del sistema no garantizan lo que suceda en cada escuela, pero sí condiciona; así como lo que puede pasar en el aula no está garantizado por la institución, pero si está condicionado por ella*”.

Es decir, que transformar la totalidad del sistema escolar no debe ser sólo desde lo normativo o disposiciones gubernamentales, sino desde las instituciones educativas, en las aulas de clases, donde ocurre la educación.

Coincidimos en la visión de Contreras (2010) al considerar al liderazgo escolar, uno de los ejes de análisis más utilizados en el análisis de las organizaciones, principalmente cuando se encuentran en momentos de crisis y transformaciones. La atención se centra en quienes ocupan puestos de autoridad, tal es el caso de los directores del Sistema Nacional de Bachillerato que con el objetivo de elevar los niveles de calidad entran en un proceso de acreditación que conllevan procesos de mejora, que involucran al equipo de trabajo principalmente, los docentes.

La descentralización en los procesos de reformas sobre la calidad educativa usualmente significan dotar de mayor autonomía, por lo que la gestión y la administración escolar son esenciales en estos procesos (UNESCO, 2004). Un buen liderazgo escolar significará la transformación de los sentimientos, actitudes, opiniones, prácticas con el objetivo de mejorar la escuela. La movilización de los miembros del grupo en la consecución de objetivos compartidos, tarea compleja en los centros escolares.

Lo que concuerda con Del Castillo y Azuma (2013) acerca de la calidad educativa actual, la cual señalan está centrada en las escuelas, enfatizando el proceso de enseñanza y aprendizaje que genere el logro escolar de los estudiantes. Esta tendencia proviene del *School Based Management* o también llamada gestión basada en la escuela, la cual propone una organización escolar más democrática, más pertinente, menos burocrática, más fiable y más susceptible de generar sus propios recursos.

Además, las tendencias internacionales sugieren que el liderazgo no debe recaer únicamente en el director, son que se debe considerar a la escuela como una organización de aprendizaje donde converge la teoría y la práctica (Chapman, 2005, Leithwood, 2000, 2006, Day et al (2009), Robinson (2007).

Capítulo IV

La Educación Media Superior en México

Habiendo argumentado las perspectivas teóricas de este trabajo, se presenta a continuación la contextualización de la EMS en México, la trayectoria que ha seguido. En esta evolución, la transformación que se ha hecho explícita a través de su legislación, creación de organismos evaluadores, lo referente a la normatividad de los planes de acción del Estado.

Este acápite está organizado en una dimensión temporal, en primer lugar a través de la contextualización histórica de la EMS, posteriormente se presentan los antecedentes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) para comprender las condiciones de su gestación.

Se explica también la RIEMS, el marco legal que la sustenta, así como la conformación del Sistema Nacional de Bachillerato con esta reforma, en qué consiste y cuáles son los requerimientos de los planteles de bachillerato para su ingreso.

En este contexto se consideró pertinente explicar también, la creación del Espacio Común de la Educación Media Superior (ECEMS), y sus replicaciones a nivel regional y estatal en todo el país.

Finalmente esta contextualización contempla la caracterización del directivo de EMS, quien es el actor central de este trabajo, donde se conocen cuáles han sido sus las condiciones de su función. Sin embargo se añadió también al final de este capítulo, una relación necesaria en el momento en que se realiza esta investigación.

Lo cual es, la continuidad de la política de calidad y evaluación, en la Reforma Educativa del gobierno en curso, ya que la creación del Servicio Profesional Docente, añade elementos normativos al desempeño de la función directiva. Condiciones que anteriormente se restringían a la capacitación y en algunos subsistemas a la creación de concursos de oposición. Sin embargo las nuevas condiciones, influyen en las percepciones actuales de estos actores.

4. La Educación Media Superior en México

La Educación Media en México, inició en un contexto de un país independiente. Contemplando un nivel educativo intermedio, que sirviera como base para los estudios profesionales. El primer referente de este nivel educativo, oficialmente inicio en 1867 con la Escuela Preparatoria fundada por Gabino Barreda. Esta escuela estaba orientada hacia un cierto tipo de población, los jóvenes de las elites del país, tal como lo fue en otras regiones del mundo y Latinoamérica, (Acosta, 2011).

Como un referente histórico analítico Villa (2010) identifica seis etapas en la evolución histórica de la Educación Media en México: 1) Los antecedentes de 1821-1867, 2) La escuela Preparatoria dirigida por Gabino Barreda 1867-1878, 3) De 1878-1948 Consolidación, 4) De 1848-1989 el bachillerato universitario, 5) De 1989-2006 crecimiento, expansión y demanda y 6) Actualidad.

A partir de la quinta etapa, Villa (op, cit) señala tres sexenios de entre 1989-2006 a partir de tres ejes: la ampliación de la cobertura con equidad, la calidad de la Educación Media Superior y la integración, coordinación y gestión del nivel. En donde el crecimiento demográfico ha sido un factor clave para la expansión del nivel, resultando un tanto insuficiente, y haciendo evidente los problemas de deserción escolar, retención, baja eficiencia terminal y sobre todo de calidad educativa.

Entre las últimas estrategias implementadas, se encuentran aquellas que atienden a grupos vulnerables, el impulso a sistemas educativos a distancia y el fortalecimiento de programas de becas. En cuanto a calidad, se han centrado los esfuerzos en la diversidad curricular, reformas internas de los subsistemas de Educación Media Superior, el impulso a la formación docente y formación directiva.

Entre las principales conclusiones a las que llega Villa (op. cit), señala que ha ocurrido un cambio de identidad entre el modelo del fin del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. Se observa un crecimiento no planeado con una política orientada hacia el aumento de años de escolaridad en la población, por lo que afirma que ha habido una democratización cuantitativa, no así en términos cualitativos en igualdad de oportunidades. Hasta ahora de acuerdo con la autora, no se han resuelto las demandas diversas de los jóvenes que se encuentra en el nivel, y tampoco la calidad, relevancia y pertinencia.

Villa, además hace fuertes señalamientos sobre qué tan segmentadas y diferenciadas son las modalidades de bachillerato en México, que contribuyen a mantener las diferencias de origen entre los jóvenes dependiendo de la modalidad de bachillerato que cursen.

Esta agrupación analítica que elabora Villa (op. cit) es un recorrido que permite visualizar no sólo la dimensión temporal sino la evolución y transformaciones de la política educativa de la Educación Media, que en México se denomina Educación Media Superior.

En México, de acuerdo con el INEGI (2010) el promedio de años de escolaridad es igual a 8.6 es decir segundo año del nivel de secundaria, por otro lado, tenemos que la población en edad escolar de 16-19 años es de 8,761,774, mientras que los jóvenes que asisten al escuela

corresponden al 51.2%, de los cuales 376,0055 son de educación Profesional Técnico, mientras que 3,811,473 son de Bachillerato, lo que significa que el grueso de la población que cursa este nivel educativo se encuentra en el bachillerato.

Con respecto a la deserción escolar en este nivel los porcentajes señalan que tanto a nivel de Profesional Técnico (20.9%), como en el Bachillerato (13.8%), las cifras de deserción son altas. Esto coincide con datos de la SITEAL (2009) que señalan que en Uruguay, Chile y México, se mantiene la mayor desescolarización, en especial la que se produce en la escuela media. Más de un tercio de la población adulta de estos tres países es excluida en este nivel y entre ellos se destaca el caso de las áreas urbanas de Uruguay donde este porcentaje alcanza al 46%.

En cuanto a la eficiencia terminal, en el nivel Profesional Técnico esta es de menos de la mitad (44.5%), mientras que en el nivel bachillerato logran terminar 59.3%, un número mayor de jóvenes (SITEAL, 2009).

Es durante el siglo XXI que la EMS en México ha vivido una etapa de mayor crecimiento, expansión, demanda. De igual manera, se han generado reorientaciones en base a políticas internacionales y nacionales, evidenciadas por la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Entre los elementos de organización política, destacan la creación en 2002 de la Coordinación General de la Educación Media, que posteriormente se convertiría en la Subsecretaría de Educación Media Superior en 2005. Las tres modalidades de Educación Media Superior son: bachillerato general o propedéutico, el bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica. Como se ha señalado anteriormente los jóvenes que dejan este nivel educativo, muy difícilmente regresan a continuar o terminar los estudios. En lo que respecta a los mecanismos de selección de alumnos, sean objetivos o no, estos podrían representar un mecanismo de exclusión social, para aquellos con un bajo capital social y cultural (Villa, 2010).

Entre los elementos de tamaño, se afirma que el sistema educativo mexicano es grande y ha crecido más por el ensanchamiento demográfico de su población juvenil, por otro lado indicadores como la deserción, la repetición y la eficiencia terminal son elementos de gran atención en la EMS.

Lo concerniente al financiamiento, de acuerdo con el análisis de Villa, el gasto por alumno de la EMS ha decrecido, siendo en la educación superior donde se gasta más; en este sentido, el

programa Oportunidades¹⁴ otorgó becas, las cuales beneficiaron la permanencia en la escuela de jóvenes de grupos en situación de pobreza, sin embargo en la última administración gubernamental se han iniciado otros programas focalizados de otorgamiento de becas a poblaciones consideradas vulnerables que se encuentran estudiando este nivel.

Sin embargo, como se observa en la Tabla IV.1 a pesar que el gasto público ha aumentado en todos los niveles educativos, sin embargo de acuerdo con el INEE (2013) las estimaciones del gasto público por alumno únicamente contempla la matrícula como medida de estimación, lo que no incluye aspectos como infraestructura, equipamiento y el apoyo para la gestión.

Tabla IV.1 Gasto público por alumno Bachillerato (pesos a precio corriente)

	Gasto educativo nacional por alumno	Bachillerato	PIB per capita Bachillerato
2008	20 300	24 000	21.16
2009	21 600	25 700	23.38
2010	22 800	27 000	22.93
2011	25 700	29 100	23.07
2012	26 300	30 200	22.67
2013	28 833	31 300	23.58

Fuente: INEE, Panorama Educativo de México (2013).

En cuanto a la calidad, las diferencias regionales, por zonas urbanas y rurales, distintos mecanismos de ingreso, da como resultado una diversidad de calidades, por lo que señala la urgencia de abrir más el acceso a este nivel, continuar con políticas compensatorias, y brindar estrategias pedagógicas para abatir el rezago educativo.

A continuación se presenta el estado actual de la EMS en México: 1) antecedentes a la Reforma Integral de la Educación Media Superior, 2) la Reforma Integral de la Educación Media Superior, 3) el marco legal de la RIEMS, 4) el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), 5) el Espacio Común de la Educación Media Superior (ECEMS), 6) la evaluación de los planteles de EMS, 7) el directivo como actor central en el proceso de reforma y, finalmente 7) Continuidad de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y la Reforma educativa (2013-2018).

¹⁴ El programa Oportunidades fue una política social del gobierno federal, creado en 1997. Este programa orientaba sus acciones hacia el apoyo en el acceso, permanencia y asistencia regular de niños y jóvenes de México, a través del otorgamiento de becas educativas. Estas becas aumentaban el monto del apoyo económico, conforme el beneficiario avanzaba su trayectoria escolar. En su diseño, estaba orientado hacia el desarrollo de las capacidades de educación, salud y nutrición de las familias. Actualmente fue sustituido por el programa Prospera (SEDESOL, 2010).

Estos aparatados constituyen los que Subirats (2008) llama los Planes de Acción, los cuales se refieren a la coordinación necesaria de las decisiones políticas, los cuales establecen la distribución de la presión de la Educación Media Superior.

4.1 Antecedentes de a la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México

Las reformas de la Educación Media Superior tienen como antecedente las políticas educativas británicas, de acuerdo con Casimiro (2008). Las reformas educativas en América Latina, han seguido una trayectoria política similar en la mayoría de los países de la región, en contextos comunes que se caracterizan por ser cambiantes, dinámicos, influidos por la emergencia de la sociedades de la información y del conocimiento, una lógica económica y procesos democratizadores (Varsavsky y Acosta, 2001).

Estas reformas se han identificado por una evolución en tres generaciones (Del Castillo y Azuma, 2002). En la primera etapa de las reformas, se ubican las reformas de la década de los sesentas y setentas en los que destacan aspectos como la masificación de la educación, descentralización, la municipalización, la desconcentración de funciones, hacia un proceso de transformación de la autonomía institucional, que aunque fueron planeadas, elaboradas e implementadas de diversas formas, la mayoría *“persiguieron objetivos económico-financieros”* (Braslavsky, y Cosse, 2006: 3). Sin embargo Del Castillo y Azuma (op. cit) señalan que la primera etapa de reformas inicia en los años ochenta desde una perspectiva *“hacia a fuera”*, coincidiendo con Braslavsky y Cosse al considerarla una etapa de descentralización educativa.

La segunda etapa de estas reformas en la región fue en la década de los noventas las cuales estuvieron dirigidas hacia el mejoramiento de la pertinencia, eficacia, gobernabilidad, equidad y calidad, como respuesta al agotamiento del modelo de expansión de masas que estuvo en boga en la década de los setentas. Entre las principales líneas de reforma se encuentran: la descentralización de los sistemas educativos, reforma curricular hacia un modelo de competencias, revalorización del perfil docente y transformaciones legales para dar base jurídica a los mecanismos anteriores (Miranda, 2009).

En esta etapa se comienzan a observar algunas estrategias, como la reducción de las burocracias, un rol empresarial del Estado, funciones de regulación y articulación, lo que se traduciría en la reducción de las funciones del Estado benefactor, una tendencia creciente a la privatización de servicios públicos y la calidad como fuente de competitividad y educación de alta calidad como

sinónimo de desarrollo, lo anterior sitúa a la región en un momento en el que se necesitaba competir globalmente (Braslavsky, Cosse, 2001).

Del Castillo y Azuma (op. cit) indican que esta segunda generación se caracterizó por reformas “hacia adentro” porque los esfuerzos se dirigieron hacia la reestructuración de los ministerios o secretarías de educación federales y estatales, la calidad de los procesos y resultados, cambios curriculares y políticas compensatorias.

La tercera generación de las reformas educativas, es la que de acuerdo con Del Castillo y Azuma (op. cit) se refiere al presente, esta generación se caracteriza por ubicar a la escuela como centro, su eficacia, el proceso enseñanza-aprendizaje, el logro académico con calidad. Es entonces la calidad una directriz de las políticas actuales tal como es posible advertir en las reformas mexicanas de principios de siglo XXI. El término calidad es recurrente en discursos, documentos oficiales, legislaciones, sin embargo aún resulta ambiguo definir la calidad en relación al nivel educativo, región, país, etc.

Tres son las lógicas posibles de las reformas que identifican Braslavsky y Cosse (2001) de innovación, de permanencia o anticambio, y de mercado. En este sentido la lógica de innovación, la que piensa en una articulación de actores en la escena educativa que combina la crítica a las políticas públicas. Esta lógica de innovación se generaría por la convergencia de tres factores: la decisión política de producir cambios, la utilización y reprocesamiento creativo del conocimiento de los llamados “intelectuales reformadores” y la experiencia de la dinámica cotidiana de los sistemas educativos aportada por los “pedagogos reformadores”, lo cual puede ser el inicio de un impulso de las reformas.

Cabe destacar que la lógica innovadora de las reformas debería estar en un contexto común conformado por los diversos actores involucrados, este espacio común al que se refieren Braslavsky, Cosse (2001).

En este sentido el siglo XXI, enmarca un contexto dentro del mundo globalizado donde el binomio calidad-equidad es sinónimo de un sistema educativo que asegure el derecho a una educación de buena calidad para todos, de no ser así estaría actuando como elemento de exclusión social. Calidad-equidad significaría entonces, el aseguramiento de un buen aprendizaje de todos los estudiantes. De acuerdo con Miranda (2009) este binomio debiera estar acompañado de la evaluación, la rendición de cuentas, y la responsabilidad social para que el sistema educativo trabaje adecuadamente en función del logro educativo de los estudiantes.

4.1.1 Reforma Integral de la Educación Media Superior

Como se ha señalado las reformas de la Educación Media Superior en el contexto latinoamericano han sido anunciadas en la transición de las reformas de la segunda generación hacia las de la tercera generación, destacando el aspecto de la pertinencia, la eficacia, la gobernabilidad, la equidad y la calidad educativa.

Para Zorrilla (2010) desde 1982 los cambios políticos y económicos en México han definido a la sociedad actual, en este contexto de transformaciones sociales, la educación ha sido ubicada en la mira del escrutinio público cuestionándose precisamente la pertinencia, la eficacia, la gobernabilidad y la calidad. Sin embargo no deja de distinguir la relación entre el poder político en el gobierno con la conducción de la educación en el país, debido a que desde el poder de Estado los gobiernos posrevolucionarios fortalecieron la conciencia del ciudadano mexicano con la utilización de un currículo controlado desde el gobierno federal.

Son dos las problemáticas que estructurales que tienen sus antecedentes en los gobiernos posrevolucionarios, por un lado el crecimiento de la oferta de EMS a lo largo de sesenta años; y por otro lado, la incapacidad para administrar el funcionamiento de la distribución de recursos y selectivo para los alumnos (Zorrilla, op. cit). Esto es posible visualizarlo por medio de la diversidad de opciones educativas y de control administrativo del nivel (ver tabla IV.2).

Tabla IV.2 Sistema de Educación Media Superior.

Control administrativo	Dirección a que pertenece	Opciones	Escuelas	Matrícula
Centralizadas del gobierno federal	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS)	306	222 376
		Centros de Bachillerato Tecnológico y de Servicios (CBTIS)	413	352 919
	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA)	Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA)	207	134 223
		Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal	6	3 765
	Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar	Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (Cetmar)	35	23 157
		Centro de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales (CETAC)	2	1 544
	Dirección General	Centros de Estudios de	47	23 142

	del Bachillerato	Bachillerato (CEB)		
		Colegio de Estudios Tecnológicos (CET)	2	2 387
	Instituto Politécnico Nacional	Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT)	30	51 951
	Subdirección General de Educación e Investigaciones Artísticas	Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA)	23	3 048
	Dirección General de Educación Militar, Dirección General Adjunta de Educación Naval, otros.	Bachilleratos de la Sedena, Semar, Sagarpa, PGR, ISSSTE	10	1 709
	Dirección General de Bachillerato	Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas (Tijuana, BC)	1	4 512
Descentralizadas del gobierno federal	CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en DF y Oaxaca	66	50 423
	CETI	CETI (Guadalajara)	3	4 056
	COBACH	Colegio de Bachilleres (Cobach) en DF	40	100 009
Descentralizados de las entidades federativas	Dirección General de Bachillerato	Telebachillerato	1 697	154 609
	Dirección General de Bachillerato	Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)	209	20 590
	Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca	Bachillerato Integral Comunitario	32	2 955
Centralizadas de las entidades federativas		Centro de Estudios Tecnológicos	43	4 640
		Institutos estatales de Bellas Artes	1	408 836
		Otros programas de los gobiernos estatales	1 512	15 011
Centralizadas de las entidades federativas		Preparatorias del gobierno del Distrito Federal	17	15 011
Autónomas		Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH)	8	45 185
		Escuela Nacional Preparatoria (ENP)	18	50 526
		Bachilleratos de las universidades autónomas	776	412 099
Privadas		Institutos Estatales de Bellas Artes	5 499	719 066
Subsidiados		Preparatorias Federales por Cooperación (Prefecos)	146	59 553

	Preparatorias Federales por Cooperación (Prefecos)	238	41 170
	Telebachilleratos	111	5 602
Total		14 427	4 054 709

Fuente: La Educación Media Superior en México (INEE, 2010).

Esta diversidad, muestra la pluralidad de oferta educativa en el nivel que ha implicado incompatibilidad entre opciones, falta de coordinación entre las instancias, diversidad de normas y criterios, un crecimiento en función de las necesidades locales (tan diverso como el país), por lo que esta oferta fragmentada ha conllevado también a una calidad educativa desigual para los estudiantes (INEE, 2010). En este sentido Székely (2010), distingue tres retos a los que enfrenta el nivel: la cobertura, la equidad de acceso a la enseñanza, la calidad.

El contexto de desarticulación generó la necesidad de un shock de política, como lo es una reforma educativa, la RIEMS se propuso como un marco de organización común para articular esta diversidad. La instancia reguladora es el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) como organización que da orden a las instancias que ofrecen la EMS, de tal forma que dote de una identidad y sentido de unidad.

Los cuatro ejes de transformación de esta reforma son:

1. El Marco Curricular Común. Propuesta curricular para EMS basado en el enfoque por competencias, estas competencias deberán ser comunes para todas las modalidades de EMS. Esta organizado en competencias genéricas, competencias disciplinares y profesionales (dependiendo la modalidad). Establece un perfil básico del egresado, que se espera sea compartido por todas las instituciones, el cual puede ser adaptado a la formación que se ofrezca, este perfil supone que sea alcanzado por todos los estudiantes de bachillerato independientemente de la modalidad y subsistema con el objetivo de respetar la diversidad y hacer un esfuerzo por unificar la formación básica del estudiante del nivel medio superior.
2. La definición y regulación de las modalidades de oferta. De acuerdo con la Ley General de Educación se reconocen tres modalidades educativas: escolarizada, no escolarizada y mixta. Sin embargo la RIEMS define siete modalidades: presencial, intensiva, virtual, auto-planeada, mixta, certificación por evaluaciones parciales y certificación por examen.
3. Los mecanismos de gestión. Estos mecanismos se abordan para la implementación del MCC, para alcanzar los aprendizajes esperados, estas condiciones son las siguientes:

formación y actualización de la planta docente, generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos, definición de estándares mínimos compartidos (instalaciones, equipamiento), profesionalización de la gestión escolar, flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas, evaluación para la mejora continua.

4. La certificación nacional complementaria. Esta certificación es avalada desde el SNB con el objetivo de propiciar cohesión, integración entre actores, identidad compartida. E implicará que el proceso de reforma se llevó a cabo de forma exitosa, es decir, que los estudiantes habrán alcanzado los desempeños deseables del MCC, en una institución reconocida, en la cual los mecanismos de gestión funcionan eficientemente. Además se propone la emisión de un diploma único de bachillerato, independiente de la modalidad.

Posterior a la promulgación de la RIEMS en el 2008, se han elaborado una serie de trabajos que abordan las percepciones de actores como los docentes, encontraron que a pesar de considerar necesaria una reforma en el Nivel Medio Superior, la opinión de los docentes es que se ha llevado a cabo en un contexto de planeación e instrumentación deficiente, anunciada como una política de mejora de la calidad educativa. Esta ha sido percibida como una imposición que no ha representado una mejora en la práctica en aspectos académicos o problemáticas persistentes en el nivel, como la deserción, la reprobación, eficiencia terminal, entre otros (López-Tinajero, 2009). Alcántara y Zorrilla (2010) consideran que establecer desempeños finales compartidos es más viable, que establecer un tronco común y el de definir un conjunto de asignaturas obligatorias, tal como se propuso en sus inicios la RIEMS.

Székely (2010) ha considerado que la RIEMS a través de su implementación ha propiciado lo que llama “avances y transformaciones” a partir del 2008 y que para el 2012 se preveía contar con la certificación de la primera generación de la reforma. Esta reforma es clara al señalar entre sus objetivos lograr la igualdad de oportunidades, la equidad y bienestar de los jóvenes principalmente de los sectores más vulnerables, señalando a los docentes y directores como los actores más importantes en el proceso de implementación.

4.2 Marco legal de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

El marco legal está conformado por aquellos documentos oficiales que avalan la RIEMS el principal de ellos es la promulgación de la misma, la cual se publicó en 2008. Posteriormente una

serie de acuerdos han normado su implementación sobre los planes de estudios, el Marco Curricular Común, los centros educativos, el perfil de los directivos, el perfil de los docentes, por mencionar los más relevantes.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos es el documento de mayor importancia para los ciudadanos mexicanos, en ella se establecen los derechos y garantías de los ciudadanos, uno de estos derechos fundamentales es la educación, en el artículo tercero se indica que

Todo individuo tiene el derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios-, impartirán educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2012:4).

Esta obligatoriedad de la EMS en México, se puede interpretar como un reforzamiento del Estado sobre la situación de este nivel educativo, ya que tradicionalmente los grandes esfuerzos se habían canalizado a la educación básica y a la educación superior. La RIEMS y la obligatoriedad de este nivel educativo ha impulsado su consolidación y hace evidente la preocupación por ofrecer una educación de calidad.

Ley General de Educación, es la ley que regula la educación que se imparte en México establece para la EMS como uno de los tres tipos de educación, al igual que la educación básica (primaria y secundaria) y la educación superior. De acuerdo a las últimas modificaciones de dicha ley en México la Educación del tipo medio superior, se menciona lo siguiente:

“comprende el nivel bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalente. Se organizará, bajo el principio de respeto a la diversidad, a través de un sistema que establezca un marco curricular común a nivel nacional y la revalidación y reconocimiento de estudios entre las opciones que ofrece este tipo educativo”. (Ley General de Educación, 2013:18).

Anteriormente el artículo 35 no consideraba el MCC ni la diversidad de la EMS, en la última modificación de la reforma se añadió estos elementos. Lo que coincide con el seguimiento de la implementación de la reforma, como señala Subirats (2008) la fase post-parlamentaria, es decir la

creación de reglas no se da únicamente en el diseño sino que en la trayectoria de la implementación incluso se emiten este tipo de disposiciones administrativas.

Otros documentos que definen la normatividad de la EMS son los Acuerdos Secretariales, emitidos desde la Secretaría de Educación Pública en ellos se desglosan consideraciones particulares en este caso de la RIEMS, su análisis permite elaborar un seguimiento puntual del desarrollo y evolución de las estrategias políticas, y además determina la implementación de la RIEMS.

A continuación se presenta un cuadro que sintetiza los elementos que dan estructura, orden y reglamentación de la EMS, a través de los Acuerdos Secretariales emitidos por la Secretaría de Educación Pública (ver tabla IV.3).

Tabla IV.3 Acuerdos Secretariales EMS

Acuerdo	Fecha	Secretario de Educación	Elemento clave de reforma	Contenido
442	26 de septiembre de 2008	Josefina Eugenia Vázquez Mota	Sistema Nacional de Bachillerato.	Antecedentes y justificación de la RIEMS, principios y ejes de la reforma (MCC, definición y modalidades de oferta, mecanismos de gestión, SNB). Se establecen los principios generales de la propuesta de reforma para todos los subsistemas de bachillerato.
444	21 de octubre 2008	Josefina Eugenia Vázquez Mota	Competencias SNB.	Se establecen las competencias genéricas, las competencias disciplinares básicas y los aspectos a considerar para la elaboración y determinación de las competencias disciplinares extendidas y las competencias profesionales. Estas dependerán de la modalidad del bachillerato.
445	21 de octubre de 2008	Josefina Eugenia Vázquez Mota	Conceptualización y definición para la EMS las opciones educativas en las diferentes modalidades.	Modalidades de acuerdo a la Ley General de Educación: escolarizada, no escolarizada y mixta. Agrupando siete opciones de la oferta educativa: presencial, intensiva, virtual, auto-planeada, mixta, certificación por evaluaciones parciales. Y la certificación por examen se agrega.
447	28 de octubre de 2008	Josefina Eugenia Vázquez Mota	Establecimiento de las competencias docentes de EMS en la modalidad escolarizada.	Utilización del enfoque basado en competencias como adecuado, así como un enfoque centrado en el aprendizaje para el establecimiento del Marco Curricular Común. Este perfil señala ir más allá de la

				cuestión pedagógica aportando a la formación integral de los estudiantes de bachillerato. Estableciendo 8 competencias docentes de EMS.
449	2 de diciembre de 2008	Josefina Eugenia Vázquez Mota	Establecimiento de las competencias del perfil de Director de los planteles de EMS.	Se definió el perfil de director en base al Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el Plan Sectorial del Educación 2007-2012. Colocando a los directores como actores clave para la implementación y seguimiento de la RIEMS “los líderes de la transformación de la EMS en las escuelas” (2008:1). Entre los principales requisitos del perfil de director están: título de licenciatura, experiencia docente o administrativa (5 años), tiempo completo, experiencia en gestión educativa, conocimiento del modelo educativo de la institución donde labore, y las seis competencias que emanan del documento.
450	16 de diciembre de 2008	Josefina Eugenia Vázquez Mota	Establecimiento de los lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el tipo medio superior.	Este acuerdo establece el reconocimiento de validez de estudios y operación de instituciones particulares y el registro de centros de asesoría particulares y su funcionamiento.
480	23 de enero de 2009	Josefina Eugenia Vázquez Mota	Establecimiento de los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato.	Señala la necesidad de evaluar de forma integral a la Educación Media Superior. Los objetos de evaluación que deberá cubrir serán a los subsistemas y al sistema en su conjunto, directivos, docentes, alumnos y programas e intervenciones específicas. Así como establecer mecanismos de selección y certificación. Este acuerdo señala la normatividad para que los centros de Educación Media Superior, tanto públicos como particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios, ingresen y operen en el SNB.
486	30 de abril de 2009	Alonso Lujambio Irazabal	Establecimiento de las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General.	Estas competencias determinadas por el subsistema según sus objetivos particulares, por lo que para el bachillerato se diseñaron competencias disciplinares extendidas para los campos de las Ciencias Experimentales (17

				competencias), las Ciencias Sociales (8 competencias) y de la Comunicación (11 competencias). En el campo de matemáticas no se añadieron o modificaron competencias (8 competencias).
488	23 de junio de 2009	Alonso Lujambio Irazabal	Modificación de los acuerdos 442, 444 y 447.	Se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes en Educación Media Superior en la modalidad escolarizada.
653	4 de septiembre de 2012	José Ángel Córdova Villalobos	Establecimiento del Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico	Enfatiza tanto la incorporación al mundo del trabajo como el ingreso a la educación superior, tiene sus antecedentes en la reforma curricular del 2004 (reducir la deserción y reprobación). El currículo de bachillerato debe ser acorde al MCC del SNB integrado por formación básica, formación propedéutica y formación profesional.
656	20 de noviembre de 2012	José ángel Córdova Villalobos	Reforma del acuerdo 444, añadiendo las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general.	Se retoma el establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato, las competencias docentes en la modalidad escolarizada. Se cambia la denominación del campo disciplinar de ciencias sociales por Humanidades y ciencias sociales (se añaden competencias disciplinares extendidas). Competencias disciplinares básicas: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales, humanidades y comunicación.
657	26 de noviembre de 2012	José Ángel Córdova Villalobos	Establecimiento de lineamientos generales para la selección de aspirantes a ocupar el cargo de director de los planteles federales de la SEP del tipo MS, mecanismos de formación y evaluación.	Se definen a los directivos de EMS como actores clave en los procesos de implementación y seguimiento de la RIEMS, para la adopción del MCC, desarrollo de mecanismos de gestión y apoyos complementarios a la reforma. Se establece la conformación de un comité técnico de selección y evaluación, y sus funciones; el proceso de registro de aspirantes; el registro; la revisión de la documentación de los solicitantes; la evaluación; la auscultación; la emisión de la recomendación; la expedición del nombramiento.

				Se hace un apartado especial sobre los mecanismos de formación y evaluación de directores de plantel. Sugiriendo el seguimiento de estas disposiciones a las entidades federativas e instituciones no pertenecientes al sistema de educación federal.
Aclaración Acuerdo 657	16 de enero de 2013	Rodolfo Alfredo Tuirán Gutiérrez		Aclaración sobre la inscripción y registro: ser personal docente de la Dirección General de la que dependa el plantel (contar con al menos un nombramiento definitivo de medio tiempo o provisional de medio tiempo en plaza vacante sin titular, o al menos 20 horas, y un mínimo de un año de labores ininterrumpidas) carta compromiso.
690	19 de agosto de 2013	Emilio Chuayffet Chemor	Establecimiento para la operación del programa de becas contra el abandono escolar en la Educación Media Superior	Reconociendo al abandono escolar como un serio problema en el país, que detectará oportunamente a los alumnos en situación de desventaja socioeconómica con riesgo de abandonar los estudios de Educación Media Superior.
691	19 de agosto de 2013	Emilio Chuayffet Chemor	Establecimiento de los lineamientos para la operación del programa de becas para acceder, permanecer y concluir la Educación Media Superior.	Se enfatizan las oportunidades educativas para los alumnos de los sectores más desprotegidos. Para garantizar el acceso, la permanencia y la conclusión de este nivel educativo. Se definen los tipos de becas las condiciones de operación de las mismas.
692	19 de agosto de 2013	Emilio Chuayffet Chemor	Establecimiento de los lineamientos del programa de becas de Educación Media Superior de formación educativa en y para el trabajo.	Este tipo de becas suponen el fomento de la cultura emprendedora, la ampliación de las oportunidades labores, la formación de capacidades de innovación y creatividad. Se proponen estancias académicas, programas de movilidad. Encaminadas hacia el autoempleo y la vinculación con el mundo laboral.
693	19 de agosto de 2013	Emilio Chuayffet Chemor	Establecimiento de los lineamientos para la operación del programa de becas para alumnos con discapacidad de Educación Media Superior y de formación para el trabajo.	Fomenta la equidad y la inclusión para jóvenes en edad de cursar la Educación Media Superior. Este acuerdo establece como principal línea de acción las becas para apoyar a los estudiantes con necesidades especiales y en situación de vulnerabilidad.
694	19 de agosto de 2013	Emilio Chuayffet Chemor	Establecimiento de los lineamientos para la	Enfatiza el apoyo de becas a hijos de militares de las fuerzas armadas,

			operación del programa de becas para hijos de militares de las fuerzas armadas mexicanas.	específicamente para fomentar el ingreso, permanencia, y la excelencia en la Educación Media superior.
--	--	--	---	--

Fuente: Normateca de la Reforma Integral de la Educación Superior (SEP, 2013).

La trayectoria que han seguido los Acuerdos Secretariales concernientes a la EMS ha sido en un principio muy fructífera en cuanto a diseño de la instrumentación, especialmente en el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa, teniendo a cargo la mayor parte del sexenio a Josefina Vázquez Mota como Secretaria de Educación.

Es posible advertir que, en la actual administración del gobierno mexicano la preocupación principal ha recaído en el otorgamiento de estímulos económicos a poblaciones identificadas como vulnerables (jóvenes, discapacitados, mujeres, hijos de trabajadores del ejercito). Esta administración reconoce la problemáticas ya conocidas en este nivel educativo como lo son el acceso, la permanencia, la deserción escolar y la reprobación, atendiéndola con políticas de incentivo para la permanencia en la escuela. Sin embargo el tema de la calidad no ha sido tocado de fondo, a diferencia de las primeras etapas de la reforma.

Dos actores son identificados como relevantes, por un lado los docentes y por otro lado los directivos. Para estos dos actores se han desarrollado sus perfiles, y se han descrito competencias específicas para su desempeño profesional. Además, la formación o también llamada “profesionalización” es relevante para estos dos actores, para los docentes se establecen cursos de formación enfocados en la RIEMS y en competencias docentes, mientras que para los directivos se ha denominado “la profesionalización del directivo” enfocada hacia la gestión directiva para aquellos que ocupan este cargo en la administración escolar.

Tal como señala Antúnez (2000) aquel que se desempeñe en el área directiva deberá poseer la formación necesaria, la aptitud para asumir y desempeñar esas tareas imprescindibles para la organización escolar, las cuales se diferencian de la actividad docente y requieren de una formación y preparación específicas.

Otra lectura de los acuerdos es la importancia que recae en la función directiva la implementación de la RIEMS, el directivo es identificado como un elemento para la instrumentación de los lineamientos en las demás áreas, desde la cuestión pedagógica, la formación docente, el contexto de los planteles, las tutorías y principalmente para que los planteles ostenten la denominación de instituciones de calidad al pertenecer al SNB.

Sobre el ingreso, permanencia y promoción en el SNB, estos procesos son normados por el Comité Directivo Nacional (CD) del SNB creado a partir de los lineamientos del Acuerdo Secretarial número 484. Es considerado por el SNB como un organismo que establece un espacio de orientación e intercambio de experiencias sobre cómo opera este sistema.

A continuación se presentan los acuerdos del CD que se considera la Subsecretaría de Educación Media Superior relevantes en el proceso de reforma, nótese que los trabajos del CD inician un año después de darse a conocer la RIEMS formando parte del diseño de instrumentación.

Tabla IV.4 Acuerdos del Comité Directivo

Acuerdo CDN	Fecha	Elemento clave	Contenido
2	26 de Agosto del 2009	Reglas para el ingreso, permanencia y salida del SNB. Instituciones educativas.	Reglas ingreso: compromisos del acuerdo 480. Solicitar formalmente su incorporación al CD, adoptar el MCC, plata docente suficiente, instalaciones adecuadas, perfil del director deseable (acuerdo 449), sistema de control escolar del SNB, transito de alumnos. Define los niveles de evaluación: Nivel III, Nivel II y Nivel I (se añade el nivel IV). Reglas permanencia: obligaciones para la permanencia, evaluación del aprendizaje, evaluación docente y directiva, evaluación institucional (cada 4 años) Reglas salida: faltas de quienes forman parte del SNB, incumplimiento de compromisos acuerdo 480.
4	21 de septiembre de 2009	Competencias disciplinares básicas. Competencias disciplinares extendidas.	La propuesta debería ser presentada por una asociación formalmente constituida, seguir la metodología del acuerdo secretarial 444.
5	21 de septiembre de 2009	Asignatura de Filosofía.	El Consejo Consultivo Mexicano de Filosofía, brindaron orientaciones en el ámbito específico del conocimiento de la Filosofía, en dicho acuerdo se establecen las competencias disciplinares básicas.
6	21 de septiembre de 2009	Especificidad de los modelos educativos para determinar carreras y competencias profesionales.	Se atribuyen facultades a las autoridades de los modelos educativos para determinar carreras y las respectivas competencias profesionales en especificidad a los estudios que se traten. Estas propuestas podrán ser presentadas por una asociación formalmente constituida, deben ser distintas a las ya existentes, seguir la metodología (acuerdo 444), serán revisadas, el CD se sentará a aprobación y difusión.
7	22 de octubre de 2009	Carreras que demanda el sector productivo.	En el presente acuerdo se detalla en el anexo, los sectores, campos de formación profesional y carreras; las carreras y especialidades prioritarias y campos de formación profesional; así como la lista de las instituciones que imparten este tipo de carreras. Se definen las competencias profesionales para carreras comunes y carreras específicas.

8	17 de diciembre de 2009	Evaluación del aprendizaje	Enfoque de competencias para la evaluación del aprendizaje. Considera el MCC con una estructura de competencias genéricas, disciplinares y profesionales. Tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. De acuerdo al agente: autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación.
9	17 de diciembre de 2009	Tutorías	Presenta los elementos deseables que debe contar el tutor de la EMS. La justificación de la importancia de este actor en el desarrollo de los estudiantes, su inserción, permanencia y egreso.
11	28 de octubre de 2010	Planes de estudio. Programas de asignatura.	En este acuerdo se hace una invitación a las instituciones federales y estatales, a las universidades autónomas e instituciones educativas para solicitar al COPAEES la evaluación previa de planes de estudio y los programas de asignatura, o unidad curricular de aprendizaje.
13	1 noviembre de 2012	Sistema Nacional de Bachillerato	Con énfasis en la unidad del SNB, por medio del logotipo, que será usado por los planteles que han ingresado al SNB mencionando el nivel otorgado y vigencia del mismo.
14	12 de abril de 2013 *Reformado el 27 de junio de 2014	Modificación del ingreso, permanencia, promoción y salida del SNB.	Se reforma el acuerdo 2 y el acuerdo 12. Siendo la Subsecretaría de Educación Media Superior la que definirá los instrumentos jurídicos correspondientes. Se retoman los acuerdos 444, 656, 447, 445, 449, así como los compromisos y plazos correspondientes. Nivel IV, III, II y I. <ul style="list-style-type: none"> La reformulación de este acuerdo establece para los cuatro niveles de acreditación que el director debe haber concluido satisfactoriamente un programa de formación de directores, reconocido por el Comité Directivo. Para el caso de los planteles que aspiren ingresar al SNB o promoverse, este requisito será exigible a partir de mayo de 2015.
15	12 de abril de 2013 *Reformado el 27 de junio de 2014	Formación docente. Formación directiva.	Se expiden los lineamientos para el reconocimiento de programas de formación de docentes y directores, de acuerdo a los requisitos para el ingreso, permanencia y promoción del SNB. Con criterios de elegibilidad, la atención a las solicitudes, las características y alcance del reconocimiento, la acreditación y certificación. <ul style="list-style-type: none"> En la reestructuración de este acuerdo se reconocen las limitaciones presupuestarias de los planteles y subsistemas para participar en los procesos de evaluación. Por lo que el Comité Directivo establece su facultad para reconocer programas de formación docente y de director de plantel.

Fuente: Elaboración propia basado en información de la SEMS (2014).

Estos acuerdos señalan principalmente tres elementos, en primer lugar el funcionamiento y conformación del SNB, en segundo lugar el enfoque por competencias en el MCC y en tercer lugar la evaluación integral que abarca lo institucional, los planes y programas de estudio, el personal docente, el personal directivo y el aprendizaje de los estudiantes.

En estos acuerdos se plasman, los trabajos del CD en diversas reuniones que al igual que en el caso de los Acuerdos estos fueron promulgados en su mayoría en el sexenio de Felipe Calderón. Por su parte, la administración de Enrique Peña ha promulgado 2 de estos acuerdos del CD que modifican el acuerdo 2 y acuerdo 12, entre las principales modificaciones destacan la adhesión de un nivel de certificación para los planteles educativos (Nivel IV) esta acción flexibiliza los criterios de ingreso al SNB otorgando mayores oportunidades a las instituciones educativas que anteriormente no había tenido la oportunidad de ingresar.

Así mismo en cuanto a la formación docente y directiva, se establecen programas reconocidos por el CD para los docentes el PROFORDEMS y para los directivos PROFORDIMS. En el último acuerdo del CD se establece que ante la acreditación pendiente de docentes formados, se propone fortalecer el proceso de formación de los docentes y directivos por medio del reconocimiento de nuevos programas de formación, estableciendo los lineamientos para el reconocimiento de estos programas de tal forma que un mayor número de planteles puedan cubrir la demanda de formación con el objetivo explícito de ingresar, permanecer o promocionarse en el SNB.

Específicamente sobre la situación de los directivos, la reformulación de los acuerdos 14 y 15 establecen que todo director de plantel, independientemente del nivel de acreditación de la institución deberá acreditar la conclusión de un programa de formación directiva. Con lo que, el CD hace visible el peso que tiene en la política de calidad la formación en la gestión escolar y la implementación de la RIEMS.

4.3 El Sistema Nacional de Bachillerato

El SNB es el sistema certificador del nivel de calidad de los planteles de EMS¹⁵, esta certificación se realiza por medio del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS), este organismo fue creado con independencia técnica para llevar a cabo esta tarea.

¹⁵ Los planteles que ingresan al SNB deben cumplir los requisitos y compromisos que establece el artículo 5 del Acuerdo número 480 en donde se establecen los lineamientos para el ingreso de las instituciones educativas.

Esto significa que cuando un plantel pertenece al SNB ha incorporado los cuatro ejes de la RIEMS, lo que para la SEMS es el indicador de calidad educativa del nivel medio superior.

Estos ejes son: los planes y programas de estudio; docentes que reúnan las competencias acordes a la RIEMS; la organización de la vida escolar apropiada; para el desarrollo de los alumnos e instalaciones materiales suficientes para llevar a cabo el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias.

El SNB contempla cuatro los niveles de calidad, los cuales son asignados por el Comité Directivo, a continuación se detallan brevemente cada uno de los niveles.

1. Nivel IV. Cumple con la adopción del MCC (acuerdos 444 y 656). Acredita que el 33% de los grupos-asignatura del plan de estudios es impartido por docentes que han concluido satisfactoriamente un programa de formación docente reconocido por el Comité. Cumple con los requisitos previstos en el artículo 5 del Acuerdo Sectorial número 480 conforme a esta categoría. Asume los compromisos de ingreso.
2. Nivel III. Cumple con la adopción del MCC (acuerdos 444 y 656) conforme a la categoría correspondiente. Acredita el 33% de los grupos asignatura del plan de estudios impartido por docentes que han concluido satisfactoriamente un programa de formación docente reconocido por el Comité. Cumple con los requisitos previstos en el artículo 5 del Acuerdo Sectorial número 480 conforme a esta categoría. Asume los compromisos de ingreso.
3. Nivel II. Cumple con la adopción del MCC (acuerdos 444 y 656) conforme a la categoría correspondiente. Acredita el 66% de los grupos-asignatura del plan de estudios impartido por docentes que han concluido satisfactoriamente un programa de formación docente reconocido por el Comité. Acredita que al menos el 33% de grupos-asignatura del plan de estudios es impartido por docentes que están certificados por alguna de las instancias reconocidas. Cuenta con un director que cuente con el perfil que señala el Acuerdo 449. Cumple con los requisitos del artículo 5. Asume los compromisos de ingreso.
4. Nivel I. Cumple con la adopción del MCC (acuerdos 444 y 656) conforme a la categoría correspondiente. Acredita el 80% de los grupos-asignatura del plan de estudios impartido por docentes que han concluido satisfactoriamente un programa de formación docente reconocido por el Comité. Acredita que al menos el 66% de grupos-asignatura del plan de estudios es impartido por docentes que están certificados por alguna de las instancias

reconocidas. Cuenta con un director que cuente con el perfil que señala el Acuerdo 449.

Cumple con los requisitos del artículo 5. Asume los compromisos de ingreso.

Los planteles que sean acreditados deberán permanecer y de preferencia promoverse dentro del SNB. Los plazos que se han establecidos son para promoverse a los siguientes niveles son dos años para los niveles IV y III, tres años para promoverse de nivel II al nivel I. Con la opción de solicitar prórroga para la categoría que le fue otorgada. Para el nivel I deberá mantenerse en la evaluación del aprendizaje y otros logros académicos, la evaluación docente, la evaluación de la gestión y la evaluación institucional (plan y programas de estudio, apoyo a estudiantes, indicadores de eficacia y eficiencia del plantel, instalaciones y equipamiento) (SEP, Acuerdo 480).

Actualmente en el SNB se encuentran acreditados 1040 instituciones de EMS, lo que representa un 7% del total de instituciones de bachillerato en México (14 673) (SEP, 2013). Estos datos indican el proceso que ha seguido la implementación de la RIEMS en un contexto tan diverso no sólo geográficamente sino también entre las distintas modalidades que convergen en él, tal como se visualiza en la Tabla IV.5 el SNB en México.

El grueso de instituciones acreditadas corresponde al nivel III con un 80% de las instituciones pertenecientes al SNB esto coincide la ubicación geográfica de los planteles, los cuales por lo menos todos los estados de la República Mexicana tienen presencia de planteles en este nivel de acreditación.

Sobre los tipos de bachillerato, aquellos que pertenecen a las universidades autónomas se sitúan en una mejor posición ubicándolos tanto en el nivel I, II y el III. Como se observa sólo en dos estados hay presencia de planteles acreditados en el nivel I, siendo un total de 4 planteles, 3 pertenecientes a bachilleratos de la Universidad Autónoma del Estado de México y 1 de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Como se mencionó anteriormente, los niveles que denotan mayor exigencia son estos dos últimos niveles agrupando al 0.4% a nivel nacional.

Tabla IV.5 Planteles del SNB a nivel nacional

Estado	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Aguascalientes			19	
Baja California		7	19	13
Baja California Sur				3
Campeche		4	15	2
Coahuila		4	24	2
Colima			5	2
Chiapas		1	11	
Chihuahua		3	22	3
Distrito Federal			31	2
Durango		2	49	2
Guanajuato			42	35
Guerrero		1	14	1
Hidalgo		11	32	1
Jalisco		21	60	2
México	3	5	97	
Michoacán			15	1
Morelos		1	20	3
Nayarit		1	15	
Nuevo León		3	50	5
Oaxaca		2	16	1
Puebla			39	4
Querétaro		1	22	
Quintana Roo		1	7	3
San Luis Potosí	1		15	3
Sinaloa		10	42	8
Sonora			37	2
Tabasco			18	6
Tamaulipas			26	5
Tlaxcala			22	
Veracruz			23	14
Yucatán			32	4
Zacatecas		1	17	3
Total	4 (0.4%)	75 (7.3%)	833 (80%)	128 (12.3%)

Fuente: COPEEMS, planteles pertenecientes al sistema Nacional de Bachillerato (2014).

4.4 Evaluación de los planteles de la Educación Media Superior

El Comité Directivo del SNB ha emitido tres Manuales de operación para evaluar planteles que solicitan ingresar al SNB, el primero es del 2009, el segundo en 2012 y la tercera versión fue aprobada en 2013.

La estructura del primer manual integra el marco normativo de la RIEMS, las políticas y directrices para el proceso de evaluación de planteles en los diferentes subsistemas, modalidades

y opciones educativas, recomendaciones y los aspectos a evaluar. Los aspectos a evaluar son: la información general del plantel y normativa, el currículo, planes y programas de estudios, la planta docente, los servicios escolares, las instalaciones y equipamiento, un aparatado por modalidades y opciones educativas, el perfil del director del plantel y condiciones específicas para planteles particulares (SEP, 2010).

El segundo manual por su parte añade el proceso de ingreso al SNB, entre los aspectos a evaluar se encuentran: información general del plantel, la normativa, el modelo educativo, planes de estudio y programas de Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC), la planta docente, el director del plantel, los servicios escolares, las instalaciones y equipamiento, programas de mejora y desarrollo, los criterios específicos en relación a la modalidad y opción educativa.

Esta segunda versión es más detallada y específica, principalmente en el “modelo educativo, planes y programas de estudio de unidades de aprendizaje curricular”, el cual desglosa el mapa curricular, el plan de estudios, el perfil de ingreso y egreso, el modelo pedagógico, los procesos académicos internos, la descripción de competencias a desarrollar, los elementos de que constan los programas de las UAS, los programas de apoyo a los estudiantes (tutoría, orientación educativa, vocacional y profesional, servicios de apoyo adicionales) (SEP, 2012).

Los aprendizajes que se generaron a partir de la primera evaluación evidencio la necesidad de integrar el Comité Técnico del COPEEMS para delinear con mayor puntualidad, énfasis y precisión, los ritmos y etapas del proceso integral de evaluación.

La última versión del manual mantiene la estructura de las versiones anteriores, sin embargo añaden las disposiciones de cambio correspondiente a los dos últimos acuerdos secretariales el 653 y 656 emitidos por la actual administración gubernamental y los Acuerdos 14 y 15 del Comité Directivo del SNB. Donde se añade el IV Nivel de acreditación con los respectivos criterios de ingreso, permanencia y salida del SNB, la duración de este nivel será únicamente de 2 años. Los planteles que se encuentren en los niveles III y II podrán solicitar una prórroga por única vez con duración de 2 años, se establecen plazos para entregar evidencias (antes y después de la evaluación), se indican consideraciones a los planteles que no soliciten evaluación de instalaciones adicionales y a aquellos que tengan un plan de estudios distinto al que establece la RIEMS (SEP, 2013).

La evolución de los manuales de evaluación ha sido congruente con la evolución de la implementación de la RIEMS en cada versión las especificaciones son más detalladas y dan

cuenta de los aprendizajes que se han generado en estos procesos. El resultado de ello son los centros escolares ya acreditados, aunque también es posible advertir que deben de existir diversas condiciones para que la mayoría de los centros escolares del país tengan dificultades para incorporarse y permanecer en el SNB.

Pese a este panorama, es notorio el crecimiento que ha tenido el SNB principalmente en el 2014, se observa una política de interés para el Estado, que conlleva esfuerzos de numerosos actores para su implementación.

Siguiendo con el orden lógico del desarrollo del SEMS, a continuación se detalla la conformación del Espacio Común en Educación Media Superior y la replicación de este tipo de espacios a nivel regional y estatal.

4.5 Espacio Común de la Educación Media Superior (ECEMS)

Este espacio se conformó el 7 de marzo de 2014, en la ciudad de México, tiene como antecedentes al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el cual utiliza este concepto de “espacio común” desde la declaración de Bolonia, el Espacio Iberoamericano del Conocimiento y el Espacio Común de la Educación Superior Tecnológica (SEMS, 2014).

La justificación del ECEMS se debe a cuatro asuntos específicamente: 1) combatir la dispersión y desarticulación sistémica de la EMS, 2) intenta fomentar el trabajo coordinado y colaborativo entre subsistemas y planteles y la cultura del trabajo en equipo, 3) busca aprovechar las economías de escala y, 4) procura difundir rápidamente las orientaciones nacionales de política educativa y facilitar su implementación (SEMS, 2014).

Este espacio está conformado por tres órganos colegiados: el Consejo Coordinador, seis consejos regionales y ocho comisiones de trabajo. El Consejo Coordinador es la instancia reguladora y máximo órgano del ECEMS, los consejos regionales dan seguimiento y operativizan los acuerdos tomados y las Comisiones de Trabajo son la instancia operativa, debido a que son quienes llevan los programas de trabajo y las acciones a realizar a cada uno de los planteles, de todos los subsistemas.

Los consejos regionales están organizados por los estados de la República Mexicana, agrupados por su ubicación geográfica siendo los siguientes: Noroeste, Noreste, Centro Occidente, Metropolitano, Centro Sur y Sur Sureste. Por cada entidad federativa participan los representantes de los diferentes subsistemas, es decir uno de los subsistemas estatales

centralizados, uno de CECYTE, uno del COLBACH, uno del CONALEP, uno del ICAT, y uno de la Universidad Autónoma del Estado (en los estados que aplique).

A continuación se enlistan los consejos regionales y los estados que los conforman:

1. Centro-Sur. Oaxaca, Tlaxcala, Veracruz y Guerrero.
2. Centro-Occidente. Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán y Nayarit.
3. Metropolitano. Distrito Federal, Estado de México, Hidalgo, Morelos y Querétaro.
4. Noreste. Coahuila, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas.
5. Noroeste. Baja California, Baja California sur, Chihuahua, Durango, Sonora y Sinaloa.
6. Sur Sureste. Campeche, Chiapas, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán.

Por su parte, las comisiones de trabajo son: diseño curricular y acciones de acompañamiento, vinculación, seguridad y protección civil, planeación de la oferta educativa, movilidad y portabilidad, infraestructura y equipamiento, formación de personal docente y directivo, y cultura y deporte.

Esta organización opera en cascada a nivel nacional, ya que se han replicado ECEMS estatales, en los 32 estados de la república mexicana, con el fin de promover la implementación de los lineamientos de la política educativa en el nivel. En el ECEMS estatal participan los representantes de los diferentes subsistemas, y la estructura de los mismos es: pleno, presidente, secretario técnico y comisiones de trabajo (las ocho que se manejan también a nivel nacional).

Entre los proyectos de coordinación común que destaca la ECEMS es fomentar la educación a distancia; la utilización de las TIC; el uso compartido de infraestructura y equipamiento; la realización conjunta de actividades artísticas, culturales y deportivas; la seguridad y prevención de riesgos; impulsar el sistema de créditos, la revisión del MCC; y la formación docente.

Tal como se ha señalado a lo largo de este trabajo, la mirada está puesta en el proceso de implementación desde el directivo de EMS, por lo que resulta necesario caracterizarlo. A continuación se presentan algunos datos relevantes sobre este actor en el contexto mexicano, el perfil del directivo y las competencias del mismo.

4.6 El directivo actor central en el proceso de Reforma

La RIEMS concibe al director como aquel que *“es responsable de comunicar las reformas, impulsar la profesionalización de los docentes y promover la colaboración entre ellos, a fin de aumentar la calidad de la enseñanza que se brinda en la escuela”* (INEE, 2011).

Dentro de los mecanismos de gestión de la RIEMS, se contempla la profesionalización de este actor educativo. Aspectos a considerar son la formación de estos directivos, las condiciones laborales, los procesos de selección y las oportunidades de crecimiento profesional que provea la institución de adscripción.

De acuerdo con el INEE (2011) la mayoría de los directores a nivel nacional son hombres 63.7%, siendo una constante en el Bachillerato General, en el Bachillerato Tecnológico y en el Profesional Técnico, la única modalidad en donde se encuentran un mayor número de mujeres es en el Bachillerato Privado (53.6%). Con respecto a la edad las edades estas se ubican entre 40 y 59 años. Esto coincide con Vaillant (2012) señalando sobre el perfil del director en algunos países de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Perú y Uruguay) que indican que tiene una edad promedio entre 40 y 50 años, de los cuales la antigüedad es el principal requisito de ascenso a los cargos de gestión y liderazgo.

La experiencia, una variable fundamental al ejercer la función directiva muestran que el promedio de antigüedad en EMS es de 13.6 años, en relación al promedio de antigüedad en el cargo es de 7.3 años. Y la mayoría de ellos ya tenía experiencia previa en algún cargo directivo antes de ejercer el cargo en el subsistema (50.2%).

Sobre la escolaridad de los directores el INEE (2011) indica que más del 60% de los directores contaba con el nivel de licenciatura, una tercera parte con estudios de maestría y menos del 3% con doctorado.

Sobre los procesos de incorporación de los directores a su cargo en la EMS, el Programa Sectorial de Educación del sexenio 2006-2012 fue claro sobre los actores sociales que se insertaran en cargos directivos, además que en caso de las escuelas federales de EMS uno de los indicadores era que para el 2012 la totalidad de directores fuera contratado por medio de concurso de oposición.¹⁶

Algunos de los requisitos para acceder a estos puestos son: contar con título de licenciatura, experiencia docente, haber contado con cargos directivos anteriormente, la elaboración de una propuesta de mejora y la experiencia laboral.

¹⁶ Este proceso se ha implementado gradualmente en los planteles que dependen del gobierno federal, datos de la SEMS señalan que actualmente el 100 de los directores de 988 planteles han sido seleccionados en base al mérito. Desde el 2007 se han realizado 12 concursos con 2 mil 772 procesos de selección abierta con una participación de más de 7 mil aspirantes (SEMS, 2013).

En México, el Profesional Técnico y Bachillerato Tecnológico son los modelos más exigentes al seleccionar a los directores, a diferencia del Bachillerato General, esto muy posiblemente tiene relación con los Acuerdos 449 y 657 que establecen el perfil del directivo de EMS para los organismos que dependen del gobierno federal y como recomendación para todas las demás modalidades. Cabe mencionar que estos lineamientos son necesarios para la incorporación al SNB.

La situación laboral de los directores de EMS es muy dispar, además que las condiciones de trabajo son importantes para el ejercicio de esta función que demanda de un alto grado de compromiso y responsabilidad.

El nombramiento es un elemento simbólico que denota una distinción entre otros actores educativos, casi 70% de los directores del país en el 2011 poseían nombramiento para ejercer la función.¹⁷

Los incentivos de tipo económico como las compensaciones, es un elemento de motivación para la realización de las funciones directivas, sin embargo de acuerdo al INEE (2011) sólo el 20% cuenta con algún tipo de compensación económica por esta función, y los que cuentan con algún estímulo de este tipo puede ser dispar entre modalidades, siendo que el en bachillerato privado es donde menos remuneración reciben y para el Bachillerato Tecnológico es la modalidad que se ubica en la cabeza.

Así mismo algunos directivos además de realizar las funciones del cargo dedican tiempo a la docencia, siendo un 40% quienes así lo hacen, entre las diferencias entre modalidades destaca que en el Bachillerato General es un 60%, mientras que para el Profesional Técnico sólo 10%.

Las oportunidades de desarrollo profesional son importantes para el crecimiento, adquisición de competencias y la actualización de los directores la RIEMS contempla entre sus lineamientos el Programa de Formación de Directores de Educación Media Superior (PROFODIR)¹⁸ que comenzó a operar en el 2009.

¹⁷ El Telebachillerato y Educación Media a Distancia, son opciones educativas que suelen carecer de plazas directivas.

¹⁸ El PROFODIR ofrece un diplomado en “Formación de Directores de Educación Media Superior”, el Acuerdo 449 que enlista las competencias del perfil de director, este fue el primer diplomado que se ofreció como parte de la formación de este actor. Para el Ciclo escolar 2011-2012 como parte de las estrategias de implementación de la RIEMS se comenzó a instrumentar el Programa de Formación y Desarrollo de Directores de Educación Media Superior (PROFYDDEMS). Este programa tiene como objetivo ofrecer a los directores de plantel herramientas teórico prácticas que les permitan transformar la gestión educativa, a través de su profesionalización, que se traduzcan en mejorar la calidad educativa. Información obtenida de:

Con respecto al alcance que ha tenido este programa, las cuatro ediciones del programa de Actualización y Profesionalización directiva indican que en la primera fase tuvo un alcance de 1358 directivos (fase autogestiva), para la segunda fase fueron 535, para la tercera fase 883 y para la cuarta fase contaron con 650 (COSDAC, 2014).

Con respecto al PROFyDDEMS en 2013 egresaron 118 directores de la primera generación, este programa comprende en el currículum los siguientes módulos: Planeación y Evaluación Estratégica, Gestión Pedagógica, Comunicación Estratégica y Gestión Institucional, Administración de Recursos y Organización Escolar (SEMES, 2012).

De acuerdo con información de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC, 2014) actualmente se imparten el PROFORDIR, Programa de Actualización y Profesionalización Directiva y la Especialidad en Política y Gestión Educativa (EPyGE)¹⁹.

Como se mencionó anteriormente, el acuerdo 449 señala el perfil y las competencias del directivo de la EMS. El perfil del director de EMS es el siguiente (COSDAC, 2009):

1. Poseer título de licenciatura
2. Acreditar experiencia docente o administrativa de cinco años como mínimo, de preferencia en el nivel medio superior.
3. Dedicar su tiempo completo al plantel.
4. Acreditar experiencia en el desarrollo de proyectos de gestión, innovación y mejora continua en la educación.
5. Conocer el modelo educativo del subsistema al que pertenece el plantel en el que labora.
6. Contar con Competencias (habilidades, conocimientos, cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social) que aborden: coordinar, asistir y motivar a los docentes en su trabajo; diseñar, implementar y evaluar los procesos de mejora continua.

En este mismo sentido se proponen 6 competencias del directivo de EMS:

http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/Programa_de_Formacion_y_Desarrollo_de_Directores_de_Educacion_Media_Superior_

¹⁹ La Especialidad en Política y Gestión Educativa (EPyGE) es un programa de formación impartido con la colaboración del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales con sede en México. Esta especialidad inicio actividades en el 2003 por medio de un convenio con la Secretaría de Educación Pública de México, con el objetivo de atender los vacíos de formación en política y gestión pública del sistema educativo mexicano, tanto en el ámbito estatal como federal. Esta especialidad se imparte como parte del proceso de transformación de la gestión en la EMS.

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional e impulsa la del personal a su cargo.
2. Diseña, coordina y evalúa la implementación de estrategias para la mejora de la escuela.
3. Favorece en su equipo docente la planeación e implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias.
4. Propicia un ambiente escolar enfocado al aprendizaje y al desarrollo sano e integral de los estudiantes.
5. Ejerce el liderazgo en el plantel, mediante la administración creativa y eficiente de los recursos.
6. Establece vínculos entre la escuela y su entorno.

Los manuales de evaluación del SNB integran entre los aspectos a evaluar un apartado para el directivo en ellos señalan el perfil y las competencias del Acuerdo 449 antes señaladas.

El manual del 2009 integra una cuartilla para describir a los directores como *“líderes del proyecto educativo de su comunidad, pues a ellos corresponde promover los diagnósticos, análisis y programas para que sus planteles sigan la ruta de la mejora continua e ingresen al SNB”* (SEP, 2010:8). El formato de esta versión indica como criterios la existencia de un documento que lo acredite como director, la idoneidad (título de licenciatura, experiencia docente o administrativa, experiencia en gestión, innovación y mejora continua).

El manual de 2012, añade comentarios diferenciales sobre los planteles dependientes de la SEP (federal) y sus órganos desconcentrados, que deberán cumplir con los criterios e indicadores de acuerdo al nivel del SNB que alcance el centro educativo donde laboren. Siendo que para otras formas de sostenimiento los criterios podían ser opcionales. Lo anterior, da cuenta de los avances en materia de evaluación y hace al mismo tiempo distinción entre los 3 niveles de acreditación que hasta ese momento se contemplaban, esta distinción es particularmente sobre la calidad educativa. Este manual define tiempo de experiencia docente o administrativa (mínimo 5 años), los resultados de las encuestas aplicadas a estudiantes y profesores, es decir añade indicadores cuantitativos que evidencien un perfil correspondiente a las actividades de gestión.

El manual 2013, modifica la condición que antes era para los planteles del Nivel III, debido a que se añade el nivel IV en este nivel el director deberá tener un documento que lo acredite como tal, otros elementos que se añaden es la preferencia por la dedicación completa al plantel educativo

en el cargo. Además que se especifican por niveles las evidencias que se deberán presentar las cuales conforme se va avanzando en los niveles van aumentando las evidencias.

Se observa que la caracterización de los directivos elaborada por el INEE (2011) es coincidente con la evaluación que se realiza a los directivos del SNB especialmente para aquellos de sostenimiento federal, debido a que estos se encuentran obligados a implementar la RIEMS de forma cabal. Además de atribuirles mayores responsabilidades, también son los directivos que mejores condiciones laborales tienen, lo que podría influir en el desempeño de su labor, ya que la mayoría de los directivos de otras opciones educativas tienen otro trabajo además del cargo directivo o trabajos, situación que sin duda influiría en el desempeño de sus funciones. Por lo que la situación de este actor educativo es tan variada como las modalidades, opciones y formas de sostenimiento de la EMS, esto incidiría en la evaluación que podría ser dispar en relación a otras opciones que ofrecen condiciones distintas para sus directivos.

Al perfil del directivo y las competencias profesionales de gestión que deben cumplir los directivos de EMS, a partir del 2014 se añaden dispositivos de acceso al cargo y promoción en el mismo, a través de la Reforma Educativa. Esta reforma fue una propuesta del Ejecutivo Nacional, siendo aprobada por la legislación, a continuación se presenta esta llamada continuidad entre reformas.

4.7 Continuidad de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y la Reforma Educativa (2013-2018)

Como se explicó anteriormente, la RIEMS es una reforma que buscaba poner orden al SEMS. Sin embargo anteriormente los gobiernos en turno no retomaban las propuestas del gobierno anterior, incluso cuando pertenecían al mismo partido político.

De la RIEMS se pensó lo mismo, que para el 2012 sería el término de esta reforma, como sucedió con reformas anteriores. La continuidad de la RIEMS es visible en El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, considera que la Reforma Educativa “es un paso decidido para desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad” (PMD, 2013: 67). Esta reforma propone 3 ejes: El Nuevo Servicio Profesional Docente, la evaluación educativa a través del INEE y, la autonomía de gestión a las escuelas.

En el objetivo 3.1 del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, establece “Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad, en este objetivo se contempla en la

estrategia 3.1.1 la creación del sistema de profesionalización docente, el cual entre sus líneas de acción que tienen relación con los directivos de EMS destacan los siguientes:

1. Robustecer los programas de formación para docentes y directivos.
2. Fortalecer el proceso de reclutamiento de directores y docentes de los planteles públicos de educación básica y media superior, mediante concurso de selección.

Por lo anterior se observa una continuidad de los planteamientos de la RIEMS con la Reforma Educativa, en lo relativo a dos cuestiones: 1) la formación directiva y 2) la normatividad, la transparencia y la meritocracia del proceso de selección y reclutamiento a este tipo de cargos. Lo que la RIEMS comenzó a esbozar en el perfil del director de EMS y los requisitos de este tipo de directores al ingresar al SNB.

Se observa, que el discurso de la educación de calidad sigue siendo una de las principales problemáticas por atender en el Sistema Educativo Mexicano. En este plan nacional, existe cierta interrelación entre los niveles educativos, ya que los problemas no resueltos en el nivel educativo anterior repercutirán en el siguiente.

La definición del Servicio Profesional Docente, se encuentra en el Diario Oficial de la Federación (2013) donde se decreta la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que a la letra menciona lo siguiente:

Servicio Profesional Docente, al conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público educativo que imparta el Estado y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal con funciones de docencia, de dirección y de supervisión en la educación básica y media superior (DOF, 2013: 2).

Corresponde entonces al INEE a través del Servicio Profesional docente, expedir los lineamientos para los organismos descentralizados que imparten EMS, realizar las evaluaciones correspondientes al ingreso, promoción, reconocimiento y la permanencia en la educación obligatoria. A partir de 7 atribuciones:

1. Evaluar el ingreso al servicio docente, la promoción de los cargos con funciones de dirección y supervisión, mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan.

2. Evaluar el desempeño de quienes ejercen funciones docentes, directivas o de supervisión determinando los niveles mínimos requeridos.
3. Definir los atributos de los que intervengan en las distintas fases de los procesos de evolución, selección y capacitación.
4. Definir los requisitos y procedimientos para la certificación de los evaluadores
5. Seleccionar, previa evaluación a los docentes que desempeñarán funciones técnico-pedagógicas de manera temporal.
6. Difusión de resultados de los procesos de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio profesional docente.
7. Fomentar la participación de observadores de instituciones públicas y de organizaciones de la sociedad civil en los procesos de aplicación de instrumentos de los concursos de oposición para el ingreso y promoción.

Estas atribuciones del INEE son claras, quienes accedan a cargos directivos deberán someterse a concursos de oposición que determinen los requerimientos para este tipo de cargos. Por lo que el criterio de experiencia docente o criterios discrecionales, no tendrían cabida en los procesos de reclutamiento de los nuevos directores de EMS. Se observa entonces que los directores no sólo son visualizados como instrumentadores de las reformas, sino que ellos mismos serán objeto de evaluaciones periódicas ya que el cargo de director tendría una duración de 4 años, con derecho a concursar nuevamente por un segundo periodo de otros 4 años. Estas disposiciones gubernamentales tienen cabida dentro de dispositivos del Estado por controlar diversas esferas del desarrollo del país, ya que en el 2013 y 2014 fueron años en los que se aprobaron reformas y legislaciones no sólo en educación, sino en otros asuntos sensibles para el país.

4.8 Reflexiones sobre la Educación Media Superior en México

La identidad de la Educación Media en sus inicios era muy clara sobre los fines que perseguía, por un lado ser una preparación para los estudios superiores y por otro lado preparar para el mercado de trabajo, ambas metas siguen vigentes, sin embargo son menos diferenciadas entre la sociedad que se forma en este nivel, dado que se ha expandido la obligatoriedad de nivel y se han creado condiciones de mayor equidad, acceso, permanencia.

La calidad de la Educación Media Superior es a nivel institucional uno de los mayores retos de la implementación de la RIEMS, debido a que la diversidad de la EMS es un contexto en sí mismo

diferenciador para diferentes trayectorias escolares entre los estudiantes mexicanos. Y aún son pocos los planteles que han ingresado al SNB como para asegurar esa calidad que se pretende alcanzar, tanto en la RIEMS como en la Reforma Educativa (2013-2018).

De acuerdo con Antúnez (2000) la escuela tradicional es un modelo caduco y poco se analiza sobre qué, cómo y porqué hacen las cosas los directivos. Como se indicó anteriormente los directivos de la EMS juegan un papel relevante en la implementación de la RIEMS, la gestión que realicen impacta en los niveles de calidad que se esperan de la EMS, por lo que caracterizar a este actor educativo junto a las redes que se tejen en la implementación es por demás una tarea necesaria, no sólo en el campo de la política educativa sino también en el campo de la administración escolar.

La situación del directivo en México coincide con la literatura internacional al identificar que los contextos complejos ahora hacen referencia a un aprendizaje a lo largo de la vida, sin embargo es difícil atraer buenos candidatos al puesto, en la mayoría de los sistemas escolares los esquemas de entrenamiento preparatorio al puesto son deficientes, así como el desarrollo y renovación profesional son esporádicos y sin coordinación (Chapman, 2005, Robinson, 2007).

Chapman (2005) señala que debe existir un trabajo articulado entre las autoridades educativas a nivel local, nacional e institucional que atiendan la demanda y oferta de un cuadro adecuado de directores escolares. Tal como parece estar trabajando el INEE en México, a través del Servicio Profesional Docente, en donde se ha articulado procesos de ingreso, permanencia y promoción de los directores de EMS.

Entre las dificultades que se enfrentan los directores actualmente son las condiciones laborales, la carga e intensificación de trabajo, los niveles salariales, la mayor exigencia de cuentas y la menor autoridad para actuar, roles de trabajo con mayor contenido y re-estructurales, los nuevos conceptos de identidad profesional y el impacto que tienen las exigencias de trabajo en la vida personal y responsabilidades personales.

Estos cambios en la dirección escolar, son parte de reformas a gran escala como es el caso de la RIEMS y la Reforma Educativa tal como lo señala Chapman (op.cit) este tipo de reformas tiene como principal objetivo garantizar una educación de calidad. Por lo que el liderazgo y la gestión escolar en los procesos de reestructuración educativa y en el contexto actual de demandas sociales sugieren que desde el liderazgo eficaz la formación de capital social resulta relevante concibiendo a la escuela como: una comunidad, la comunidad profesional en el centro escolar y

con la comunidad de aprendizaje profesional en donde existe la capacidad para cambiar (Mulford, 2007).

Capítulo V

Desarrollo metodológico: El caso de la Educación Media Superior en Tabasco

El panorama de la Educación Media Superior y la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, presenta una evolución considerable, principalmente en el 2014 se ha dado un impulso a la acreditación de nuevos planteles. Una situación similar en la que se presenta en el estado de Tabasco.

De tal forma, que es necesario también contextualizar la provincia de Tabasco. Es el estado número 27 de la República Mexicana, se encuentra ubicado en el Sureste de México, cuenta con 2 238 603 habitantes y ocupa el lugar número 20 a nivel nacional por su número de habitantes. Con respecto al Índice de Desarrollo Humano esta provincia mexicana, revela que con respecto a la medición del bienestar se encuentra por debajo de la media nacional en el Índice de Ingreso, donde existen mayores brechas en los municipios de Tabasco es en la dimensión de educación. El desarrollo de esta entidad es comparable con países como Barbados y Estado de Palestina (PNUD, 2014).

Tabla V.1 Índice de Desarrollo Humano Tabasco

Índice del componente	Tabasco	Media nacional
Salud	0.872	0.842
Educación	0.686	0.669
Ingreso	0.689	0.710
Resultado global	0.744	0.739

Fuente: elaboración propia PNUD (2014).

Datos del sistema educativo estatal dan cuenta que el promedio de escolaridad de la población mayor de 15 años es de 8.6, de acuerdo al INEGI (2010) esto equivale a casi el tercer año de secundaria al igual que la media nacional. Según el Censo de Población y Vivienda el 20.3% de la población de 15 años y más tiene algún grado aprobado de Educación Media Superior (INEGI, 2010). El ciclo escolar 2013-2014 registro una matrícula de 726 mil 758 alumnos, esta matrícula equivalente al 31.5% de la población total (Secretaría de Educación del Estado de Tabasco, 2014).

Esta breve contextualización, es de utilidad para entender la EMS en el estado, donde se presenta una situación similar en otras latitudes del país. Ya que la mayoría de los estados tiene mayor presencia de instituciones acreditadas en el nivel III del SNB, algunos planteles han tenido dificultades para ingresar debido a las condiciones de infraestructura, además co-existen modalidades educativas diversas y los resultados del logro educativo son diversos como se explica a continuación.

5. Educación Media Superior en Tabasco

Con respecto a la EMS en Tabasco, los estudiantes de este nivel educativo representan el 13.7% de la matrícula total, de los cuales 51.9% son hombres y 48.1% son mujeres. (Secretaría de Educación del Estado de Tabasco, 2013). La mayor parte de este nivel educativo se encuentra agrupado en la modalidad de bachillerato general, entre los cuales se encuentran las siguientes dependencias: Colegio de Bachilleres, por cooperación, Telebachillerato, Intercultural y Bachillerato General.

En relación al tipo de sostenimiento 76.4% de los planteles dependen directamente del gobierno del estado local, en segundo lugar están los planteles de sostenimiento federal 16.1%, y finalmente las instituciones particulares representan el 7.5% (ver Tabla V.2). Por lo que, en esta provincia mexicana casi tres cuartas partes de los alumnos asisten a planteles que dependen administrativa y pedagógicamente del gobierno local.

Tabla V.2 Educación Media Superior Tabasco

Tipo de servicio	Alumnos	Docentes	Grupos	Inmuebles	Escuelas
Total	98 805	7 822	2 802	227	283
Bachillerato general	59 926	3 758	1 708	155	184
Bachillerato tecnológico	38 856	4 051	1 090	71	98
Profesional técnico	23	13	4	1	1
Tipo de sostenimiento	Alumnos	Docentes	Grupos	Inmuebles	Escuelas
Federal	15 922	1 379	394	21	29
Estatad	75 506	5 388	2 073	128	194
Particular	7 377	1 055	335	58	60

Fuente: Secretaría de Educación del Estado de Tabasco (2013).

El bachillerato en Tabasco muestra datos ligeramente favorables con respecto a los indicadores educativos a nivel nacional, sin embargo la deserción y reprobación son latentes en la población escolar, ubicándose entre los primeros 10 estados con las mayores cifras. La eficiencia terminal por su parte es favorable alcanza casi el 70%, aunque del nivel de calidad de los egresados de

Tabla V.3 Indicadores del Bachillerato en el Estado de Tabasco.

	Ciclo escolar 2012-2013			Ciclo escolar 2013-2014		
	Estatad	Nacional	Posición	Estatad	Nacional	Posición
Bachillerato						
Absorción	96.5	91.6	9	95.0	90.0	10
Cobertura (15-17 años de edad)	69.1	60.1	3	68.5	61.3	5
Cobertura (16-18 años de edad)	69.4	60.5	3	68.8	61.6	5
Tasa neta de escolarización	58.9	49.0	3	61.0	49.8	2
Deserción	11.6	13.9	9	11.3	13.4	10
Reprobación	28.1	32.0	8	27.7	31.5	8
Eficiencia terminal	68.7	64.8	7	69.9	65.0	8

Fuente: Secretaria de Educación del Estado de Tabasco (2013).

Con respecto a los niveles de desempeño que han mostrado los estudiantes tabasqueños en pruebas estandarizadas, PISA es un ejemplo de lo niveles de logro educativo que se han alcanzado. En Matemáticas el área que se evaluó con mayor amplitud en la última aplicación, se obtuvieron resultados poco deseables, aunque con algunos movimientos de lento avance (INEE, 2012).

Tabla V.4 Desempeño en matemáticas estudiantes EMS a nivel nacional

	Niveles de desempeño prueba PISA					
	Año	Debajo del nivel	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Matemáticas	2003	62%	24%	10%	3%	1%
	2012	39%	35%	18%	6%	1%

Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012).

Entre los avances de Tabasco, se destacan pasar del 62 al 39% de estudiantes debajo del Nivel 1, así mismo el aumento de un 8% en el Nivel 2. Con estos datos Tabasco se ubica en el último lugar en desempeño en el área de Matemáticas, siendo similares los resultados en su desempeño en Lectura y Ciencias en EMS.

Con estos datos es posible advertir que a pesar de tener resultados positivos en cuanto a absorción de estudiantes, en cobertura (más de la mitad de la población en edad escolar cursa la EMS) y la eficiencia terminal se aproxima al 70%. Estos resultados en la competencia matemáticas muestran que los niveles bajos de desempeño entre la mayoría de los jóvenes que conforman la población que cursa este nivel educativo en Tabasco.

5.1.1 Sistema Nacional de Bachillerato en Tabasco

El estado de Tabasco cuenta con 283 escuelas de bachillerato de acuerdo a datos de la Secretaria de Educación del Estado de Tabasco (SETAB, 2013), de los cuales 24 planteles son miembros

del SNB (COPEEMS, 2014). La mayoría de estos centros escolares pertenecen al Colegio de Bachilleres de Tabasco (COBATAB), otro grupo de instituciones conciernen a la modalidad bivalente y dos CONALEP.

Sin embargo en el estado coexisten diez subsistemas de EMS los cuales son: Colegio de Bachilleres, Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE), Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBETA), Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), Telebachillerato (TEBAS), Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR), Instituto de Difusión Técnica (IDIFTEC), Dirección General de Bachillerato y Bachillerato Intercultural. El bachillerato en tabasco es atendido por el bachillerato general el 60.7% ocupando la mayor cantidad de estudiantes, y el bachillerato tecnológico con el 39.3% (SETAB, 2013).

En la Tabla V.5 se observan el listado de estas instituciones, la mayoría se encuentran ubicadas en el nivel III, tal como sucede con gran parte de las instituciones de EMS del país que pertenecen al SNB. Recientemente se han incorporado planteles del COBATAB tanto en el nivel III (5 planteles) como en el nivel IV (6 planteles), este último es el nivel añadido en el 2013 por la administración gubernamental en el marco de las Reformas Educativas del gobierno en curso. De estos planteles sólo tres pertenecen al municipio del Centro, los demás planteles corresponden a municipios y comunidades lejanos a la capital de la provincia, tal es el caso de los municipios Emiliano Zapata, Jonuta y Balancan.

Un dato que se observa en la Tabla V.5 fue la ubicación de los planteles a nivel estatal en la prueba ENLACE²⁰. Este dato nos ofrece una mirada adicional sobre los bachilleratos que pertenecen al SNB, los cuales no necesariamente se encuentran en los primeros lugares de desempeño de acuerdo a esta prueba, e incluso ocho de ellos están calificados como reprobados²¹.

²⁰ La prueba ENLACE (Evaluación Nacional del logro Académico en Centros Escolares) se aplica tanto en Educación Básica (primaria y secundaria) como en EMS. Las áreas que se evalúan en EMS señalan en qué medida los jóvenes son capaces de poner en práctica situaciones del mundo real, las competencias disciplinares básicas de los campos de comunicación (comprensión lectora) y matemáticas. Las evaluaciones realizadas de 2008 a 2013 muestran que en Comunicación los jóvenes de la modalidad de Bachillerato General obtienen mejores resultados, sin embargo en Matemáticas se sitúan mejor los de Bachillerato Tecnológico por otro lado, la modalidad Técnica es la que presenta mayores deficiencias (SEP, 2013).

²¹ La SEP hace públicos los resultados de la prueba ENLACE, sin embargo no ofrece información sobre la situación los lugares que ocupan las escuelas en la prueba, la iniciativa Mejora tu escuela, integrado por miembros del Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. ofrece una comparación a nivel nacional y estatal de los resultados de los planteles educativos por medio de un ranking con datos oficiales de la SEP. Este ranking sitúa a las escuelas

Cabe mencionar que existen diferencias significativas en cuanto a resultados en la prueba ENLACE en algunos planteles que ofrecen sus servicios en turnos matutinos y vespertinos, tal es el caso del plantel de COBATAB 7, 8, 5, 21, CBTIS 93 y CECYTE 5, quienes en el turno matutino han obtenido calificaciones más satisfactorias, mientras que en el turno vespertino han obtenido resultados desfavorables en esta evaluación nacional. Una situación diferente la presentan el CECYTE Centro, el CBTIS 249 y el plantel de COBATAB 34, instituciones que tanto en el turno matutino como en el turno vespertino obtiene calificaciones deficientes.

Los planteles que forman parte del SNB y se ubican en mejores lugares en la prueba ENLACE son el Plantel No. 46, el Plantel 19 y el Plantel 43 del Colegio de Bachilleres de Tabasco, calificados como excelentes puntuando en el 2do, 8vo y 7mo lugar respectivamente en Tabasco.

Los criterios de selección del universo de instituciones incorporadas al SNB obedece a dos condiciones, una es la temporalidad de las acreditaciones y la otra son los resultados de la última prueba ENLACE aplicada en el 2013-2014²², aplicada a los bachilleratos del estado de Tabasco.

El primer grupo, compuesto por 8 instituciones y el segundo por 16 planteles escolares. Se observa que en el primer grupo se han obtenido calificaciones que van desde la categoría excelente hasta reprobado, sin embargo el segundo grupo ha obtenido sólo calificaciones mayormente de reprobado, esto pudiera suponerse porque en este segundo grupo lo componen escuelas que no sólo están en el nivel III sino también en el IV del SNB.

Podría considerarse el 2014 un año muy fructífero, ya que se incorporaron 10 planteles, comparado con los datos del 2013 que fueron 6 planteles, en el 2012 fueron 7 y a finales del 2011, fue 1 institución.

en: Excelente (+ 632 puntos), Bien (+580, pero menos de 632 puntos), De panzazo (+551, pero menos de 632 puntos) y Reprobado (-551 en promedio).

²² Resultados publicados por la SEP correspondientes al ciclo 2013-2014. En este ciclo se aplicó esta evaluación a los alumnos inscritos en el último grado de todos los planteles de EMS de carácter público y privado, planteles con reconocimiento de validez oficial, de carácter autónomo y escuelas particulares incorporadas.

Tabla V.5 Planteles del SNB en Tabasco

	Dependencia	Plantel	Nivel	Vigencia	Municipio	Posición Enlace ciclo 2012-2013	Posición Enlace 2013-2014
1	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).	Lic. Manrique Dagdug Urgell	III	Dos años. Dic. 2013	Huimanguillo	N/A	17 Exc.
2	Colegio de Bachilleres	Plantel No 7	III	Dos años. Feb. 2014	Huimanguillo	61 Mat-Exc Ves-Rep.	41-157 Bien-Rep. Mat-Vesp.
3	Colegio de Bachilleres	Plantel No 8	III	Dos años. Feb. 2014	Emiliano Zapata	44 Mat-Exc Ves-Rep.	62-209 Pan.-Rep. Mat-Vesp.
4	Colegio de Bachilleres	Plantel No 34	III	Dos años. Feb. 2014	Paraíso	152 Mat-Dpa Ves-Rep.	71-174 Pan.-Rep. Mat-Vesp.
5	Colegio de Bachilleres	Plantel 46	III	Dos años. Abr. 2014	Jonuta	2 Exc.	99 Rep.
6	Colegio de Bachilleres	Plantel 19	III	Dos años. Feb. 2014	Tacotalpa	8 Exc.	7 Exc.
7	Colegio de Bachilleres	Plantel 36	III	Dos años. Feb.2014	Balancan	26 Bien	153 Rep.
8	Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar	CETMar No 19	III	Dos años. Ago. 2014	Centla	158 Rep.	131 Rep.
9	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 95	No. 95	Dos años. Abril 2015	Cárdenas	180 Rep.	199 Rep.
10	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No 144	III	Dos años. Abr. 2015	Jonuta	133 Rep.	169 Rep.
11	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial.	CBTIS No 93	III	Dos años. Sep. 2015	Cárdenas	59 Mat-Exc Ves-Rep.	55-116 Dpan-Rep. Mat.-Vesp
12	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos	Plantel No 5	III	Dos años. Sep. 2015	Centla	53 Mat-Bien Ves-Rep.	50-183 Bien-Rep. Mat.-Vesp.
13	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos	Plantel Centro	III	Dos años. Sep. 2015	Centro	201 Mat-Rep. Ves-Rep.	No presento
14	Colegio de Bachilleres	Plantel No 49	IV	Dos años. Dic. 2015	Tacotalpa	No presento	No presento
15	Colegio de Bachilleres	Plantel No 21	IV	Dos años. Abril 2016	Nacajuca	132 Mat-Bien Ves-Rep.	49-186 Bien-Rep. Mat-Vesp.
16	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria	CBTA No. 94 “Corl. Gregorio Méndez Magaña”	IV	Dos años. Abril 2016	Jalpa de Méndez	114 De panzazo	160 Rep.

17	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	CBTIS No. 249	IV	Dos años. Abril 2016	Tenosique	187 Mat-Rep. Ves-Rep.	129-179 Mat.-Vesp. Rep.-Rep.
18	Colegio de Bachilleres	Plantel Núm. 43	III	Dos años. Junio 2016	Centla	7 Exc.	13 Exc.
19	Colegio de Bachilleres	Plantel Núm. 29	III	Dos años. Junio 2016	Centro	124 Rep.	134 Rep.
20	Colegio de Bachilleres	Plantel Núm. 41	III	Dos años. Junio 2016	Cárdenas	116 De panzazo	171 Reps
21	Colegio de Bachilleres	Plantel Núm. 14	III	Dos años. Junio 2016	Jalpa de Méndez	94 Rep.	24 Exc.
22	Colegio de Bachilleres	Plantel Núm. 9	III	Dos años. Junio 2016	Teapa	51 De panzazo	65 De panzazo
23	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica	Conalep Macuspana	IV	Dos años. Junio 2016	Macuspana	No presento la prueba	8-3 Mat.-Vesp. Exc.-Exc.
24	Colegio de Bachilleres	Plantel Núm. 26	IV	Dos años. Junio 2016	Centro	97 De panzazo	172 Rep.

Fuente: Elaboración propia con datos de la SETAB (2013) y Mejora tu escuela A. C. (2014).

El contexto de la EMS en Tabasco presenta particularidades como lo es no contar con el tipo de bachillerato universitario. Además, de acuerdo con los resultados de la prueba ENLACE son las comunidades rurales en donde hay mejores niveles de desempeño que en los centros educativos que se encuentran en la capital del estado.

Por otro lado, los niveles de acreditación también son bajos debido a que ningún plantel alcanzado el Nivel I y II en el SNB. Sin embargo la situación es comparable con la media nacional, ya que la mayoría de los planteles a nivel nacional ocupan el Nivel III.

El panorama de la EMS en Tabasco ofrece una mirada particular de una provincia donde se ha implementado una reforma educativa que es aplicada en un contexto determinado que hace suya una política educativa nacional con tintes centralistas y descentralistas.

5.2 Diseño metodológico

Para abordar un problema de investigación es necesario contar con un marco metodológico que guíe los objetivos, las preguntas y los supuestos de investigación. Es decir con un paradigma metodológico dentro del cual, se inscriba el cómo construir y acercarse a la realidad, al objeto de

la investigación. Coincidimos con la visión de Martínez (1997) en relación a su definición de paradigma como “*principio de distinciones-relaciones-oposiciones fundamentales entre algunas nociones matrices que generan y controlan el pensamiento*”, esta definición plantea la existencia de un consenso de principios que son apropiados por una comunidad científica.

El proceso de evolución de la ciencia contempla una postura crítica en relación a un cambio de paradigma, Martínez (1997) refiere que las investigaciones científicas que generaron progreso fueron aquellas que no se apegaron únicamente al método racional.

Con respecto al método Buendía, Colás y Hernández (1998:6) señalan que el método es un “*conjunto de procedimientos que permiten abordar el problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados*”. Por lo que, el método es una forma de proceder en relación a la investigación, además de estar vinculado con lo que se conoce como método científico, debido a que será el proceder específicamente en la actividad científica.

Se asume la postura de Silverman (2001) entendiendo a la metodología como las decisiones que se toman para desarrollar un estudio, es decir en la metodología se define el cómo se abordará el estudio de algún fenómeno, asimismo especifica que ninguna es mejor que otra, refiriéndose a un enfoque metodológico ya sea de corte cualitativo o corte cuantitativo.

A partir de estos fundamentos se parte del entendido de que la investigación sea cualitativa o cuantitativa es una actividad científica que otorga los fundamentos para la elaboración de informes y representaciones del “otro” (Denzin y Lincoln, 2011).

Por su parte King, Keohane y Verba (2000) coinciden al señalar que tanto la investigación cuantitativa como cualitativa tienen dos objetivos: describir y explicar, ambos son esenciales e interactivos entre sí y dependen de las reglas de la inferencia científica.

La asunción de un modelo metodológico cuantitativo o cualitativo es dependiente del enfoque teórico-metodológico, es decir que la noción de cualitativo será distinta desde el positivismo, desde el interpretativismo, etnometodología o el estructuralismo (Cortes, 2000).

Se coincide con Cortés (2000) al afirmar que en la actualidad no se perciben con claridad los límites ontológicos y epistemológicos entre el paradigma pospositivista y el constructivista naturalista, asociados el primero al método cuantitativo y el segundo al método cualitativo. Estos límites difusos entre un paradigma y otro abren las posibilidades de construcción de la investigación, el proceso y el conocimiento.

Denzin y Lincoln (2011) afirman que la investigación cualitativa entrecruza disciplinas, áreas y objetos de estudio, lo que en la actualidad es similar para la investigación cuantitativa. Dos suposiciones sobre la discusión antagónica de estos dos paradigmas las señalan Cook y Reichardt (2000) la primera, es que la elección de un tipo de método no se relaciona únicamente a un paradigma, la segunda es que los paradigmas cuantitativos y cualitativos son rígidos y fijos, por lo que al momento de tomar decisiones metodológicas la elección sea unívoca. De acuerdo con los autores ambas suposiciones son falsas.

Este trabajo utilizará un diseño metodológico mixto, tendiente al enfoque y análisis cualitativo. Se reconoce que la investigación cualitativa se refiere a la utilización de determinadas formas de generación del conocimiento científico que se fundamentan en concepciones epistemológicas de profundidad e interpretan la realidad social desde los actores que en ella interactúan (Buendía, Colás y Hernández, 1998). Mertens (2012) señala que los métodos cualitativos están asociados a la comprensión, el contexto, la exploración, el descubrimiento y la lógica inductiva.

Es por ello que este diseño metodológico ofrece una mayor comprensión de objeto de estudio, superando la limitación inflexible de la elección de un único método por cuestiones de tradición más que por construcción de conocimiento, aportación metodológica o situación de la investigación, este último es relevante porque las elecciones que haga el investigador dependerán de las circunstancias singulares que rodeen al objeto de estudio.

Esta investigación concibe a los actores como sujetos, en este caso los directivos y las relaciones que subyacen de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior teniendo a los planteles que pertenecen al SNB del estado de Tabasco como el contexto del estudio de caso.

5.3 La implementación de la RIEMS en Tabasco un estudio de caso colectivo

El estudio de caso como método, es considerado por autores como, Mertens (2010) y Bisquerra (2012). Mientras que para Colás (1998), Rodríguez, Gil y García (1996), Yin (1994) Stake (2011), un estudio de caso es una forma de elección de los sujetos u objetos de estudio, una estrategia de diseño de la investigación ya sea cualitativa o cuantitativa. Esto permite la selección de los escenarios reales que constituirán las fuentes de información.

Bisquerra (2012) señala que un estudio de caso implica un proceso de indagación y profundidad de un fenómeno como una entidad única, con este tipo de método se busca conocer cómo

funcionan todos los elementos incluidos en el caso para generar hipótesis y tratar de explicar de supuestas relaciones causales.

Sea considerado un método o una estrategia del diseño de la investigación, este trabajo coincide con la visión de Simons (2011) quien reflexiona al estudio de caso como un enfoque que sigue tres criterios: 1) definir qué es el caso y los límites que lo especifican; 2) analiza la “experiencia vivida” de personas, programas o proyectos concretos; y 3) que las particularidades del caso, sean evidenciadas y validadas. Este último criterio significa que se aportan pruebas de la experiencia vivida. Además un enfoque indica que la investigación tiene una intención y un propósito metodológico.

Similar es la visión de Rodríguez, Gil y García (1996), los casos pueden ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, un acontecimiento, un documento en particular, en este caso la exigencia para definir un caso es que exista un límite físico o social que le confiera entidad.

Este estudio de caso sobre la implementación de la RIEMS, está limitado por un contexto físico y social: el primer criterio es la dimensión espacial el estado de Tabasco, por lo que es objeto de implementar en las instituciones de Educación Media Superior con independencia de la organización escolar o modalidad educativa.

El segundo criterio son los planteles que pertenecen al SNB, esto es, que se tomaron en consideración en el caso únicamente a los planteles escolares que han pasado por el proceso de acreditación siendo asignado alguno de los cuatro niveles de calidad. De acuerdo con Yin (2004) este sería un caso contemporáneo, en un contexto determinado y cumple con un diseño de investigación comprensiva. El tercer criterio son los resultados de estos planteles en la prueba ENLACE.

Se ha decidido por un estudio de caso debido a que la mayor aportación de un estudio de caso es que concentra conocimiento experiencial del caso y también son relevantes los contextos social, político, económico, etc. Stake (2011) hace una consideración importante, al señalar que un estudio de caso es también un sistema, que debe ser delimitado, ya que no todo puede ser considerado un caso. Otras características del estudio de caso las señalan López, Sánchez y Nicastro (2002) al mencionar que un caso es una representación de la realidad en el que se puede tender un nexo entre la teoría y la práctica.

Yin (2004) por su parte distingue que un estudio de caso investiga un fenómeno contemporáneo en un contexto de la vida real, sobre todo cuando los límites del fenómeno y contexto no son claramente evidentes. Es decir estudian el fenómeno y su contexto sin separarlos arbitrariamente. Stake (2011) y Simons (2011), identifican tres modalidades de estudios de caso: el estudio del caso intrínseco, el estudio de caso instrumental y el estudio de caso múltiple o también llamado colectivo.

El caso intrínseco, se trata de un estudio que tiene el objetivo de lograr mayor entendimiento de ese caso en particular, en sí mismo es de interés para el investigador. Por su parte el estudio de caso instrumental, es el examen de un caso para brindar comprensión de una cuestión o para volver a trazar una generalización. Este tipo de caso es analizado en profundidad, sus contextos, las actividades ordinarias, pero siempre que dirijan la mirada hacia un interés externo, u otro tópico importante que dirige la investigación.

El último tipo de casos de acuerdo a Stake (2011) es el caso múltiple o estudio de caso colectivo, es cuando se decide estudiar más de un caso de forma conjunta, es un estudio instrumental extendido a varios casos. Estos pueden ser similares o diferentes, pero tanto la redundancia como la variedad son importantes, el investigador definirá el criterio que utilice para sustentar su investigación, la elección se realiza en función de brindar una mayor comprensión, formulación de teorías.

Rodríguez, Gil y García (1996) coinciden en este último tipo de estudio de caso, ya que este puede construirse a partir de la comparación de más de un caso. En este estudio se asume el estudio de caso colectivo, considerando la particularidad de los planteles en un contexto de evaluación de parte de un organismo evaluador como el COPEEMS en relación a los criterios de evaluación para ingresar y permanecer en el SNB. Por ejemplo el nivel III del SNB establece como criterios: adopción del MCC, acreditación del 33% de los grupos asignatura del plan de estudios impartido por docentes que concluyeron algún programa de formación reconocido por el comité, el director ha concluido un programa de formación de directores, cumple con los requisitos del acuerdo secretarial 480.

La importancia de estos estudios radica en la aportación sobre el potencial de información que puedan proporcionar debido a la rareza, importancia o revelación que se obtengan del estudio en su totalidad en sentido global. Se supone que entre mayores evidencias se presenten el caso será más convincente, es decir además de poseer mayor poder explicativo.

Si dentro de los objetivos de la investigación se buscan resultados similares se denomina *replicación literal*, por el contrario cuando se producen resultados contrarios pero por razones predecibles se estaría considerando una *réplica teórica*.

Esta investigación cumple con los criterios de un caso instrumental, así como de un estudio de caso colectivo. Lo anterior, porque obedece a analizar la implementación de una reforma en un contexto determinado y porque se pretende realizar un análisis de 4 centros escolares, 2 que pertenezcan a lo que denominados grupo 1 y grupo 2. El grupo 1 hace referencia a los planteles que cumplieran con tres condiciones: 1) pertenecen al SNB, 2) el término de su acreditación sea en el 2014 y 3) que sean casos extremos en relación a la calificación de la prueba ENLACE (calificación excelente y calificación reprobada).

Por su parte el Grupo 2: 1) que pertenezcan al SNB, 2) el término de su acreditación sea a partir del 2015 o 2016, y 3) que sean casos extremos en relación a la calificación de la prueba ENLACE (calificación bien y calificación reprobado). Esto significa que estas instituciones han partido bajo condiciones distintas, todas están acreditadas por el SNB, aunque difieren en los resultados de las pruebas ENLACE.

Tabla V.6 Criterios de selección subcasos

Criterios de selección	Acreditación en el SNB	Término de la acreditación	Calificación en la prueba ENLACE
Grupo 1	✓	2014	Excelente Reprobado
Grupo 2	✓	2015-2016	Excelente Reprobado

Fuente: elaboración propia.

Este estudio de caso corresponde a organizaciones educativas de Educación Media Superior, coincidimos con López, Sánchez y Nicastro (2002) al entender a las organizaciones como entidades que producen y gestionan su propio conocimiento, para desarrollar su función social. Analizar lo anterior es un asunto de complejidad sin embargo, este análisis pretende la comprensión acerca de cómo se ha implementado la RIEMS en las instituciones educativas de EMS por parte de los directivos inmersos en un contexto institucional, es decir se trata de un análisis institucional en el contexto de la educación.

Partimos de un enfoque institucional la implica con elementos tanto formales como informales, tal como lo mencionan López, Sánchez y Nicastro (2002:31) “el lado oscuro de las

organizaciones”. Esto es, que la institución alude de la configuración formal y reconocible, pero además se configura implícitamente, lo que influye en la vida de la institución, comprender las razones de la acción social.

Desde estos planteamientos, el análisis institucional puede tener cuatro características: existen normas y esquemas de pensamiento construidos socialmente en los que se desarrollan redes de significados; se tejen además redes de vínculos o relaciones sociales; estos sistemas están en permanente transformación; además estos sistemas se encuentra constantemente en conflicto y en crisis (López, Sánchez y Nicastro, 2002).

De tal forma se espera que los casos seleccionados representen en cierta forma a las instituciones de Educación Media Superior del estado de Tabasco, de tal forma que ofrezcan “una oportunidad para aprender” Stake (2011). Aprender sobre el cómo se ha implementado la RIEMS, esto significa un potencial de aprendizaje en el campo de las políticas educativas, el contexto que será el estado de Tabasco ocupa un lugar particular en la implementación de una reforma de carácter federal.

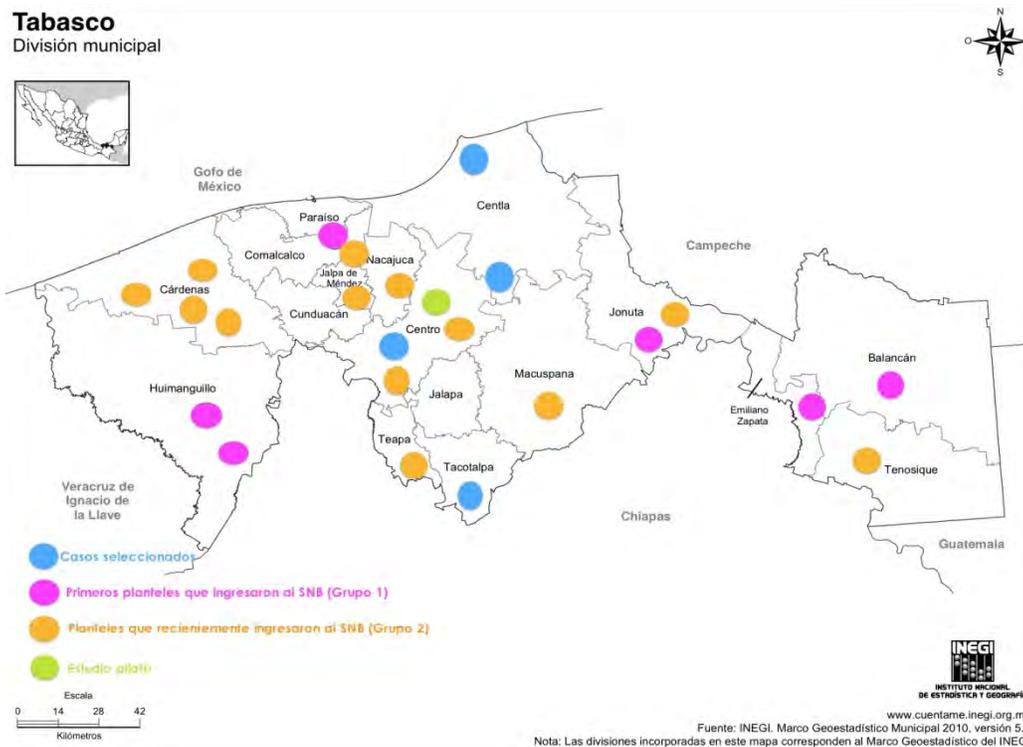
En este sentido Simons (2011) indica que entre las virtudes de los estudios de caso, radican en que permiten estudiar de forma exhaustiva la experiencia y complejidad ya sea de programas o políticas. Siendo interpretados en contextos socioculturales distintos, donde convergen múltiples perspectivas, interactúan diversos actores clave, que explican cómo y porqué ocurren ciertas cosas, principalmente en situaciones de cambio, transformación o reformas. Además permite que los participantes se impliquen en el proceso de investigación.

Las limitaciones de este enfoque que ha identificado Simons (2011) son cinco: 1) el exceso de implicación personal puede influir en la interpretación; 2) son históricos, por lo que es necesario delimitarlo temporalmente, la parcialidad de las interpretaciones y las condiciones de su construcción; 3) no se proveen de generalizaciones, sino una mayor comprensión; 4) las conclusiones de política que se desprendan de la investigación y su utilidad, dependerán de la aceptación de diversas formas de validez; y 5) la particularidad del estudio de caso en el estudio de políticas, no ofrece generalizaciones estadísticas, sino más bien la aplicación de una política en un contexto determinado, lo que ofrece información sobre la práctica. Esta última limitación ofrece posibilidades para el aprendizaje no sólo de las instituciones educativas, sino de la implementación de la política. A continuación se detalla el proceso de selección de los casos.

5.4 Instituciones de Educación Media Superior en Tabasco incorporados al SNB

El universo se conformó por las instituciones de Educación Media Superior del estado de Tabasco que se encuentran incorporadas al SNB. Como se ha mencionado anteriormente para el ciclo 2013-2014 son 24 instituciones que han alcanzado los niveles de calidad III y IV. (Figura 2) Por lo que se decidió por un muestra intencional o basada en criterios, en el cual el investigador identifica los casos que considera proporcionarán datos que conlleven un estudio de profundidad. Este tipo de muestreo no necesariamente busca la generalización, sino que el muestreo se seleccionó en congruencia con los objetivos de la investigación (Mertens, 2012). El tipo de muestra no intencional, corresponde a una muestra de máxima variación, debido a que resalta las variaciones que emergen al adaptarse a diferentes condiciones (RIEMS, ingreso al SNB), de tal forma que se identifiquen patrones comunes que se manifiestan en las variaciones.

Figura 2. Mapa de los planteles que pertenecen al SNB en Tabasco



Fuente: elaboración propia, mapa INEGI (2010).

El universo se constituyó como se observa en la Tabla V.7 por 24 instituciones pertenecientes al SNB, este estudio de caso contempla un universo que se agrupa en una muestra de 24 planteles

de los cuales se seleccionaron 4, en base a los siguientes criterios mencionados anteriormente: 1) pertenecer al SNB; 2) temporalidad de su acreditación, y 3) resultados en la prueba ENLACE.

Tabla V.7 Subcasos Tabasco.

	Universo estado de Tabasco	Incorporadas al SNB	Muestra Sub casos de la muestra	Informantes
Estado de Tabasco	259 planteles de bachillerato en Tabasco	24 planteles	1 Plantel con calificación “excelente” en ENLACE, vigente su acreditación al SNB 1 Plantel con calificación “reprobatoria” en ENLACE, vigente su acreditación al SNB 1 Plantel con calificación “excelente” en ENLACE, no vigente su acreditación al SNB 1 Plantel con calificación “reprobatoria” en ENLACE, no vigente su acreditación al SNB	Autoridades EMS Directores EMS Profesores de EMS

Fuente: elaboración propia.

El muestreo es parte esencial del proceso de investigación, de acuerdo con Martínez (2013: 84), no por lo que pudiera representar, sino “por la filosofía de la ciencia y los supuestos que implica”. De ella dependerá como el investigador ha pensado la investigación y lo que se cree que puede hacerse con ella. La información que puedan proporcionar los sujetos, aunque pueda variar, ser contradictoria, esta debe ser contrastada.

La corroboración de la información, es denominada triangulación. Esta es la combinación de diferentes métodos y fuentes de información, por lo que la muestra que se elija deberá ser representativa de las posiciones de la población de estudio (Martínez, 2013).

5.5 Unidades de análisis

Las unidades de análisis se consideran de tres tipos, a nivel organizacional se tomó como referencia el Plan de Mejora Continua, el segundo nivel será a nivel institucional identificando a los directivos y las relaciones que de ellos subyacen, es decir a nivel prescrito y a nivel de *praxis* y el tercer nivel en el que subyacen las relaciones de implementación con los docentes en el plantel educativo y las autoridades de la EMS en el estado de Tabasco.

El Plan de Mejora Continua, como unidad de análisis desde el nivel prescriptivo y normativo, permite entender el diseño y la implementación de la reforma desde la lógica de la política y de la organización educativa.

El directivo como unidad de análisis se entiende como un mediador entre la macropolítica y la micropolítica, que desde estos dos ámbitos de competencia equilibra las exigencias de una política nacional y por otro lado trabaja con las dinámicas organizacionales de la EMS.

Una de las relaciones principales del directivo es con los docentes, ellos desde su posición en las disposiciones políticas subyace la formación y acreditación docente, que puede ser gestionado o no y que influye en gran medida para que los centros educativos alcancen algún nivel de acreditación en el SNB.

5.6 Dimensiones de análisis

Esta investigación se construyó a partir del eje de análisis “arenas de implementación” que se han explicado en el marco teórico, sin embargo este eje articulador trastoca también los estilos de gestión y el estilo de liderazgo.

Se elaboraron las tres dimensiones de análisis: contexto estatal de implementación, gestión escolar y liderazgo escolar.

La primera, *contexto estatal de implementación* se construyó de acuerdo a la caracterización del directivo en relación al Acuerdo 449, el cual establece las competencias del perfil de director de EMS en México. De igual forma se consideró el Manual para evaluar planteles que solicitan el ingreso y la promoción en el Sistema Nacional de Bachillerato (2013). Por su parte el proceso de implementación y la constelación de actores se conforman por los postulados teórico de política pública y el institucionalismo centrado en actores (Sharpf, 1997).

Para la dimensión *gestión escolar*, se tomaron como referentes las aportaciones de Pozner (1997, 2000), Aguerrondo (1995, 2001) quienes enfatizan a la gestión escolar desde el actor y desde el proyecto escolar. Por su parte Casassus (1999, 2000), identifica los estilos de gestión basado en la evolución histórico-temporal de los modelos de gestión, caracterizándolos en dos paradigmas, el paradigma A (modelos rígidos, estáticos) y B (modelos flexibles, dinámicos), de la gestión.

La dimensión *Liderazgo escolar* tiene como referentes elementos del liderazgo instructivo, el liderazgo transformacional y el liderazgo distributivo, tal como señalan Liethwood (2006) y Robinson (2007) los elementos del liderazgo efectivo (exitoso) que han encontrado en las

escuelas con mejores desempeño de los estudiantes emplean una combinación del liderazgo instructivo y transformacional. Así mismo se comparte la visión de Elmore (2012) sobre el liderazgo, superando los modelos centrados en los rasgos personales o en perfiles estandarizados del liderazgo, ya que el liderazgo es contextual y situacional, se practica dependiendo del contexto donde se ejerza en este caso el contexto común entre los bachilleratos es el proceso de implementación de la RIEMS.

Como se ha mencionado anteriormente el elemento principal análisis son las *arenas de implementación* (arena de implementación, limo de implementación, duna de implementación y arcilla de implementación) son el eje articulador de las tres dimensiones de análisis (color azul claro), por lo que sus indicadores se pueden observar en la variable proceso de implementación y constelación de actores, así como en las dimensiones de gestión y liderazgo escolar.

Tabla V.8 Dimensiones de análisis del eje articulador: Arenas de implementación

Dimensiones	Categoría de análisis	Indicador	Actor
Contexto estatal de implementación	Caracterización del directivo	Formación inicial de los directivos	Director
		Formación en posgrado de los directivos	
		Experiencia en otros puestos	
		Años de experiencia en cargos directivos	
		Años de experiencia en su actual puesto	
		Procedimiento de acceso al cargo	
		Proceso de elección del centro escolar	
		Apoyos para el desempeño del cargo	
	Proceso de implementación	Percepción del proceso de implementación	Autoridad estatal *Director -Docentes
		*Formación en la RIEMS desde el inicio de la implementación a la fecha	
		*-Decisión de ingresar al SNB	
		*-Actores involucrados en el proceso de implementación	
		*-Procesos de negociación	
		*-Re-interpretación de la reforma por los miembros del centro escolar	
		Diferencias contextuales de la EMS en Tabasco antes y durante la implementación	
*-Diferencias contextuales del centro escolar antes y durante la implementación			
*-Obstáculos en el ingreso al SNB			
*-Mecanismo de gestión de la RIEMS que se ha fortalecido			
*-Mecanismo de gestión de la RIEMS que necesita mayor atención			
*-Estrategias para mantener y/o subir el nivel de			

		acreditación del SNB	
		Nivel de decisión en el conflicto	
		Dificultades para ingresar al SNB de los planteles	
		*-Aprendizajes en el ingreso a la EMS	
		Evaluación institucional de la implementación (isomorfismo institucional)	
	Constelación de actores	*-Participación de actores en el proceso de implementación federal, estatal y local	Autoridad estatal
		*Actores implicados en el proceso de implementación dentro del centro escolar	Director
		Grado de cercanía del director con otros actores	
Gestión Gestión escolar	Estilo de gestión	Análisis del estilo de gestión escolar (normativa, prospectiva, estratégica, situacional, calidad total, reingeniería, comunicacional-emocional).	Director
	Plan de Mejora Continua (PMC)	Actores que participan en el diseño del PMC	Director Docentes
		Presencia o ausencia de proyectos que impacten e incluyan a la comunidad	
		Evaluación del PMC	
		Aprendizajes que se han generado a partir del PMC	
	Situaciones no previstas que se hayan presentado tanto en el diseño como en la ejecución del PMC		
Liderazgo escolar	Comunicación	Expresa expectativas de aprendizaje de los estudiantes	Docentes
		Desarrollo de metas explícitas	
		Mecanismos de comunicación	
		Proporciona apoyo a los miembros del centro escolar	
	Distribución del liderazgo	Estimula a sus miembros a mantenerse en capacitación continua	
		Adaptación de los programas de aprendizaje y enseñanza al contexto escolar	
		Se genera un ambiente de participación en las decisiones del centro escolar	
		Se delegan responsabilidades entre los miembros del centro escolar	
		Formación de grupos de trabajo (coaliciones, alianzas)	
	Valoración ética	Confianza entre los miembros del centro escolar	
		Reconocimiento al equipo de trabajo	
		Modelo adecuado de actuación	
		Existe un entorno ordenado y de apoyo para los estudiantes	

Fuente: elaboración propia.

5.7 Instrumentos

Los instrumentos de recolección de los datos, son parte de fundamental sobre el cómo acercarse a la realidad. Realidad o el conocimiento de la realidad “*es una luz que siempre proyecta alguna sombra*” (Bachelard, 2004:1). Para esta investigación se decidió utilizar cuatro tipos de

instrumentos de recolección de información: el cuestionario, la entrevista, la entrevista grupal y la observación participante (ver Tabla V.9).

Tabla V. 9 Instrumentos de recolección de datos

Instrumento	Sujetos	Nivel de acercamiento a la realidad
Cuestionario	Directores Docentes	Exploratorio
Entrevista	Directores Autoridades estatales EMS	De profundidad
Entrevista grupal	Docentes	De profundidad
Plan de Mejora Continua	Documento	Exploratorio
Observación participante	Directores Docentes Autoridades estatales EMS	Exploratorio

Fuente: elaboración propia.

Los instrumentos elaborados obedecen a una estrategia de triangulación, como estrategia de validación. Tal como refiere Stake (2010) la triangulación sirve para la validación de la interpretación, por medio de observaciones adicionales que permiten verificarla.

La triangulación que se utilizó fue de tipo metodológica, precisamente el cuestionario, la entrevista y un documento el Plan de Mejora Continua. Para triangular las tres dimensiones de análisis, lo que obligó en todo momento a la revisión de la observación de los datos recolectados desde diferentes informantes y desde más de un instrumentos de recolección. A continuación se explica su fundamentación teórica y la construcción para las particularidades de este estudio de caso.

4.7.1 Cuestionarios

Los cuestionarios no suelen asociarse con la investigación cualitativa, debido principalmente porque suelen utilizarse para contrastar opiniones, explorar lo nomotético, apoyarse del análisis estadístico, y que se diseñan y analizan sin contar con la perspectiva del investigador (Rodríguez, et al, 1996).

Desde la investigación cualitativa, los cuestionarios como técnica de recogida de datos, pueden ser de gran utilidad siempre que se respeten algunas exigencias fundamentales de acuerdo con (Rodríguez, et al, 1996): como un explorador de las ideas y creencias generales sobre un tópico de la realidad; si se considera como una técnica más; si se parte de referente teóricos y

experiencias desde el contexto de los sujetos para su elaboración; cuando el análisis de los datos permite que la información sea compartida por los participantes de la investigación; y siempre que durante la administración de los cuestionarios los participantes no rechacen participar, sino que es aceptado para captar la realidad por explorar.

Partiendo de estas recomendaciones Rodríguez (et al, 1996), indica que la construcción del cuestionario puede conformarse por preguntas abiertas y cerradas, aproximadamente de entre 5 y 25 preguntas, se caracteriza por la ausencia de un encuestador, ofrece información de tipo exploratoria, no en profundidad.

El tipo de cuestionario depende del esquema conceptual de partida con el que se inicia la reflexión del problema de estudio, en este sentido se ha elaborado un cuestionario multidimensional, debido a que son tres las dimensiones que se exploran: el contexto estatal de implementación, la gestión y el liderazgo escolar.

Por lo que se retoman preguntas que buscan información descriptiva común, de carácter cualitativo. En mayoría se conformó el cuestionario por preguntas de elección múltiple, se escogió este tipo de preguntas debido que ofrece una serie de alternativas de respuesta.

Se elaboraron dos cuestionarios, uno para docentes y uno para directores, en un principio sólo estaba programado el primer instrumento, pero un acercamiento al campo permitió observar la carga de trabajo de los directores y su poca disponibilidad de tiempo, por lo que como un instrumento exploratorio se procedió a integrar este cuestionario también. Ambos cuestionarios fueron diseñados de acuerdo a las tres dimensiones de análisis: *contexto estatal de implementación, gestión y liderazgo escolar*.

El cuestionario para directores se conformó por 38 preguntas de opción múltiple, en la primera parte se solicitó información sobre la trayectoria profesional (12 preguntas), la segunda parte preguntas relativas al proceso de implementación (7 preguntas), en la tercera parte se indaga sobre la gestión escolar (6 preguntas), la cuarta parte se indaga sobre el liderazgo escolar (14 preguntas). A este cuestionario se añadieron tres cuadros que solicitaban medir numéricamente la fuerza de la participación de los actores implicados en la implementación de la RIEMS, la cercanía de los actores con el Director y el grado de participación de actores comunitarios.

Por su parte, el cuestionario para docentes se integró por 32 preguntas de opción múltiple, la primera parte del cuestionario se solicita información sobre la trayectoria profesional (8 preguntas), la segunda parte preguntas relativas al proceso de implementación (6 preguntas), en la

tercera parte se indaga sobre la gestión escolar (4 preguntas), la cuarta parte se indaga sobre el liderazgo escolar (14 preguntas). Al igual que al cuestionario de directores se añadieron los tres cuadros que midieron cuestiones relativas a los actores relacionados con la implementación.

5.6.2 Entrevista

Las entrevistas se dirigieron a tres sujetos, a las autoridades estatales de EMS, los directivos y algunos profesores de los centros escolares seleccionados. La entrevista es una técnica que está dirigida por un entrevistador y por un entrevistado o informante, en una interacción verbal (Rodríguez, Gil y García, 1997). Esta relación de interacción su objeto es indagar sobre las creencias, las actitudes, opiniones, valores sobre el tema de estudio. Por lo que la entrevista semiestructurada puede ofrecer amplias vías de construcción del conocimiento, ya que estas parten de un guión determinado por la información que el entrevistador considera relevante, esta modalidad flexible permite que el entrevistado exprese libremente su opinión de tema y que el entrevistador establezca conexiones que permitan profundizar en cuestiones que no estaban previamente elaboradas pero, que se consideran importantes en el momento de la entrevista (Bisquerra, 2012). El desarrollo de una entrevista puede estructurarse por una introducción al tema, el desarrollo y el final, debido a que se describirá la evolución de un aspecto a estudiar en un contexto determinado.

Para la realización de estas entrevistas es necesario establecer un clima de confianza en el que el entrevistado acepte trabajar voluntariamente consintiendo de forma escrita su participación en la entrevista. Además de guardar la confidencialidad de la información de identificación de los entrevistados. Estas entrevistas serán grabadas siempre y cuando el entrevistado acceda a ser grabado.

La entrevista semi-estructurada a los directores de plantel y los docentes se basaron en las tres dimensiones de análisis: *contexto estatal de implementación, gestión y liderazgo escolar*. Se integró una serie de 31 preguntas guía, las cuales sirvieron como referente, sin embargo durante las entrevistas no necesario realizar todas las preguntas debido a que los informantes, conforme transcurrían las entrevistas iban clarificando el contexto de su participación. Además que en algunos casos se añadieron otras preguntas, de acuerdo al contexto y las particularidades encontradas.

El director como actor que se encuentra inmerso en las arenas políticas, mantiene particularidades propias de su contexto y del subsistema al que pertenece, por lo que cada director se enfrenta un contexto situacional diferente, aunque todos compartían la característica del proceso de implementación de la RIEMS.

Se aplicaron cuatro entrevistas a directores, tal como se mencionó en la muestra se tomaron en cuenta los criterios de inclusión, pertenecer al SNB y el resultado del plantel en la prueba ENLACE.

La entrevista a autoridades educativas de EMS, se diseñó en base a la primera categoría *contexto estatal de implementación*, esta información se pretende triangular con los datos recogidos del director. Esto debido que el ámbito de actuación de las autoridades tiene que ver específicamente con los proceso de implementación en el contexto estatal. Las autoridades educativas identificadas y a las que se tuvo acceso fueron al representante de la Dirección de Educación Media (SEP) y el Responsable de la comisión de formación del personal docente y directivo del Espacio Común de la Educación Media Superior de Tabasco. En esta entrevista se profundizó en la dimensión: *contexto estatal de implementación*. Se compuso por 17 preguntas guía.

Estas dos entrevistas, se presentó una situación que Kvale (2011) señala como una asimetría de poder entre el entrevistador y el sujeto. Sin embargo podría considerarse que específicamente estas dos entrevistas fueron dirigidas a sujetos de élite, debido a que son personas que ocupan puestos de poder. Por lo que la asimetría de poder no necesariamente recaía en el investigador, sino en los sujetos. En este tipo de situaciones Kvale (2011) recomienda al entrevistador, conocer muy bien el tema sobre el que se va a entrevistar, dominar el lenguaje técnico, de preferencia estar familiarizado con información social y la biografía del entrevistado. Estas recomendaciones son de utilidad para alcanzar un grado de simetría durante la entrevista.

5.7.3 Entrevista grupal

En un primer momento se pretendió realizar grupos de discusión en los planteles seleccionados, pero debido a las características del bachillerato, los docentes de este nivel educativo organizan su trabajo basados en la carga horaria establecida por su tipo de contratación. Además se caracterizan por ser profesionales de diferentes áreas del conocimiento, que suelen agruparse por academias.

De acuerdo al INEE (2011) más de la mitad de los docentes de EMS realizan también actividades de asesoría, tutoría u orientación, y más de un tercio realiza actividades tanto de asesoría como actividades administrativas (39.2%). Lo que refleja la sobrecarga de trabajo de estos docentes, situación que fue comprobada al tratar de reunir a aproximadamente 7 docentes para el grupo de discusión por plantel, número que no fue posible reunir en ninguno de los planteles.

Debido a lo anterior, se optó por realizar entrevistas grupales, las cuales siguieron los lineamientos metodológicos de un grupo de discusión, pero el número de participantes fue de 2 a 4 profesores, que dependió de la participación voluntaria y de las condiciones de sobrecarga de trabajo de los docentes en cada plantel.

De acuerdo con Kvale (2011) el número de sujetos depende del propósito del estudio, por lo que aún con la adaptación a las circunstancias del contexto, los sujetos fueron suficientes para conocer la perspectiva de los docentes con respecto a la implementación de la reforma, así como su visión de la gestión y liderazgo de los directores.

Cabe mencionar que, los grupos de discusión se recomienda que sobre el tamaño y número de participantes señala que no existe un número fijo, pero los especialistas en el tema señalan que entre 3 y 4 participantes será el mínimo y entre 10 o 12 el número máximo, con respecto al número de participantes lo habitual es que sean de 6 a 10 sujetos. En general deben ser grupos pequeños (Gil, 1993).

Esta variación de las entrevistas, tiene ventajas: intimida menos a los participantes, permite fundar una idea generalizada de los temas de investigación, permite un cruzamiento de las opiniones. Entre los inconvenientes que se pueden presentar, son: la “opinión de grupo”, el dominio de las opiniones de unos sobre otros, son difíciles de transcribir (Simons, 2011).

Los lineamientos del grupo de discusión o de enfoque (*focus group* en inglés) que se retomaron en las entrevistas grupales fue que estuvo dirigida por un moderador a un grupo de personas para recopilar información relevante sobre una temática en específico. Esto indica su principal característica, la colectividad.

Además, de acuerdo con Bisquerra (2012) es una discusión cuidadosamente diseñada que además debe contener un grupo de participantes homogéneo, es decir que compartan alguna particularidad que los haga participantes potenciales a brindar información sobre el tema de la investigación. En este caso la particularidad del grupo estará dirigida a profesores del nivel medio

superior cuyas instituciones de adscripción se encuentren en el SNB, planteles situados en el estado de Tabasco.

Este tipo de situación discursiva tiene como objetivo conocer una realidad desde el punto de vista del sujeto, que a la vez pueden chocar, cruzarse, contrastarse o enfrentarse (Bisquerra, op. cit). Esta técnica que centra en las actitudes, experiencias y creencias de los participantes en un ambiente de interacción.

Esta técnica requiere de una planeación, esta se basa en la temática que se esté investigando, las preguntas con objetivos claros, justificación y lineamientos (Hamui-Sutton y Verela-Ruiz, 2013). Se elabora una guía de entrevista basada en los objetivos. En la planeación también se prevé el lugar del encuentro, el cual debe ser preferentemente un lugar conocido, no amenazante. Usualmente estas entrevistas grupales suelen grabarse en audio y/o video.

Esta entrevista grupal, estuvo compuesta por una guía de entrevista por 20 preguntas, sobre las tres dimensiones de análisis. Se llevaron a cabo en cubículos de docentes y en bibliotecas del centro escolar, lugares familiares y dentro del contexto del estudio. Además que fueron grabadas en audio, previo consentimiento de los participantes.

Al inicio de la entrevista grupal, fue importante establecer acuerdos explícitos e implícitos, comunicar los objetivos de la reunión.

Además, con respecto a la validez y confiabilidad de los datos, se elaboró a lo largo del trabajo de campo una bitácora, donde se describieron las actividades realizadas y se tomaron algunos de materiales de apoyo (fotografías, videos, etc.). De acuerdo con Hamui-Sutton y Verela-Ruiz (2013) el rigor de la aplicación del método y la coherencia de las interpretaciones brindaran la suficiente confiabilidad, es decir mediante el análisis.

5.7.4 Observación participante

Se decidió emplear esta técnica, debido a que durante el trabajo el estudio piloto se comenzaron presentar situaciones particulares en los planteles que requirieron de esta técnica. De acuerdo con Martínez (2013) la observación participante es la técnica clásica primaria en estudios cualitativos. Al estar en los planteles, el investigador comparte usos, costumbres, estilo y modalidades de vida de los participantes. En primer lugar, el investigador debe ser aceptado por las personas, por lo que la confianza es un elemento clave para ser aceptado por los participantes.

Se tomaron notas a partir de la bitácora de investigación, las cuales son revisadas constantemente. Otras de las recomendaciones que hace Martínez (op, cit) son prestar atención a los eventos especiales, los incidentes clave, la ejecución de un posible programa planeado, las interacciones informales, las actividades no planificadas, las comunicaciones no verbales, los documentos y registros de eventos, las omisiones importantes.

Tal como refieren Massot, Dorio y Sabariego (2012), la observación participante es la observación del investigador mientras investiga, lo que permite visualizar la realidad social desde una óptica general u holística.

5.8 Consideraciones éticas

Toda investigación en ciencias sociales supone una actividad con implicaciones éticas, debido a que los sujetos con los que se trabaja en el proceso de investigación son seres humanos. De acuerdo con Kvale (2011) la investigación no sólo atañe a cuestiones académicas sino a cuestiones humanas también.

De acuerdo con Bisquerra (2012), todo el proceso de investigación atañe una serie de códigos éticos, los cuales divide en dos momentos. El primer momento es el relativo a los participantes de la investigación, a quienes debe reconocerse su autonomía, por lo que éstos deben ser informados de los fines de la investigación (consentimiento informado) y su participación no debe estar condicionada por algún poder o incentivo económico. Además la privacidad de los participantes, exige guardar su anonimato y confidencialidad.

El segundo momento es el desarrollo del trabajo y la difusión de los resultados, en donde las recomendaciones van dirigidas principalmente sobre lo que no debe hacer un investigador. Durante el desarrollo del trabajo, no se debe plagiar el trabajo de otros colegas, no miente sobre sus fuentes o resultados y no destruye fuentes y datos. Durante la difusión de los resultados, el investigador no debe presentar datos de dudosa veracidad, no oculta objeciones, una vez terminado el trabajo los resultados y conclusiones deben ser aprobados por los participantes, y los informes no deben redactarse desde una postura exagerada ni simplificada.

Durante la construcción de esta investigación, el reconocer las aportaciones de los autores, el respeto de los participantes y de las escuelas que abrieron sus puertas para el desarrollo del trabajo de campo fueron cuestiones que se cuidaron en todo momento. A los participantes se les informó en el primer contacto de los fines y objetivos de la investigación, se les pidió su

consentimiento para participar y ser grabados. En algunos casos, algún participante se negó a ser grabado en audio, por lo que se respetó su decisión y se procedió a la toma de notas, previo consentimiento. Además a los directores de planteles, se les ofreció una retroalimentación del análisis realizado en sus planteles, a lo cual todos consideraron información valiosa para continuar con sus procesos de autoevaluación. Esto coincide con los requerimientos actuales de las políticas de evaluación apropiadas en el contexto mexicano especialmente en la Reforma Educativa del sexenio 2013-2018.

Este estudio de caso, como objetivo sostuvo describir detalladamente las experiencias de los participantes estableciendo un ambiente de confianza y respeto (Simons, 2011). Y aunque en algunos países existe una vigilancia de la ética durante las investigaciones, en otros países como en México las normas éticas en ocasiones son revisadas someramente. Por lo que, se consideró importante no pasar por alto, explicitar el proceder como investigador antes, durante y después del trabajo de campo, por lo que en el siguiente apartado se detalla el acceso al campo en el desarrollo de la prueba piloto.

5.9 Validez metodológica

Al inicio del apartado de los instrumentos, se mencionó que en esta investigación se optó como criterio de validez la triangulación metodológica. Sin embargo, en una investigación cualitativa, la validez es un tema necesario, de acuerdo con Simons (2011) es necesario explicitar los criterios que se sigan principalmente en una tesis doctoral.

Para este estudio de caso, la validez coincide con la visión de Simons (op. cit) quien señala que, la validez en un estudio de caso cualitativo se refiere a “validar explicaciones y experiencias” por medio de la triangulación (validación metodológica) y la validación del respondiente (validación del proceso). Ambos criterios se adoptaron en el trabajo, el primero en la triangulación de métodos e informantes. El segundo en la posibilidad de una retroalimentación de parte de los sujetos participantes sobre los resultados del análisis e interpretación. De acuerdo con la autora, la validación del respondiente tiene también una intención política, porque garantiza la validación múltiple de los hechos y las experiencias.

5.10 Acceso al campo y prueba piloto

Realizar una investigación en la Educación Media Superior fue un reto. Sin embargo fue muy satisfactorio adentrarse, conocer y comprender parte de su realidad en el contexto de la provincia de Tabasco. El primer contacto que se generó fue a través de autoridades a nivel gubernamental del sistema educativo, quienes brindaron las facilidades para conocer el contexto desde una visión global.

El segundo contacto se estableció en la visita de los planteles seleccionados, se realizó un cronograma de actividades y visitas que fue flexible debido a que la particularidad que tienen los planteles de bachillerato es que agrupan una serie de actores principalmente de campos profesionales diferenciados, con dinámicas de trabajo diferenciadas también, una escuela cargada de actividades, en donde la cotidianidad pueda ser no tan cotidiana, porque cada día se enfrenta a viejos y nuevos problemas. Este segundo contacto se dio directamente con los directores de los planteles, a quienes se les invitó a participar en el proyecto de investigación, se les explicó los objetivos, las actividades que implicaban y la presentación del investigador. Se establecieron relaciones de confianza, junto con relaciones administrativas, ya que también llevamos con nosotros una carta de presentación oficial del programa de doctorado.

El tercer contacto fue con los docentes, quienes fueron invitados en ocasiones por la dirección y en otros casos acudimos salón por salón a invitarles a la entrevista grupal. Con respecto a los cuestionarios la dirección escolar fue la encargada de entregar y decepcionar los mismos, ya que debido a que los profesores no tienen un horario fijo, sino que acuden al centro escolar por horas se dificultaba la entrega de los mismos personalmente. La estancia en el campo indirecta y directamente tuvo una duración de dos semestres, es decir un año. De acuerdo con Simons (2011), en la estancia en el campo debe quedar claro cuánto tiempo durará la observación, quienes participarán, cómo se van a registrar los datos y cómo se analizarán.

Tabla V.10 Estrategias de acceso al campo

Acceso al campo					
Estrategia	Documentación de la experiencia	Autoridad local	Directores de plantel	Docentes del plantel	Plan de mejora continua
1	Observación participante, bitácora de investigador Fotografías, Grabación de audio	Contacto primario	Contacto primario	Contacto secundario	Análisis documental
2		Consentimiento informado	Consentimiento informado	Consentimiento informado	
3		Entrevista	Entrevista	Entrevista grupal	
4		Retroalimentación	Retroalimentación	Retroalimentación	

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la documentación de la experiencia se utilizó la bitácora del investigador (Anexo 5), fotografías, grabaciones de audio para las entrevistas.

La prueba piloto se llevó a cabo en un plantel de bachillerato tecnológico dependiente del estado de Tabasco, el cual pertenece al SNB. Se procedió a seguir la estrategia correspondiente a los directores y docentes de plantel. Este bachillerato, cuenta con ambos turnos, se encuentra en el municipio del centro, por lo que ingresar a este plantel fue viable para los fines que se perseguían. Entre las particularidades del subsistema al que pertenece este plantel es que el acceso a los cargos directivos es discrecional, por lo que el profesor entrevistado mencionó que la rotación de directivos es frecuente por lo que no hay un seguimiento del trabajo directivo, más bien los trabajos relativos a la reforma fue distribuido entre los profesores. Además es una modalidad educativa en fechas recientes a la incursión en ella, hubo diferencias entre una agrupación sindical relativa a la asignación de horas. Esta situación en cierta medida influyó en la poca disponibilidad de los profesores para acceder y participar en el grupo de discusión. A continuación se detallan los aprendizajes que se presentaron en la prueba piloto y las adaptaciones a los instrumentos.

La primera versión del cuestionario de directores y docentes fue modificada antes de su aplicación en la prueba piloto por el comité revisor de este trabajo de investigación doctoral. Posteriormente, la prueba indicó que era necesario emplear la palabra plantel, en lugar de “escuela o centro escolar” debido a que es una palabra más familiar en el lenguaje del bachillerato. Cabe mencionar que el cuestionario de directores inicialmente no estaba contemplado, se decidió incluirlo debido a que los directores como actores inmersos en una dinámica de trabajo ardua, habían preguntas que podían indagarse en el cuestionario sin necesidad de incluir las preguntas en la entrevista, dado el poco tiempo con el cual se disponía para la entrevista. Con respecto al número de preguntas, el cuestionario de directores pasó de la primera versión de 40 a 38 preguntas. Mientras que el cuestionario de docentes estaba compuesto inicialmente por 36 preguntas y la versión final quedó integrada por 32.

En ambos cuestionarios se añadieron instrucciones más precisas, debido a que en la primera dimensión de análisis los participantes contestaban más de una opción de respuesta, por lo que se les dio la opción de marcar hasta tres opciones. Como este cuestionario fue diseñado con fines exploratorios, no se analizó mediante ninguna prueba estadística.

Con respecto a las entrevistas, el trabajo de campo permitió visualizar que algunas preguntas no eran tan relevantes para los objetivos de la investigación, y que algunas preguntas se iban contestando conforme iba avanzando la charla. Podríamos considerar que el guión de entrevista incluía el “principio de anticipación” (Kvale, 2011) teniendo preparadas preguntas. Se añadieron preguntas sobre la influencia de cargo con su vida personal y sobre la pregunta que hacía referencia a las “expectativas” como no se lograba entender esta palabra, se les pidió que se describiera a los estudiantes del plantel especificando el área académica.

Además se trabajó con segundas preguntas, las cuales subyacen de la dinámica de la entrevista y el modo en que se dicen las cosas. Los escenarios en los cuales se llevaron a cabo estas entrevistas fueron, para los directores en sus oficinas dentro del plantel educativo, y para los docentes estas entrevistas se llevaron a cabo tanto en cubículos de maestros como en la biblioteca escolar, lugar que no es muy frecuentado por los estudiantes o por lo menos no durante mucho tiempo.

Las reflexiones que se generaron a partir de la prueba piloto, fueron ricos no sólo para el afinamiento de las preguntas, sino para entender las dinámicas que subyacen entre los actores del nivel medio superior. Los directores, como actores que se encuentran en dinámicas de trabajo acordes a la gestión escolar entre las direcciones generales a las que pertenecen y a las necesidades del centro escolar ya que como ellos mismos mencionaban su presencia tenía que ser visible en la escuela. Y en ocasiones se concretaba una cita que era necesario mover, debido a que de momento tenían alguna comisión, evento o actividad de su dirección general.

Por su parte visualizamos dificultades principalmente en la escuela del estudio piloto para movilizar a los docentes, ya que aunque se les invitó a participar en dos ocasiones éstos no acudieron a grupo de discusión planteado en el diseño del proyecto, por lo que se optó por cambiar el método por el de entrevista grupal. Además que éstos docentes no asistieron a la primera invitación, porque ese día a esa misma hora tenían una junta sindical, de la cual el director no tenía conocimiento.

Esta situación sirvió para cambiar de estrategia metodológica y para visualizar la disgregación que existe en los docentes de bachillerato. Quienes también se encuentran abrumados por actividades concernientes a su práctica profesional y algunos lineamientos de la reforma, como las tutorías, las evaluaciones por competencias, la integración de portafolios de evidencias, o en

caso de la escuela piloto de la implementación de una nueva estrategia de evaluación que simulaba un semáforo.

Las observaciones de la vida cotidiana en la escuela, durante el estudio piloto y el trabajo de campo permitió visualizar la entrada a la escuela fueran recibidos por su director o ingresaran únicamente, los recesos en donde jugaban en las canchas deportivas, el saludo de “los buenos días” de parte de alguno de ellos principalmente en las escuelas de las zonas rurales y, hasta un estudiante detenido en la entrada de la escuela por policías debido a que se encontraba fumando marihuana en el parque. En ocasiones esta sobrecarga de trabajo de los docentes se traducían en horas libres para los estudiantes.

Estas situaciones permitieron adentrarse en el campo e ir visualizando las líneas que se tejen en estas dinámicas escolares de la Educación Media Superior. Para comprender una realidad educativa particular del bachillerato en el estado de Tabasco. Como todo trabajo de investigación debe ir acompañado del cómo se analizarán los datos recabados se presenta la guía del procedimiento de análisis de los datos en el siguiente apartado.

5.11 Procedimiento de análisis de datos

Como se mencionó anteriormente la recolección de datos se efectuó por medio de observaciones, entrevistas (Anexo 3 y 4), y el Plan de mejora continua de los planteles.

Rodríguez, Gil y García (1996) señalan que los datos por sí mismos no ofrece luz sobre el objeto de estudio más bien será la búsqueda de significados en el procedimiento de análisis de los datos, estos son semejantes a piezas de un rompecabezas donde el analista necesita ir encajando, utilizando la evidencia recogida para comenzar a describirla y comprenderla.

Estos datos que son un referente de la realidad que necesitan ser transformados con el objetivo de extraer significados relevantes en relación al problema de investigación. Para generar una mayor comprensión del fenómeno hacia la elaboración de modelos conceptuales explicativos.

Aquí se retomará como referente el modelo de análisis de datos cualitativos propuesto por Miles y Huberman (1994, citado en Rodríguez, Gil y García (1996), el cual se basa en la reducción de los datos, presentación de los datos o extracción y verificación de conclusiones. A continuación detallaremos en que consiste este modelo.

1. Reducción de datos. Se refiere a la selección de la información de tal forma que sea abarcable y manejable por el investigador. Esta etapa se caracteriza por apoyarse de tareas

como la categorización y decodificación, ante esto también puede darse una reducción de datos anticipada cuando se determinan las variables y las relaciones entre sí, como es el caso de esta investigación. *Separación de unidades.* Es la separación de elementos que resultan significativas, es la descomposición de las partes. Los criterios de separación puede ser diversos, tales como: criterios espaciales, criterios temporales, criterios temáticos, criterios gramaticales, criterios conversacionales, criterios sociales. Puede utilizarse más de un criterio. *Identificación y clasificación de unidades.* Es la categorización y codificación del conjunto de datos, es cuando se examinan las unidades de datos para identificar componentes temáticos. La categorización se refiere a la herramienta que hace posible clasificar conceptualmente unidades que son cubiertas por un mismo tópico, pueden ser situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas de un problema, métodos y estrategias, procesos. Por su parte la codificación es la operación concreta por la que se le asigna a cada unidad un indicativo (código) que se refiere a una categoría, pueden ser de tipo numérico. En un primer momento pueden ser códigos descriptivos, posteriormente serán códigos inferenciales (interpretativos y explicativos), palabras o abreviaturas. Estas categorías tienen que caracterizarse por tener objetividad (deben resultar inteligibles para distintos codificadores) y pertinencia (deben ser relevantes en relación a los objetivos de estudio). *Síntesis y agrupamiento.* Forma parte de la identificación y clasificación, ubicando diferentes unidades que se agrupan en un mismo tópico o concepto teórico, se conforman meta-categorías.

2. Disposición y transformación de datos. Es la disposición del conjunto de los datos presentada de forma ordenada, abarcable y operativa de cara a resolver las cuestiones de la investigación. El cambio de lenguaje del texto, es la transformación de los datos, por ejemplo los diagramas, matrices, sistemas de redes.
3. Obtención y verificación de conclusiones. Está relacionado con los objetivos particulares de cada investigación, ensamblando los elementos diferenciados en el proceso de analítico, son los productos de la investigación y la interpretación que se hace de los mismos. Esto contribuye a la teorización o intervención sobre la misma, sobre el significado que dan los sujetos a sus prácticas y situaciones educativas. Por lo que son proposiciones en las que se recogen los conocimientos adquiridos por el investigador en

relación al problema estudiado. Una de las principales herramientas de este proceso es la comparación, que permite destacar las semejanzas y diferencias entre las unidades incluidas en una categoría.

Stake (2010) por su parte añade que en los estudios de caso, se puede hacer uso de dos estrategias para alcanzar significados: la suma categórica y la interpretación directa. La suma categórica se refiere a la suma de ejemplos hasta que se pueda establecer coincidencias en conjunto. La interpretación directa de ejemplos individuales que son particulares de un contexto o persona, y que por esa misma razón son relevantes para la interpretación.

Otros procesos similares de análisis de datos, como el enfoque progresivo consiste en tres fases: hacer una primera interpretación de los datos, la segunda reducir los datos en observaciones y entrevistas a temas, asuntos o áreas para un posterior examen y la tercera es la explicación (Simons, 2011). Este enfoque progresivo tiene mucha relación con el modelo de Miles y Huberman.

La validez de este modo de acercarse a la realidad, se ve reflejada en la verificación de los resultados por medio de la confirmación de que estos corresponden a los significados e interpretaciones que los participantes atribuyen a la realidad. Para Rodríguez, Gil y García (1996) la validez tiene que ver con la relación de los hallazgos o conclusiones de la investigación.

En este trabajo las entrevistas y las entrevistas grupales se analizaron y codificaron por medio del programa Atlas Ti, lo que permitió la comprensión de los datos, y el establecimiento de conexiones entre las categorías elaboradas en las unidades de análisis.

5.12 Contexto de los planteles seleccionados

Para presentar el contexto de los subcasos elegidos en este estudio de caso colectivo, se decidió organizarlo por medio de los grupos antes mencionados: el grupo 1 y el grupo 2.

5.12.1 Grupo 1

El grupo 1 está compuesto por 2 planteles, los cuales fueron los primeros en ingresar al SNB en el estado de Tabasco. El primer plantel está ubicado en el municipio de Tacotalpa, pertenece al Subsistema de Colegio de Bachilleres, se encuentra a 90 kilómetros de Villahermosa, fue fundado en 1993. Este plantel se caracteriza por ocupar los primeros lugares en logro académico en la prueba ENLACE, ya que en 2014 ocupó el lugar número 7 a nivel estatal. Cuenta con una

población estudiantil de 452 alumnos, 10 profesores de tiempo completo, 15 docente en total, los cuales han acreditado algún programa de competencias docentes, este plantel trabaja únicamente en el turno matutino.

Tacotalpa es un municipio ubicado en la región sierra, que colinda con de estado de Chiapas, este municipio cuenta con una Universidad Intercultural enfrente del plantel. De acuerdo con PNUD (2014) este municipio es uno de los que presenta los valores mínimos para la dimensión de salud e ingreso del Índice de Desarrollo Humano.



Figura 3. Escuela 1

El segundo plantel del grupo 1, se encuentra en el municipio de Centla en la cabecera municipal Frontera, se encuentra ubicado en el norte del estado, colinda con el Golfo de México. Este plantel pertenece a un subsistema de educación tecnológica del mar, actualmente hay dos planteles de este subsistema, el subcaso es el que se encuentra ubicado en el municipio de Centla,

municipio con actividad portuaria. Las actividades productivas de la región son de agricultura, ganadería, pesca, comercio, turismo y actividad petrolera.

Este plantel fue el primero en ingresar al SNB en este subsistema tecnológico, fue fundado en 1981 las carreras técnicas que aquí se imparten son: Técnico en Navegación y Pesca, Técnico en Mecánica Naval, Técnico en Acuicultura de Aguas Marítimas, Técnico en Producción de Alimentos, Técnico en Administración de Recursos Humanos y Técnico en Alimentos y Bebidas. El contexto social es adverso, este plantel ha identificado problemáticas sociales como desintegración familiar, alcoholismo, violencia, inicio de relaciones sexuales a temprana edad.

Los programas en los que trabaja este plantel están el Programa de Tutorías, el Programa del movimiento contra el Abandono Escolar, el Programa de Orientación Vocacional, Programa Construye T, Programa de Becas y Fomento a la lectura.

Con respecto a su planta docente cuenta con 20 docentes acreditados en el PROFORDEMS y 11 certificados.



Figura 4. Escuela 2

5.12.2 Grupo 2

Por su parte el grupo 2, el plantel 3 también se encuentra en el municipio de Centla, pero en la comunidad de Simón Sarlat. Cuenta con una población estudiantil de 343 alumnos en el ciclo escolar 2014-B, distribuidos en 4 grupos, cuenta con 12 profesores de tiempo completo, de los cuales 10 han cursado el PROFORDEMS y 3 están certificados. Las capacitaciones que se imparten son: informativa y puericultura.

Este plantel ingreso al SNB en junio de 2014, por lo que cumple con la característica de ser de reciente incorporación. Este plante fue uno de los primeros en ser considerados por la Dirección General de Colegios de Bachilleres de Tabasco para ingresar al SNB. Sin embargo, las inundaciones en el estado de Tabasco afectaron la evaluación de sus instalaciones en dos ocasiones.

Este plantel, ha ocupado el lugar 13 a nivel estatal, considerado de los que ha mantenido a lo largo de tiempo buenos resultados en la prueba ENLACE. Por otro lado, entre las problemáticas sociales que se han presentado en este plantel se encuentran el maltrato, la baja autoestima, la falta de recursos económicos, la falta de comunicación y compromiso de los padres e hijos, desintegración familiar, adicciones, sobreprotección de los padres, falta de apoyo académico, falta de espacios culturales y deportivos, falta de apoyo académico, escasa actividad tutoriales insuficiente orientación vocacional.



Figura 5. Escuela 3

El plantel 4 se ubica en el municipio del centro, inició actividades como plantel de EMS en el turno vespertino en septiembre de 1989 en una escuela secundaria federal. Actualmente funciona en los turnos matutino y vespertino, cuenta con 32 profesores en ambos turnos, atienden una población estudiantil de 459 alumnos en el turno matutino y 248 en el turno vespertino. Las capacitaciones que aquí se imparten son: informática, administración, desarrollo comunitario. Con respecto a la formación para el trabajo ofertan: químico-biólogo, físico-matemático, humanidades y ciencias de la conducta.

Este plantel ingreso al SNB en abril de 2014, en el nivel III. En este plantel trabajan los programas de Yo no abandono, Programa de tutorías, un programa piloto de la Dirección General de Colegio de Bachilleres denominado “Todos jalamos parejo” con el objetivo de disminuir la deserción escolar. 16 profesores cuentan con el PROFORDEMS.



Figura 4. Escuela 4

5.13 Reflexiones en torno al estudio de caso

El estudio de caso colectivo que se presenta, da cuenta de cuatro contextos diversos que comparten elementos en común, ya que se han seleccionado los casos pensando en las particularidades que presentan. Tal como lo señala Stake las generalizaciones naturalistas que se podrían desprender de estos subcasos representan, conocimiento a los que “se llega mediante la implicación personal en los asuntos de vida, o mediante una experiencia vicaria tan bien construida que las personas se sienten como si ellas mismas la hubieran tenido” Stake (2010:78). Este tipo de generalizaciones puede ser compartido por otros, por lo que estos casos presentan particularidades y procesos propios para llegar a estar acreditados en el SNB, podrían dar cuenta de conocimiento sobre el proceso de implementación de la RIEMS y conocimiento sobre el análisis de políticas educativas.

Otro tipo de generalizaciones es la generalización de casos cruzados, que bien se podría aplicar a este estudio de caso colectivo, debido a que se identifican tanto los temas comunes que interconectan los casos, o incluso las cuestiones que los hacen diferentes entre sí.

Simons (2011) considera que los estudios de caso, son útiles para definir políticas. La autora reconoce que los estudios de tipo experimental suelen ofrecer una “base segura”, sin embargo no es el único criterio para formular políticas. Las investigaciones de estudio de caso, ofrecen un conocimiento sobre el proceso y el contexto. Tal es el caso de esta investigación, el proceso es la implementación de la RIEMS a través del directivo y el contexto es el estado de Tabasco, por medio de subcasos que muestran variaciones entre sí: la temporalidad de su acreditación al SNB y los resultados que han obtenido en la prueba ENLACE.

En los estudios de caso, el contexto es un asunto primordial. Tal como lo es el estado de Tabasco, que tiene en común con otros estados de la república la conformación de su Espacio Común de la Educación Media Superior, la dificultad de los planteles para ingresar al SNB, que el grueso de los planteles ha ingresado al nivel III y que como a nivel general la transformación de la EMS era una necesidad.

Las técnicas utilizadas como la entrevista, el análisis documental y la observación participante se eligieron como las más adecuadas para el estudio de caso, por otro lado estas dan cuenta de los actores con quienes se trabajó desde sus experiencias, ya fuera como autoridades de la EMS, como docentes o como directivos. E incluso la misma escuela, como espacio de conjunción de actores que hacen posible la educación de este nivel en el estado de Tabasco, en la sierra, en la costa o en la ciudad capital, convergen estos actores bajo una misma institución, la EMS.

Los resultados de este proceso se presentan en el siguiente acápite, desde el nivel de política educativa, la concreción institucional y a nivel plantel, desde la lógica tanto de las preguntas de investigación como de la lógica del análisis deductivo.

Capítulo VI

Discusión y resultados: el directivo en las arenas de implementación en tiempos de reforma

El análisis que aquí se presenta siguió una evolución progresiva, el procedimiento de análisis siguió este modelo, en un primer momento de interpretación de los datos, en un segundo momento de reducción de los mismos a través de las observaciones y/o entrevistas por medio de las dimensiones y categorías de análisis elaboradas previamente, y en tercer lugar la explicación o interpretación de los mismos (Simons, 2011).

Otros de los criterios que se utilizaron fueron la suma categórica y la interpretación directa. Por abonar a la interpretación de los estudios de caso colectivo. Principalmente la suma categórica, ya que se tomaron en ponderación los elementos o categorías comunes, así como la semejanza en las diferencias entre los casos.

Aquí se retoman los planteamientos anteriormente presentados tanto en el apartado del proyecto, respecto a las preguntas de investigación que abordan los cuestionamientos sobre el proceso de implementación de la RIEMS a través del directivo en las arenas de política, las redes que se tejen en relación al directivo, los estilos de gestión y los estilos de liderazgo escolar que subyacen.

Del apartado teórico, se retoman los fundamentos teóricos del institucionalismo centrado en actores, el isomorfismo institucional, las arenas de implementación, los estilos de gestión y liderazgo escolar, en el contexto de la EMS del estado de Tabasco de los subcasos seleccionados que pertenecen al SNB.

Este análisis se presenta en el orden que se plantearon las tres dimensiones de análisis: el contexto estatal de implementación, la gestión escolar y el liderazgo escolar.

La dimensión del contexto estatal de implementación, contempló las siguientes categorías de análisis: caracterización del directivo, proceso de implementación y constelación de actores. La segunda dimensión, la gestión escolar se compuso de las categorías: estilo de gestión y plan de mejora continua. Y la tercera dimensión de liderazgo escolar, se integró por las categorías de comunicación, distribución del liderazgo y valoración ética.

La integración de los resultados que se presentan, se trabajaron en articulación con el proyecto, el marco teórico y el contexto, siguiendo la misma lógica en todo el trabajo. Siendo el directivo el principal actor del análisis, su papel en el proceso de implementación se considera fundamental para la concreción de las disposiciones de reforma, relación que se ha objetivado a través de las arenas de implementación, la principal aportación teórica de este trabajo.

6 Análisis de la Reforma Integral de la Educación Media Superior

Se podría considerar la RIEMS como parte de un proceso de políticas de calidad y evaluación educativa, la cual alude a políticas tanto de tipo horizontal como de tipo vertical. Las de tipo horizontal se refieren a las que caracterizan por denotar extensión y alcance, entre los antecedentes de la RIEMS destacan las reformas internas que sufrieron algunos subsistemas de bachillerato como lo fue el caso del bachillerato tecnológico que en el 2004 trabajó la reforma curricular y del modelo pedagógico (López y Tinajero, 2009). Ruiz (2010) señala por su parte, la reforma del bachillerato universitario en Guadalajara bajo un modelo por competencias a través de la vinculación. Y aunque los bachilleratos dependientes de la federación han implementado en un primer momento los lineamientos de la RIEMS y la Reforma Educativa, estas reformas han alcanzado a los demás subsistemas educativos, por lo que podríamos afirmar que cumple el criterio de extensión y alcance. Además las 1,040 escuelas que pertenecen al SNB dan cuenta de los esfuerzos de todos los estados de la República Mexicana por implementarlas.

Con respecto al tipo de política vertical, que denota intensidad y fuerza, la obligatoriedad de la EMS, la creación del Subsistema de Educación Media Superior y la RIEMS indican la intensidad de esta política de calidad y evaluación. El interés del Estado por regular y dar un sentido de identidad a la EMS.

De acuerdo a los planteamientos de Subirats (2008) la implementación tiene estrecha relación con el diseño y la puesta en marcha, la cual se compone de los planes de acción y los actos de implementación. En los planes de acción se considera el marco legal de la RIEMS, compuesta por la obligatoriedad de la EMS, los Acuerdos sectoriales, los acuerdos del Comité Directivo, el Manual para la evaluar planteles que solicitan el ingreso y la promoción en el Sistema Nacional de Bachillerato (versión 3.0).

Retomando los elementos que deben tener los planes de acción, se considera que estos son planes de acción explícitos, debido a la desregulación que imperaba en el nivel, no se dejó lugar para la interpretación de las disposiciones, con respecto a los grados de apertura estos tienden a ser cerrados debido a que las disposiciones gubernamentales no tienen lugar al debate político.

De acuerdo a lo observado, los grados de discriminación en un primer momento podrían ser planteados como de tipo regadera, es decir que busque afectar o influir en el mayor número de actores, sin embargo estos han terminado por ser de tipo embudo debido a que sólo una parte del total de planteles en el país ha logrado ingresar al SNB el 7% de un total de 1040.

Los planes de acción han evolucionado con una amplia re-estructuración en las relaciones y los actores. Es decir los Acuerdos Secretariales, los Acuerdos del Comité Directivo, los manuales de evaluación de planteles, han sido modificados de acuerdo a la misma evolución de la implementación de 2008 a la fecha. Con respecto a los manuales de evaluación de los planteles, actualmente está vigente la tercera versión.

Con respecto al último elemento éste señala el nivel de claridad de la afectación de recursos, que tienen que ver con la eficiencia y eficacia de la política pública. Se encontró que en lo que respecta a la distribución y uso de los recursos de parte de los actores, esta dependerá de la instancia administrativa a la que corresponda el acceso a ciertos recursos, añadiendo los recursos a los que tienen acceso los planteles que pertenecen al SNB y al que deben acceder por medio de concursos, sin embargo en los planteles que fueron acreditados hace más de dos años, aún no han ejercido ese tipo de recursos, por lo que no es muy clara su distribución entre los beneficiarios, sean las Direcciones Generales o los planteles directamente.

Desde esta postura, la implementación es entendida como los actos concretos que son llevados a cabo por actores públicos, paraestatales y privados que forman parte del Acuerdo de Actuación Político-Administrativo, que en este caso estaría integrado por todos los subsistemas de EMS y la Secretaría de Educación Pública. Estas son realizadas con la intención de “crear, influenciar o controlar”, que en este caso podría corresponder a estas tres condiciones, por un lado crear un nivel educativo integrado, influenciar en todas las modalidades educativas y controlar o regular los modos pedagógicos, administrativos, de infraestructura y desempeños similares.

Se podría afirmar que el Espacio Común de la Educación Media Superior (ECEMS) a nivel nacional, a nivel regional y a nivel estados, ha sido una estrategia de implementar los planes de acción en cascada y trabajo colegiado entre subsistemas de bachillerato.

Lo que se ha presentado hasta este momento corresponde a los planes de acción, a continuación se expresan los actos de implementación, los cuales tienen que ver directamente con “el conjunto de productos finales de los procesos político-administrativos que, como resultado de su implementación, se destinan de manera individual a las personas que forman parte de los grupos objetivos previstos” Subirats et al (2008:199). Siendo el directivo de EMS el principal actor que se ha analizado en el proceso de implementación.

6.1 Contexto estatal de implementación

La mirada de las autoridades educativas sobre la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior ofreció una perspectiva de alcance mesosocial, ya que las autoridades educativas a las que se entrevistó forman parte del Espacio Común de la Educación Media Superior (ECEMS) del estado de Tabasco, la autoridad 1 corresponde al Director de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación de Tabasco y la autoridad 2 es el Enlace Operativo de DGTA, quien es el responsable de la comisión de Formación Docente y Formación Directiva del espacio común a nivel local. Estos actores, tienen la experiencia de haber participado en este proceso desde sus inicios en el 2008, por lo que su mirada es global por su posición de autoridad y en la dimensión temporal.

Ambas autoridades coincidieron sobre que el contexto de implementación en el estado de Tabasco ha sido un proceso incierto, que la reforma se ha ido construyendo y reconstruyendo continuamente, para llegar al momento actual se han trabajado estrategias puntuales como el ECEMS. La autoridad 2, enfatizó que los bachilleratos tecnológicos han sido más precisos en acatar las disposiciones gubernamentales y a pesar de contar con menor número de planteles en el SNB, en relación al bachillerato general, se consideran *“punta de lanza”* en implementar la reforma en sus planteles.

Esta incertidumbre y proceso de re-configuración de la reforma, es compartida con algunos docentes quienes también comentaron *“se da a conocer una cosa en un semestre, o una situación y al siguiente semestre se modifica, o se cambia con la misma dinámica de la reforma”* (Docente Escuela piloto).

Las instituciones influyen en la toma de decisiones, en el caso de los planes de acción de la RIEMS, estos han sido diseñados a nivel nacional y socializados a nivel local, por lo que la posibilidad de participación es directamente a través de las comisiones del ECEMS. Para lo cual comentan que *“las comisiones están empezando a tener su primera reunión o dos cuando mucho, es lo más que se ha hecho y eso no es propio de Tabasco, es a nivel nacional”* (Autoridad 1). Aunque la consolidación de estos espacios ha estado también condicionado por la formación de estos grupos, ya que en otras regiones se ha observado que no todos los estados han conformado el espacio común estatal (SEP, 2014).

Espacio donde se han definido los actores que participan, de acuerdo con Scharpf (1997) correspondería un tipo de interacción de acción unilateral y dirección jerárquica. Ya que, el

ECEMS nacional rige los lineamientos de los ECEMS estatales, se conforman consejos por comisiones, bajo una organización que corresponde a una jerarquía organizada, todos los subsistemas participan en estas comisiones en las que se podrían considerar unas comisiones más notables que otras tal como la de Diseño Curricular y Acciones de Acompañamiento, en relación a la de Cultura y Deportes o Infraestructura y Equipamiento, situación que se pudo constatar durante una de las reuniones, en las que después de la participación de la primer comisión mencionada, algunos de los participantes comenzaron a ausentarse de la reunión.

La EMS en Tabasco, como un sistema, podría considerarse que cumple con dos de las tres características de las organizaciones como sistemas: globalidad, autorregulación y equifinalidad (López, Sánchez y Nicastro 2002). Globalidad, debido a que comienza a constituirse como un sistema con identidad propia, sus elementos son los diferentes subsistemas a través de los Directores Generales que interactúan como actores individuales con intereses comunes.

La autorregulación, es clara porque la EMS en Tabasco tiende a reconfigurarse en relación a los cambios externos, bajo la lógica de las reformas tiende a estar en constante cambio, repercutiendo estos cambios en los planteles del bachillerato. Esto ha generado un proceso de adaptación y acomodación, que ha sido diferente para cada subsistema, específicamente podrían agruparse tres grupos por un lado los bachilleratos generales (Colegio de Bachilleres), los bachilleratos tecnológicos (CBTAS, CBTIS, CECYTES, CONALEP) y los bachilleratos comunitarios (Telebachillerato, Telebachillerato comunitario, Educación Media Superior a Distancia, IDIFTEC). De acuerdo con la autoridad 2, la tendencia es la integración del bachillerato en el país, pero manteniendo sus diferencias entre el bachillerato tecnológico y el bachillerato general. Con respecto a la equifinalidad, esta característica no se cumple en ningún sentido, debido a que la EMS como sistema no parten de condiciones iniciales similares, por lo tanto sus sentidos finales tienden a ser distintos, la autoridad 1 menciona un ejemplo en el área laboral entre los subsistemas federales y estatales:

“son dos contextos muy diferentes, primero los estatales concretamente los Telebachilleratos, los IDIFTEC, los Telebachilleratos comunitarios ahora con la ampliación, ellos no gozan de un presupuesto asignado por el estado, incluso sus profesores de estos subsistemas no están cobrando con un presupuesto propio de educación media, ellos están cobrando como si fueran

profesores de básica concretamente de educación secundaria, entonces esto más allá de causar molestias al interior de los docentes, causa mucha incertidumbre” (autoridad 1).

Más bien los sentidos últimos, o por lo menos el estado actual de la EMS en Tabasco obedece a la multifinalidad, pero sin tener condiciones similares al inicio de la implementación.

Cuando las instituciones son transformadas, y se encuentran en procesos de cambio tienden a adoptar formulas, que permiten la similitud entre ellas, para lograr esas transformaciones. El isomorfismo de tipo institucional que se puede identificar para los bachilleratos de los subcasos seleccionados que pertenecen al Sistema Nacional de Bachillerato, podría corresponder a dos mecanismos, el de tipo coercitivo y el de tipo normativo.

El tipo coercitivo obedece a condiciones de cambio basados en influencias políticas, en este caso formales de parte de organizaciones de mayor jerarquía es decir la SEP, ANUIES, Cámara de Legisladores, los cuales puede ser percibidos por las autoridades locales como una fuerza, debido a que mencionan que

“la unificación es una tendencia a largo plazo, en algunos mecanismos de gestión si se podría hablar de una unificación como en la formación docente, la formación directiva, la gestión escolar” (autoridad 1).

Sin embargo esta autoridad menciona que el proceso de unificación de la EMS podría visualizarse más bien a largo plazo y que no es un proceso simple, sino que la complejidad de las transformaciones no permite ir a la par en todos los mecanismos de gestión.

Con respecto al isomorfismo normativo, este se relaciona con la profesionalización de los actores en las organizaciones, con el objetivo de definir condiciones y métodos de una ocupación, tal como lo son los docentes y los directivos de la EMS. Los docentes de la EMS tienen la característica fundamental de tener una formación y desempeño desde el campo profesional, es decir, son profesionales que se dedican a la docencia.

Este proceso se ha dado a través del Programa de Formación PROFORDEMS y la CERTIDEMS para el caso de los profesores y por el Programa de Formación de Directores de Educación Media Superior (PROFORDIR) y Programa de Formación y Desarrollo de Directores de Educación Media Superior (PROFyDDEMS) para los directivos. Este mecanismo de isomorfismo

institucional, ha reconocido centros de formación universitaria que han sido avalados para ofrecer la opción de especialidad o diplomado en competencias docentes. La formación para directivos la ofrece la Subsecretaría de Educación Media Superior. Por lo que, la profesionalización de los servidores públicos en educación forma parte de los mecanismos de gestión de la RIEMS definiendo la función del docente en este nivel educativo que se caracteriza por ser un profesionalista que se dedica a la docencia, al igual definiendo las funciones de gestión escolar de los directores en un nivel educativo con una multi-identidad.

Sin embargo esta normativa es desigual en los planteles del estado, ya que es una minoría la que se encuentra en el Sistema Nacional de Bachillerato normativa, por lo que el isomorfismo normativo no se aplica tampoco a todos los planteles, se podría decir que es un isomorfismo deseable. Además que si bien, se reconoce la preocupación de las autoridades educativas por la formación, esta debería mostrar resultados más alentadores en el aprendizaje de los estudiantes, tal como señala Robinson (2007), refiriendo que el liderazgo escolar debe potenciar el éxito de los estudiantes. Ya que la profesionalización sin sentido de mejora de la calidad de la educación no tendría razón de ser.

Se evalúa también normativamente también a los planteles que ingresan y permanecen en al SNB. Por lo que cumplir con la normatividad, es fundamental para que las organizaciones educativas sean similares.

Esta caracterización de la RIEMS en el estado de Tabasco, trae como consecuencia identificar al directivo como actor central de este proceso, por lo que a continuación se presenta la caracterización del directivo de los subcasos seleccionados.

6.1.1 Caracterización del directivo

En la tabla VI.1 se observan los perfiles de los directores, los cuales en su mayoría son del sexo femenino, las edades oscilan entre los 43 a los 62 años, la mayoría ocupó el puesto de docente anteriormente, solamente 1 fue subdirector anteriormente. Entre los mecanismos por los cuales ellos accedieron al puesto de director, la mayoría fue invitado a participar de parte de la Dirección General a la que pertenecen, por su parte el director de la escuela piloto anteriormente desempeño puestos de confianza en el gobierno, por lo que se observan subsistemas de EMS que persisten prácticas de decisión discrecionales, a diferencia de lo propuesto por la Reforma

Educativa que señala que quienes ocupen puestos directivos deberán ser sometidos a un concurso de oposición.

En donde sí se observó que siguen este proceso de acceso al cargo, es en las Direcciones de Generales dependientes de la federación que llevan empleándolo desde años anteriores. La autoridad 2 manifestó que ellos iniciaron con los concursos de oposición para el acceso al cargo de Directores y Subdirectores, situación que permitió observar que en la primer evaluación que se llevó a cabo en la DGETA los resultados no fueron favorables, por lo que en una segunda evaluación donde se modificaron los criterios, se habían podido seleccionar candidatos idóneos para los puestos, ya que de los 12 planteles que cuenta el estado en este subsistema, 5 planteles no contaban con un director con nombramiento debido a este proceso de selección y fue en esa segunda evaluación donde ya habían sido evaluados satisfactoriamente.

Cabe mencionar que este proceso de acceso al cargo generó, por lo menos en este subsistema un contexto de desconfianza e incertidumbre entre los candidatos, ya que los que se encontraban en funciones de director o subdirector y no habían sido calificados como idóneos fueron destituidos de sus puestos, por lo que en la segunda evaluación tuvieron dificultades para convencer a los candidatos a postularse.

Por otra parte la autoridad 1 señaló que los directores que pertenecen al SNB tienen algunas características como juventud y dinamismo

“porque mayormente son gente joven, gente fresca, que le ha puesto todo el dinamismo y ha hecho un buen trabajo con los docentes y padres de familia” (Autoridad 1).

Ya que tradicionalmente estos puestos únicamente lo ocupaban docentes con la mayor cantidad de años en el puesto.

Otras de las características que señala la autoridad 1 tienen los directores de la EMS en Tabasco son los trabajos de gestión que llevan a cabo en las escuelas:

“en el área de gestión, es una cuestión fundamental, muchas veces los recursos no llegan por sí solos, si una escuela logra avanzar en gran medida se debe a quien dirige los destinos de esa institución, en lo que a mí me ha tocado conocer son muy buenos directores, no conozco un director que no le guste ser director, o que este allí porque alguien lo impuso y que allí se la

vaya llevando, la verdad no me ha tocado conocer de esos, todos o casi todos, muy, muy bien, muy dispuestos” (Autoridad 1).

Tabla VI.1 Caracterización de los directores

	Director E-Piloto	Director 1	Director 2	Director 3	Director 4
		Grupo 1		Grupo 2	
Edad	53	54	42	43	62
Sexo	M	M	F	F	F
Puesto anterior	Administrativo (fuera del subsistema)	Docente	Docente Director	Docente	Subdirector
Experiencia en el puesto actual (años)	0.6	5.2	8	4.8	1.4
Acceso al cargo	Asignación subsistema tecnológico estatal	Elección en el plantel	Elección en el plantel Invitación subsistema tecnológico federal	Invitación de Dirección General	Invitación de Dirección General
Recibió algún curso introductorio	No	No	No	No	Si
Formación en el cargo	Compartir experiencias con pares	Curso perfil del director	No informo	Cursos sobre gestión Cursos sobre liderazgo Cursos sobre perfil del director	Diplomado
PROFORDEMS	No	Si	No	Si	Si
PROFORDIR	Si	Si	Si	Si	No

Fuente: Cuestionario Directores, elaboración propia.

Con respecto a la formación inicial de los directores, la mayoría ha estudiado una licenciatura en áreas administrativas, la mitad de ellos ya ha estudiado un posgrado los cuales son los directores del grupo 1, quienes fueron los primeros que ingresaron al Sistema Nacional de Bachillerato. Cuando los directores iniciaron su labor como directivos la mitad mencionó que recibió algún curso introductorio, lo que muestra que aun cuando la mayoría pertenece a un mismo subsistema no todos han recibido una formación de propedéutica en el puesto. Tal como señala Chapman (2005) que sería propicio formar a los directores desde el inicio de sus funciones mediante cursos propedéuticos, así como durante su gestión, esto propiciaría una formación adecuada a sus

necesidades y experiencia en el cargo, ya que no serán iguales las experiencias al inicio del cargo que, durante o al final de la administración.

La profesionalización de los directores es fundamental en la RIEMS, todos los directores de los subcasos han concluido o se encuentran cursando el PROFORDIR, únicamente la directora 4 señaló que tomó el curso, pero por una cuestión de salud no pudo concluirlo. Tres de los cuatro directores han llevado también PROFORDEMS por iniciativa personal.

Es destacable que la RIEMS y la Reforma Educativa ha propiciado un contexto de formación en la gestión, sin embargo los resultados de esta formación debieran implicar más que la elaboración del PMC.

La directora 4, es la única que tiene otro empleo en el cual se desempeña como docente, mientras que los demás directores únicamente se dedican a las labores del puesto directivo. Durante las entrevistas se observó a los directores, resolviendo diferentes situaciones en el centro escolar tales como la conducta de los alumnos, solicitudes de los profesores, visitas de padres de familia, muestras escolares de proyectos, organizando eventos deportivos, recibiendo personal de sus Direcciones Generales para capacitaciones o auditorias, entre otros. Entrevistarlos fue una tarea difícil debido a sus múltiples ocupaciones, donde se constató la carga de trabajo que tienen, tener otros empleos resulta complicado frente a las labores que exige la gestión escolar.

6.1.2 Proceso de implementación

Los cuatro subcasos al igual que la escuela del estudio piloto coincidieron visualizar retrospectivamente que el inicio de este proceso en los planteles fue comunicado de parte de las Direcciones Generales y por los Directores de los planteles en reiteradas ocasiones. Les visitaron y a través de pláticas informativas fueron conociendo la RIEMS en los planteles.

En algunos casos como el bachillerato tecnológico dependiente del gobierno del estado y el bachillerato tecnológico federal, fue directamente la Dirección General correspondiente a cada subsistema, en el caso de los bachilleratos de Colegios de Bachilleres fueron los directores los principales re-editores de la reforma.

Esta fue recibida con resistencias, las cuales variaban en su motivación, ya que algunos planteles mostraron resistencias por considerarlo una disposición gubernamental de moda o pasajera tal como expresa este docente *“es un programa de gobierno, es un programa sexenal, esto no va a llegar a otro gobierno y ya sino es del mismo partido”* (Profesor Escuela Piloto).

Otras posiciones de resistencia se debieron a la incertidumbre y desconocimiento del proceso *“pero en la medida que ha ido avanzando y que ha venido aterrizando lo que es la reforma, se están dando cuenta y ahora estamos participando más”* (Profesor Escuela Piloto).

Se observan las resistencias iniciales que en algunos planteles continuaron manifiestas y en otros planteles se transformaron en mayor participación de parte de los docentes del plantel.

El bachillerato tecnológico federal fue el único bachillerato que se encontraba más preparado para los cambios, debido a que habían pasado por un proceso de reforma curricular en el 2004.

Para la escuela 3, que se caracteriza por tener resultados satisfactorios en la prueba ENLACE desde que se empezó a aplicar en el bachillerato, mostró resistencia, pero debido a que se observaron rasgos de un liderazgo transformacional, las resistencias se modificaron en participación de todo el plantel. Como comenta uno de los maestros, este plantel se caracteriza por el dinamismo de su directora y de la planta docente:

“yo siento que aquí, lo que nos caracteriza a nosotros como docentes de este plantel, es que somos muy competitivos a nivel profesional, es lo que nos caracteriza, ser mejor profesionalmente que el otro, entonces entre nosotros, esa competencia es la que nos motiva, y entonces en ese sentido, al tener ese reto, cada quien quería hacer su trabajo mejor que el otro, y eso fue...humanamente lo que nos motivó” (Docente 1, Escuela 3).

Movilizar a los docentes hacia su participación en lo concerniente a la reforma, fue el primer reto que enfrentaron los directores al inicio de este proceso, como refieren López, Sánchez y Nicastro (2002) las organizaciones educativas en los procesos de transformación tienden a mostrar resistencias, porque el cambio implica modificar las costumbres, la cotidianeidad, los valores de una organización que se resiste a cambiar por sí sola.

Tanto las escuelas 3 y 4 señalaron que al inicio del proceso, la comunicación de la reforma fue recibida con entusiasmo, pero ese entusiasmo se fue disipando al avanzar el tiempo y no percibir cambios en su contexto, tal como lo señala el siguiente docente

“al principio con un poco de entusiasmo, se desconocía realmente cual era el trasfondo, algunos compañeros todavía lo desconocen desafortunadamente, pero conforme se fueron conociendo los

detalles, como que el entusiasmo se fue opacando y ahorita estamos en una situación más que de entusiasmo, incertidumbre hasta cierto punto, miedo” (Docente 1, Escuela 1).

Los cambios que señalan los docentes no sólo se refieren a la cuestión de la infraestructura, sino a sus condiciones de trabajo, la certeza de trabajar bajo un enfoque de competencias.

El total de docentes quienes contestaron los cuestionarios fueron 32, sus edades oscilaron entre los 32 y los 60 años, la mayoría fueron hombres (59%), su formación profesional fue mayormente de licenciatura 71.8%, poco menos de la mitad ha estudiado un posgrado. La gran mayoría no tiene otro empleo (75%) (Ver Tablas VI, VI, VI, en Anexos).

La perspectiva de los docentes de los docentes en este proceso se puede observar en la Tabla IV, esta información obtenida de los cuestionarios es posible contrastarla con lo que los docentes expresaron en las entrevistas.

Tabla VI.2 Proceso de implementación, docentes

Implementación	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4
Formación RIEMS	5	16	4	5
PROFORDEMS	5	7	3	3
CERTIDEMS	0	4	0	2
PROFORDEMS y CERTIDEMS	0	5	1	0
Razones de ingreso	Mejorar los niveles de calidad	Mejorar los niveles de calidad	Mejorar los niveles de calidad	Mejorar los niveles de calidad
Expectativas	Mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje	Mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje	Mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje	Mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje
Significado de pertenecer al SNB	Mejora en los procesos de calidad educativa	Mejora en los procesos de calidad educativa	Mejora en los procesos de calidad educativa	Mejora en los procesos de calidad educativa
Acuerdos	Director-Autoridades de EMS	Director-Docente	Director-Docente	Director-Docente
Transformaciones	Cambios en indicadores educativos	Cambios a nivel pedagógico	Cambios a nivel pedagógico	Cambios en indicadores educativos
Fortaleza	Generar espacios de orientación educativa	Formación y actualización de la planta docente	Formación y actualización de la planta docente	Formación y actualización de la planta docente
Área de oportunidad	Formación y actualización de la planta docente/Implementar mecanismos de tránsito entre subsistemas	Implementar mecanismos de tránsito entre subsistemas	Implementar mecanismos de tránsito entre subsistemas	Implementar mecanismos de tránsito entre subsistemas

Fuente: Cuestionarios docentes, elaboración propia.

Uno de los docentes de la escuela 2 menciona que al inicio del proceso de reforma en el plantel quienes estuvieron más involucrados fue el equipo directivo

“Pues realmente los jefes de área, por ejemplo mecánica naval, procesamiento, cada una de las especialidades, el administrativo, las coordinaciones de tutoría, desarrollo académico, orientación educativa, también eran de titulación, control escolar, R.H” (Docente 1, Escuela 2).

De igual forma en esta escuela los docentes reconocen el trabajo de su directora en el proceso de implementación

“Si definitivamente la infraestructura, por ejemplo los espacios que poco a poco, con el trámite que ha realizado la maestra se han estado llevando a cabo, entonces en ese proceso estamos, yo considero que todavía” (Docente 4, Escuela 2).

Se observa que en esta escuela han existido acuerdos entre la directora y los docentes, quienes se muestran colaborativos con las gestiones realizadas, mencionan que en un principio la infraestructura fue una limitante, pero que a lo largo del tiempo estas se han ido solventando, cabe mencionar que esta escuela es de tipo federal. Además estos acuerdos han sido tomados dentro de los grupos académicos, lo que ha llevado a fortalecer el proceso

“y yo creo que esto viene a fortalecer el trabajo colegial, porque siento que los acuerdos más fuertes que hemos tomado los hemos tomado como academia” (Docente 3, Escuela 2).

En el Cuadro VI.2 los docentes coinciden sobre lo que para ellos significa pertenecer al SNB, que tiene que ver con la mejora en la calidad educativa, esto coincide en las entrevistas a los docentes de la escuela 2

“Para mí es un motivo de orgullo significa que el trabajo que hemos estado realizando desde el 2004 ha dado fruto, que todos los desvelos y los enojos que hemos pasado después de todo este trabajo ha valido la pena en pro de los estudiantes que hoy tenemos, pues si miramos en

retrospectiva antes hacíamos bien nuestro trabajo pero, no lo mirábamos como ahora” (Docente 1, Escuela 2).

Sin embargo pertenecer al SNB no significa lo mismo para todas las escuelas, como se observan en las escuelas 1, 3 y 4, los docentes se han movilizadado hacia un estado de contrariedad en relación a la reforma, más no en relación a su función social:

“se pretendía que por lo menos la infraestructura se iba a mejorar más, ya que nosotros estamos dentro del sistema nacional de bachillerato y no hemos visto nada, y no hemos visto nada” (Docente 2, Escuela 1)

“no era lo que esperábamos pues, todo lo bueno que esperábamos y nos estamos dando cuenta que no es así... es simplemente a lo mejor nos vayan a poner una placa allá, pero hasta allí se queda” (Docente 2, Escuela 3)

“el estar inserto en el SNB no nos garantiza una mejor educación, una mejor calidad educativa, creo que lo tuvimos claro desde un principio es una certificación, nos da prestigio, nos posiciona, por ejemplo para con los otros planteles que le comentaban, mucha satisfacción y todo, pero no garantiza una mejor educación” (Docente 4, Escuela 4).

Posturas críticas son distinguidas principalmente por los docentes de las escuelas 1, 3, y 4, estas escuelas que pertenecen al Colegio de Bachilleres, se han enfrentado a condiciones complejas en relación a mantener el nivel de acreditación alcanzado, debido a que para los docentes el proceso de evaluación ha sido desgastante en tiempo, en recursos económicos, en infraestructura deficiente, lo que ha generado una conciencia crítica una vez que han obtenido la acreditación del SNB, sobre lo que significa para ellos trabajar en un plantel con esta acreditación. Estas escuelas también coincidieron en percibir sus condiciones laborales no acordes al trabajo que significo el proceso de acreditación

“para el esfuerzo que se hizo, se invirtió tiempo, se invirtió dinero de nuestra bolsa también, porque hay que invertir de tu bolsa, a veces tienes que imprimir de tu bolsillo, el tiempo,

descuidas a tu familia, a los chamacos, si quieres hacer un club, tienes que poner de tu bolsa para darle un premio motivacional al estudiante” (Docente 1, Escuela 3).

Además en este subsistema que pertenece al estado, se puede observar la intervención del gobierno estatal en combinación con los requerimientos de la reforma y cuestiones de política del estado de Tabasco, ya que mencionan que las condiciones laborales han cambiado, en el sentido que cada vez es más difícil obtener compensaciones basadas en los títulos, cursos o diplomados a la entrada del gobierno estatal, que en Tabasco es el primer gobierno de un partido distinto al que tradicionalmente ostentaba el poder:

“pero las cosas han cambiado, en este gobierno del cambio... esa es la realidad, (risas) antes había un incentivo, yo llevaba muchos cursos antes, ósea, y esos cursos los pagaban, pero ahora han cambiado mucho las cosas” (Docente 1, Escuela 3).

Esta situación que difiere como se mencionó anteriormente con la escuela 2, donde los docentes se manifiestan orgullosos y satisfechos con su trabajo, dado que las condiciones laborales de estos son distintas, lo que influye en la implementación de la reforma, son contextos similares hablando geográficamente, pero con condiciones distintas debido a la dependencia de los recursos económicos. Esta situación que se observó es dentro del subsistema de Colegio de Bachilleres el cual cuenta con la mayoría de los bachilleratos en el estado y además el subsistema que tiene más bachilleratos dentro del Sistema Nacional de Bachillerato.

Una vez revisada la mirada de los docentes sobre el proceso de implementación, los directores por su parte en el aspecto cuantitativo también coincidieron sus posturas entre sí, como se puede observar en la Tabla VI.3. Tanto las razones de inicio de la implementación, las expectativas, el significado de pertenecer al SNB y la resolución de conflictos son las mismas percepciones.

Donde difieren ligeramente es en los acuerdos que se dieron en la implementación de la reforma ya que unos señalan que fueron acuerdos con las autoridades educativas y los otros que fueron acuerdos con toda la comunidad educativa. Los cambios también los sitúan en dos perspectivas, cambios en los indicadores educativos (reprobación, deserción, eficiencia terminal) y cambios a nivel pedagógico. Sus fortalezas radican principalmente en la formación de los docentes y la generación de espacios de orientación educativa.

Tabla VI. 3 Proceso de implementación, directores

Proceso de implementación	Director 1	Director 2	Director 3	Director 4
Razones de inicio	Mejorar los niveles de calidad	Mejorar los niveles de calidad	Mejorar los niveles de calidad	Mejorar los niveles de calidad
Expectativas	Mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje	Mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje	Mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje	Mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje
Significado de pertenecer al SNB	Mejora en los procesos de calidad educativa	Mejora en los procesos de calidad educativa	Mejora en los procesos de calidad educativa	Mejora en los procesos de calidad educativa
Acuerdos	Director-Autoridades de EMS	Acuerdos con toda la comunidad educativa	Acuerdos con toda la comunidad educativa	Director-Autoridades de EMS
Cambios	Cambios en los indicadores educativos	Cambios a nivel pedagógico	Cambios a nivel pedagógico	Cambios en los indicadores educativos
Fortaleza	Formación y actualización de la planta docente	Formación y actualización de la planta docente	Generar espacios de orientación educativa	Formación y actualización de la planta docente
Área de oportunidad	Generar espacios de orientación educativa	Evaluar el sistema de forma integral	Evaluar el sistema de forma integral	Implementar mecanismos de tránsito entre subsistemas
Resolución de conflictos	Autoridades del subsistema	Autoridades del subsistema	Autoridades del subsistema	Autoridades del subsistema

Fuente: Cuestionario Directores, elaboración propia.

El contexto de implementación para los directores fue también en un contexto complejo, tal como lo señala el director 1, porque uno de los principales requerimientos es relacionado con la infraestructura y la gestión de los directores, para ser evaluados en las mejores condiciones posibles.

“como un reto porque aun sin contar con los elementos necesarios logramos nuestro ingreso, se necesitó la concientización y participación de todos los actores en el sistema educativo, alumnos, padres de familia, docentes, directivos” (Director 1).

Todos los directores refirieron resistencias de parte del personal, principalmente los docentes, su trabajo de gestión ayudados de las Direcciones Generales y las Academias de los planteles, propicio un clima de trabajo para implementar la reforma en los planteles.

Al inicio resistencia al cambio, temor de algunos a las TIC y a cursar una formación docente, pero poco a poco se fue introduciendo, a través de reuniones, capacitaciones, trabajos de Academias, programa de tutorías y orientación, etc. y también se modificaron planes y programas de trabajo, proceso de control escolar y administrativo (Directora 2)

La directora 3, por su parte señaló que en la implementación de la reforma en su plantel, uno de los obstáculos que se presentaron, fueron las condiciones geográficas y ambientales del lugar, ya que constantemente sufrieron inundaciones, por lo que el plantel fue usado como albergue, condición que propició el deterioro del mismo.

En dos ocasiones anteriores pudieron ser evaluados, pero esta situación fue la que detuvo la evaluación del organismo acreditador. Ya que este plantel, se ha posicionado a nivel académico en los primeros lugares de la prueba ENLACE a nivel estatal, por lo que de su Dirección General siempre fue uno de los planteles propuestos para ingresar al SNB.

La directora 4, por su parte señaló que antes de ocupar el puesto de directora fue subdirectora, haciendo una diferenciación entre las funciones de los puestos, esta directora es la que tiene mayor experiencia tanto docente como en puestos directivos, además se aprecia una distancia entre las gestiones del director y su relación con el subdirector, como en el caso de esta directora en su experiencia como subdirectora.

“si hay una gran diferencia porque por ejemplo acá te tienes que encargar de la gestión, de todo de lo que es allá era 100% académico si, y acá es toda las gestiones de todo tipo, hasta por ejemplo los planteles, asociaciones de padre de, cambia pues la visión totalmente de lo que allá, muchas cosas, por ejemplo tu eres subdirector pero el director nunca te dice que hacia acá si, entonces tu desconoces muchas cosas acá y en la marcha lo vas aprendiendo”(Directora 4).

A pesar de que en el cuestionario los directores mencionaron que las expectativas que tenían para ingresar al SNB fuera mejorar los niveles de calidad y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, durante las entrevistas esto no fue referido como tal. Más bien de parte de los docentes la parte pedagógica es la más importante refiriendo una transformación en sus prácticas, tales como la elaboración de secuencias didácticas, planes de clase. Consideran que sus clases ahora están más estructuradas que anteriormente.

Por lo que se observa un distanciamiento entre la gestión escolar y los resultados académicos de los jóvenes que estudian el bachillerato, únicamente en la escuela 3, su directora hizo referencia a la transformación de las prácticas pedagógicas desde la dirección, e incluso desde los requerimientos de su Dirección General tratando de contextualizarlas a su ambiente, en esta escuela se observó una movilización de los docentes hacia el cumplimiento de los lineamientos de la reforma. Sin embargo, esta situación no es la norma en todos los planteles.

La directora 2 por su parte, gestiona a través de su equipo directivo la elaboración de planes y programas propios, observando también una distribución del liderazgo, visto como un acompañamiento de parte de los docentes.

La visualización de los cambios a nivel cuantitativo es importante para los directores escolares, principalmente los indicadores que tienen que ver con la deserción, la reprobación y la eficiencia terminal, en todos los planes de mejora continua estos aparecen en sus documentos y en los discursos de los directores. Indicadores que visibilizan el desempeño de los estudiantes, pero que tienden a estar limitados por el discurso más que por acciones concretas en las escuelas.

Las estrategias que se tienden a utilizar son los recursos psicopedagógicos, la detección temprana, los programas como Construye T, Yo no abandono, las tutorías, las becas, pero pareciera que aún son insuficientes para contrarrestar esa problemática en el nivel medio superior. Estas estrategias son las que aparecen en los planes de mejora continua de los directores para mantener y/o subir de nivel en el SNB.

“Atención a alumnos mediante el programa institucional de tutorías, programas contra el abandono escolar, así como mecanismos para elevar la eficiencia terminal” (Director 1).

Todos los directores hicieron referencia a contactar a sus superiores frente a los conflictos, e incluso hay conflictos como los de tipo sindical en los que la figura del director desaparece, tal como lo menciona el director de la escuela piloto, posicionándose ajeno a negociaciones correspondientes a desacuerdos sindicales por la asignación de horas a través de concurso de oposición en la educación media superior

“las cuestiones estas sindicales y políticas, las ve el área correspondiente que es gobierno, Direcciones Generales, Secretaria de Educación, Gobierno Federal, yo siempre pugne para que

los maestros seleccionados impartieran su cátedra, se quedarán y hasta la fecha, esos maestros están, y están por sus aptitudes, sus conocimientos, por eso están impartiendo su cátedra, las negociaciones que hicieron no me corresponde a mi juzgar, son cuestiones políticas” (Director escuela piloto).

La fortaleza que señalan los directores en el cuestionario, la formación y actualización de la planta docente, al mismo tiempo es el área en la que tuvieron mayores dificultades debido a que los maestros en un principio tenían incertidumbre, miedo y hasta apatía por tomar los cursos y certificarse, tal como lo mencionan el director 1 y la directora 3, la principal dificultad fue:

“Resistencia sindical, resistencia al cambio, la incertidumbre que en su momento podría causar, el miedo a lo desconocido” (Director 1).

“Cursar el PROFORDEMS y certificación de la planta docente, y aplicación de la RIEMS en el aula, a pesar de tener una adecuada Planeación Didáctica” (Directora 3).

Sobre el significado de pertenecer al SNB los directores mostraron una actitud positiva ya que forma parte de los resultados de un trabajo en equipo, se sienten satisfechos de los logros alcanzados, reconociendo que no ha sido un trabajo fácil para ellos, ya que existen presiones externas, que tiene que ver con los requerimientos de la Dirección General y las resistencias en el centro escolar. Tal como los recursos prometidos a los planteles, los cuales aún después de haber ingresado no todos los docentes y directores ven materializadas sus necesidades

“Significa un gran avance, una oportunidad y un orgullo porque de 100 planteles en el estado solo logramos ingresar 6 planteles, sin contar con infraestructura idónea logramos nuestro objetivo y el logro no es del director sino de todo un equipo” (director 1).

“Cumplir con los requisitos mínimos que debemos proporcionar en la formación del nivel Medio Superior, libre tránsito educativo de los estudiante, mayor cobertura y oportunidades” (Directora 2).

“Hay todavía mucha incertidumbre, te voy a decir porque, porque se supone que si tu entras al Sistema Nacional de Bachillerato, reúnes determinados cumplidos los requisitos de calidad, y lo que tu necesites va a bajar, pero no es un garantía que te bajen los recursos” (Directora 3).

De igual forma, los directores reconocen que el trabajo que significó ingresar y permanecer en el SNB, no fue un trabajo propio, todos los directores reconocen que fue gracias al trabajo de los docentes, de la administración escolar, de sus Direcciones Generales. Contexto que se desarrollará en el apartado correspondiente al liderazgo escolar. Como se observa los directores no trabajan solos la gestión de la reforma, por lo tanto existe una constelación de actores a su alrededor, a continuación se explica el mapeo de los actores que coadyuvan al trabajo de los directores de los subcasos.

6.1.3 Constelación de actores

La constelación de actores se compuso de aquellas personas o grupos que son pieza clave, desde el institucionalismo centrado en actores se asume que los fenómenos sociales son el producto de las interacciones entre actores, en un tiempo y espacio institucional determinado. Es decir el espacio es la implementación de la RIEMS en el estado de Tabasco.

Se le pregunto a los docentes y directivos sobre las relaciones de fuerza de algunos actores identificados y la cercanía que estos tienen con el Directivo del plantel. Los datos que se encontraron fueron vaciados en una base de datos del programa SPSS, para posteriormente identificar numéricamente su posición tendiendo como valor máximo el 5 y valor mínimo el 1. Con esta información y con el análisis de las entrevistas sobre las arenas de implementación del directivo, se elaboró en el programa *Policy Maker* un esquema de posición de los actores.

Se entiende que esta constelación de actores obedece a un momento determinado, el cual puede sufrir modificaciones con el transcurrir del tiempo y de los intereses que muevan a los actores a apoyar o disminuir su participación. Los resultados aquí expuestos se basaron en los resultados de las estrategias de estos actores, sus preferencias y valoraciones con respecto a los resultados de la RIEMS en sus planteles.

Se puede observar en la tabla VI.4 Que los directores son pieza clave en esta implementación, los visualizan así las autoridades educativas, y específicamente los docentes de las escuelas 2, 4 y 3.

Ya que en la escuela 1, los docentes no visualizan al director como un actor clave:

“El director se supone que dentro de una institución el director es el gestor, es el mediador, es el que baja los lineamientos, las directrices que pues a ellos mismos se les da para que a nosotros mismos nos la haga llegar, entonces la función del director si bien es simplemente un agente más dentro de esta estructura” (Docente 1, Escuela 1).

Tabla VI.4 Actores de la implementación de la RIEMS en Tabasco.

Nombre del actor	Nivel	Sector	Posición	Poder
Academias	Local	Gubernamental	 Apoyo medio	 Medio
Dirección General Subsistema	Local	Gubernamental	 Apoyo medio	 Medio
Director de Educación Media y Superior	Local	Gubernamental	 Intermedia	 Medio
Director plantel	Local	Gubernamental	 Apoyo alto	 Alto
Docentes	Local	Gubernamental	 Opositor medio	 Bajo
Estudiantes	Local	Social	 Intermedia	 Bajo
Grupos sindicales	Local	Gubernamental	 Opositor medio	 Bajo
Padres de familia	Local	Social	 Intermedia	 Medio
Subdirector plantel	Local	Gubernamental	 Apoyo medio	 Alto
Subdirector plantel	Local	Gubernamental	 Apoyo bajo	 Medio
Subsecretario de Educación Media y Superior	Local	Gubernamental	 Apoyo bajo	 Medio
Tutores	Local	Gubernamental	 Apoyo bajo	 Medio

Fuente: elaboración propia a partir de datos del cuestionario y entrevistas a docentes y directores, se utilizó el programa *Policy Maker*.

Los actores que se observan en la figura 3, muestran a la mayoría de los involucrados en el grupo de aquellos que continúan apoyando los lineamientos de la RIEMS, sin embargo hay dos actores claves, los docentes y los grupos sindicales que podrían situarse como opositores debido a que en algunos casos sus intereses están siendo afectados.

Figura 7. Mapa de actores implementación de la RIEMS en Tabasco.



Fuente: elaboración propia a partir de datos del cuestionario y entrevistas a docentes y directores, se utilizó el programa *Policy Maker*.

Si bien estos grupos han sido movilizados en el pasado para apoyar en este proceso, las condiciones estructurales que han permeado en los planteles, donde también se observa un descontento por la situación actual del país en términos económicos y de bienestar social

“Si en este momento nos dijera Dirección General, sí queremos ingresar al II nivel, estoy seguro que todos dirían que no, o en su mayoría dirían que ya no, que es mucho compromiso, mucha responsabilidad, que al final de cuentas, uno lo asume también, porque parte de ello nos corresponde” (Docente 2, Escuela 3).

“aquí hay 3 sindicatos, de los 3 sindicatos te puedo decir que 2 hacen su trabajo y 1 sindicato; no hace nada; en lugar de abonar para hacer las cosas bien o tener mejores resultados, en todos los aspectos, administrativos, académicos, docente, en todos;... está el sindicato;” (Director, escuela piloto).

En lo que respecto tanto a directivos como docentes, ambos actores consideran que su estabilidad laboral y económica ha sido afectada por las reformas nacionales entre ellas las reformas que se encuentran más presentes en la memoria de los actores son tanto la RIEMS como la Reforma Educativa.

Y aunque los padres de familia y estudiantes han sido integrados por los directores, en los subcasos analizados estos carecen de poder para movilizarse a favor o en contra de estas reformas.

Los directores hacían referencia que en ocasiones cuando hay descontento de parte de los padres de familia, estos se manifiestan en los medios de comunicación, son los momentos en lo que deben resolver las problemáticas usualmente a favor de los padres de familia. Aunque este tipo de situaciones, no tienen relación directa con la reforma, sino con problemas contextuales del plantel, problemas de conducta de los estudiantes o alguna situación académica con algún docente.

También se identifican los modos de interacción tendientes hacia la dirección jerárquica, ya que son los actores gubernamentales los más involucrados en la participación, ya que forma parte de sus funciones dirigir las acciones de implementación, para que estas sean ejecutadas en los planteles escolares, que es el terreno más dinámico donde confluyen que podrían ejercer actividad opositoras.

6.2 Gestión escolar

La dimensión de gestión escolar se compuso de las categorías Plan de Mejora Continua y Estilo de gestión, en el siguiente apartado se analizan los hallazgos sobre la gestión en el nivel de la escuela, donde el director tiene mayor nivel de injerencia a nivel de planeación, administración y ejecución de los recursos con los que cuenta el plantel.

La postura de gestión de la que se parte, se basa en la dimensiones del proyecto educativo del plantel de Pozner (1997) y en los estilos de gestión de Casassus (2000), el que va desde el sentido administrativo, hasta los resultados educativos de los jóvenes, dado que ellos son la principal razón de ser de las escuelas y de la preocupación por brindar una educación de calidad en el nivel medio superior. En primer lugar se analiza el plan de mejora continua y posteriormente se presentan los estilos de gestión analizados.

6.2.1 Plan de Mejora Continua

Los planes de mejora continua es una herramienta de planeación con el objetivo de dirigir y encauzar acciones para la mejora de la educación de los planteles de Educación Media Superior (Dirección General de Bachillerato, 2013). Este plan como se ha observado en los cuatro planes de mejora continua analizados, retoman los aspectos a evaluar del COPEEMS para ingresar al SNB, mantener su acreditación o subir de nivel.

Se consideró analizar el PMC debido a que es el documento que objetiva la gestión de los directores en el plantel escolar. Se encontró que a pesar de que 3 de los planteles pertenecen al mismo subsistema y mantienen un formato similar, existen diferencias en cuando a la presentación, argumentación del diagnóstico, las estrategias y los proyectos de mejora. Todos los PMC coinciden en integrar las observaciones puntuales sobre su ingreso al SNB, esto es congruente ya que los 3 han ingresado al nivel III.

Para Pozner (1997) es en este nivel de gestión, donde concurren la gestión educativa y las decisiones políticas de un país. Es decir la implementación de esas disposiciones que el Estado ha propuesto, la cual es contextualizada de acuerdo a las necesidades educativas de la localidad.

Este tipo de planeación, tal como señala la autora requiere de la cooperación de los miembros del plantel, principalmente de la relación director-docentes. En dos de las escuelas trabajan este tipo de actividades a través de las academias, específicamente en las del Colegio de Bachilleres, en la escuela de tipo tecnológico a través de las coordinaciones, en la escuela 1, es un trabajo que realiza el director en solitario, y en la escuela del estudio piloto los docentes son los que integran este plan.

Cuando se establecen procesos de participación, es cuando recupera intencionalidad pedagógica y educativa, aumentando el grado de compromiso de los involucrados para la consecución de las metas. Observamos que este tipo de participación no siempre es posible, tal como sucede en la escuela 1.

Este plan debe integrar la parte administrativa y la pedagógica. Siguiendo la línea de Pozner (1997) señala cuatro dimensiones: la pedagógica curricular, la comunitaria, la administrativo-financiera y la organizativa operacional. Las cuales se retoman para analizar los cuatro planes de mejora continua (ver tabla VI.5).

Los PMC que pertenecen al Colegio de Bachilleres presentan un formato visual aparentemente similar, sin embargo en la estructura organizativa tiende a ser distinta, aquí es posible visualizar el trabajo particular de los directores en la elaboración del PMC.

El bachillerato tecnológico por su parte, presenta una estructura más organizada y sustentada por datos principalmente de tipo cuantitativo, como indicadores educativos, porcentajes de profesores, alumnos, contextualización de la comunidad. Este PMC añade las observaciones del SNB y formula otros programas específicos para solventarlas en una temporalidad determinada.

Tabla VI.5 Análisis de los Planes de Mejora Continua

Dimensiones	Pedagógica curricular (MCC)	Comunitaria	Administrativo -financiera	Organizativa operacional	Observaciones del SNB	Observaciones
Escuela 1	Se apega a los planes y programas de estudios de la Dirección General de Colegios de Bachilleres. No se elabora alguna propuesta pedagógica.	No establece algún plan de acción.	Si presenta un presupuesto de costos de la ejecución del PMC, pero no fue proporcionado.	La organización operativa del plan se establece a partir de las academias y la dirección escolar.	*Infraestructura : baños, rampas, extintores, biblioteca. *Planta docente: evidencias, unidades de competencia, formación y certificación	El diagnóstico se centra en los indicadores educativos y en los requerimientos de los docentes.
Escuela 2	Se identifican apoyos de los programas de tutorías, la formación de los docentes. Creación de planes académicos propios en lectura y matemáticas.	No establece algún plan de acción	Apoyo a los alumnos para acceder a programas de becas. Refieren costos estimados, los recursos tanto humanos que como materiales.	A través de la dirección escolar, direcciones académicas y administrativas, docentes, tutores.	*Infraestructura : baños, laboratorios, talleres, biblioteca, espacios de orientación y tutoría, mantenimiento y desarrollo. *Vinculación académica: Perfil de egreso y asignaturas. Métodos, medios e instrumentos e evaluación de aprendizajes *Planta docente	El diagnóstico se basa en los indicadores educativos: eficiencia terminal, aprobación, deserción y alumnos por computadora con acceso a Internet. Al final del documento se mencionan las evidencias presentadas al SNB por indicador.

					PROFORDEM S CERTIDEMS Idoneidad de los perfiles.	
Escuela 3	Se apega a los planes y programas de estudios de la Dirección General de Colegios de Bachilleres. No se elabora alguna propuesta pedagógica. Se centra en los indicadores académicos.	Acuerdos de colaboración con Alcohólicos Anónimos, centro de salud. Fomento de actividades físicas y mentales. Talleres para padres de familia.	Si presenta un presupuesto de costos de la ejecución del PMC, pero no fue proporcionado.	La organización operativa del plan se establece a partir de la dirección escolar.	Infraestructura: Aulas, laboratorios y talleres, áreas administrativas y sanitarios. *Planta docente: desempeño, entrevista, encuesta a estudiantes. Sistematización de la información Formación y certificación Asignaturas acordes a los perfiles de egreso *Programas: Tutoría Orientación educativa Orientación vocacional y profesional	Identifica el abandono escolar como prioridad. Además de otras problemáticas psicosociales. Este plan de mejora visualiza a partir de un programa su ingreso al nivel II del SNB.
Escuela 4	Se apega a los planes y programas de estudios de	No establece algún plan de acción	Si presenta un presupuesto de costos de la ejecución del	La organización operativa del plan se	No incluye las observaciones.	No hace alusión al ingreso al siguiente nivel

	la Dirección General de Colegios de Bachilleres. Propone la inclusión de asignaturas en humanidades, a través de la solicitud a la Dirección General de Colegio de Bachilleres.		PMC.	establece a partir del plan de mejora que se refiera, puede ser el director, el subdirector, las academias, los docentes o el centro pedagógico.		del SNB.
--	---	--	------	--	--	----------

Fuente: Planes de mejora de los subcasos de la muestra, elaboración propia.

Estos PMC, están orientados hacia una alineación estrecha con la RIEMS y con los requisitos para el ingreso y permanencia en el SNB. Sin embargo, esto genera una baja autonomía institucional, ya que no en todos los subcasos se convoca a los docentes para que trabajen en él, su participación se centra en dos momentos, la identificación del diagnóstico y la ejecución del mismo, que requiere de la participación de las autoridades educativas, la administración escolar, el director, las coordinaciones académicas, las academias y los docentes.

Con respecto a las observaciones del organismo evaluador, en todas las escuelas la infraestructura, así como la cuestión de la formación y certificación docente son las que se identifican como las que necesitan mayor atención para lograr los requerimientos mínimos para mantenerse en el SNB. La formación y certificación de los docentes, es uno de los mecanismos de gestión donde el director tiene que trabajar arduamente, porque significa movilizar a los docentes, los cuales continúan manifestando resistencia, principalmente de los docentes de mayor antigüedad.

La infraestructura, es una constante en todos los planteles del estado de Tabasco, aun cuando han acreditado algún nivel de acreditación en el SNB, los directores del grupo 1 quienes fueron los primeros en ingresar a esta acreditación refieren que los recursos solicitados aún no han sido ejercidos por que no han llegado hasta los planteles. Sólo el plantel 3, que recientemente ingreso

al SNB se encuentra construyendo 2 aulas como parte de los recursos a los que tienen acceso en la Dirección General de Colegio de Bachilleres, producto de las gestiones de la directora de ese plantel.

Cabe mencionar, que de acuerdo a la autoridad 1 en el 2014 se llevaron a efecto reuniones de carácter masivo de parte de los directores de EMS, para dar a conocer sus informes de rendición de cuentas, un rasgo de la autonomía escolar:

“tienen que hacer una rendición de cuentas y eso no existía en reformas anteriores, si en dado caso le iba bien al plantel el director presentaba un recorte de caja a toda la asamblea de padres de familia.... Ahora no... ahora hay un portal exclusivo para eso, hay una secuencia lógica que debe seguir para dar esa declaración, tiene que estar presente el delegado, los padres, los alumnos, los maestros, las autoridades educativas, tienen que pasar un filtro muy riguroso para poder decir que los directores están cumpliendo con su área administrativa” (Autoridad 1).

Lo anterior, para transparentar el uso de los recursos, situación que ha obligado a los directores a ser más cuidadosos con la administración escolar y a generar espacios de socialización de los resultados de sus gestiones a la comunidad educativa.

En el análisis de los PMC, siguiendo a Pozner (1997) las dimensiones pedagógica curricular y la dimensión comunitaria, son las que dentro de la gestión escolar se observan más debilitadas, debido a que en los PMC no se integran, sólo la escuela 2 incluye la dimensión pedagógica curricular, mientras que la escuela 3, sí contempla todas las dimensiones, hasta la comunitaria que podría ser compleja ya que involucra actores que no pertenecen al centro escolar sino al contexto del lugar, tal como los centros de salud.

6.2.2 Estilo de gestión

La gestión escolar a la que se refiere este trabajo, se construyó a partir de las aportaciones de Casassus (2000) quien propone que la gestión escolar debe entenderse como integral, entre el diseño y la acción. Como se menciona en el apartado teórico las reformas educativas debieran conciliar la dimensión pedagógica con la de gestión escolar (Zorrilla y Pérez, 2006).

Casassus (2000, 2002) integro un marco explicativo de la gestión en el cambio institucional: normativo, prospectivo, estratégico situacional, calidad total, reingeniería, comunicacional y

emocional. De los cuales se les pregunto a los docentes y directores, sobre el estilo de gestión escolar que se ejerce en sus planteles. Los cuales están agrupados en dos paradigmas del A y B, explicados en el apartado teórico.

Los hallazgos encontrados en los 4 planteles fueron coincidentes, de forma general los docentes consideraron que la gestión de los directores se rige por la normativa del COPEEMS para alcanzar la acreditación del SNB o en su caso para subir de nivel.

Tabla VI.6 Gestión escolar desde la mirada de los docentes

Escuela	De acuerdo a lo que ha observado en el centro escolar, cuando se gestiona la reforma ¿Desde qué perspectiva lo asume el director escolar?						Total
	Desde lo normativo	Se enfoca en la visión a futuro	Elabora estrategias de trabajo a corto, mediano, largo plazo	Va trabajando de acuerdo a las situaciones que se presentan	Enfatiza los procesos de calidad	Se preocupa por la situación de los miembros del plantel	
Escuela 1	2	1	1	1	0	1	6
Escuela 2	8	1	3	0	2	2	16
Escuela 3	3	1	0	0	0	0	4
Escuela 4	2	0	2	0	1	1	6
Total	15	3	6	1	3	4	32

Fuente: cuestionarios de docentes, elaboración propia.

En las entrevistas estos docentes reiteraron el tipo de gestión normativo, desde el paradigma A. Esta situación es consistente ya que la normatividad en la RIEMS es muy estricta, no hay flexibilidad en cuanto a requerimientos. Y cuando se alcanza una acreditación, el organismo evaluador emite observaciones para ser solventadas en una temporalidad específica, ya sean 2 meses, 6 meses, etc.

“se apega a la normatividad, pero también visualiza a futuro, porque también está pensando en la próxima evaluación” (Docente 2, Escuela3)

“no tiene otra función no tiene la capacidad inclusive, él no tiene instancia de poder de hacer algunas gestiones una manera de que nos pueda ayudar esto ya está determinado ya el manual

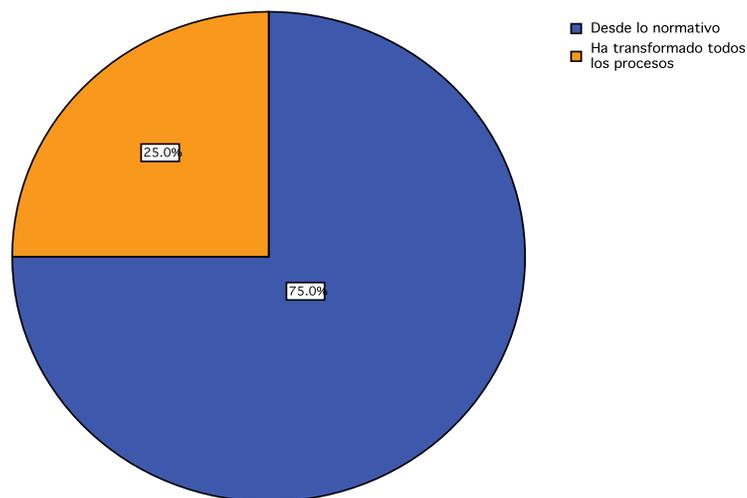
está determinado y ya simplemente no las hace bajar de manera muy técnico” (Docente 1, Escuela 1).

Se puede atribuir a la normativa de la evaluación del SNB que la gestión tiende a ser normativa, pero este mismo estilo de gestión es vivido por los docentes, de una manera diferente, tal como se observa en los comentarios de los docentes de las escuelas 3 y 1. Específicamente la escuela 1, se observó una gestión alejada del personal docente y administrativo, el director atiende las ocupaciones del puesto, pero los docentes no tienen una comunicación directa con él, el ambiente de incertidumbre y descontento no es favorable para generar canales de comunicación entre ellos. Durante las visitas al centro escolar, los docentes fueron poco participativos aun cuando el director y subdirector estuvieron acompañando en el proceso de invitación, como se menciona en el apartado anterior de la constelación de actores, la movilización de los docentes tiende a ser menos dinámica en el tiempo que se realizó la investigación a frustración por haber ingresado al SNB y no percibir cambios en su plantel.

Los directores por su parte, manifestaron opiniones similares, ya que la mayoría considera que su trabajo se enfoca en lo normativo, solo la directora 3 se asume como transformadora de los procesos, lo que se ve reflejado en el centro escolar que dirige ya que los docentes también manifestaron que la directora cumplía con todas las características descritas de ejercer distintos estilos de gestión en el desempeño de sus funciones (Ver Figura 8).

Figura 8. Estilo de gestión directores

Como director, cuando gestiona la reforma ¿Desde que perspectiva asume su trabajo?



Fuente: Cuestionarios directores, elaboración propia.

Como se constata la RIEMS y la Reforma Educativa son claras en su operación, el director escolar como ha señalado la normatividad es el gestor de la reforma (Acuerdo 449), ello ha significado que se delimiten sus funciones y nivel de actuación, dependiendo del grado de autonomía personal, los directores ejercen más allá de sus funciones, tal como se observó en el trabajo de la directora 3, quien se apega a la normatividad, pero deja un espacio para transformar algunos procesos a nivel interno, lo que le ha valido buenos resultados no sólo con los docentes, sino que su labor ha trastocado el desempeño escolar de los estudiantes de este plantel.

6.3 Liderazgo escolar

Además de la gestión escolar, esta investigación analizó a los directores en relación a rasgos del liderazgo escolar este ha sido construido a principalmente de las aportaciones de Elmore (2012), Robinson (2007) y Bolívar (2013) entendiendo al liderazgo escolar como un proceso, más no como una serie de rasgos personales. Puede haber gestión sin liderazgo, pero no puede existir un liderazgo escolar que no genere en los docentes y estudiantes condiciones para la mejora.

Además se nutrió de las aportaciones del *National College for Leadership of schools and Children's Services* a través del documento *10 strong claims about successful school Leadership*, quienes señalan que el liderazgo del directivo tiene influencia directa sobre el equipo de trabajo, sus expectativas y estándares, y que esto tiene que reflejarse en el éxito que tengan los estudiantes de los centros escolares.

Las tres categorías de análisis que emergieron de la dimensión Liderazgo escolar fueron: Comunicación, Distribución del liderazgo y Valoración Ética. A continuación se presentan los principales resultados que emanaron de las relaciones director-docentes.

6.3.1 Comunicación

Los puentes de comunicación entre los directores y los docentes en todas las escuelas se manifestaron ampliamente a través de distintos canales, tales como reuniones con docentes, con padres de familia, eventos masivos, medios escritos o son visibles en el plantel. Teniendo como mayor medio de comunicación las reuniones con docentes (Ver Tabla VI.7). Siendo estas congruentes con la RIEMS.

La mayoría de los profesores expreso que sí son comunicados las metas, visión, misión del plantel, el desempeño académico y el ambiente escolar, a excepción la escuela 3, los docentes no estuvieron del todo de acuerdo (Ver en el Anexo 8).

Tabla VI.7 Comunicación de los directores en el plantel

Escuela	¿Cómo son comunicadas las metas, visión y misión en el plantel?					Total
	Reuniones con docentes	Juntas con padres de familia	Eventos masivos	Algún boletín, gaceta, periódico mural interno	Son visibles en el plantel	
Escuela 1	4	0	2	0	0	6
Escuela 2	10	1	4	1	0	16
Escuela 3	2	1	0	0	1	4
Escuela 4	2	0	1	0	3	6
Total	18	2	7	1	4	32

Fuente: cuestionarios de docentes, elaboración propia.

En el caso de la directora 2 y la directora 3 los docentes además comentaron que utiliza diferentes medios, pero que además dialoga con ellos la información, es decir hay una verdadera comunicación, más que una información:

“lo hace en diapositivas, cuando hay indicadores académicos que son importantes analizar, ella no nos lo pasa por escrito, sino que hace la reunión y allí mismo lo discutimos” (Docente 1, Escuela 3).

En el caso de los otros directores 1 y 4, la comunicación se ve limitada por las agrupaciones que se forman al interior del plantel, atomizando el trabajo de los profesores, e incluso percibiéndose distantes de la dirección escolar

“todos pensamos de diferente forma, de diferente forma, algunos opinamos y acertamos, otro hablamos nada más por hablar, pero tiene mucho que ver en como sientas tú la partencia de tu plantel de tu trabajo para que los otros perciban lo mismo” (Docente 3, Escuela 4).

Los directores por su parte señalaron que la principal vía de comunicación son las reuniones con docentes, los medios escritos como oficios e incluso vía correo electrónico. Situación es

congruente con la percepción de los docentes, aunque como se observa, la comunicación tiende a generar resultados en el trabajo colegiado de las escuelas 2 y 3 principalmente. Lo que genera un sentido de participación el proyecto escolar de parte de los miembros del centro escolar.

6.3.2 Distribución del liderazgo

Como señala Bolívar (2013) la distribución del liderazgo significa el liderazgo con líderes informales para que se ejerza una influencia y compromiso hacia la mejora. Señala también que los mejores líderes son aquellos que distribuyen el liderazgo, que saben potenciar las capacidades de los docentes, algo que llama incrementar el “*capital social*” (Bolívar, 2013: 14).

Elmore (2012) y Bolívar, López y Murillo (2013) coinciden en que no es viable un liderazgo individual en la escuela, las multitareas a las que se enfrentan los directores le obligan en cierto modo a distribuir las responsabilidades en beneficio de la escuela y los estudiantes. Es preciso señalar que no es lo mismo delegar para no tener tantas responsabilidades, a una integración colectiva de las capacidades de los miembros del plantel.

Encontrando que coexisten estas dos prácticas entre los directores de las escuelas, por un lado hay directores que podría argumentarse distribuyen el liderazgo, mientras la otra mitad sólo llegan a delegan responsabilidades.

Esta acción colectiva se constató en las escuelas 2 y 3, en donde el personal docente se percibe altamente comprometido con su institución, sus directoras y con la labor que realizan como docentes o administrativos. Las diferencias entre estas instituciones radican en dos aspectos por un lado, la directora 2 labora en un plantel de ambos turnos, con una gran plantilla docente y matrícula estudiantil, esta institución como lo se ha mencionado anteriormente cuenta con mayores recursos ya que depende de la federación, lo que propicia entre los docentes un ambiente propicio para continuar avanzando en el SNB.

Mientras que la directora 3 ha utilizado los recursos disponibles para movilizar a los docentes, aunque esta es una escuela pequeña en cuanto a matrícula escolar y plantilla docente, se ha acompañado de los líderes tanto formales (sindicales) como informales del plantel (docentes), sin embargo las condiciones estructurales del subsistema al que pertenece no favorecen el proceso de continuar subiendo al siguiente nivel de acreditación, por la frustración que al momento del estudio vivenciaban los profesores.

Por su parte los directores 1 y 4 muestran una distribución del liderazgo poco clara, ya que aunque ambos manifiestan que trabajan en equipo o en grupos colegiados los docentes declaran que sí se les ha solicitado su participación en el proceso de reforma, pero que esta participación está limitada, los docentes de esta escuela manifestaron que su participación no es tomada en cuenta, consideran que:

“en el papel está muy bonito, pero cuando llevas allí, es cuando empieza la barrera, y volvemos al liderazgo y pasamos al liderazgo pasamos del burócrata y ahora tenemos al paternalista.... ¡Que sí, que yo te apapacho; ¡todo lo que tú digas; ¡pero toma!” (Docente 3, Escuela 4).

Por su parte los docentes del plantel 1, señalaron que efectivamente si toman responsabilidades principalmente mediante las academias, pero que este trabajo no podría considerarse un proyecto que integre al plantel, sino en trabajos aislados

“Normalmente nosotros los docentes somos los que hacemos, porque diríamos las dos problemáticas más fuertes es la reprobación y como consecuencia la deserción escolar” (Docente 1, Escuela 1).

Tabla VI. 8 Distribución de responsabilidades entre los miembros del plantel

Escuela	¿Son delegadas responsabilidades entre los miembros del centro escolar?		Total
	Siempre	A veces	
Escuela 1	3	3	6
Escuela 2	14	2	16
Escuela 3	1	3	4
Escuela 4	5	1	6
Total	23	9	32

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios a docentes.

La triangulación de los datos obtenidos mediante las entrevistas permitió observar que como se mencionó anteriormente se considera que los directores de todos los planteles delegan responsabilidades, pero que el nivel de integración como equipos de trabajo difiere, además que este tipo de tareas deberían reflejarse en el éxito de los estudiantes.

Como menciona Bolívar y Murillo (2013) el liderazgo escolar de los equipos directivos es una nueva gobernanza de la educación de tal forma que se logre una articulación que entre las capacidades de todos los miembros de los centros escolares, y que esto redunde en los aprendizajes de los estudiantes, ya que de no ser así, no tendrían sentido las reformas educativas tendientes formar liderazgos escolares.

6.3.3 Valoración ética

Por valoración ética se entiende como la influencia del director como un modelo a seguir, la confianza que existe entre los miembros del centro escolar, los apoyos que los docentes perciben provienen del director y las expectativas que tienen los directores en relación a los estudiantes y los docentes, es decir, si esto que dice el director sobre la mejora de la calidad educativa como expectativa para ingresar al SNB es congruente con su posición frente a las expectativas de los miembros del centro escolar.

En relación a las expectativas sobre el desempeño de los estudiantes, 3 directores señalaron que tienen altas expectativas y sólo 1 que tiene medianas expectativas, esto fue contrastado en las entrevistas con los directores y docentes. La directora que hizo referencia a tener altas expectativas de los estudiantes fue la directora 3, información triangulada con lo que mencionaron los docentes de esta escuela:

“la opinión que pudiera dar ella, es que a pesar de que estamos en una zona marginada, los muchachos tienen la capacidad para hacer cosas grandes y que el plantel puede llegar a ser de los mejores del estado, por sus alumnos, por el trabajo de sus alumnos” (Docente 1, Escuela 3).

Mientras que los directores 1, 2, 4 señalaron que existen estudiantes con buen desempeño como estudiantes que necesitan apoyo para continuar con sus estudios:

“Bueno ni más ni menos nos consideramos en un nivel estable” (Director 1).

“Un porcentaje interesado en aprender con buen desempeño, y otro porcentaje en seguimiento de no abandono, en atención para mejorar su aprovechamiento” (Directora 2).

Por su parte a los docentes se les pregunto qué expectativas tenía su director sobre el desempeño de ellos, a lo que mencionaron los docentes de las escuelas 2, 3 comentarios favorables en relación a la percepción que podrías tener sus directoras.

“lo ha dicho en las reuniones cuando ha hecho sus reuniones, la opinión que tiene es que estamos comprometidos con nuestro trabajo y que somos profesionales ante todo” (Docente 1, Escuela 3).

Tal como refieren Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Guy y Brown (2009) que la influencia de las expectativas que tengan el director sobre el personal que trabaja con él tendrá una influencia en el desempeño de los estudiantes, como se ha observado en la escuela 3. Se ha observado que la directora 3, construye relaciones de confianza tanto con su personal como con la comunidad en la que se encuentra la escuela, esto es un componente importante de liderazgo ya que genera un fuerte compromiso, que es observado no sólo en los cuestionarios, sino en las entrevistas con docentes y en las observaciones hechas en el campo.

Sobre los apoyos que proporcionan los directores a los docentes, ambos señalaron que son apoyos primer lugar de tipo personal y en segundo lugar apoyos en el desarrollo profesional (Ver Anexo 8).

Los directores por su parte indicaron que en su mayoría que toda la comunidad educativa confían en ellos, sólo un director puntualizó que son principalmente los docentes los que confían en él. Esto se repite en la pregunta sobre sí los miembros del centro escolar lo consideran un modelo adecuado de actuación, 3 mencionaron que siempre y 1 director considero que a veces (Ver Anexo 8). Sin embargo los docentes que consideraron al director como un modelo adecuado de actuación fueron principalmente de las escuelas 2 y 4.

Tabla VI.9 El director como modelo adecuado de actuación

Escuela	¿Podría decirse el director/a es un modelo adecuado de actuación?			Total
	Siempre	A veces	Nunca	
Escuela 1	0	3	3	6
Escuela 2	14	2	0	16
Escuela 3	1	2	1	4
Escuela 4	4	2	0	6
Total	19	9	4	32

Fuente: Cuestionario Docentes, elaboración propia.

Estos resultados son consistentes entre escuelas, ya que los docentes de la escuela 2 y 4 son los que consideran que un mayor número de actores confían en el director, sólo difieren los docentes de la escuela 1 y la escuela 3, quienes en su mayoría mencionaron respectivamente que ningún actor confía en la escuela 1 y que son los docentes los que confían en la escuela 3.

Tabla VI.10 Confianza del director para los miembros del centro escolar

Escuela	Considera que existe confianza del director para los miembros del centro escolar ¿Quiénes?						Total
	Docentes	Administrativos	Padres de familia	Estudiantes	Todos	Ninguno	
Escuela 1	2	0	1	0	0	3	6
Escuela 2	5	1	0	0	10	0	16
Escuela 3	2	0	0	1	1	0	4
Escuela 4	2	0	0	0	4	0	6
Total	11	1	1	1	15	3	32

Fuente: Cuestionarios Docentes, elaboración propia.

La confianza entre los miembros del centro escolar es fundamental para movilizar los sentimientos, actitudes y conductas (Day, 2009), ambiente que se ha propiciado principalmente en las escuelas 2 y 4 las cuales son las que sus directoras tienen mayor tiempo en cargos directivos. Posiblemente la directora 3, no se posicionó con mayor número de actores quienes confían en ella, debido al número de cuestionarios aplicados. Las tres categorías de análisis que se han presentado que tienen que ver con el proceso de implementación, guardan una estrecha relación con las arenas en las que los directores se han posicionado para implementar la RIEMS y la Reforma Educativa. Tal como se explica en el siguiente apartado.

6.4 El director en las arenas de implementación

Las arenas de implementación que se construyeron, desarrolladas en el apartado teórico fueron las siguientes: la arena de implementación, el limo instructivo, la duna académica y la arcilla constitutiva. Las cuales corresponden la integración de los aspectos anteriormente analizados: la implementación, los estilos de gestión y el liderazgo escolar.

El acercamiento con la realidad, permitió la re-construcción de nuevos elementos antes no contemplados u objetivados en el apartado teórico, que aquí se re-configuran enriqueciendo el trabajo teórico previamente propuesto.

Las nuevas categorías que se encontraron en las arenas fueron: grupos aliados y opositores, el perfil oculto del director y la evaluación en tiempos de reforma. Las cuales emergieron de las arenas de implementación posicionado a los directivos de los subcasos, algunos directores coinciden en haber trabajado bajo condiciones complejas desde una duna académica, con resultados en el desempeño de los alumnos que han motivado a continuar trabajando a los directores y sus docentes.

Otros casos, se mantuvieron en terrenos menos complejos, con menores cambios en las instituciones, tal como es su naturaleza, en el limo instructivo y en la arcilla constitutiva. Esta tipología se integró en base a la triangulación de los datos obtenidos a través de las entrevistas tanto con docentes, los directores y el análisis del PMC. Antes de profundizar en la reconstrucción de las arenas de implementación. Se identificó una categoría que compartieron los cuatro subcasos: las deficiencias en infraestructura. Como se mencionó anteriormente es una característica que comparten la mayoría de los planteles en Tabasco, sin embargo los planteles que ingresan al SNB tienen que cumplir los parámetros mínimos de calidad en relación a las instalaciones que cuentan para atender la demanda de los jóvenes del bachillerato, situación que persiste en estos planteles.

6.4.1 Deficiencias en infraestructura

Los cuatro planteles y el plantel del estudio piloto, manifestaron que entre las principales dificultades para ingresar al SNB fueron las condiciones de infraestructura. En algunos casos estas condiciones fueron solventadas sin dificultades a través de procesos de gestión, principalmente en la escuela 2, el plantel de bachillerato tecnológico federal.

Por su parte los otros directores manifiestan que estas condiciones fueron las que sobresalieron en las observaciones del organismo evaluador del COPEEMS, cuestiones como las condiciones y suficiencia de los baños, rampas para personas con discapacidad, extintores, los recursos bibliotecarios, las bibliotecas, espacios para tutorías, espacios para orientación, fueron los más señalados en los diagnósticos de los PMC y por los propios actores. Tal como señala el director 1 sobre el significado de pertenecer al SNB *“sin contar con infraestructura idónea logramos nuestro objetivo y el logro no es del director sino de todo un equipo”* (Director 1).

En el caso de la escuela 2 y 3, ambas directoras manifestaron que estos dos planteles sufrieron afectaciones de infraestructura debido a que en el 2007 se presentó un fenómeno

hidrometeorológico en Tabasco, lo que obligó a utilizar estas escuelas como alberges. Estos dos planteles uno ubicado en el municipio de Centla (zona de mar, ríos y pantanos) y el otro en el municipio del Centro, fueron utilizados como alberges, en un contexto de emergencia social, lo que causó desperfectos que se sumaron a las condiciones precarias que inicialmente tenían los planteles.

En el caso del plantel 2, tanto en el 2007, 2010 y 2011 sufrieron este tipo de afectaciones, lo que influyó en su tardío ingreso al SNB, ya que en años anteriores habían realizado la solicitud, se cumpliendo con la normativa, pero fue debido a las condiciones de infraestructura que se detuvo ese proceso en el plantel.

Tal como lo señala la autoridad 1, en muchas ocasiones estas condiciones dependen de la gestión del director, pero también pueden ser un obstáculo de ingreso al SNB que no están bajo su control *“para pasar al siguiente nivel, necesitó una serie de requisitos, algunos dependen de él, otros no”* (Autoridad 1). Por igual, lo reconocen algunos docentes *“muchas de las observaciones, se nos han hecho, no han aterrizado porque, dependen de los recursos, de los recursos económicos, los cuales no han llegado por diversas cuestiones”* (Profesor Escuela Piloto).

Los recursos como es visible son administrados desde las Direcciones Generales y dependen de la gestión del director, el presupuesto destinado a acciones de mejoramiento y desarrollo de infraestructura, la evaluación de los PMC, y su ejercicio en los planteles dependiendo del subsistema al que dependan administrativamente.

Este camino tortuoso por el cual tienen que pasar los recursos, limita su aplicación y es motivo por el cual algunos directores no los gestionen frecuentemente. Ya que, ellos mismos mencionan en ocasiones son aprobados, porque son necesarios en los planteles, pero la reducción de los recursos a la educación, específicamente a la EMS no permite que estos lleguen a las escuelas.

Todos los actores, tanto las autoridades educativas, los directores y docentes señalaron este tipo de deficiencias reiteradamente, como hemos mencionado en los subcasos seleccionados, sin embargo esta es una situación que limita a otros planteles el ingreso al SNB, principalmente los que ven limitados sus recursos:

“en el que la gran mayoría se traba, es que el plantel tiene que contar con una infraestructura acorde a lo que está enseñando y como te repetía hace rato, la gran mayoría de nuestros

planteles no cumple con eso, no cumple con la infraestructura adecuada, hay algunos que reciben sus clases en una palapa, otros en una canchita” (Autoridad 1).

Esta situación que impacta no sólo a los planteles que pertenecen al SNB, sino que imposibilita el acceso a la acreditación de los planteles con subsistemas limitados en recursos económicos, como comentó anteriormente la Autoridad 1, esto escapa de la gestión de los directores.

En los siguientes apartados se describe la re-construcción de las arenas de implementación, desde la propuesta hecha en el apartado teórico, hasta la que se integró a partir de las observaciones realizadas de los directores escolares en los planteles de EMS en Tabasco.

6.4.2 Limo instructivo

Son las escuelas 2 y 4 en las que las directoras se sitúan en un la arena de implementación de tipo limo, el cual en el apartado teórico se puede encontrar la construcción del limo de implementación de la siguiente forma:

En este tipo de suelo suele ser un terreno pacífico, el agua que contiene permite un estancamiento de aguas calmadas. En el limo de implementación se dan acuerdos particulares de apoyo entre actores no antagónicos, el liderazgo educativo tiende a ser satisfecho resolver problemas sin embargo las necesidades no son satisfechas suficientemente. Podría vincularse con el liderazgo instructivo debido a que favorece la innovación y el éxito de la escuela, ya que el director es quien determina, ofrece apoyo, delega autoridad a los profesores y propicia un clima para el logro de los objetivos de la escuela y facilita la formación de los docentes en la enseñanza. Es decir trabaja con otros actores, pero no es propiamente un espacio plural. Sin embargo las cuestiones estructurales de la organización no son centrales de tal forma que se busca minimizar los conflictos, se adaptan a los cambios sin modificar en esencia los patrones de conducta.

Ambas escuelas son planteles de larga trayectoria en el estado, son planteles que cuentan con ambos turnos, y que su matrícula es grande, de igual forma comparten resultados desfavorables en el desempeño de los estudiantes en la prueba ENLACE.

La escuela 4, la arena de implementación en la que su directora ha estado inmersa, se caracteriza por delegar responsabilidades a los docentes, favorece el logro de objetivos y facilitaría que los docentes se formen profesionalmente. Es decir se da un proceso de adaptación al cambio, sin generarse el cambio, en las aguas del limo de implementación.

Del cambio al que se podría aducir, podría corresponder al isomorfismo institucional de tipo normativo, las instituciones buscan parecerse a sus similares desde la aplicación normativas iguales o similares. Por su parte el isomorfismo de tipo mimético, permite que las instituciones se encuentren en el mismo nivel dentro del SNB, podrían ser similares tal como algunos animales se mimetizan en el entorno natural como mecanismo de sobrevivencia.

Los docentes de la escuela 4, indicaron que sus propuestas no son tomadas en cuenta, perciben un liderazgo maternalista, en el que aparentemente son tomados en cuenta, pero en la realidad ven frustrados sus propuestas innovadoras, por lo tanto dejan de hacer, es decir, dejan de dar más de sí mismos:

“somos buenos maestros, pero queremos caminar, queremos mostrar más apertura a lo que tenemos que hacer, pero unos chocamos y nos rebotamos y regresamos” (Docente, Escuela 4).

En el caso de la escuela 2, esta escuela tiene la característica de haber elegido en un proceso democrático a su directora la primera vez que ocupó el puesto (hace 8 años), la segunda vez fue ratificada por la Dirección General a la que pertenece. Esta situación ha propiciado un seguimiento a las acciones emprendidas, se conocía al líder y por lo tanto se siguió caminando en una misma dirección. Esta escuela cumple con todos los lineamientos de la reforma, fue la primera en su modalidad en ingresar al SNB. Sin embargo, los resultados académicos de los estudiantes muestran deficiencias.

Entre los aspectos positivos de este plantel, es que sus docentes se encuentran ampliamente comprometidos con su directora, con su institución y todos tienen como meta subir al nivel II del SNB, esta escuela dependiente de la federación cuenta con los recursos y la estructura organizativa para lograrlo:

“Yo siento que unas de las cosas en las cuales me siento más fortalecida de antes de la reforma 2004, es lo pedagógico y didáctico pues en mi caso tengo una profesión de Ing. Industrial

química y luego entras a dar clases a como Dios te da a entender, pero no es lo mismo a cuando ya te vas especializando, pero como decía mi compañero la dirección general se dio a la tarea a nivel nacional, de reunir por materia, y nos reuníamos en los talleres por todos los maestros que daban, física, química, valores, etc.” (Docente 4, Escuela 2).

Como es posible observar el limo de implementación corresponde a ese espacio de poco movimiento, las aguas permanecen tranquilas, no hay líderes antagónicos, la reforma se ha implementado de forma cabal, pero el desempeño de sus estudiantes es desfavorable, cabe mencionar que esta escuela se encuentra en un municipio con altos grados de marginación. De igual forma, los docentes señalan que en este caso, sí se han modificado algunas pautas de conductas correspondientes a la planeación didáctica, es decir en este plantel las transformaciones han ocurrido principalmente en el ámbito didáctico.

La escuela 4 por su parte, su directora ocupó anteriormente el cargo de subdirectora. Lo que propició conocer el proyecto anterior e integrarse, de igual forma reconoce que hay diferencias entre la función de subdirector y director *“si hay una gran diferencia porque por ejemplo acá te tienes que encargar de la gestión, de todo de lo que es allá era cien por ciento académico si, y acá es todas las gestiones...entonces tu desconoces muchas cosas acá y en la marcha lo vas aprendiendo”* (directora 4).

Este desconocimiento de la directora de la escuela 4, muestra que a pesar de haber formado parte del proyecto anterior, desconocía procesos y procedimientos, el trabajo del director anterior, propició que la escuela ingresará al SNB. La directora llega al puesto, cuando recientemente se dio el nombramiento a la escuela. Por lo que su proceso de adaptación es distinto, se da por adaptación al puesto y adaptación a la reforma, porque la implementación de la reforma, se trabajó en un periodo en el que ella no estaba tenía la dirección de la escuela.

Esta transición entre en la dirección de la escuela, muestra que los cambios de la autoridad formal en las escuelas será más propicio entre los miembros del plantel que participan en la administración de la escuela. Por lo que una formación introductoria podría favorecer estos procesos de transición (Chapman, 2005). Ya que, aunque la directora tenía conocimientos de la subdirección, la dirección y la subdirección son puestos con funciones diferenciadas que necesitan de una formación distinta para quien accede al cargo por primera vez.

Otra de las características encontradas en la escuela 4, fue que la dirección anterior trabajó arduamente para lograr el ingreso al SNB, sin embargo los docentes consideran que su trabajo no ha sido reconocido por sus autoridades o no han recibido los apoyos que esperaban una vez ingresado, por lo que se observa un cierto desencanto desde la perspectiva de algunos docentes:

“esperamos alguna reunión de la Dirección, cuando menos un vaso de refresco, por el esfuerzo que hicimos... absolutamente nada y no solamente yo, sino que los compañeros es lo que comentaban y no solamente yo, bueno yo que no participe en eso, pero los que participaron ¿Qué les dieron? eso, eso bueno uno dice... yo participé porque es mi trabajo... tengo que actualizarme, tengo que mejorar, al final de cuentas participe o no participe, no nos dieron nada” (Docente 2, Escuela 4).

Los estilos de gestión que se comparten estas escuelas, corresponden a una combinación entre el paradigma A y el paradigma B, ya que mantienen características de ambos, aunque con tendencias más fuertes hacia el de tipo A (Casassus, 2000). Del paradigma A se rigen por la normativa los lineamientos de la RIEMS, la Reforma Educativa y del SNB, tiende a la homogeneización de la actividad profesional de los docentes y del propio director.

Los PMC están encaminados a combatir la deserción y el abandono escolar a través de metas prospectivas a corto, mediano y largo plazo. Las características que sobresalen del paradigma B es la incertidumbre en la que se va trabajando, que por las condiciones del contexto han tenido que ser flexibles, tienden a delegan responsabilidades, en el caso de la Escuela 2, la organización administrativa de la escuela permite la delegación de responsabilidades a jefes de carreras, jefes académicos, etc. Sin embargo, la tendencia de estos PMC es la presentación de indicadores cuantitativos, acordes al perfil del director del SNB, más tendientes a la administración y gestión de los recursos.

Ambas escuelas a pensar de poder compartir el mismo terreno de limo de implementación, sus visiones a futuro son distintos, ya que el plantel 2 está en el proceso de evaluación para ingresar al SNB en el nivel II, siguiendo la misma dinámica que hasta ahora ha funcionado en el plantel. Este plantel tiene una organización escolar más sólidas, no sólo trabaja por medio de las academias, sino también a través de coordinaciones académicas.

El plantel 4 por su parte, pareciera que inició con mucha más participación al inicio del proceso de implementación, sin embargo el nivel de participación de los involucrados ha disminuido, principalmente por un liderazgo pasivo, los docentes que generan propuestas consideran que este liderazgo las obstaculiza por lo que el nivel de participación es mínimo, durante el trabajo de campo la mayoría de los docentes se mostraron renuentes a contestar la encuesta incluso cuando la directora personalmente les invitaba a participar, lo que fue considerado como un comportamiento normal entre el personal de la escuela. Mientras que los docentes que participaron en el grupo de discusión mostraron frustración por su trabajo en el plantel. Reconociendo que el liderazgo de la directora no es validado como un liderazgo natural, el liderazgo es distribuido, pero por causa de los propios miembros del plantel, no siendo un proceso generado por la directora.

El análisis del limo instructivo, permitió la reconstrucción de esta categoría:

En este tipo de suelo suele ser un terreno pacífico, el agua que contiene permite un estancamiento de aguas calmadas. En el limo de implementación se dan acuerdos particulares de apoyo entre actores no antagónicos, como sucede en el ámbito escolar entre directores y docentes, el liderazgo educativo tiende a acatar los cambios de reforma, sin que estos cambios sean evidentes en el logro educativo de los estudiantes, tienen más relación con las cuestiones administrativas y de gestión escolar. El director ofrece apoyos relacionados con la implementación de la reforma, en este terreno emergen liderazgos de los profesores o coordinaciones académicas, en algunos casos se propicia un liderazgo distribuido y en otros casos surge un liderazgo por la necesidad de un líder. Trabaja con otros actores, pero no es propiamente un espacio plural, porque la participación es limitada ya sea por no contar con un cargo en la administración escolar o por no tomar en consideración las propuestas de las propuestas. Se busca minimizar los conflictos, se adaptan a los cambios. Se pueden modificar los patrones de conducta tendientes a la planeación educativa. La gestión del director tiene una tendencia a trabajar a través de un estilo de gestión con más rasgos del paradigma A normativo, del paradigma B se observa que la gestión escolar tiende a ser contextualizada en un ambiente de constante cambios.

6.4.3 Duna académica

La escuela 3, se aproximó a una arena de implementación de tipo duna académica, retomando elementos de las políticas de tipo regulatorias de Lowi, la propuesta de la duna académica en el apartado teórico, fue la siguiente:

Este tipo de arena es la más audaz y radical, el movimiento del viento hace que la inestabilidad sea la constante. En ella se abordan cuestiones delicadas como las relaciones de propiedad, prestigio y poder social establecidas, tiende a ser la arena con mayores tensiones y conflictos. Es difícil que se den transacciones, si se llegan a dar serán con resultados poco significativos, ya que trata asuntos delicados que afectan a grandes grupos de actores es decir, la colectividad se ve perturbada en la cotidianeidad de la acción social. Los liderazgos tienden a ser permanentes y cuentan con la suma de fuerzas de organizaciones civiles y políticas (docentes, padres de familia, funcionarios) que defenderán de sus intereses vitales. El liderazgo educativo podría coincidir con el transformacional, porque se basa en tres constructos: funcionamiento colegiado, el desarrollo de metas explícitas y la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y el personal. Los problemas son abordados con creatividad de tal forma que sirvan para generar un aprendizaje. Debe generarse un ambiente de compromiso por el cambio para la reestructuración de la escuela. Postulados principales: construcción de una visión de la escuela, establece metas, provee de estímulos intelectuales, ofrece apoyos individualizados, proporciona modelos de buenas prácticas, induce altas expectativas, construye una cultura escolar productiva y genera una estructura de participación plural.

Estas se caracterizaron por ser la arena más audaz y radical, el viento hace que se levanten las dunas y por lo tanto la inestabilidad sea constante. En ellas el prestigio social, el poder, la propiedad generan tensiones y conflictos, aquí las transiciones son difíciles. Aquí se pueden presentar liderazgos consolidados y cuentan con organizaciones que defenderán sus intereses, como los docentes, padres de familia.

Además en este tipo de arena, el liderazgo escolar tiene una tendencia hacia el tipo transformacional, ya que trabaja en base al funcionamiento colegiado, desarrolla metas explícitas y permite el desarrollo profesional del personal y de él mismo, tiene altas expectativas de los estudiantes.

Como se mencionó anteriormente la escuela 3, ha ingresado recientemente al SNB, además ha ocupado los primeros lugares de la prueba ENLACE en Tabasco, el contexto socioeconómico de esta escuela es adverso debido a que se encuentra en una zona donde la principal actividad económica es la pesca y presenta problemas sociales como alcoholismo, violencia familiar, por destacar algunos.

La directora de esta escuela, es relativamente joven y anteriormente no había ocupado algún puesto administrativo, sin embargo en poco tiempo ha logrado grandes avances en el plantel. Ella señalaba durante la entrevista que, esto le ha valido el reconocimiento a nivel estatal. Debido a que se sorprenden, que un plantel de un contexto complejo ha conseguido logros como el ingreso al SNB.

Su estilo de gestión podría compararse con una combinación de normativo, prospectivo y reingeniería, porque acata los lineamientos de la RIEMS, la Reforma Educativa y el SNB, de tal forma que trata de transformarlos o contextualizarlo a las condiciones del plantel. Mantiene una visión a futuro clara. El personal docente se sintió motivado a apoyarla, cuando fueron convocados por ella a ingresar al SNB, aunque al principio como los demás planteles se presentaron resistencias principalmente de los docentes *“se resistían a ser evaluados, si no nos van a remunerar”* (directora 3).

Esta combinación de estilos de gestión, se encuentra más tendiente al paradigma A, ya que la directora comentó que ella trabaja con las academias el PMC, pero que es ella quien integra la información, hace el análisis y desarrolla las estrategias, para posteriormente delegar responsabilidades.

De las cuales, los miembros no perciben como una imposición, sino más bien se sienten participes del proceso:

“hay una semana de trabajos colegiados, en la semana de trabajo colegiado, se diagnostican las problemáticas del plantel que provocan el bajo rendimiento del plantel u otros factores y en base a ese diagnóstico todos los maestros planteamos las estrategias que vamos a aplicar el siguiente semestre...y de los datos que le da control escolar y de las cosas que solicita Dirección General, porque hay veces se implementan programas así como Construye T, Combate al abandono escolar, en base a eso, ella ya es lo que digo, integra y arma el plan” (Docente 2, Escuela 3).

Con respecto a el rasgo que se rescata del paradigma B, es que esta directora utiliza estrategias de comunicación tanto formales como informales, por lo que mantiene estrecha comunicación con los miembros del plantel y toda información que le es comunicada, inmediatamente la comunica *“he sido muy franca con los docentes”* (directora 3). Esta característica, ha generado confianza en los miembros del plantel.

Además la directora 3 generó alianzas principalmente con un líder sindical el cual tiene muchos seguidores, esto propicio un clima de participación al inicio de la implementación y hasta el momento. Además de considerar a los líderes del plantel como asesores de las estrategias que trabajan en conjunto.

Pese a este trabajo en conjunto, los docentes señalaron que al ingresar al SNB, se sienten insatisfechos, debido a que por las condiciones económicas del país, han visto reducidos sus salarios por los impuestos y lo que según señalaron, les prometieron con la reforma, no lo ven cristalizado. Ni en el plantel, ni en sus condiciones de trabajo. Los docentes perciben que dan mucho y reciben poco a cambio:

“pero económicamente personalmente no nos han beneficiado, al contrario...hemos sido golpeados económicamente y eso, estamos creo en II nivel, o III nivel, creo” (Docente 2, Escuela 3).

Por lo que subir al siguiente nivel del SNB, no es una motivación para ellos. Saben que a pesar de no haber recibido una placa que indique que forman parte del SNB, eso no cambiará en nada las condiciones actuales. Les enorgullecen sus logros, y afirman apoyar a la directora, pero que la motivación entre los miembros del plantel ha decaído. Estos actores que han trabajado como aliados de la directora, podrían estarse moviendo hacia el lado de opositores, como se advierte en sus percepciones.

El panorama para esta directora es incierto, debido a que deberá movilizar de nueva cuenta a los docentes para continuar los trabajos correspondientes al siguiente nivel del SNB. Ya que el ánimo, está disminuyendo a pesar haber ingresado recientemente, por lo cual se observa que la dinámica del plantel continuamente esta en movimiento.

Las altas expectativas tanto de la directora como de los docentes es un fuerte incentivo para continuar con el trabajo realizado, además del fuerte compromiso de los docentes con la educación, fue uno de los aspectos sobresalientes de esta escuela:

“yo me siento satisfecho porque es algo que pudimos hacer pues, y desde el aspecto particular las cosas que me encargaron y al momento de que evaluar mi clase, porque a mí me evaluaron, el que graben tu clase y tu vez que das tu clase, que fue apta para que tu acreditaras, el proceso te sientes satisfecho” (Docente 1, Escuela 3).

En este plantel se observó no sólo el liderazgo de la directora, sino también la capacidad de generar liderazgo entre los miembros del centro escolar, podría decirse que el foco de los actores educativos en esta escuela, está centrado en el aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, López y Murillo, 2013). Ingresar al SNB fue una consecuencia natural, más no el centro de los esfuerzos de los involucrados.

Las prácticas de liderazgo concuerdan con el establecimiento de metas, fomento de un clima de confianza y participación, impulso al desarrollo profesional de los profesores, rediseño de la organización, rediseño del currículo, así como el establecimiento de relaciones con y dentro de la comunidad donde se encuentra el plantel.

Este aspecto es relevante debido a que los esfuerzos de reforma están encaminados a ofrecer una educación de calidad para los jóvenes que cursan la EMS, la gestión escolar es importante, pero más importante es que esta gestión escolar este acompañada por un liderazgo compartido que genere espacios de aprendizaje en los estudiantes, aun cuando estos se encuentren en contextos socioeconómicos desfavorables, tal como se encuentran gran parte de los jóvenes que accede a la educación pública en México.

6.4.4 Arcilla constitutiva

La arcilla constitutiva es la posición en la que se observó al director 1, esta arena es la más flexible y permeable de todas, el terreno se amolda a los requerimientos. Se rige por las modificaciones políticas y/o administrativas, porque estas determinan el marco de actuación. En este caso de la Educación Media Superior y el plantel escolar. Este marco genera un espacio de

actuación con derechos y obligaciones entre los involucrados, es decir para los docentes y el director.

Esta arena de implementación, no existen las condiciones para tomar consensos en las decisiones, ya que se restringe el marco de actuación para acatar las disposiciones de la Dirección General y lo concerniente a la reforma.

La escuela 1, comenzó el proceso de implementación con una actitud de los docentes muy participativa, fue de los primeros planteles en ingresar al SNB en el 2012, los docentes refieren que hubo un ambiente de entusiasmo. Sin embargo, con el paso del tiempo esta actitud ha cambiado

“se pretendía que por lo menos la infraestructura se iba a mejorar más, ya que nosotros estamos dentro del SNB, y no hemos visto nada” (Docente 2, Escuela 1).

Situaciones como la descrita anteriormente, han generado un clima de desconfianza entre los docentes con mayor antigüedad. Consideran que los docentes no se están profesionalizando, sino más bien *“realmente el docente lo único que le estamos haciendo es darle más herramientas para mal formar, para domesticar a los muchachos”* (Docente 2, Escuela 1).

Haciendo alusión a los planes de estudios bajo en enfoque por competencias. Una situación similar ocurre con alguna de las observaciones hechas por el organismo evaluador del SNB *“del Internet, los muchachos se ríen porque ya tiene más de 2 o 3 años que lo está anunciando en cada homenaje e incluso ya salieron (los estudiantes) y el Internet nunca llegó”* (Docente1, Escuela 1).

Este cúmulo de situaciones que se han presentado en el proceso de implementación, en las cuales el director y la credibilidad de los comentario ha ido decreciendo con el paso del tiempo, estas adaptaciones en el centro escolar limitan el trabajo del director, ya que menciona que

“no se cuentan con los recursos necesarios para lograr su consecución al 100% hay limitaciones, trabajamos con lo que está a nuestro alcance” (Director 1).

De acuerdo con los docentes, el director ejecuta las ordenes únicamente señalándolo como “*un simple agente más dentro de esta estructura*” (Docente 1, Escuela 1). Pese a esto, el director 1, trata de referir que se involucra a los docentes, padres de familia y estudiantes. E incluso menciona a los grupos sindicales

“*se trabaja de forma colaborativa en un clima de tranquilidad a pesar de las diferencias gremiales*” (director 1).

De acuerdo a lo observado en el plantel, los docentes no mostraron mucha participación en algunas actividades, más bien participaban muy pocos. El clima escolar realmente es muy tranquilo, es una escuela con pocos docentes 10 de base, sólo trabajan en el turno de la mañana, lo que permite manejar con mayor facilidad las dinámicas que aquí acontecen, sin embargo bajo el ambiente poco motivante para los docentes de igual forma será difícil movilizarlos.

En esta escuela el liderazgo más que ser distribuido, es un liderazgo atomizado, las academias trabajan en consecución de los requerimientos, a partir de prácticas institucionalizadas al inicio de cada semestre. Esta escuela, cumplió con los requerimientos de ingreso al SNB para el nivel III, fue de las primeras instituciones en el Tabasco en ingresar. Sin embargo el contexto del plantel, de acuerdo con sus docentes no ha cambiado, no se ha transformado.

Y aunque en algunos años han tenido buenos resultados en la prueba ENLACE, los mismos docentes consideran que se prepara a los estudiantes para contestar una prueba, y que en escuelas alejadas de las grandes ciudades la observación de las evaluaciones nacionales no es tan rigurosa. Por lo que esta escuela constitutiva se amolda a los requerimientos del sistema, sin generar cambios estructurales, podría decirse que es un tipo de isomorfismo mimético.

6.5 Reflexiones sobre el directivo en las arenas de implementación

La riqueza de las observaciones, los datos recabados en los cuestionarios y las entrevistas con autoridades y directivos, se aprecia a lo largo de este acápite, las arenas de implementación han sido un recurso multirreferencial del análisis correspondiente al momento de implementación de reforma, el institucionalismo centrado en actores, la gestión escolar y el liderazgo escolar.

Antes de cerrar este apartado, se presentan 2 subcategorías: grupos aliados y opositores, y la evaluación educativa en la implementación. Las cuales emergieron entre las arenas de

implementación, como elementos derivados de las dinámicas propias de la EMS como una institución en proceso de cambio.

6.5.1 Grupos aliados y opositores

En las tres arenas de implementación identificadas, se pueden observar tres actores involucrados junto con el director en la implementación de la RIEMS y la Reforma Educativa, estos son: los docentes, las academias y los grupos sindicales. Quienes pueden actuar como promotores del cambio o mantener la resistencia.

El momento que se estudió el contexto fueron principalmente los docentes y los grupos sindicales, los que ven sus intereses en juego. Debido principalmente a las disposiciones del Servicio Profesional Docente y a cuestiones relacionadas con la Reforma Hacendaria. Con respecto al Servicio Profesional Docentes se han generado una serie de incertidumbres en relación a las evaluaciones sobre su desempeño profesional. Han sido testigo del primer concurso de oposición para acceder a horas en la EMS, situación que ha preocupado para quienes no son de tiempo completo y para quienes desean concursar para el cargo de docentes.

Con respecto a la Reforma Hacendaria, los docentes de la mayoría de las escuelas comentaron la situación de la reducción de su sueldo debido a las nuevas retenciones a las que son sujetos y que entraron en vigencia en el 2014. Esto ha repercutido en su economía y generado molestia, porque identifican estas nuevas disposiciones con el gobierno federal en curso. El cual ahora ha tomado también la batuta en la Reforma Educativa que da seguimiento a la RIEMS.

Las academias se identifican como grupos consolidados en todos los subcasos, sin embargo también aparecen como grupos emergentes en la parte académica sobre la planeación semestral, como se observó en la escuela 1. En donde los docentes se han movilizadado hacia el lado intermedio, no son totalmente opositores ni aliados.

Las autoridades educativas, los directores y los docentes, estos actores posicionaron a los grupos sindicales como apoyo en el ingreso al SNB en un principio, pero actualmente se vieron afectados en la asignación de horas a los docentes a través del Servicio Profesional Docente. Lo que ha generado descontento.

En el caso de la escuela piloto, en esta modalidad de bachillerato se inconformaron los sindicatos al no tener acceso a la asignación de horas, como tradicionalmente se hacía, como parte de los usos y costumbres. Ya que las reglas del juego, sobre el acceso al cargo, promoción y

permanencia han sido instrumentadas su participación en este proceso ha quedado en cierta medida relegada. Los padres de familia también se mencionan como grupos aliados, sin embargo no se profundizó este tema.

6.5.3 La evaluación educativa en la implementación

La RIEMS y la Reforma Educativa han implicado la evaluación en su implementación, desde el proceso de acreditación para ingresar al SNB, el perfil del director (Acuerdo 449), el perfil del docente (Acuerdo 444) hasta los concursos de oposición para ocupar cargos directivos y asignar horas en la EMS.

Al momento de levantar los datos la evaluación fue un tema obligado principalmente de parte de los docentes, porque generó mucha incertidumbre, uno de los aspectos que destacaron quienes fueron evaluados en clase, fue la ausencia de retroalimentación del proceso, por lo menos de forma directa hacia ellos:

“yo sinceramente no dormía tranquilo, porque yo no sabía... y a mí me agarraron, a mí me agarraron en la evaluación, pero teníamos allí cada quien nuestro montón de carpetas, fiscalizados también....cuando yo llegué a mi salón, me encontré ya estaba la camarita allí (risas) y para dónde ni modo de pedir días económicos, ¿Quién iba a suplirme? La presión ¿se acuerdan? la persona que me grabó prácticamente no me dijo ni una palabra, y allí comencé mi hora de clase, es la hora más larga que se me hizo y después falla el cañón, me falla el cañón; y yo siempre traigo mi cañón” (Docente 2, Escuela 4).

De acuerdo a la percepción del Docente 2, de la Escuela 4 fue un ambiente normativo e impersonal. Esto podría generar espacios de reflexión a los directores y docentes sobre las prácticas educativas en clase, en base a las evaluaciones realizadas, sin embargo este proceso innovador que comienza a sentar las bases de un ambiente evaluativo en los servidores públicos de la educación, aún manifiesta ausencias e incertidumbres para los docentes.

Por otro lado, existe también cierta inseguridad de los docentes sobre sí realmente lo que están aplicando en clase es un enfoque basado en competencias. Ya que la retroalimentación sobre sus prácticas es un tema pendiente en la evaluación. Bajo este enfoque, algunos docentes no están seguros de aplicarlo en su práctica y mucho menos si están evaluando en competencias. Esta

postura crítica y reflexiva sobre su práctica ocupa a los docentes a buscar de forma autodidacta formación en esta área.

El Servicio Profesional Docente²³ fue abordado por los docentes, debido a las evaluaciones que se tienen previstas en 2015 para los docentes en funciones, estas evaluaciones han generado un momento de incertidumbre y desconfianza en los maestros. Debido en parte a las experiencias previas en evaluación, lo que ha llevado a cuestionar la transparencia de estos procesos:

“hay cierto temor, porque no se nos respeta nuestro contrato colectivo, de que vamos a ser evaluados y nada más con los maestros que eran interinos y ahorita presentaron el examen de ingreso, ahorita que hicieron el ingreso, porque es ingreso y permanencia, hicieron, se vieron cosas turbias... que se utilizó más que para mejorar la educación, para quitar gente y poner otra” (Docente 1, Escuela 3).

Otra cara de la evaluación es la rendición de cuentas, forma parte de la gobernanza de la escuela, es visto como un ejercicio sano al interior y exterior de la escuela. Este ejercicio es reconocido por las autoridades educativas y por los propios directores como:

“tienen que hacer una rendición de cuentas y eso no existía en reformas anteriores, si en dado caso le iba bien al plantel el director presentaba un recorte de caja a toda la asamblea de padres de familia.... y ahora lo que quiero hacer es bajarlo a los dos subsistemas estatales porque si hay mucha inconformidad de la gente... en razón...porque no pintan la escuela, porque los baños están sucios, porque no se administran bien los recursos, bueno, para eso existe el proceso y ahora no lo estoy poniendo yo, como autoridad, como SEP, sino que tiene que ser en coordinación con hacienda” (Autoridad 1).

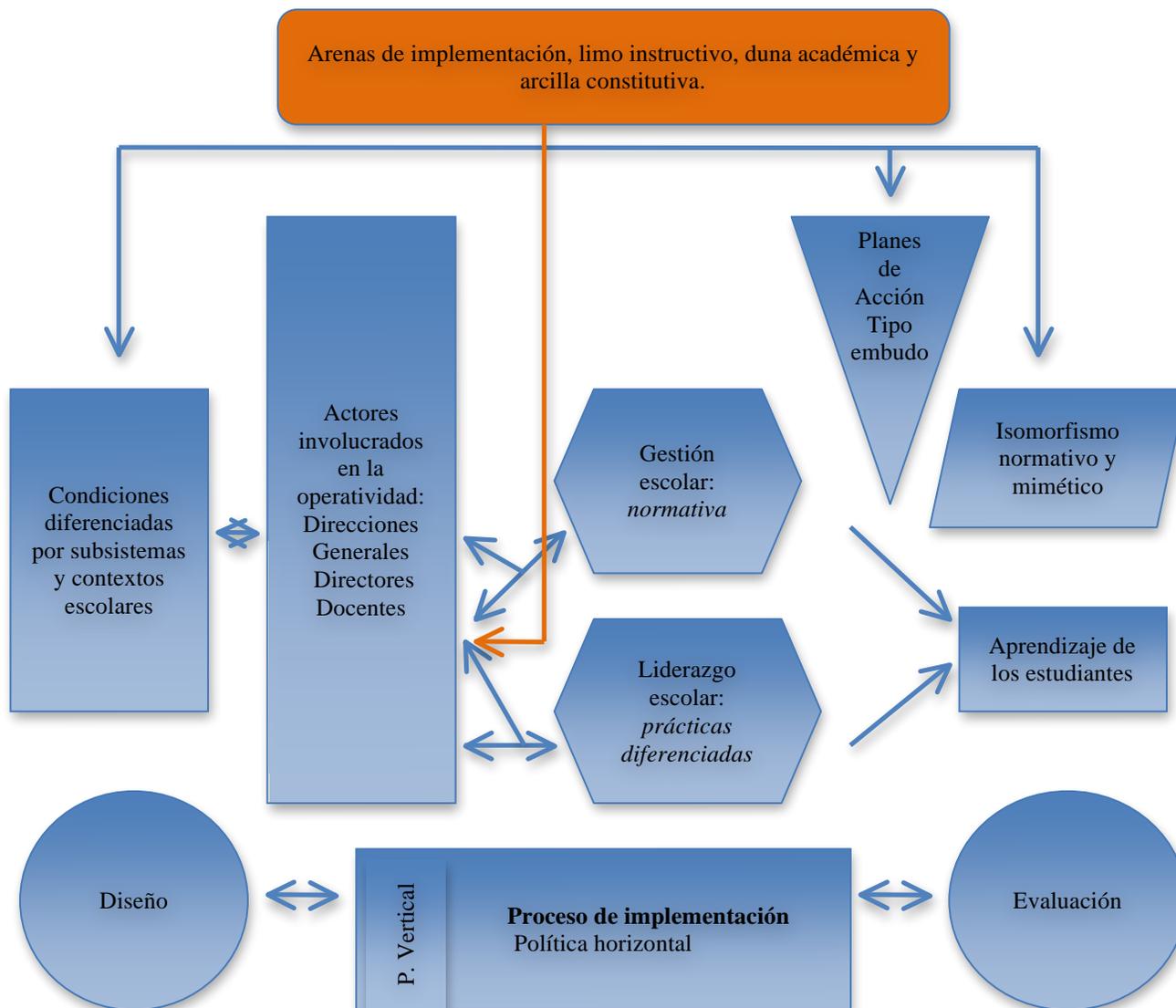
Lo que está estrechamente relacionado con la administración, la gestión de los directores y los recursos que cuenten, sean muchos o pocos. Y que, en el caso de Tabasco no todos los

²³ El Servicio Profesional Docente de acuerdo a la SEP (2015) es un conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público educativo, de tal forma que se garantice la idoneidad de los servidores públicos en funciones de la Educación Básica y Media Superior. Está sustentado legalmente por el artículo 3ero, la Ley General de Educación, el Diario Oficial de la Federación (11/09/2013) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa.

subsistemas están obligados a hacer este tipo de ejercicio, tal como lo señala la Autoridad 1, quieren implementarlo también en los subsistemas dependientes del estado, que son los que cuentan con menos recursos.

Finalmente este conjunto de marcos de referencia ofrecieron una mirada de lo que acontece en los planteles de EMS en el estado de Tabasco de cara al ingreso y permanencia en el SNB, lineamientos de reforma que abogan por una política de calidad educativa.

Figura 9. Análisis de las arenas de implementación



Fuente: elaboración propia.

Los contextos tanto de subsistemas como los contextos escolares de los planteles, dan como resultado una diferenciación de isomorfismo institucional, gestión escolar y prácticas de liderazgo. En algunos contextos es más favorecedor aplicar los lineamientos de reforma que en otros. Sin ocultar que el proceso de implementación de la RIEMS y la Reforma Educativa han sido una marea incierta que se ha construido y reconstruido en el proceso, y que para un nivel como la EMS se ha penetrado en un mar de monstruos de diferente identidad, tipo, tamaño y función social. Lo que ha significado un reto mayúsculo.

Capítulo VII

Conclusiones y recomendaciones

Los directores escolares como gestores de la reforma, han comenzado a tener un papel preponderante en la implementación de las reformas educativas en México, tal como es el caso en la EMS. Bolívar, López y Murillo (2013) refieren que el liderazgo escolar se ha posicionado en las agendas de política educativa, para aumentar las capacidades de las escuelas en miras de mejorar la dimensión pedagógica, ya que es una de las funciones principales de la escuela asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes suficientes para desarrollarse en sociedad. Tanto la Reforma Integral de la Educación Media Superior como la Reforma Educativa, son reformas que corresponden a una combinación de reformas de segunda y tercera generación (Del Castillo y Azuma, 2002). Las reformas de segunda generación, debido a que centran su atención “hacia adentro”, en busca de la reestructuración de las instituciones educativas a nivel nacional, estatal y local, tal como ha estado sucediendo en la EMS. En las reformas de tercera generación, la escuela es el centro de la reforma, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, la eficiencia, eficacia, el logro académico señalando como fin último la calidad educativa.

Esta investigación analizó al directivo escolar de la Educación Media Superior en Tabasco, este contexto particular de implementación supone más que la simple aplicación de las disposiciones de la política. En este contexto estatal, revela que los planteles han ingresado al SNB corresponden a un 8.4%, estos planteles únicamente han alcanzado los niveles III y IV, tal como en la mayoría de los planteles del país. Los subcasos seleccionados obedecen a los siguientes criterios de selección: pertenecer al SNB, vigencia de la acreditación del SNB y resultados en la prueba ENLACE.

El director es un actor inmerso en un contexto complejo tanto por las demandas sociales de la educación, los requerimientos del sistema educativo y necesidades del centro escolar. Es por ello se construyeron las arenas de implementación, como metáfora de la posición en la que se encuentra el directivo, un lugar carente de solidez, en constante cambio y en el que es necesario moverse para no caer o hundirse dentro de ella.

La contextualización de los subcasos mostró que algunos directivos comparten algunos elementos como los estilos de gestión, sin embargo difirieron en el liderazgo escolar. Por lo que conceptualizar a las arenas requirió reconceptualizarlas y definir las como: la arena de implementación, el limo de implementación, la duna académica y la arcilla constitutiva.

Las conclusiones que se desprenden de este trabajo siguen la secuencia lógica de las preguntas de investigación, que intentan responder cómo son las arenas de implementación en las que

encuentran estos directivos, así como la forma de afrontar estas condiciones bajo sus estilos de gestión y liderazgo escolar. En primer lugar se presentan las conclusiones teóricas, en segundo lugar las conclusiones metodológicas, finalmente se cierra este apartado con las recomendaciones.

7. 1 Conclusiones teóricas

El aparato teórico utilizado en este estudio va de lo general a lo particular, desde el proceso de implementación de reforma, hacia el institucionalismo centrado en actores, la gestión escolar y el liderazgo escolar. Desde un enfoque multirreferencial, las posturas teóricas convergen para dar paso a un marco explicativo de la realidad de la Educación Media Superior.

La implementación de una reforma, se entiende como la implementación del diseño de política que responde a un problema público, la EMS como problema público. Tanto la carente identidad de un nivel educativo fragmentado y descontextualizado, los cambios y requerimientos sociales para los estudiantes de este nivel, los indicadores educativos de deserción, reprobación eficiencia terminal, sumaron una poderosa combinación para exigir un cambio.

Las transformaciones se tradujeron en la Reforma Integral de la Educación Media Superior la cual revelo tendencias de una política de calidad educativa. Entre los principales retos de esta reforma ha sido la profesionalización de los docentes y directores. Para los directores no sólo significo la profesionalización de la gestión, sino la socialización, la motivación, dirección y liderazgo para que los planteles de EMS se situaran en los niveles de calidad exigidos por el COPEEMS, a través del Sistema Nacional de Bachillerato.

De tal forma este trabajo ha situado al directivo en las arenas de implementación, como una metáfora del contexto dinámico y cambiante de la realidad educativa en las Direcciones Generales y los planteles.

Para generar un contexto es necesario recalcar que la EMS no es una entidad única, convergen distintas modalidades, lo que obligó a mirar a las arenas como posiciones que pueden nutrirse de otros componentes, tal como sucedió. Estas arenas se reconfiguraron con elementos encontrados en la realidad social. Entendiendo también que las prácticas de liderazgo escolar están determinadas en cierta medida por sus actores y su contexto.

Arenas de implementación

El proceso de implementación es como un cristal que puede ser visto desde diferentes aristas, en este trabajo se eligió la mirada de las autoridades educativas, directores y docentes, en relación al puesto directivo. Además, en el caso de una reforma educativa de dimensión nacional, en México hay 32 contextos únicos, que implementan a nivel local las disposiciones gubernamentales. Dado que la realidad es más compleja, esas 32 realidades en teoría deberían ser muy similares, pero en la práctica podrían ser completamente distintas, tal como sucede con muchos fenómenos sociales en México.

El contexto en el que se realizó este trabajo es el estado de Tabasco, como se ha mencionado se eligieron 4 subcasos, los cuales mostraron la riqueza de la diferencia aplicada a la misma reforma, podemos asegurar que las 4 escuelas son planteles de educación media superior y que están en el nivel III de acreditación, pero el proceso para llegar a ese resultado ha sido distinto para cada director escolar.

El proceso de implementación que se observó en Tabasco obedece en primer lugar a limitantes en relación a las condiciones de infraestructura, tal como se constató en las observaciones en los planteles y las apreciaciones de los actores, esta ha sido uno de los retos tanto para el ingreso, permanencia y e incremento a los niveles II y I. Los directores dentro de sus gestiones han trabajado para potenciar los recursos disponibles, algunos incluso han concursado por recursos que han sido aprobados, pero que no se han ejercido en los planteles. Ya que las necesidades son muchas. Los planteles analizados han realizado esfuerzos tanto personales como materiales de parte de directores y docentes, como alguno de ellos mencionan *“han puesto de su bolsa”*. Esta situación particularmente es observada en los planteles con dependencia de sus recursos del estado, no siendo así para el plantel de tipo federal. Este tipo de diferencias, marca una distancia en el proceso de implementación diferenciado, entre quienes tienen mayores recursos y quienes no los tienen. Tal como mencionaba la autoridad 1, esto no es un caso aislado para los planteles que han ingresado al SNB, sino que es una constante en los planteles de EMS quienes desempeñan su labor educativa bajo condiciones precarias.

Sobre los actos de implementación, un elemento positivo ha sido la continuidad política que se ha propiciado entre la RIEMS y la Reforma Educativa, debido a que las problemáticas del nivel medio superior no se habían atendido, estas reformar dirigieron las miradas a este nivel educativo, poco estudiado en México. Aunque los planes de acción han sido reformulados, estos han generado incertidumbre entre los actores, además de una conciencia en la que era necesaria una transformación urgente. Esta integración ha propiciado que los planes de acción de ambas reformas tengan sentido y se articulen sus esfuerzos en miras de transformar el nivel medio superior. Este reacomodo es saludable, ya que la implementación es un ir y venir entre el diseño y la puesta en marcha, no es un proceso unidireccional, sino dialéctico.

Los planes de acción de dichas reformas, a pesar de ser explícitos en sus reglas de operación y lineamientos, implícitamente cierran las posibilidades de implementarla a todos los planteles y subsistemas, principalmente a los que no cuentan con los recursos para ponerla en marcha, acatando parcial o mínimamente dichos planes de acción. De igual manera, los grados de apertura tienden a ser cerrados únicamente para los planteles que están en posibilidad de acceder a la evaluación del COPEEMS. Los grados de discriminación por su parte podría decirse que son de tipo embudo, aparentemente abierto, pero del cual pocos pasan los filtros. Cabe mencionar que la inclusión del nivel IV de evaluación abre estos grados tanto de apertura como de discriminación, pero al mismo tiempo, flexibilizan los criterios por lo cual, flexibilizan sus criterios de calidad educativa también. La estructuración de los planes de acción ha estado presente, en relación a reordenar las funciones y relaciones entre los actores, en este caso de los directivos y docentes de EMS. Los Acuerdos 442 y 449 del Comité Directivo, son ejemplo de esta restructuración sobre el perfil y las competencias que se demandan de cada uno de ellos.

Por otro lado, los intereses de los actores han sido clave para entender las arenas de implementación, como se ha propuesto en este trabajo el director no está sólo, no puede gestionar ni liderar en solitario, los actores que acompañar su labor van en direcciones verticales y horizontales. Verticalmente se ubicaron a las Direcciones Generales, los líderes sindicales, la SEP, ESCEMS nacional, ESCEMS regional, ESCEMS local. Horizontalmente a los docentes y la estructura organizativa de los planteles. Cuando los intereses se conjuntan para lograr metas, como el ingreso al SNB los resultados son satisfactorios, aunque tengan limitación de recursos,

infraestructura, formación, por mencionar algunos. Es decir los actores se mueven en base a sus intereses. Sin embargo cuando estos intereses se ven afectados, el nivel de participación e involucramiento decae, tal como se observó en la Figura 3, algunos actores se ubicaron en una posición de actores antagónicos: los docentes y grupos sindicales. De parte de los docentes debido a las condiciones estructurales de su desarrollo profesional y laboral, ya que en el caso de los planteles dependientes del estado, estos han visto modificado su contrato colectivo, siendo afectados en la reducción de beneficios antes recibidos, oportunidades de formación no relacionada con la reforma, reducción de sus salarios por la reforma hacendaria, los cuales fueron referidos por los docentes. Y en el caso de los grupos sindicales, intereses tales como horas de clase, plazas, contratos, ingreso de estudiantes y docentes, se han visto afectados, al grado de llegar a oponerse a los concursos de oposición, no dejar que docentes por contrato participen o incluso dar acceso a los docentes que fueron evaluados y asignados por el Servicio Profesional Docente.

La resistencia de los docentes radica hasta ahora en dos momentos, el primero en el ingreso o incremento del nivel de acreditación en el SNB, en donde los docentes se enfrentaban a nuevas exigencias en relación al modelo educativo por competencias, al desconocimiento de lo que significaba dicho proceso, lo que generó incertidumbre y temor, tal como ellos lo expresaron. El segundo momento de resistencias ha generado desconfianza en relación a los procesos de evaluación en el nivel medio superior, debido a que esas evaluaciones condicionarán su permanencia como docentes, se observaron resistencias en relación a la transparencia y claridad de los procesos de evaluación, debido principalmente a manejos turbios en el reparto de horas de clase, cabe mencionar que fue en 2014 que se llevó a cabo el primer concurso de oposición para el nivel medio superior. Este círculo de las resistencias, restringen la movilización de los docentes para continuar trabajando en los lineamientos de reforma.

Las arenas de implementación como recurso heurístico han sido útiles para posicionar a los directores, el limo de implementación y la arcilla constitutiva presentaron diferencias en cuanto a los estilos de liderazgo, sin embargo estas arenas poco posibilitan el cambio. Tienden a estancarse, a moverse muy poco, es decir propician una implementación muy tendiente a acatar los lineamientos y es que, la misma RIEMS y la Reforma Educativa enfatizan principalmente la

normatividad y la infraestructura en los planteles. Ambos necesarios para garantizar el funcionamiento y los requerimientos mínimos para mantener condiciones materiales para educar, pero que no son criterios absolutos de calidad educativa.

El isomorfismo institucional que se observó en los subcasos fue de tipo normativo y mimético, ya que los planteles aparentemente tienden a homologarse a partir de los criterios de evaluación de cada nivel de acreditación del SNB. Lo que es conviene como media de supervivencia, ya que los planteles que aseguren cierto nivel de calidad, podrán posicionarse mejor dentro de la EMS. A pesar que los planteles aún presentan deficiencias como en el área de infraestructura o certificación docente, se mantienen a flote, gracias a que se tienden a mimetizar entre ellos.

Estilos de gestión

Los Planes de Mejora Continua reflejan la gestión escolar del plantel, las estrategias que se proponen en marcha en las escuelas frente a los diagnósticos elaborados, en estos PMC se encontró que son diseñados de manera diferenciadas, ya que en un plantel fueron los docentes quienes elaboran este plan, en otro plantel fue el director en solitario y en los otros dos casos, fue un trabajo colegiado entre la administración escolar, los docentes y los directores. Es decir, no en todos los planteles se propicia una gestión escolar en conjunto. Por otro lado, estos PMC se basaron casi en su totalidad en las observaciones del organismo evaluador, así como en reducir indicadores educativos como la deserción, la reprobación y la eficiencia terminal. Sólo 1 PMC, fue explícito en relación a los recursos a utilizar, y fue el plantel de tipo federal. Por lo que habría que preguntarse si esas son las necesidades de los planteles o son las problemáticas discursivas que se van repitiendo entre la cultura escolar de la EMS.

Los estilos de gestión que subyacen de los planteles de los subcasos, fueron tendientes al tipo normativo, esto es congruente con los lineamientos de reforma, es necesario cumplir con una serie de requisitos explícitos, claros y cerrados. Lo que propicia estilos de liderazgo desde el paradigma A, cuestión que es incongruente con los procesos de reforma, de cambio y transformación. Sin embargo en uno de los subcasos se observó una fuerte combinación entre el paradigma A y B, dicho caso, fue uno de los que tiene mejores resultados en la prueba ENLACE. Esto no significa que exista una relación directa, pero se ha comprobado que la dirección escolar

también influye en los aprendizajes de los estudiantes, siempre que esté acompañada de un fuerte compromiso con su labor, profesionalización, relación con el entorno y formación docente.

La gestión escolar del directivo, debe estar acompañada de procesos transparentes de rendición de cuentas, que coloque no sólo la cuestión administrativa, sino la cuestión pedagógica también. Que se señalen los avances de los estudiantes de educación media superior, tanto cuantitativa como cualitativamente. Esto resaltaría una de las funciones básicas de la educación en equidad, el logro de todos los estudiantes de los aprendizajes acordes al nivel de formación. Tal como se observó en Tabasco, no todos los subsistemas realizan este tipo de ejercicios. Sin embargo la voluntad política existe, para lograr incentivarlo, principalmente entre los subsistemas que carecen de recursos, lo que visibilizaría aún más la disparidad de condiciones, entre los subsistemas que más carencias presentan. Sin olvidar que se requerirían de instrumentos de evaluación de los aprendizajes acordes al nivel medio superior, lo cual es una tarea compleja.

Prácticas de liderazgo

El liderazgo escolar, va más allá de la autoridad formal de un director. Supone el ejercicio de ciertas prácticas de liderazgo entre los miembros del centro escolar. Cuando un director escolar logra potenciar los recursos humanos con los que cuenta, se posibilita la transformación del proceso educativo. Coincidimos con Robinson (2007), Elmore (2008) y Day *et al* (2009), en la posibilidad de aprender este tipo de prácticas, además de ser necesaria la contextualización de la realidad educativa del plantel y sus actores.

Se observaron dos tipos de prácticas de liderazgo en el proceso de inserción, mantenimiento y progreso en el SNB. Por una parte prácticas de liderazgo tendientes a distribuir responsabilidades pero no incidir en los aprendizajes de los estudiantes. El otro tipo de prácticas de liderazgo son las que coinciden con Leithwood (2003, 2006), Robinson (2007), Day *et al* (2009) y Bolívar (2013). Tales como la apropiación de metas claras, incentivar y motivar a la planta docente a formarse, fomentar relaciones con la comunidad, tener altas expectativas, distribución del liderazgo. Las prácticas de liderazgo sin resultados en el desempeño de los estudiantes no tendrían sentido, encontrándolas sólo en uno de los subcasos. Lo que indica que pertenecer al

SNB no implica que los estudiantes alcancen los aprendizajes mínimos acordes al nivel educativo.

De igual forma se considera que deberían de propiciar los espacios y condiciones para la reflexión de la implementación en los planteles, de tal forma que estos espacios sirvan para la formar y potenciar el liderazgo de los miembros del centro escolar. Ya que en ocasiones los directores y docentes pueden ejercer distintos tipos y niveles de liderazgo, pero las condiciones institucionales limitan la actuación de los actores, en este caso del director y los docentes causando frustración en ambos actores, principalmente en los docentes.

7.2 Conclusiones metodológicas

Este estudio de caso de tipo colectivo fue un estudio cualitativo, el cual buscaba indagar las arenas de implementación de reforma en el nivel medio superior, es decir dar cuenta de lo que ha aconteciendo en este proceso en un contexto y actores determinados.

Investigar en el nivel medio superior, supuso un reto debido a que es un nivel educativo complejo, con docentes que trabajan por horas, dificultando la logística de los grupos de discusión, las entrevistas y observaciones.

Además el actor principal, el director, es un funcionario público encargado de innumerables actividades de tipo administrativo, político, pedagógico, etc. Que como se observó tienen horarios de entrada, más no de salida, cumplen con disposiciones urgentes de sus Direcciones Generales y atienden problemáticas relacionadas con el plantel. Esto significó el ejercicio de la paciencia en todo el proceso, de este trabajo se desprenden algunas conclusiones de tipo metodológico:

El alcance que puede tener un estudio de caso, para la analizar el proceso de implementación en un contexto limitado, por lo que los resultados no son generalizables, pero si pueden dar cuenta de la experiencia vivida de los actores, donde las particularidades de los casos fueron evidenciadas (Simons, 2011). El proceso de implementación, representa una propuesta de estudio a un problema contemporáneo y relevante, aquí se encontró un fenómeno de replicación teórica debido a que en los casos seleccionados se produjeron resultados diferentes pero predecibles, aunque todos están en el nivel III de acreditación, ese resultado se ha dado por arenas de

implementación y prácticas de liderazgo distintas. Durante el proceso de investigación, se encontró una riqueza experiencial durante el trabajo de campo y el análisis de los resultados, cercano a los sujetos, quienes desde sus perspectivas explican cómo y porqué ocurre cierto fenómeno permitiendo la implicación de los participantes en el proceso de investigación.

Uno de los criterios de selección de los subcasos, fue los resultados de los estudiantes en la prueba ENLACE, esto supone también una limitación. Debido a que se carecen de instrumentos de evaluación de los aprendizajes, principalmente a que no se tiene claro que es lo que se va a evaluar desde un enfoque por competencias. Se utilizó esta medida, como criterio, sin embargo, podrían utilizarse instrumentos más precisos. Para la utilidad de este trabajo, resulto adecuada, ya que el foco de atención no era el aprendizaje de los estudiantes, pero sí es uno de los efectos que deberían visualizarse en los procesos de transformación de los sistemas educativos y la gestión y liderazgo de los directores.

Una de las limitaciones al entrevistar autoridades educativas y directores, fue por un lado, la posición de autoridad que representan, ya que son entrevistas en relaciones desiguales de poder, que pueden ser solventadas con la preparación y experiencia del entrevistador. En este mismo sentido, otra de las condiciones que se presentaron en el trabajo de campo, fue la negativa de algunos actores a ser grabados durante las entrevistas, lo cual fue respetado y aceptado. Lo que evidencia, que la posición de poder representa también una posición en la que, el mal uso de los comentarios y argumentos de los entrevistados, puede ocasionar inconvenientes a los actores. Por lo que el respeto a su decisión es éticamente primordial en la relación del investigador y el entrevistado.

La utilización de instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos permitió la triangulación metodológica y entre actores, lo que ofreció una riqueza de datos suficiente para el estudio. Pero, no se podría asumir como un estudio mixto, más bien como un estudio cualitativo que se nutrió también de instrumentos tradicionalmente utilizados en estudios cuantitativos, lo que es válido. Se asume, la superación de las rivalidades metodológicas, y se considera una vía para mejorar la constatación, los instrumentos cuantitativos sirvieron como una exploración previa de los actores

para posteriormente realizar las entrevistas. De igual forma, esta triangulación significo la validez tanto de metodológica como del respondiente (Simons, 2008).

7.3 Recomendaciones

De acuerdo con Simons (2011) los estudios de caso ofrecen el análisis de un contexto determinado, y cuando se trata de análisis de políticas es un recurso que puede aportar información valiosa para quienes toman las decisiones en política educativa. En este caso consideramos que de este trabajo se desprenden recomendaciones educativas, ya que el marco teórico utilizado no se circunscribe únicamente a un estudio de política, sino a una investigación que primeramente es de carácter educativo.

Los resultados obtenidos al analizar el proceso de implementación desde la posición del director en las arenas de implementación, señalan que:

1. Es necesario continuar con la integralidad y congruencia de las reformas educativas en el nivel medio superior, esto impulsa los esfuerzos por mejorar la educación y que los actores involucrados en el proceso de operatividad, conocidos como “burócratas de a pie” vean en las reformas un proceso continuo de mejora, superando la concepción de políticas sexenales, que tienden a modificarse por cuestiones políticas, más que por transformar el sistema educativo.
2. Es necesario revalorizar la evaluación como mecanismo de perfeccionamiento de las prácticas, ya que de no hacerlo así la función de la evaluación se desvirtuaría, aumentando los temores de los involucrados con respecto a ¿Qué se evalúa? Y ¿Para qué se evalúa? Fomentado prácticas únicamente para aprobar “pasar” los exámenes entre los docentes y directivo, más que para generar procesos de aprendizaje y reflexión en los planteles.
3. Se debe asegurar que los estudiantes de educación media superior estén logrando los aprendizajes que un joven necesita aplicar en la vida en social, la calidad de la educación no debe perder su sentido pedagógico y el compromiso que tiene la educación mexicana. Más que continuar sosteniendo niveles de calidad basados en la aplicación de los recursos y la normatividad, tal como parecería está sucediendo en el SNB. Lo que supone equidad

educativa para todos los jóvenes mexicanos que cursan este nivel educativo, tarea aún compleja dada la organización de la EMS en México.

4. Pareciera que existe una paradoja entre la autonomía de los centros escolares, y la centralización de la educación en el nivel medio superior. Ya que la gestión de los directores se encuentra limitada por los recursos que recibe y estos dependen a su vez del tipo de dependencia a la que pertenezca. Se aplica entonces, una autonomía limitada. Debe haber una regulación de la administración de los centros, pero también deben ser acorde a las necesidades del plantel y su contexto. Además de no estar centrada únicamente en la cuestión administrativa, sino en el área pedagógica también.
5. Podría ser interesante comparar este tipo de resultados con otras realidades educativas, otros subsistemas de la EMS en México y a nivel internacional.

Esta investigación significo un esfuerzo por aportar al conocimiento científico en el área educativa, tal como muchos teóricos y políticos han señalado, la educación es importante para el desarrollo de las sociedad, esto podría parecer una utopía en el contexto mexicano, pero si no existieran las utopías ¿Cómo podríamos soñar con ser una mejor nación? Como no se podría seguir investigando a la educación en México, sino se pensará que este tipo de estudios puede abonar algo al entendimiento y mejoramiento de las prácticas educativas, la educación y la política educativa.

Bibliografía

- Abril, Elba; Román, Rosario; Cubillas, María José & Moreno, Icela. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Universidad Autónoma de Baja California, 10 (1), 1-16.
- Acosta, Felicitas. (2011). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE-UNESCO.
- Aguerrondo, Inés. (1995). Seminario: *Como incorporar el monitoreo en la gestión del supervisor*. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Aguerrondo, Inés. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Argentina: Troquel.
- Aguerrondo, Inés. (2012). La gestión educativa. Del mejoramiento del aula al mejoramiento del sistema educativo. En Guedes, Carolina; Machado, Valeria y Laura Rodríguez, *La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa*, Red AGE. Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura. Pp. 10-29.
- Aguilar-Villanueva, Luis. (1992a). *El estudio de las políticas públicas* (1ra ed.). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Aguilar-Villanueva, Luis. (1992b). *La hechura de las políticas públicas* (1ra ed.). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Aguilar-Villanueva, Luis. (1993). "Estudio introductorio", en Luis Aguilar Villanueva (coord.). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Aguilar, Luis. (2007). *La implementación de las políticas* (3ra ed.). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Aguirre, Miguel Arturo. 2002. *Estudio sobre formas de vida de los jóvenes de el Salvador desde la perspectiva de: la educación, trabajo, salud y vivienda*. El Salvador: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Alcántara, Armando & Zorrilla, Juan Fidel. (2010). Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles Educativos*, 32:127, IISUE-UNAM, 38-57.
- Alexandersson, Mikael. (2011). Equivalence and choice in combination: the Swedish dilemma. *Oxford Review Of Education*, 37(2), 195-214. doi:10.1080/03054985.2011.559379
- Alonzo, S. L., Vinajera, R. C. & Rodríguez, R. G. (2006). Granulometría de dos tipos predominantes de suelo del estado de Yucatán. *Ingeniería*, 10, (3), pp. 61-68.
- Alvarado-Hernández, Víctor M. & Manjarrez-Berancourt, Martín. (2010). Problemas y retos de la investigación educativa en el siglo XXI. El caso de la RIEMS y la conformación antropológica. *Revista e-Currículum*, 5 (2), 1-16.
- Andrade, Rocío A. & Hernández, Sara. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, enero-junio, 8, (1), 481-508.
- Arguelles, Antonio. (2010). El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. En *Los grandes problemas de México. Educación*. Arnaut, Alberto y Giorguli, Silvia (coord.). México: El Colegio de México A. C. 337-357.
- Babbie, Earl. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: Thompson, Paraninfo. S.A., México.

- Bachelard, Gastón. (2004). *La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, 25a Edición. Editorial Siglo XXI: México.
- Baert, P. (2001). *La teoría social en el siglo XX*. España: Alianza Editoriales.
- Barrientos, Aida I. & Taracena, Elvia. (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria: un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (36), 113-141.
- Bass, Bernard. (2000). The future of Leadership in learning organizations. *Journal of Leadership & organizational Studies*, 7, (3), pp.18-40.
- Bass, Bernard & Avolio, Bruce. (1994). *Improving organizational effectiveness. Through transformational Leadership*. EUA: Sage Publications.
- Batista, Joao. (2000). *Educación Media en América Latina: diversificación y equidad*. Artículo preparado para la reunión de UNESCO/OREAL. Santiago, Chile, pp. 23-25 de agosto de 2000.
- Bellei, Cristián. (2012). Políticas Educativas para el nivel secundario complejidades y convergencias. En Fanfani (Coord.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE_UNESCO). Pp. 209-248.
- Berman, Paul. (1997). El estudio de la macro y micro-implementación. En Aguilar, Luis. (2007). *La implementación de las políticas* (3ra ed.). México: Miguel Ángel Porrúa. Pp. 281-231.
- Bernal, Antonio (ed.). (2010). *Educación e identidad nuevos desafíos*. Barcelona, España: PPU.
- Bisquerra, Rafael. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blancarte, Roberto (coord.). (2010). *Los grandes problemas de México. XVI. Culturas e Identidades*. México, D. F.: Colegio de México.
- Blanco, Emilio. (2009). La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (43), pp. 1019-1049.
- Bloom, David, E. (2012). Futuro Incierto. *Finanzas y Desarrollo*, marzo 2012, pp. 6-11. Consultado en: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2012/03/pdf/bloom.pdf>
- Bolívar, Antonio; López, Julián y Murillo, F. Javier. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes*, 14, pp. 15-60. Consultado en la red el 12 de enero de 2015 en: http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/firma/bddcjyqa.pdf
- Bolívar, Antonio. (2013). Liderazgo educativo. *Aula de innovación educativa*, Universidad de Granada, mayo pp. 13-17. Consultado en la red el 20 de enero de 2015: http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Liderazgo%20educativo.pdf
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. (1996). *La reproducción*. Elementos para una teoría de sistema de enseñanza (2da edición). México: Fontamara.
- Braslavsky, Cecilia & Cosse, Gustavo. (2006). Las Actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres lógicas y Ocho Tensiones. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), pp. 1-26. <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art1.pdf>. Consultado el 20 de septiembre de 2012.

- Braslavsky, Cecilia. (2001). Necesidades y respuestas en la formación para la gestión y las políticas educativas en América Latina: tendencias y construcción de estrategias compartidas. De Braslavsky, Cecilia y Acosta, Felicitas (orgs.), en *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO-Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación.
- Bravo, Mauricio & Verdugo Sergio. (2007). Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 5 (1), pp. 121-144.
- Buendía, L., Colás, P & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. España: Mc Graw-Hill.
- Cantero, G. (1998). *La gestión escolar en condiciones adversas*. Argentina: Universidad Nacional entre ríos.
- Carranza, A. (2008). Las Perspectivas De Los Cambios En Educación. Posibilidades Y Restricciones De Las Políticas Estatales Para Implementar Innovaciones En La Institución Escolar. *Cuadernos De Educación*, 6(6), 171-184.
- Casassus, Juan. (1999). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios de gestión de los sistemas educativos. En *La gestión en busca del sujeto. Seminario Internacional "Reforma de la gestión de los sistemas educativos de la década de los noventa"*. Chile: UNESCO. Pp. 14-37.
- Casassus, Juan. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Chile: UNESCO.
- Casassus, Juan. (2002). Cambios paradigmáticos en educación. *Revista Brasileira de Educación*, 20, mayo-agosto, 48-59.
- Casimiro, Alice. (2008). Articulaciones en las políticas de currículo. *Perfiles Educativos*, 30 (120), pp. 63-78.
- Castells, Manuel. (2000). *La era de la información. Economía sociedad y cultura. El poder de la identidad Volumen II*. España: Siglo XXI.
- Chamorro, Diana J. (2005). *Factores determinantes del estilo de liderazgo del director-a* (Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación). España: Universidad Complutense de Madrid.
- Chapman, Judith. (2005). *Reclutamiento, permanencia y desarrollo de directores escolares. Serie políticas educativas 2*. Francia y Bélgica: El Instituto internacional para la Planeación de la Educación y La academia internacional de la Educación.
- CONAPO. (2010). *La situación actual de los jóvenes en México*. Síntesis Ejecutiva. México: Autor. Consultado en la red en: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indicadores_Demograficos_Basicos_1990-2010
- CONAPO. (2012). Indicadores Demográficos Básicos 1990-2010. Consultado en la red en: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indicadores_Demograficos_Basicos_1990-2010
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2012). Diario Oficial de la Federación. (09 de febrero de 2012).
- Contreras, Manuel. (2010). *Apuntes sobre liderazgo*. Banco Interamericano de Desarrollo: Instituto Interamericano para el Desarrollo Económico y Social.
- COPEEMS. (2014). Planteles pertenecientes al SNB. Consultado en la red el 28 de mayo de 2014 en: <http://www.copeems.mx/planteles/planteles-miembros-del-snb>

- COPEEMS. Planteles que han obtenido pronunciamiento favorable del Comité directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. Consultado en la red el 12 de noviembre de 2014 en: <http://www.copeems.mx/planteles/planteles-miembros-del-snb>
- Corcoran, Tom y Silander, Megan. (2009). Instruction in High Schools: The Evidence and the Challenge. *Future of Children*, 19(1), 157-183.
- COSDAC. (2008). Tríptico perfil del director. Consultado en la red el 13 de enero de 2014 en: http://cosdac.sems.gob.mx/reforma_2009/diptico_perfil_director.pdf
- COSDAC. (2014). Formación y actualización directiva. Consultado en la red el 13 de enero de 2014 en: <http://cosdac.sems.gob.mx/FyAdir.php>
- COSDAC. (2014). Programa de Actualización y Profesionalización directiva. Consultado en la red el 13 de enero de 2014 en: http://cosdac.sems.gob.mx/info_papd.php
- Cox, Cristián. (2006). Construcción política de reformas curriculares, el caso de Chile en los noventa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1, pp. 1-24.
- Day, Christopher; Sammons, Pam; Hopkins, David; Harris, Alma, Leithwood, Ken; Guy, Qing & Brown, Eleanor. (2010). *10 strong claims about successful school Leadership*. UK: National College for Leadership of School and Children's Services.
- De Hoyos, Rafael, de la Calle Martínez, Juan M., & Székely, Miguel. 2009. *Educación y movilidad social en México*. México: Secretaría de Educación Pública.
- De Sebastián, Luis (1999). *Análisis de los involucrados*. Documentos de trabajo proyecto conjunto INDES-Unión Europea. Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en <http://preval.org/documentos/ma0013.pdf>
- Del Real, Omar A. (2012). *Capacidades institucionales del Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes a Nivel Subnacional: los casos de Nayarit y Sinaloa*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos. México: Facultad de Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica México.
- Delors, Jaques, et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO.
- Deyoung, Alan J. (2006). Problems and trends in education in Central Asia since 1990: the case of general secondary education in Kyrgyzstan. *Central Asian Survey*, 25(4), 499-514. doi:10.1080/02634930701210575
- Diario Oficial de la Federación. (2005). En el Acuerdo 351 publicado el 4 de febrero de 2005, se determina la estructura de la Subsecretaría de Educación Media Superior. Consultado en la red en: <http://www.sems.gob.mx/wb/Portal/estructura>
- Diario Oficial de la Federación. (2012). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma publicada 02/09/2012. Consultada en la red en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (11 de sep. 2013).
- Dirección General de Bachillerato. (2013). Lineamientos para la elaboración del Plan de Mejora Continua (PMC). México: Autor. Consultado en la red el 11 de noviembre de 2014 en: http://www.dgb.sep.gob.mx/02m1/03iacademica/05planeacioninstitucional/Lineamientos_elaboracion%20el_PMC.pdf

- Eggleston (1980). *Sociología del currículo escolar*. Argentina: Editorial Troquel.
- Elmore, Richard E. (1997). Diseño retrospectivo: la investigación de la implementación y las decisiones políticas. En Aguilar, Luis. (2007). *La implementación de las políticas* (3ra ed.). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Elmore, Richard. (2008). Leadership as the practice of improvement. En Pont, Beatriz; Nusche, Deborah y Hopkins, David (Eds), *Improving school Leadership, Volume 2: Case Studies on system Leadership*. París: OECD Publishing. Pp. 37-68.
- Ezpeleta, Justa. (1992). Momentos de la investigación, problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En Ezpeleta, Justa y Alfredo Furlán (Comps.) *La gestión pedagógica de la escuela*. Chile: UNESCO/OREALC.
- Ferrer, Guillermo. (2004). Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde a los resultados? Lima: GRADE.
- Flores-Crespo, Pedro. (2001). Análisis de política educativa, un nuevo impulso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16, (50), 687-698.
- Flores-Crespo, Pedro. (2013). Enfoque de la política basado en la evidencia. Análisis de su utilidad para la educación de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 56 (11), 265-290.
- Furlán, Alfredo; Landesmann, Monique & Miguel A. Pasillas (1992). La gestión pedagógica. Polémicas y casos. En Ezpeleta, Justa y Alfredo Furlán (Comps.) *La gestión pedagógica de la escuela*. Chile: UNESCO/OREALC.
- Garay, S. & Uribe, M. (2006). Dirección escolar como factor de eficiencia y cambio: situación de la dirección escolar en Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 39-64.
- García, José M., Slater, Charles L. Y Gema López (2010). El director escolar novel de primaria. Problemas y retos que enfrenta en su primer año. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1051-1073.
- Gil Flores, Javier. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Anuario interuniversitario de didáctica* (10-11), 1992-1993, 199- 214. ISSN 0212 5374
- Gobierno de la República Mexicana. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de la República. Consultado en la red el 13 de septiembre de 2014 en: <http://pnd.gob.mx/>
- Gómez, Antonio. (2010). Micropolítica escolar y procesos de cambio. El papel del supervisor en una institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (46), 771-802.
- Gorrochotegi-Martell, Alfredo. (2011). Un modelo de “coaching” en directivos escolares. *Educación y educadores*, 14, (2), pp. 369-387.
- Guerra, Ma. Irene & Guerrero, Ma. Elsa. (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. Ávalos (et, al), en *Jóvenes y Bachillerato*. México: ANUIES. Pp. 33-62.
- Guerra, María Irene, (2005). Los jóvenes del siglo XXI ¿para qué trabajan? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, 10:25, pp. 419-449.
- Guerra, María Irene. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes desde diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre, 5:10, pp. 243-272.
- Guerrero, Antonio. (2002). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.

- Guerrero, María Elsa. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil, dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-diciembre, 5:10, pp. 205-242.
- Guerrero, María Elsa. (2006). Un punto de retorno, una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, 11:29, pp. 483-507.
- Guerrero, Omar. (1995). El análisis de implementación de políticas públicas. En Salazar, Carlos, Las políticas públicas. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Pp. 460-474.
- Gutiérrez-Legorreta, Lourdes, A. (2009). El devenir de la educación media superior. El caso de México. *Tiempo de educar*, enero-junio, 10 (19), pp. 171-204.
- Gutiérrez, Rubén. (1999). La oferta y la demanda de los egresados de la UAEM: hacia otra perspectiva de la elección vocacional. *Tiempo de Educar*, julio-diciembre, 31-70.
- Guzmán, Carlota y Serrano, Olga V. (2007). ¿A quiénes atiende el bachillerato de la UNAM? Un análisis de los cambios en la composición social de los estudiantes de 1985-2003. *Revista Latinoamericana del Estudios Educativos*, 37 (3-4), pp. 123-170.
- Hamui-Sutton, Alicia & Verela-Ruiz, Margarita. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2 (1), pp. 55:60.
- Hernández, Joaquín. (2006). Construir una identidad. Vida Juvenil y estudio en el CCH Sur. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, 11:29, pp. 459-481, COMIE, Distrito Federal México.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos & Baptista, María del Pilar. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta edición). México: McGraw Hill.
- Hoffman, Nancy. (2003). College credit in High school. *Change*, 35, (4), 42.
http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/sistema_nacional_bachillerato
- Ianni, Octavio. (1996). *Teorías de la globalización*. México: Siglo XXI editores-CEIICH-UNAM.
- INEE. (2011). *La Educación Media Superior en México*. Informe 2010-2011. México: INEE.
- INEE. (2013). *México en PISA 2012* (1era Ed.). México: INEE.
- INEE. (2014). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2013 Educación Básica y Media Superior*. México: INEE.
- INEGI. (2010). Principales Resultados del Censo de Población y Vivienda 2010. Recuperado en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/ccpv/cpv2010/Principales2010.aspx>
- Jiménez, Alfredo. (2001). Desarrollo, cultura e identidades en América Latina. *Eccos Revista Científica*, 3:1, 57-74. Centro Universitario Nueve de Julio, Sao Pablo, Brasil.
- Kvale, Steinar. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. España: Morata.
- Lafuente, Carmen y Marín, Ainhoa. (2008). Metodologías de la investigación en ciencias sociales: fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista-Escuela de Administración de Negocios*, 64, septiembre-diciembre, 5-18. Universidad EAN, Colombia.
- Lahera, Eugenio. 2004. *Política y políticas públicas. Serie políticas sociales*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

- Larrauri, Ramón. (2001). La orientación educativa dentro del discurso educativo de la reforma curricular del bachillerato propedéutico del Estado de México. *Revista Latinoamericana del Estudios Educativos*, 3º trimestre, 31 (3), 103-139.
- Leithwood, Kenneth & Riehl, Carolyn. (2003). *What we know about successful school Leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for student success, Temple University.
- Leithwood, Kenneth; Day, Christopher; Sammons, Pam; Harris, Alma & Hopkins, David. (2006). *Successful school Leadership. What it is and how it influences Purulh learning*. UK: National College for School Leadership.
- Leithwood, Kenneth. (1992). The move Howard Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 8-12.
- Leithwood, Kenneth. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación*, 30, (1), 31-60.
- Lemaitre, María José. (2003). *La reforma de la educación media. Políticas educaciones en el cambio del siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- López, Guadalupe & Tinajero, Guadalupe. Los docentes ante la reforma del bachillerato. (2009). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, 14 (43), 1191-1218.
- López, Julián; Sánchez, Marita & Nicastro, Sandra. (2002). *Análisis de organizaciones educativas a través de casos*. España: Síntesis
- López, Néstor & Pereyra, Ana. (s.f.). Educación media para todos, un difícil desafío para los países de América Latina. Boletín No. 6. SITEAL.
- López, Pablo. (2010). El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad. *Educacao e Pesquisa*, 36 (3), 779-794.
- Lowi, Theodore J. (1992). Políticas públicas, estudios de caso y teoría política. En Aguilar Luis (Coord.) *La hechura de las políticas públicas* (1ra Ed). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Lynn, Laurence E. (2004). Reforma a la gestión pública: tendencias y perspectivas. En Pardo, María del C (Comp.) *De la Administración pública a la gobernanza*. México: Colegio de México, Centro de Estudios Internacionales.
- Maldonado, Alma (Coord.). (2013). *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento 2002-2011*. México, D. F.: ANUIES, COMIE.
- Martínez, Miguel. (1997). *El paradigma emergente*. México: Editorial Trillas.
- Martínez, Miguel. (2013). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Masci, Frank J., Cuddapah, Jennifer L., & Pajak, Edward F. (2008). Becoming an agent of stability: keeping your school in balance during the perfect storm. *American Secondary Education*, 36(2), 57-68.
- Mejora tu escuela. (2014). Consultado en la red el 28 de octubre de 2014 en: <http://www.mejoratuescuela.org/compara/?term=&control=&nivel=22&entidad=27&municipio=&localidad=&search=true#resultados>
- Mertens, Donna M. (2010). *Research an evaluation in education and psychology*. Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. California, E.U.A.: SAGE.
- Ministerio de educación. Sistema Educativo Chileno. http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=3042&id_portal=16&id_contenido=12126

- Miranda, Francisco (Coord). (2010). *Gestión y calidad de la educación básica. Casos ejemplares de escuelas públicas mexicanas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Miranda, Francisco. (2009). Elementos de agenda para una nueva generación de reformas educativas en América Latina. En: Gajardo, Marcela y Jiménez Edgar (coords.), *Lecciones y propuestas de Reforma Educativa para América Latina*, México, SEP, PREAL, 593-623.
- Moreno, Pedro. (1999). La implementación: “talón de Aquiles” en la elaboración de políticas sociales. En De Dios, Juan (Coord.), *Enfoques de políticas públicas y gobernabilidad*. México: Instituto Tecnológico Autónomo de México.
- Moreno, Pedro. (1999). La implementación: “talón de Aquiles” en la elaboración de políticas sociales. En De Dios, Juan (1999), *Enfoques de políticas públicas y gobernabilidad*. México: ITAM.
- Mulford, Bill. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 10 (1), 1-22.
- Murillo, F. Javier. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 11-24. Consultado en la red el 12 de enero de 2014 en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.htm>
- Nugent, Rachel. (2006). Los jóvenes en un mundo globalizado. Washington D. C.; Population Reference Bourea.
- O’toole, Laurence J. (2007). Recomendaciones prácticas para la implementación de las políticas que involucran a múltiples actores: una evaluación del campo. En Aguilar, Luis. (2007). *La implementación de las políticas* (3ra Ed). México: Miguel Ángel Porrúa.
- OCDE. (2009). Ranking de resultados de la prueba PISA 2009. Consultado en la red en: <http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf>
- ONU. 1996. Programa de Acción Mundial para los Jóvenes hasta el año 2000 y años subsiguientes. Autor.
- ONU. 2012. Preguntas frecuentes sobre juventud. Consultado en la red en: http://www.cinu.mx/minisitio/UNjuventud/preguntas_frecuentes/
- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Metas Educativas 2021*. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Madrid, España: Autor.
- Osorio, Maricela; Mejía, Leobano & Navarro, José A. (2007). Debate en la Reforma del Bachillerato 2003 de la UAEM ¿Política educativa vs práctica docente? *Espacios públicos*, agosto, 10 (19), 250-263.
- Parsons, Wayne. (2007). *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y práctica del análisis de políticas públicas*. México: FLACSO.
- PNUD. (2010). *Medición de la capacidad*. New York: Autor. Disponible en: http://www.undp.org/content/dam/undp/library/Environment%20and%20Energy/Climate%20Change/Capacity%20Development/015_Measuring%20Capacity_Spanish.pdf
- PNUD. (2014). *Índice de Desarrollo Humano Municipal en México: nueva metodología*. México: PNUD.
- Poggi, Margarita. (2013). La agenda educativa latinoamericana. Diálogos de SITEAL. Consultado en la red en: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_dialogo_margarita_poggi.pdf
- Powell, Walter y Di Maggio Paul. (Comps.) (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (1er Edición en español). México: Fondo de Cultura Económica.

- Pozner, Pilar. (1997). La gestión escolar. En *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: AIQUE. 69-91.
- Pozner, Pilar. (2000). Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Gestión educativa estratégica. Argentina: ANEP-IIPE-UNESCO.
- Rein, Martin & Francien F. Rabinovitz. (1997). La implementación: una perspectiva teórica. Entre la intención y la acción. En Aguilar, Luis. (2007). *La implementación de las políticas* (3ra Ed). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Repetto, Fabián. (2004). *Capacidad Estatal: requisito para el mejoramiento de la Política Social en América Latina*. New York: Instituto Interamericano para el Desarrollo Social-Banco Interamericano de Desarrollo.
- Reyes, Alejandro. (2009). La escuela secundaria como espacio de la construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, 14:40, 147-174, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Distrito Federal, México.
- Robinson, Viviane; Hohepa, Margie & Lloyd, Claire. (2009). *School Leadership and student outcomes: identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand: Ministry of Education.
- Robinson, Viviane. (2006). The impact of Leadership on student outcomes: making sense of the evidence. Research conference. 12-16.
- Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier & García, Eduardo. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Rosas, Angélica; Sánchez, Jesús & Marta M. Chávez. (2012). La técnica Delphi y el análisis de la capacidad institucional de gobiernos locales que atienden el cambio climático. *Política y cultura*, 38, 165-194.
- Rosas, Angélica. (2008). Una ruta metodológica para evaluar la capacidad institucional. *Política y Cultura*, 30, 119-134.
- Ruiz-Sánchez, Carlos. (2002). *Manual para la elaboración de políticas públicas*. México: Plaza y Valdés.
- Ruiz, Jesús. (2010). El Bachillerato Universitario y la reforma del nivel medio superior, potencialidades para la vinculación. *Eccos Revista Científica*, julio-diciembre, 12 (2), 423-235.
- Rwantabagu, Hermenegilde. (2011). Tradition, globalization and language dilemma in education: African options for the 21st century. *International Review Of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 57(3/4), 457-475. doi:10.1007/s11159-011-9214-z
- Sabatier, Paul & Mazmanian Daniel (2007). La implementación de la política pública: un marco de análisis. En Aguilar, Luis. (2007). *La implementación de las políticas* (3ra Ed). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Sacristán, Gimeno. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sánchez, José J. (2001). *Gestión pública y governance*. México: Instituto de Administración Pública del Estado de México.
- Scharpt, Fritz W. (1997). *Games Real Actors Play: Actor-Centered Institutionalism in Policy Research*. Boulder: Westview Press.
- Schneckenberg, Marisa. (2002). *Implementación del PROEM como política educativa en la práctica de la gestión escolar*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE_UNESCO).

- Schugurensky, Daniel (1998). Reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónimo? En Alcántara, Armando; Posas, Ricardo & Torres, Carlos Alberto (Coord.). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México: Siglo XX. 59-78.
- Secretaría de Educación del Estado de Tabasco. (2012). Distribución de alumnos en servicios educativos escolarizados según nivel. Consultado en la red en: http://www.setab.gob.mx/serv_edu/estad/ent/resumen/pdf/resestedo_grafdistralumeducesc.pdf
- Secretaria de Educación Pública del Estado de Tabasco. (2013). Resumen del Sistema Educativo en el Estado de Tabasco. http://www.setab.gob.mx/php/ser_edu/estad/estatal/doctos/resestedo_alumgpodocesc.pdf
- Secretaría Planeación y Desarrollo del Estado de Tabasco. (2011). Tabasco: un estado de jóvenes. Consultado en la red en: http://seplades.tabasco.gob.mx/seplades/sala_prensa/2011/agosto/bol11_08_11/bol11_08_11.php
- SEDESOL. (2010). Oportunidades, un programa de resultados. México: SEDESOL. Consultado en la red el 10 de noviembre de 2014 en: https://www.prospera.gob.mx/Portal/work/sites/Web/resources/ArchivoContent/622/Oportunidades_un_programa_de_resultados_2010.pdf
- Sedón, Alejandra. (2007). La crisis de la escuela media y la gestión escolar: transformaciones sociales y estrategias institucionales en escuelas pobres. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), 84-101.
- SEMS. (2012). Boletines informativos SEMS (agosto 2012). Se gradúa la Primera Generación de directivos de Educación Media Superior egresados PROFYDDEMS. http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/se_gradua_primera_generacion_directivos_educacion_media_superior_egresados_profyddems
- SEMS. (2013). Transparencia mexicana, el PNUD y la SEP presentan libro sobre transparencia y rendición de cuentas en la educación media superior. http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/transparencia_mexicana_pnud_sep_presentan_libro_sobre_transparencia_rendicion_cuentas_ems
- SEMS. (2014). Acuerdos del Comité Directivo. Consultado en la red el 13 de marzo de 2014 en:
- SEMS. (2014). Espacio Común Educación Media Superior. Consultado en la red el 25 de abril de 2014 en: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/espacio_comun_ems
- SEMS. (2014). Instalación del Consejo Coordinador del Espacio Común de la Educación Media Superior. Consultado en la red el 7 de junio de 2014 en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11078/3/images/Presentacion_Consejo_Coordinador.pdf
- SEP. (2008). La Reforma Integral de la Educación Media Superior. Resumen Ejecutivo. México: autor.
- SEP. (2008). Plan Sectorial de Educación 2007-2012. Consultado en la red en: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>
- SEP. (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México: autor.
- SEP. (2009). *Antología de gestión escolar*. México: autor.

- SEP. (2010). *Modelo de gestión educativa estratégica. Módulo 1*. México: autor.
- SEP. (2013). El Sistema Nacional de Bachillerato. Consultado en la red en: http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato
- SEP. (2013). Normateca interna sobre la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Consultado en la red el 15 de febrero de 2014 en: http://normatecainterna.sep.gob.mx/es_mx/normateca/Reforma_Integral_de_la EMS
- SEP. (2013). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional. México: SEP. http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2012_2013_bolsillo.pdf
- SEP. (2014). Consejos regionales del ECEMS. Consultado en la red el 11 de febrero de 2015 en: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/consejos_regionales_ecems
- SEP. (2014). ENLACE 2014. Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares. Consultado en la red el 21 de septiembre de 2014 en: <http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/>
- SEP. (26 de septiembre de 2008). ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. *Diario Oficial de la Federación*. Poder Ejecutivo.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data, Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage Publications.
- Simons, Helen. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. España: Morata.
- Sistema Educativo Argentina. <http://www.argentina.gob.ar/informacion/educacion/129-sistema-educativo.php>
- Stake, Robert E. (2010). *Investigación con estudios de caso*. España: Morata.
- Stoker, Robert (2007). Un marco de análisis para el régimen de implementación: cooperación y reconciliación entre imperativos federalistas. En Aguilar, Luis. (2007). *La implementación de las políticas* (3ra Ed). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Strom, Paris, S., Strom, Robert, D., & Beckert Troy. (2011). Examining stakeholder's expectations for guiding school reform: including students. *Secondary Education*, 39(3), 5-16.
- Subirats, Joan; Knoepfel, Peter; Larrue, Corinne & Frédéric Varone. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. España: Ariel.
- Sullivan, Peter; Mornane, Angie; Prain, Vaughan; Campbell, Chris; Deed, Craig; Drane, Sue; Faulkner, Michael; McDonough & Smith, Caroline. (2009). Junior secondary students' perceptions of influences on their engagement with schooling. *Australian Journal of Education*, (ACER Press), 53(2), 176-191.
- Székely, Miguel. (2010). Avances y transformaciones en la educación media superior. En *Los grandes problemas de México. Educación*. Arnaut, Alberto y Giorguli, Silvia (coords.). México: El Colegio de México A. C. Pp. 313-336.
- Székely, Miguel. Educación media superior en el siglo XXI. Fuente: El Universal/2 de septiembre de 2009 en: <http://www.eluniversal.com.mx/editoriales/45461.html>
- Tamayo, Manuel. (1997). El análisis de las políticas públicas. En Bañón, Rafael y Ernesto Carrillo (Comps.) *La nueva administración pública*. España: Alianza. Pp. 281-312.

- Tenti, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En Tenti, Emilio (2003), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Argentina: Altamira.
- Terini, Flavia. (2012). Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria. En Fanfani (Coord.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE_UNESCO). Pp. 55-78.
- Tiramonti, Guillermina. (2012). Dimensiones en la discusión de la problemática de la escuela media. En Tenti, Emilio (coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE-UNESCO.
- Tirozzi, Gerald N. (2005). Taking charge of high school reform. *Leadership*, 34(4), 8-10.
- Tjeldvoll, Arlid. (2008). Finnish Higher Education Reforms. *European Education*, 40(4), 93-107. doi:10.2753/EUE1056-4934400405
- Toro, José B. & Martha C. Rodríguez. (2001). *La comunicación y la movilización social en la construcción de bienes públicos*. Washington, D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Torres, Luis C., Beltrán, Álvaro de J., Martínez, Francia C. & Aguayo, Zeferino. (2009). Análisis curricular del Bachillerato General por Competencias de la Universidad de Guadalajara. Un enfoque desde la Teoría de Redes. *Investigación y Postgrado*, septiembre-diciembre, 24 (3), 141-160.
- UNESCO. (2004). *Educación para todos el imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005*. Francia: UNESCO.
- UNICEF. (2008). Objetivos del milenio. Consultado en la red en: http://www.unicef.org/spanish/statistics/index_24304.html
- Vail, Kathleen. (2004). Remaking High School. *American School Board Journal*, 191(11), 14-19.
- Vaillant, Denise. (2012). Directores, capacidades y liderazgo educativo. En Guedes, Carolina; Machado, Valeria y Laura Rodríguez, *La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa*. Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura. Pp. 51-67.
- Vaillant, Denise. (2011). La escuela latinoamericana en busca de líderes pedagógicos. *Educar*, 47 (2), 327-338.
- Van Meter, Donald & Carl E. Van Horn (2007). El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual. En Aguilar, Luis. (2007). *La implementación de las políticas* (3ra Ed.). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Velázquez, María de L. (2004). Sobre políticas y contenidos del bachillerato universitario. *Perfiles Educativos*, tercera época, 26 (104), 79-92.
- Vergara, Rodolfo. (1999). Nuevo institucionalismo y reforma administrativa. En De Dios, Juan (1999), *Enfoques de políticas públicas y gobernabilidad*. México: ITAM.
- Vidales, Saúl. (2009). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7:4, 320-341.

- Vidovich, Lesley. (2004). Towards internationalizing the curriculum in a context of globalization: comparing policy processes in two settings. *A Journal Of Comparative Education*, 34(4), 443-461. doi:10.1080/0305792042000294823
- Villa, Lorenza. (2007). La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? *Revista de la Educación Superior*, enero-marzo, 36, 1, (141), 93-110.
- Villa, Lorenza. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En Arnaut, Alberto y Giorguli, Silvia (coords.) *Los grandes problemas de México. Educación*. México: El Colegio de México A. C. Pp. 271-312.
- Villareal, Eduardo (2010). Políticas públicas. En Villareal, Eduardo y Martínez, Víctor H. (Coords.) *(Pre)-Textos para el análisis político. Disciplinas, reglas y procesos*. México: FLACSO, México: Universidad Von Humboldt.
- Villoria, Manuel. (2001). La gestión de las personas en las administraciones públicas postburocráticas: un enfoque estratégico. En Bañón, Rafael y Ernesto Carrilo (Comps.), *La nueva administración pública*. Madrid: Alianza. Pp. 241-265.
- Weiss, Eduardo; Guerra, I; Guerrero, E; Hernández, J; Grijalva, O & Ávalos, J. (2008). “Young people and high school in Mexico: subjectivisation, others and reflexivity”. *Ethnography and Education Journal*, march, 3:1, 17-31.
- Yang, Dongpoing. (2005). China's Education in 2003: From Growth to Reform. *Chinese Education & Society*, 38(4), 11-45.
- Zorrilla, Juan F. (2010). *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado: lecciones de una intervención exitosa*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Zorrilla, Margarita & Pérez, Guadalupe. (2006). Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 113-127.
- Zucker, Lynee G. (1999). El papel de la institucionalización en la persistencia cultural. En Powell, Walter y Di Maggio, Paul (Comp.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica.

Anexos

Anexo 1. Dimensiones de análisis del Liderazgo transformacional desde la visión de Leithwood.

Dimensión	Características	Prácticas transformacionales
Propósitos	Desarrolla una visión que es ampliamente compartida con la escuela	<p>Inicia procesos para que los profesores se dediquen al desarrollo colectivo de una visión compartida.</p> <p>Adopta una visión para la escuela, pero de forma que no se “adueñe” de otras visiones.</p> <p>Clarifica el significado específico de la visión de la escuela (o de su propia visión para la escuela) en lo que se refiere a sus implicaciones prácticas para los programas, la instrucción y cosas semejantes.</p> <p>Ayuda explícitamente al personal a entender las relaciones entre las iniciativas de distrito y las del Ministerio y la visión de la escuela.</p> <p>Utiliza todas las oportunidades a su alcance para transmitir la visión de la escuela al personal, estudiantes, padres y otros.</p>
	Establece consenso en los objetivos y prioridades de la escuela	<p>Espera que los profesores, individualmente y en equipo, se ocupen regularmente de establecer objetivos y observar el progreso hacia los objetivos, también puede tener un procedimiento para el establecimiento de objetivos y supervisión de todo el personal de la escuela.</p> <p>Anima a los profesores como parte del establecimiento de objetivos, a establecer y revisar los objetivos de desarrollo profesional personal.</p> <p>Ayuda al personal a desarrollar un sentido de coherencia entre la visión de la escuela, los objetivos de la escuela o del Departamento y los individuales.</p> <p>Hace uso explícito de los objetivos de la escuela en los procesos de toma de decisión.</p> <p>Reconoce con claridad, la compatibilidad de los objetivos de los profesores con los objetivos de la escuela, cuando éste es el caso.</p> <p>Expresa sus propias opiniones sobre los objetivos que son importantes para la escuela.</p>
	Tiene expectativas de una excelente actuación	<p>Demuestra un compromiso infatigable con el bienestar de los estudiantes.</p> <p>Adopta con frecuencia normas de excelencia.</p> <p>Espera que el personal sea innovador, trabajador y profesional, incluye estas cualidades entre los criterios que utiliza para contratar al personal nuevo.</p> <p>Establece límites muy flexibles para lo que hacen las personas, dándoles libertad de juicio y de acción dentro del contexto de los planes generales de la escuela (como medio de alimentar su creatividad).</p>
Personas	Presta apoyo individual	<p>Llega a conocer a cada uno de los profesores lo suficientemente bien como para comprender sus problemas y ser conciente de sus habilidades e intereses particulares, escucha atentamente las ideas del personal.</p> <p>Reconoce el trabajo del personal y da muestras de ello mediante el elogio individual o palmadas en la espalda.</p> <p>Es concreto acerca de lo que está elogiando como “buen trabajo”.</p> <p>Tiene el “pulso de la escuela” y cuenta con los intereses</p>

		<p>individuales de los profesores, utilizando a menudo como punto de partida para establecer cambios.</p> <p>Anima a los profesores individualmente para que experimenten prácticas nuevas de acuerdo a sus intereses.</p> <p>Responde positivamente a las iniciativas de los profesores siempre que esto sea posible,</p> <p>Trata a todos por igual; no muestra favoritismos a individuos o grupos.</p> <p>Ejerce una política de “puertas abiertas”.</p> <p>Es abordable, accesible y acogedor.</p> <p>Lleva a cabo las decisiones tomadas conjuntamente con los profesores.</p> <p>Siempre que esto sea posible proporciona fondo para el desarrollo profesional y para apoyar los cambios acordados con el personal.</p> <p>Comparte explícitamente la legítima cautela de los profesores sobre la marcha demasiado rápida hacia el establecimiento de prácticas nuevas, demostrando así sensibilidad hacia los problemas reales a los que se enfrentan los profesores.</p>
	<p>Presta estímulo intelectual</p>	<p>Pone en tela de juicio las presunciones básicas del personal sobre su trabajo, así como las prácticas y creencias inconscientes o cuestionables.</p> <p>Anima/persuade al personal a experimentar nuevas prácticas sin utilizar la presión.</p> <p>Estimula la búsqueda de discusión de ideas nuevas e información pertinente a las directrices de la escuela.</p> <p>Asiste a conferencias, busca muchas fuentes de ideas nuevas y pasa estas ideas al personal.</p> <p>Busca ideas nuevas visitando otras escuelas.</p> <p>Reconoce públicamente actuaciones ejemplares.</p> <p>Invita a los profesores a compartir sus competencias con sus colegas.</p> <p>Busca de forma continuada actividades positivas para la escuela e informa sobre las que tienen lugar en ella.</p> <p>Elimina las penalizaciones por la comisión de faltas como parte de los esfuerzos para lograr un perfeccionamiento profesional y de la escuela.</p>
	<p>Modelos de un buen ejercicio profesional</p>	<p>Se involucra en todos los aspectos de la actividad profesional.</p> <p>Trabaja con los profesores para planificar acontecimientos especiales.</p> <p>Responde positivamente a la retroalimentación (<i>feedback</i>) sobre sus propias prácticas de liderazgo.</p> <p>Demuestra, mediante los procesos de toma de decisiones en la escuela, la importancia de examinar los problemas desde múltiples perspectivas.</p> <p>Trata a los otros con respeto.</p> <p>Elogia el trabajo de los estudiantes.</p> <p>Demuestra confianza en los juicios de los profesores.</p> <p>Demuestra energía y entusiasmo para el trabajo propio.</p> <p>Se esfuerza por hacer las cosas lo mejor posible; trabaja mucho y de vez en cuando asume riesgos.</p> <p>Inspira respeto.</p> <p>Es puntual.</p> <p>Tiene sentido del humor</p>

		Pide <i>feedback</i> a los profesores sobre el trabajo propio.
Estructura		<p>Distribuye la responsabilidad y la autoridad del liderazgo de forma extensiva en toda la escuela.</p> <p>Comparte con el personal la facultad de tomar decisiones.</p> <p>Toma en consideración la opinión del personal a la hora de tomar decisiones.</p> <p>Asegura la resolución eficaz de los problemas del grupo durante las reuniones del personal.</p> <p>Permite que el personal organice sus propios comités para tomar decisiones.</p> <p>Concede a los profesores (individuos y grupos) autonomía en sus decisiones.</p> <p>Modifica las condiciones de trabajo para que el personal tenga tiempo de planificar en común y para buscar información necesaria para la planificación y la toma de decisiones.</p>
Cultura	Fortalece la cultura de la escuela	<p>Clarificar la visión de la escuela para la colaboración del profesorado y para la atención a los estudiantes y el respeto por ellos.</p> <p>Compartir con el personal normas de excelencia tanto para el personal como para los estudiantes.</p>
		<p>Utiliza mecanismos burocráticos para apoyar el trabajo en colaboración, asignando fondos para crear oportunidades de colaboración; creando proyectos en los que la colaboración sea un método útil y contratando personal que comparta la visión de la escuela, sus normas y valores.</p> <p>Entabla comunicación directa y frecuente, utilizando todas las oportunidades para dar a conocer la visión y los objetivos de la escuela.</p> <p>Comparte la autoridad y la responsabilidad con otros: trabajando para eliminar las fronteras entre administradores y profesores y entre otros grupos de la escuela.</p> <p>Utiliza símbolos y rituales para expresar valores culturales, facilitando ocasiones sociales en las que participa la mayoría del personal.</p>

Fuente: Leithwood (1994) elaboración propia.

Anexo 2. Fragmento cuestionario Directores EMS

INFORMACION DIRECTIVO	
Edad:	
Sexo:	Hombre () Mujer ()
¿Qué formación profesional (Licenciatura/Ingeniería) tiene usted?	
¿Ha estudiado usted algún posgrado (maestría o doctorado)?	Si () No ()
En caso de haber respondido afirmativamente conteste la siguiente información. Nombre del posgrado: Institución que imparte:	
Antes de ser directivo ¿Desempeño otros puestos?	Si () No ()
En caso de haber respondido afirmativamente conteste la siguiente información. ¿Qué tipo de puestos?	() Docente () Administrativo () Personal de confianza () Representante sindical () Subdirector () Otro ¿Cuál? _____
¿Tienes usted otro empleo?	Si () No ()
En caso de haber respondido afirmativamente conteste la siguiente información. ¿A qué se dedica en su otro empleo?	
¿Cuánto tiempo de experiencia tiene en puestos directivos?	_____ años _____ meses
¿Cuánto tiempo de experiencia tiene en el puesto actual?	_____ años _____ meses
¿Cómo fue el proceso por el cuál usted accedió a su actual cargo como director?	() Elección en el plantel () Asignación por parte del subsistema () Concurso de oposición () Otro ¿Cuál? _____
La primera vez que ocupo el puesto de director ¿Recibió usted algún curso propedéutico o introductorio?	Si () No ()

Anexo 3. Fragmento guión de entrevista autoridad 1 EMS

Preguntas	Observaciones	
PROCESO DE IMPLEMENTACION DE LA RIEMS		
1.	¿Cuál es su percepción del proceso de implementación de la RIEMS en el estado de Tabasco?	
2.	¿Qué evolución ha tenido este proceso? ¿Avances en materia de cantidad (cobertura) y calidad educativa (desempeño de los estudiantes)?	Cobertura, número de nuevos centros de EMSAD y Bachilleratos comunitarios
3.	Desde su posición ¿Quiénes son los actores involucrados en el proceso de implementación?	Subsecretario SE Estatal Sub Estatal Directores Gen Directores planteles Docente Padres de familia Estudiantes
4.	Ha observado usted en los subsistemas que: ¿Hubieran negociaciones entre las autoridades, los directivos, docentes, sindicatos?, ¿Qué tipo de negociaciones se establecieron? ¿Quién cedió? ¿Quién fue beneficiado? ¿Alguien termino siendo perjudicado?	La situación de los sindicatos, hizo referencia al problema en los CECYTES. Tiene que ver con los cambios en la reforma y las condiciones laborales de los docentes
5.	Si usted tuviera que describir el contexto en el que se dio la implementación de la RIEMS en el estado de Tabasco ¿Cómo lo describiría?	Ha mejorado la situación de la EMS
6.	¿Cómo podría decir que fue reinterpretada (re-editada) la RIEMS en los subsistemas?	
7.	Observa usted transformaciones sobre cómo era la EMS antes y después de la implementación de la RIEMS	

Anexo 4. Fragmento guión de entrevista grupal docentes EMS

LIDERAZGO ESCOLAR		
1.	Si le preguntáramos al director su opinión sobre el desempeño de los estudiantes del plantel ¿Qué nos diría?	
2.	Si por otro lado, le preguntáramos sobre el desempeño de los docentes ¿Qué expresaría de ustedes?	
3.	Cuando el director expresa los planes de trabajo, qué medios utiliza ¿hace reuniones, hay un boletín, les entregan oficios, las expresa verbalmente en eventos públicos?	
4.	Frente a alguna situación problemática en el ámbito escolar, por ejemplo: inconformidad de los docentes, reprobación de los alumnos, ¿Cómo actúa el director?	
5.	Con respecto a los cursos, talleres o posgrados ¿Se dan las condiciones para que el personal acuda a estos procesos de capacitación-desarrollo?	
6.	Cuándo se toman decisiones en el centro escolar ¿Quiénes participan?	
7.	Cuando se delegan responsabilidades entre los miembros del centro escolar ¿Qué tipo de responsabilidades son delegadas? ¿A quiénes son delegadas?	
8.	¿Las academias podrían considerarse grupos de trabajo? ¿Se alían este tipo de grupos? ¿Qué coaliciones se generan?	
9.	¿Quiénes más se involucran en generar ambientes saludables para los estudiantes?	

Anexo 5. Bitácora de investigación

Bitácora del investigador Betsaida Raquel Morales Vizuet			
Día	14 de octubre de 2014	Hora de inicio:	10:00 am
Actividad	Cuestionarios a docentes	Hora fin:	10:30 am
Informante/s:	Directora	Lugar:	Simón, Sarlat, Centla, Tabasco.
Observaciones			Cuestionamientos:
<p>Por segunda ocasión vistamos el plantel, en esta ocasión pudimos observar a algunos de los alumnos jugando en el campo deportivo del plantel, la escuela desde lejos aparenta mucha calma y no se observa mucho movimiento. La puerta del plantel estaba abierta, por lo que procedimos a entrar siendo observadas por alguien del personal administrativo, quien no recibió dando los buenos días.</p> <p>Al llegar a la oficina de la directora, el secretario nos recibió amablemente y nos comentó que iría a buscar a la directora.</p> <p>Al llegar a la directora de igual forma nos saludó y recibió dentro de su oficina, le comentamos el motivo de nuestra segunda visita que era aplicar los cuestionarios y entrevistarla a ella. A lo cual nos respondió que sólo podría apoyarnos con los cuestionarios porque tenía que salir de improviso a la ciudad de Villahermosa. De igual forma nos comentó, que le dejáramos los cuestionarios para que ella se los hiciera llegar a los docentes y que en el lapso de una semana sería posible irlos a recoger y hacer la entrevista con ella.</p> <p>En esta visita la directora se mostró más amable que en la ocasión anterior y hasta comento algunas cuestiones de su vida personal y laboral. Sobre su vida personal comento que estaba preocupada por su hija quien se encontraba en un viaje de estudios en la ciudad de Puebla y eso la tenía un tanto preocupada. En lo que respecta a lo laboral, la directora comento que tiene muchas actividades y que precisamente en ese momento le había solicitado una información de Dirección General en la ciudad de Villahermosa, además que había extraviado documentos en este mismo lugar un día anterior.</p> <p>Por lo que podríamos considerar que esto que observamos, es una constante en las actividades de la función directiva, la premura en la entrega de actividades y la falta de tiempo para llevarlas a cabo.</p>			<p>Habíamos observado algo similar en alguna otra de las escuelas, pero hasta ahora hemos visto a una directora más humana.</p> <p>¿Todos los directores estarán tan ocupados?</p>

Anexo 6. Fragmento de la transcripción entrevista a Directora 4.

Directora 4: Para este En una ocasión se dio que había que proponer una terna para ocupar la subdirección y había que meter un proyecto y el currículo fuimos tres los que lo metimos el ingeniero Ross, el contador Pusi y su servidora. El ingeniero Ross ya había estado en la subdirección y lo eligieron director, entonces a mí me ofrecieron la oportunidad de quedarme como subdirector otra vez de un concurso, de ahí estuve mucho tiempo en la subdirección y pues hasta hace un año porque yo trabajaba en otro lugar y no tenía tiempo que este me invitaron a participar aquí en la dirección.

Investigadora: A ok.

Investigadora 1: Y ahora que la invitaron a usted, fue también un concurso o directamente la invitaron.

Directora 4: No, no, no, no ahora no hubo concurso fue invitación directa

Investigadora: veo que tiene experiencia en el puesto directivo de subdirectora desde hace varios años, ahora que está en el puesto de directora ve alguna diferencia entre ser subdirectora y ser directora.

Directora 4: Si, si mi vida si hay una gran diferencia porque por ejemplo, acá te tienes que encargar de la gestión de todo de lo que es allá era cien por ciento académico si, y acá es toda las gestiones de todo tipo, hasta por ejemplo los planteles, asociaciones de padre de familia, cambia pues la visión totalmente de lo que allá, muchas cosas por ejemplo tu eres subdirector pero el director nunca te dice que hacia acá si, entonces tu desconoces muchas cosas acá y en la marcha lo vas aprendiendo.

Investigadora: Y usted ahora que es directora cuales son las características que considera que debería tener un director de bachillerato.

Directora 4: Primero para mí que tiene que ser docente y luego tiene que tener pues tiene que impartirle capacitación sobre lo que es la formación directiva si porque docente porque, porque así nadie te engaña tú conoces los procesos los planes de programas, los instrumentos de evaluación todo lo pues lo que implica la práctica docente y ya es lo administrativo lo que ya conjujas y ya luego ya viene..., si es necesaria.

Anexo 7. Fragmento de la transcripción de entrevista docentes escuela 1.

Investigadora: Como describirían ustedes el contexto en el que se dio la implementación de la reforma aquí en el plantel.

Docente 1: Bueno a nivel plantel diríamos como conjunto docentes si se recibió la noticia yo creo que como al principio con un poco de entusiasmo se desconocía realmente cual era el trasfondo, algunos compañeros todavía lo desconocen desafortunadamente pero ya con forme se fueron conociendo los detalles como que ya no el entusiasmo se fue opacando y horita estamos en una situación bueno varios estamos en esta situación más que de entusiasmo incertidumbre hasta cierto punto miedo también, porque bueno de alguna manera pues primero el contexto ya social en el cual se pretende implementar un, diríamos un proceso o nos quieren integrar en un proceso que de alguna forma pues está totalmente desfasado se pretende formar alumnos con ciertas requerimientos cognitivos, sociales, políticos, empresariales etc., pues aquí la mayoría de los muchachos son de contextos muy pero extremadamente marginados en todos los aspectos y eso si es preocupante y luego las instalaciones ustedes las pueden ver no, adolecen de muchas cosas no tenemos una biblioteca, está un saloncito deshabitado, no tenemos Internet, las aulas están muy deficientes, el contexto fue bastante desfavorable diríamos entonces en ese sentido de alguna manera fue pues insisto estamos en una situación bastante de incertidumbre no, desde luego estamos haciendo lo necesario lo que corresponde para que de alguna manera podemos integrarnos lo mejor posible porque sabemos que a nivel sistema lo único que nos queda es adaptarnos, Paulo Freire decía cuando llegue un maestro o una institución a una escuela lo primero que dice que tiene que hacer un mapeo pedagógico, bueno en que consiste el mapeo pedagógico bueno, el maestro va a detectar o debe detectar quienes están con él para liberar a los oprimidos el problema es que le dijo a mi compañero es que llegas a un plantel y la mayoría está al contrario intentando no liberar sino consolidar ese dominio ideológico que se tiene por parte del sistema para que de alguna manera no se habrá los ojos entonces uno entra en contradicción y en choque en ese tipo de situaciones ósea entonces lo que nos queda es adaptarnos, nosotros estamos en ese proceso de adaptación precisamente aunque no queríamos aquí incluso los compañeros llevaron la maestría en competencias docentes precisamente por lo mismo.

Docente 2: Si, ahondando lo que dice el compañero prácticamente si es cierto pensábamos, se pensaba, se pretendía que por lo menos la infraestructura se iba a mejorar más, ya que nosotros estamos dentro del sistema nacional de bachillerato y no hemos visto nada, y no hemos visto nada, y por otro lado buscar un poquito de información acerca de lo bueno que trae la reforma y viendo que prácticamente la reforma es una manipulación más una forma justificar lo que hace el estado para consolidarse más como estado y vemos que en si la educación que supuestamente la reforma trae beneficios finalmente no, no creemos, no pensamos y yo no pienso finalmente que vaya a traer los beneficios directo con los muchachos, dado que las mismas del contexto no se puede comenzar desde la escuela cuando el contexto en si no favorece no, para este tipo de modelo que se pretende realizar no favorece, por lo tanto siento yo que es una más, una política más del sistema político neoliberal que se está implementando en todo el mundo.

Anexo 8. Tablas de resultados

Tabla 8.1 Sexo docentes

Escuela	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
Escuela 1	4	2	6
Escuela 2	8	8	16
Escuela 3	3	1	4
Escuela 4	4	2	6
Total	19	13	32

Fuente: Cuestionario docentes, elaboración propia.

Tabla 8.2 Formación profesional docentes

Escuela	Formación profesional		Total
	Licenciatura	Ingeniería	
Escuela 1	5	1	6
Escuela 2	10	6	16
Escuela 3	4	0	4
Escuela 4	4	2	6
Total	23	9	32

Fuente: Cuestionario docentes, elaboración propia.

Tabla 7.3 Estudios de posgrado

Escuela	¿Ha estudiado algún posgrado?		Total
	Si	No	
Escuela 1	4	2	6
Escuela 2	6	10	16
Escuela 3	1	3	4
Escuela 4	4	2	6
Total	15	17	32

Fuente: Cuestionario docentes, elaboración propia.

Tabla 8.4. Comunicación entre Director y comunidad educativa

Escuela	¿Son comunicadas las metas, visión y misión sobre el plantel, los profesores, el desempeño académico, el ambiente escolar?	
	Siempre	A veces
Escuela 1	3	3
Escuela 2	14	2
Escuela 3	1	3
Escuela 4	5	1
Total	23	9

Fuente: Cuestionario docentes, elaboración propia.

Tabla 8.5. Confianza del directivo entre los miembros del plantel

Confianza con	Frecuencia	Porcentaje
Docentes	1	25.0
Toda la comunidad educativa	3	75.0
Total	4	100.0

Fuente: Cuestionario directores, elaboración propia.

Tabla 8.6. El director como modelo de actuación

Es un modelo de actuación	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	3	75.0
A veces	1	25.0
Total	4	100.0

Fuente: Cuestionario directores, elaboración propia.

Tabla 8.7. Expectativas de los directores frente a los alumnos

Escuela	El director/a del centro escolar ¿Qué tipo de expectativas expresa sobre el desempeño de los estudiantes?				Total
	Altas expectativas	Medianas expectativas	Bajas expectativas	No expresa expectativas	
Escuela 1	2	3	1	0	6
Escuela 2	15	1	0	0	16
Escuela 3	1	2	0	1	4
Escuela 4	5	1	0	0	6
Total	23	7	1	1	32

Fuente: Cuestionario docentes, elaboración propia.

Tabla 8.8 Apoyos proporcionados a los miembros del centro escolar

Escuela	Considera que usted que el director/a proporciona apoyo a los miembros del centro escolar ¿Qué tipo de apoyos?					Total
	Apoyo personal	Apoyo en el desarrollo profesional	Apoyo académico	Apoyo para la administración del tiempo	Ningún tipo de apoyo	
Escuela 1	1	1	0	1	3	6
Escuela 2	9	7	0	0	0	16
Escuela 3	1	0	1	0	2	4
Escuela 4	0	5	1	0	0	6
Total	11	13	2	1	5	32

Fuente: Cuestionario docentes, elaboración propia.

Anexo 9 Fotografías subcasos



Escuela 1



Escuela 1



Escuela 2



Escuela 2



Escuela 3



Escuela 3



Escuela 4



Escuela 4