



ISBN: 9786073026888

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA  
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

---

Díaz Delgado, M. A., y García Meda, M. A. (2019).  
Dirección escolar en la reforma educativa, pautas para la  
formación en liderazgo. Estudio de casos en secundarias rurales de  
Jalisco, México.  
En M. A. Díaz Delgado y A. Veloso Rodríguez (Coords.), *Modelos de  
investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional*  
(171-187). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de  
México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la  
Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-  
SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

**DIRECCIÓN ESCOLAR EN LA REFORMA EDUCATIVA,  
PAUTAS PARA LA FORMACIÓN EN LIDERAZGO.  
ESTUDIO DE CASOS EN SECUNDARIAS  
DE JALISCO, MÉXICO**

*Miguel Ángel Díaz Delgado y Miguel Ángel García Meda*

**INTRODUCCIÓN**

La dirección escolar y el liderazgo educativo son conceptos permanentemente vinculados con la literatura académica; la intersección entre ambos conceptos genera investigaciones de distinta índole (Burgess y Newton, 2015; Eaccott, 2015; Greenfield, 1986). La investigación actual relaciona fuertemente estas dos unidades de análisis y, aunque no se da exclusividad del análisis del liderazgo a la dirección, sí se comprende a ésta como fuente valiosa para la comprensión de los procesos en las organizaciones educativas.

En las políticas de la reforma educativa de 2013 en México se posiciona discursivamente a la dirección escolar en un tránsito que va de una configuración meramente administrativa a una de liderazgo educativo. Ante la necesidad de formar a los directores en las teorías del liderazgo educativo, se han puesto en marcha programas, de los cuales es preciso indagar su relación con los contextos situados de la dirección escolar.

El presente estudio rescata experiencias de directores que adquirieron sus plazas a partir de la reforma de 2013; las escuelas que dirigen son secundarias públicas rurales en el estado de Jalisco, al occidente de México.

El método de acercamiento es un estudio de casos, en el que participaron cuatro directores de educación secundaria pública; se realizó un acercamiento a los contextos de las secundarias que dirigen,

analizando: a) el escenario histórico-político que da sentido y orienta las prácticas, es decir, el “trasfondo normativo” (Sandoval, 2013: 40) y b) las narrativas de los directores de secundarias rurales, que a través de entrevistas semiestructuradas generaron datos (Eacott, 2015) como “recurso valioso para mirarse a sí mismo” (UNESCO, 2016: 11).

El supuesto de la investigación se dio en torno a que “el liderazgo educativo debe ser objeto de estudio cultural, sociológico e histórico, no simplemente un asunto teórico” (Coronel, 1998: 42), por lo que es en los contextos situados donde se desempeña la dirección escolar, donde deben buscarse pautas para la formación.

Este ejercicio forma parte de acercamientos a la realidad de los directores escolares, con rumbo a construir una propuesta metodológica para el análisis de programas formativos en liderazgo de directores en educación básica, y se incluye en una investigación de mayor alcance que está en curso en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IIUE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), titulado “La formación de líderes escolares. Acercamiento a las prácticas situadas”, apoyado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT clave IA300618).

## DIRECCIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO EN LA LITERATURA ACADÉMICA

Los conceptos sobre la dirección escolar y el liderazgo educativo han estado ligados de manera permanente en la literatura académica desde los orígenes del área en el siglo pasado; éstos constituyen una “intersección de múltiples campos y el trabajo de los líderes o práctica del liderazgo es la mediación y expresión de los efectos interdisciplinarios” (Eacott, 2015: 15) que han naturalizado la relación entre ambas líneas a tal grado que, en diferentes estudios, los directores son asumidos casi automáticamente como los líderes de la escuela. Sin embargo, en los estudios organizacionales sobre educación, dicha vinculación ha variado en su concepción y profundidad en distintas etapas.

Para comprender la vinculación entre el liderazgo y la dirección, hay que remontarse al auge de la administración educativa clásica, hacia los años cuarenta, etapa en que los sistemas escolares de países industrializados generaron herramientas de supervisión de la eficacia en busca del cumplimiento de las metas de las escuelas, imitando lo que sucedía en la industria. Los sistemas escolares desplegaron aparatos burocráticos complejos, fortalecidos por bases legales que dotaban de autoridad a los directores escolares como rectores de los procesos educativos.

Hacia la década de los sesenta, ante la crítica de teorías humanistas, irrumpe el denominado movimiento teórico, especialmente en los países angloparlantes, donde los sistemas escolares apostaron por métodos comprensivos del liderazgo educativo, lo que movió a la dirección escolar al cumplimiento de funciones de mediación entre el trabajo del profesorado y el consenso comunitario; en este contexto, los sistemas escolares requerían prácticas directivas basadas en cualidades del liderazgo; cobró auge la denominación *Principal* o *Head-teacher*, aludiendo a quien dirigía, como un Profesor a la cabeza, responsable de los destinos de la escuela, que no debía perder de vista su origen docente.

Hacia los años noventa, las teorías de la gestión se erigieron como el campo de estudio de la dirección escolar, generando un fuerte debate entre las perspectivas integradoras (del campo administrativo estructuralista) y las dialógicas (del ámbito sociológico crítico).

Se generó una dicotomía de posturas que implicaban, por un lado, la creciente influencia del mercado global en los sistemas educativos, con énfasis en la “determinación de procedimientos y el establecimiento de sistemas de relación y control” (Fernández, Álvarez y Herrero, 2002: 83), donde la dirección escolar se asumía como gerente y gestora de los procesos educativos y, en contraparte, las teorías críticas de la gestión pugnaban por implicar a los directores en la construcción “de saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con los aspectos administrativos y con los actores que forman parte de la institución” (Castro, 2005: 13). En esta etapa, la comprensión de la dirección escolar se muestra políticamente como una figura de impulso o de resistencia

ante la influencia de posturas economicistas globales, evidenciando la dicotomía entre la dirección gerencial y la dirección pedagógica.

Las teorías organizacionales posmodernas han desenfocado la dirección escolar en los estudios del liderazgo, asumiendo que son agentes esenciales, pero no exclusivos del ejercicio en la toma de decisiones. Desde este entendido, se han desarrollado debates entre las perspectivas como entidad (Eacott, 2015), las sincréticas (Newton y Riveros, 2015) y las relacionales (Eacott, 2015).

La dirección escolar en las revisiones actuales no pierde su posición central de análisis; sin embargo, la literatura contemporánea posiciona el contexto, la estructura y las ontologías sobre el liderazgo como rasgos esenciales de un estudio, que más que centrarse en las cualidades personales de los líderes, acude a la comprensión de las relaciones que impulsan la agencia en la práctica educativa.

La agencia no se reduce a la voluntad de los individuos, grupos e instituciones educativas —todos ellos agentes—, sino que implica la interacción con predisposiciones estructurales y conceptuales, denominadas como trasfondos normativos (Sandoval, 2013), entre los que destacan el tipo de administración del sistema educativo, las condiciones organizacionales y la formación.

Aunque no poseedora única del liderazgo, aun así, la dirección escolar en los estudios actuales es central para la comprensión de las mediaciones comprensivas de los entornos educativos; por lo que el liderazgo, como línea del conocimiento plenamente contextual, se acerca a ella para comprender segmentos de la realidad educativa, acercando “la mirada al liderazgo de los equipos directivos, en una nueva gobernanza de la educación, como vía privilegiada de mejora” (Bolívar, López y Murillo, 2015: 20).

El acercamiento a la dirección se comprende como un elemento del liderazgo educativo, donde habría que analizar también los entornos situados (Sandoval, 2013). Dos elementos son importantes al acercarse de manera situada a la dirección para encontrar pautas para la formación en liderazgo: el trasfondo normativo y las narrativas de los agentes en sus contextos. De ambas, se da cuenta en los siguientes apartados.

EL TRASFONDO NORMATIVO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR  
Y EL LIDERAZGO EDUCATIVO EN EL SISTEMA EDUCATIVO  
NACIONAL, UNA BREVE REVISIÓN

En México, las estructuras centralistas tradicionales, que datan del nacimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP) [segundo decenio del siglo XX], mantuvieron supeditado —cuando menos formalmente— al director escolar al cumplimiento de labores de un funcionario público, encargado de la administración educativa que el Estado proveía. Independientemente del papel trascendente de los directores como líderes en las comunidades educativas, para la administración pública el director escolar era tal en la medida en que representaba beneficios políticos de control.

En la década de los noventa, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la SEP, se encuentra un punto de ruptura.

A diferencia del centralismo nacional de los años previos en el sistema educativo nacional (SEN), el ANMEB implicó un federalismo de la administración educativa, tanto en la “Administración Pública Federal, así como en la formulación de planes y programas de estudio para dichas instituciones” (*Diario Oficial de la Federación*, 1993).

El esquema facilitó la relación entre los directores escolares y la administración educativa estatal, aportó una mejor comprensión de las labores administrativas y confirió responsabilidades a la supervisión escolar para el apoyo a la dirección; no obstante, a la larga no se resolvió la compleja trama burocrática en el sector, que se había creado años atrás. Se encontraron nuevos claroscuros, donde los límites entre las atribuciones de la SEP y la influencia coercitiva del SNTE —tanto en el campo educativo como en los espacios sociales y político-electorales— eran difusos. El ANMEB generó también relaciones discrecionales y una posterior toma de decisiones piramidal en las relaciones de dicho aparato burocrático.

En esta etapa, los directores escolares, más que apropiarse de los procesos de liderazgo, se supeditaban a la agenda diseñada por las multiplicadas figuras de autoridad que incluían la administración

educativa estatal y su conjunto de subdependencias: coordinaciones de niveles, subniveles, modalidades, la jefatura de sector, la supervisión e incluso las delegaciones sindicales, localizadas en las demarcaciones escolares.

A pesar de que la normatividad reconocía como autoridad al director, su ejercicio tenía que ser negociado con todas las posiciones arriba mencionadas, mientras que las prácticas de liderazgo eran aún más condicionadas, con un marco en el que limita sus alcances.

Ya en el ocaso del ANMEB, se presentó una etapa transitiva, a la cual se ha denominado como el contexto de la gestión (Díaz, 2014). En esta etapa, la dirección escolar y el liderazgo cedieron espacio a las estrategias de gestión gerencial, en contradicción con el discurso pedagógico del currículum como construcción cultural (Gimeno, 1998; Gvirtz y Palamidessi, 1998), expresado en la dicotomía de visiones.

En el contexto de la gestión, la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) fundó su discurso sobre la dirección escolar en el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), que buscaba desanexarse de los procesos institucionales político-burocráticos de la maraña arriba mencionada, así el PEC “implementó además un modelo de gestión” (López-Gorossave, Slatery y García-Garduño, 2010: 33) a través del cual impulsó acciones para la obtención de recursos para las escuelas. El director se erigió como el principal responsable de la gestión educativa en los niveles comunitarios y escolares, coordinando a otros actores de la comunidad e impulsando actividades para la asignación de recursos a la escuela desde dependencias gubernamentales locales.

Más adelante, en el desarrollo de la política educativa que se describe, este proyecto de gestión escolar fracasó, debido a que no brindó autonomía real a la escuela por el escaso acceso a las decisiones sobre el currículum, ya que los recursos financieros y humanos gestionados no correspondían del todo con las necesidades escolares o no eran suficientes, porque no se dotó a la dirección de instrumentos, espacios y elementos de mejora académica y porque el proyecto no vinculó las decisiones de los directores con las estructuras formales de la Secretaría de Educación de manera determinante. Esta decaída no sólo se presentó en Jalisco, sino en el nivel nacional; la expresión

más notoria de dicho fracaso se dio en 2006, tras la publicación de los resultados de México en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés).

Ante la influencia de grupos políticos y empresariales, arropados por grupos académicos conservadores que hicieron escarnio mediático del fracaso del SEN, se aceleró la aprobación de la reforma de 2013, centrada en la evaluación docente.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y el Servicio Profesional Docente (SPD) se instituyen como los órganos referentes para la regulación de las prácticas en el SEN a través de una “evaluación para el ingreso al servicio docente, así como para la Promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión” (SEP, 2013: 5).

La evaluación derogó un sistema escalafonario y de estímulos que implicaban para la SEP negociaciones permanentes con el SNTE en cuanto al acceso a la dirección escolar y a la docencia en general.

La reforma en educación se acompañó años más tarde (en 2017) del “Nuevo Modelo Educativo” (NME), que aparentaba la reorientación de las funciones del SEN, entre ellas las de los directores. Sin embargo, éste se sumó al conjunto de políticas de la reforma educativa, que aún no impacta del todo las prácticas escolares, que ha estado envuelto en ambigüedades y que, por cierto, no ha estado exento de la influencia de fuerzas político-electorales, de la que discursivamente huía; sus efectos exhaustivamente promocionados parecen estar más en los niveles de la alta administración, que de la práctica real de las escuelas (Ornelas y Luna, 2016).

La dirección escolar, con reforma o sin ella, sigue teniendo una principal responsabilidad de los resultados escolares y de la gestión de recursos que implantó el contexto de la gestión, evocando las perspectivas del liderazgo para la “eficiencia” (Bolívar y Murillo, 2015; López-Gorossave y Girón, 2013), pero con la añadidura del discurso del liderazgo pedagógico (Davies, 2005), perspectiva para la cual se ofrecen programas de formación de directores en universidades privadas y dependencias de la propia SEP.

La SEJ se abrió a la oferta de programas formativos de distinta índole: diplomados, cursos, encuentros, seminarios, entre otros, con participación pública, privada y desconcentrada, que están



formando principalmente a los directores que obtuvieron su cargo a partir de 2015.

## LA FORMACIÓN EN LIDERAZGO, EJE DE LOS PROGRAMAS FORMATIVOS DE DIRECTORES EN JALISCO

Las opciones formativas que se han encontrado en Jalisco aluden con diversos términos a los espacios para reunir a los directores a seguir aprendiendo; se le nombra igualmente “formación”, que “formación continua”, “actualización”, “capacitación”, “profesionalización”, “desarrollo” o “entrenamiento”. En la academia especializada, cada uno de estos términos guarda una connotación, metodología y alcances distintos, pero ante la polisemia en el contexto jalisciense se tomó la decisión de llamar al objeto “formación”, asumiendo que la diversidad de programas existentes se relaciona además con una concepción y fines formativos.

La formación, hasta antes de la reforma de 2013, se mantenía en un esquema diversificado para el acceso y promoción donde, por ejemplo, “un director escolar pudo haber no cursado ni la Licenciatura en Educación” (Díaz, 2014: 129). En este contexto, el Programa de Formación de Directivos por Competencias (PFDC) de la SEJ aportó ideas de cómo acercarse metodológicamente al complejo campo de acción de la dirección escolar, allegando a los contextos educativos a asesores que acompañaban a la dirección en su reflexión sobre la práctica (Díaz, 2014; Nava y Valencia, 2012; Ponce, 2012).

Con la publicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), el PFDC desapareció y la formación se abrió a esquemas y programas de índoles distintas, donde instituciones varias ofrecen sus propuestas a los directores escolares, financiadas en su mayoría por el Estado, ante la obligación de dotarles de formación durante sus primeros dos años de servicio.

Dichos programas están adoptando al liderazgo educativo como uno de sus ejes centrales en la formación de directores:

el liderazgo, tanto en el ámbito académico como en el no especializado, en el campo educativo el concepto se retoma como un término de uso común, no sólo incorporado en el argot del magisterio, sino también, adoptado por las organizaciones internacionales y la normatividad vigente en materia educativa y de uso común en autorías en la investigación de este campo (Navarro-Corona, 2016: 54-55).

Los contenidos de los espacios formativos también se relacionan en gran medida con el estudio de las políticas y normativa, devenidas de la reforma educativa, orientada por un discurso evaluativo de la docencia y la dirección. En el análisis de los currículos formales de dichos programas, se encontró como común denominador que sus contenidos se relacionan con dos grandes temas: liderazgo educativo y evaluación docente.

Se identificaron cuatro diplomados y un simposio para directores escolares en liderazgo en el estado de Jalisco: el Diplomado en Liderazgo para la Autonomía de la Gestión Escolar (DLAGE) ofrecido por la Maestría en Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE), el Diplomado Internacional para Líderes Educativos Transformadores (DILET) del Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), el Diplomado para la Función de la Dirección de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Diplomado en Competencias para la Función de Supervisión Escolar (DCFSE) del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), donde los directores participan con supervisores y jefes de sector, además del Simposio Internacional de Liderazgo Educativo (Siled).

Los programas están en gran medida orientados a la revisión de teorías en liderazgo con una orientación hacia el liderazgo para la eficacia (Bolívar y Murillo, 2015), que prioriza la centralidad de las acciones directivas en hacer más eficientes los recursos materiales y humanos y se mezcla con las perspectivas del liderazgo para el aprendizaje (Bolívar y Murillo, 2015), también conocido como instruccional o pedagógico en la literatura académica.

Los directores participantes en el estudio de casos concurren en los primeros dos espacios formativos mencionados; el aná-

lisis de sus narrativas con respecto a la dirección escolar se muestra a continuación.

## ROLES DE LIDERAZGO ASUMIDOS POR LOS DIRECTORES EN LOS CONTEXTOS RURALES

Los directores en el estudio dirigen escuelas secundarias en contextos rurales del estado de Jalisco, localizado en el occidente de México, en particular, en la región Altos. Los directores entrevistados obtuvieron sus plazas a partir de la reforma educativa de 2013 por examinación en el concurso de oposición. En el esquema actual, para aspirar a la dirección se requiere trabajar 19 horas semanales como profesor frente a grupo y como mínimo dos años de antigüedad en el servicio, pero no precisa requerimientos previos de formación en gestión, liderazgo educativo o dirección escolar.

Las escuelas en las que trabajan se encuentran en contextos rurales, de organización completa; es decir, los directores cuentan con nombramiento oficial como directores y no están a cargo de grupos de alumnos, dando clase; sus ubicaciones son próximas a las “cabeceras municipales” (en promedio, 9 km de distancia) y con comunicación de carretera; las escuelas no se encuentran en comunidades remotas ni indígenas.

De acuerdo con la revisión en el estudio, en Jalisco, los directores escolares se encuentran ante una dicotomía en donde, por un lado, ven su agencia reducida a una serie de rutinas burocráticas, un “trasfondo normativo” (Sandoval, 2013: 40) que realza la negociación de poderes con otras figuras de la administración y gremiales.

No se trabaja con robots o máquinas y, por ello, se debe ser capaz también de dirigir al personal de la forma que más se adapta a cada individuo (Director A, 2017: 200-202).

y luego viene el supervisor y con sus órdenes, pues [...] provocó mucha confusión (yo digo), porque los maestros ya no sabían si hacer caso a lo que les pedía yo o lo que les pedía él [...] pienso que se entrometen

mucho en ocasiones, en decisiones que no... que no les corresponden (Director D, 2017: 173-176).

[los delegados sindicales] deben conocer que sus decisiones no deben influir más que en el apoyo a los maestros, porque aquí me tumban las decisiones democráticas que ya tomamos (Director D, 2017: 208-210).

[La supervisión] no me creía a mí como una autoridad, creía que yo nada más podía tomar en cuenta lo que ya habían acordado [...] pero yo le hice ver que sin mí no tiene legitimidad en la escuela, o sea que aquí soy yo quien puede decidir, con los compañeros (Director C, 2016, 318-322).

Para los directores, la toma de decisiones está constantemente limitada por otras figuras de autoridad, entre las que se identifican la supervisión, la delegación sindical, la jefatura de sector, entre otras, reduciendo su margen de acción y en la toma de decisión oportuna, lo que además los lleva a cuestionarse permanentemente sobre sus atributos en la función.

Por otra parte, se encontró que las comunidades educativas (profesores, alumnos, padres de familia) ante un contexto adverso, esperan de la dirección el desenvolvimiento de cualidades inspiracionales o iluminativas para que se responda ante la complejidad de los problemas contextuales.

Se denota “una visión institucional-centrista que pudiera exagerar las virtudes y bondades” (Arellano, 2010: 70) de la dirección, llevando su labor a ir “más allá de las fronteras de la escuela para beneficiar el sistema escolar” (Pont, Nusche y Hopkins, 2008: 13), donde se esperan esfuerzos casi heroicos (Murillo, 2006) que, en la opinión de los directores escolares, no tienen recompensa ni apoyos por parte del sistema educativo.

me dan la dirección y todo mundo piensa que uno ya sabe el camino, o sea que dan por hecho que uno tiene que saber, pues es el lugar central donde se lleva toda la documentación, entonces a lo mejor tenían idea de que yo ya había ido a esos lugares y para mí era desconocido (Director C, 2016: 204-208).

en el particular sí te pagan más entre más estudios tengas, maestría, doctorados, diplomados, todo, y en público no, yo cuando llevaba mis papeles la primera vez, llevaba el de la maestría y me decían: “ah, ése no sirve, sólo la licenciatura”; o sea, para profesiograma se fijan en la licenciatura, no en la maestría (Director B, 2016: 143-147). La dirección nadie te la paga, sólo es la satisfacción de hacer las cosas bien, pero me siento compensada (Director C, 2016: 435-437).

Los directores escolares entrevistados tienen entre 26 y 34 años de edad. El esquema de acceso a la dirección con examen de oposición permite a profesores jóvenes adquirir plaza de directores, al postular como requisito un mínimo de dos años en servicio en la docencia.

Los entrevistados refirieron que muchos docentes en sus secundarias han impartido clases desde que ellos ingresaron a la escuela. En este sentido, los directores manifestaron dificultades en su relación con profesores con más años de servicio y narraron algunos problemas que evidencian una ruptura entre las generaciones profesionales en educación.

nosotros trabajamos en el liderazgo compartido y los profes viejitos (*sic*) son los que se quejan y los nuevos tienen que estudiar, actualizarse, para ellos no hay problema, entonces ahorita los que se están quejando son los de antes (Director B, 2016: 275-277).

pues la problemática ahí está, en que los profesores viven en la comunidad por mucho tiempo, tienen ideas arraigadas, no quieren cambiar con la reforma y ya se les pasó el miedo, no se van a jubilar (Director B, 2016: 319-322).

al comienzo a mí me veían jovencita y como que decían en los Consejos Técnicos: “¿qué les iba yo a enseñar?”, había estado en otras escuelas y como que vienes fresca y eso lo valoran, acá era al revés (Director C, 2016: 57-60).

En cuanto al contexto, “la escuela rural ha seguido ayudando a dinamizar el éxodo rural al vender en los pueblos la idea de progreso y desarrollo industrial, infravalorando en muchas ocasiones lo rural

por imposición u oposición de lo urbano” (Bernal, 2006: 145); situación que es poco tomada en cuenta tanto por la formación como por el sistema educativo, donde “la infraestructura y los recursos disponibles siguen siendo el talón de Aquiles de este medio” (146). Los directores participantes narraron que generalmente, necesitan obtener recursos para la manutención de sus escuelas por vías alternativas, generando actividades extracurriculares, extrahorario y sin centralidad en el aprendizaje.

las reuniones con padres de familia en las que se toman decisiones en cuanto al apoyo con los niños y con lo que se venía, así como para mejoras de la escuela... ésa era para mí la parte de liderazgo y de compartir opiniones y cumplir lo prometido, hacer que cada día se integraran más (Director C, 2016: 363-366).

los papás organizan una kermesse y ya lo que salía de ahí, pues lo distribuyes en los gastos que va teniendo la escuela (Director B, 2016: 45-47).

Por último, aunque las cuestiones de género no fueron incluidas como elementos de observación en este estudio, aparentemente la dirección también enfrenta en la escuela rural de Jalisco situaciones relacionadas con el género de quien desempeña el cargo.

Directoras que participaron en el estudio coincidieron en que, en las secundarias que dirigen, enfrentan limitantes en cuanto al apoyo que pueden tener o la influencia que pueden ejercer por el hecho de ser mujeres.

los maestros no te hacen mucho caso, porque eres mujer, pero también siempre están cuestionando (Director D, 2016: 186-190).

te ven como más blandita y creen que vas a ser como... como la mamá y que por eso pueden faltar [a clases] (Director C, 2016: 96-98).

En síntesis, el análisis de la narrativa de los directores en el estudio muestra como condiciones limitantes en el desarrollo del liderazgo educativo: 1) la limitación de la agencia, debido a la permanente intervención de otras autoridades del sistema educativo,

2) la insuficiencia en la manutención de las escuelas públicas por parte del Estado, que los lleva a realizar acciones alternativas para obtener recursos financieros, y 3) los conflictos generacionales y de género con docentes que dirigen, los cuales inhiben su acción pedagógica, llevándolos a mantener el control a través de prácticas centralmente desde lo normativo.

Se observa una oportunidad para los programas formativos: reconocer las condiciones en las que los directores desarrollan su función. La reforma de 2013 y los programas formativos coinciden en la adopción del concepto de liderazgo centrado en lo pedagógico y las prácticas democráticas “no tanto de ejercer poder sobre los demás, como de incidir sobre aquellos elementos determinantes en su actuación” (Murillo, 2006: 98); en este sentido, las condiciones de los contextos pueden ilustrar estrategias de acercamiento al análisis del liderazgo en la dirección, si se analiza con un lente contextual.

Las que siguen pueden considerarse como conclusiones, son algunas pautas para potenciar la formación en liderazgo con base en un análisis situado.

#### **PAUTAS PARA POTENCIAR LA FORMACIÓN EN LIDERAZGO, A MANERA DE CONCLUSIÓN**

Los casos analizados de los directivos rurales promocionados a través de concurso en el examen de oposición y que actualmente laboran en el medio rural dan cuenta principalmente de los aspectos siguientes: a) parece que aún prevalece un dominio burocrático piramidal que afecta las posibilidades en la toma de decisiones —agencia— y que, a su vez, reduce las posibilidades del liderazgo de los directores; b) existen evidencias de pugnas generacionales entre los directores jóvenes y los profesores con más años de servicio; c) en las escuelas rurales de la región Altos de Jalisco se perciben, desde la dirección, como insuficientes la infraestructura y los recursos para la manutención de las escuelas, y d) existen barreras en la profesión, aparentemente culturales, que dificultan a las mujeres el desempeño de cargos de liderazgo en escuelas rurales.

Los programas formativos de los que fueron parte han aportado nuevas visiones conceptuales sobre la dirección y el liderazgo, aunque los programas podrían alcanzar aún mayor profundidad y significación.

Para ello se proponen espacios formativos introductorios a la dirección y el liderazgo, previos a la examinación, que permitan a los aspirantes conocer de primera mano las implicaciones de la dirección en escuelas públicas de contextos variados; además de un acompañamiento formativo sistemático a la dirección, una vez obtenido el cargo; es importante también que las opciones formativas aporten a los directores estrategias de análisis de las políticas educativas estatales, orientadas a la garantía de los recursos para la manutención de las escuelas.

Se considera que, con este ejercicio, se da muestra de la importancia de que la formación de directores se influya y se imagine, a través de las propuestas de los directores, vinculando con “la formación del profesorado con las necesidades de los centros y con sus proyectos. El objetivo principal que se debe perseguir es facilitar la labor de los equipos directivos [...] La gestión basada en la escuela” (Murillo, 2006: 110) puede ser una puerta hacia la tan anhelada búsqueda de autonomía escolar, la eficacia y la mejora.

## REFERENCIAS

- Arellano, David (2010), “El enfoque organizacional en la política y la gestión públicas, entendiendo a las organizaciones gubernamentales”, en Mauricio Merino Huerta *et al.*, *Problemas, decisiones y soluciones, enfoques de política pública*, México, FCE-CIDE, pp. 61-93.
- Bernal, José (2006), *Comprender los hechos educativos, perspectiva micro-política*, Zaragoza, Mira.
- Burgess, David y Paul Newton (2015), *Educational administration and leadership: theoretical foundations*, Nueva York, Routledge.
- Bolívar, Antonio, Javier López y Francisco Javier Murillo (2015), “Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación”, *Revista Fuentes*, núm. 14, pp. 15-60.



- Castro, Fancy (2005), “Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa”, *Horizontes Educativos*, núm. 10, pp. 13-25.
- Coronel, José (1998), “Gestionar no es liderar: reflexiones sobre el concepto de liderazgo y sus repercusiones en una gestión democrática de los centros”, *Investigación en la Escuela*, núm. 34, pp. 37-47.
- Davies, Brent (2005), *The essentials of school leadership*, Londres, Paul Chapman-Corwing Press.
- Diario Oficial de la Federación* (1993), Ley General de Educación, México, Secretaría de Educación Pública, Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos.
- Díaz, Miguel (2014), “La formación de directores escolares en el contexto de la gestión. Un acercamiento comparativo a dos modelos públicos: Jalisco y Edmonton”, tesis doctoral, Jalisco, Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio.
- DILET (2016), “Diplomado Internacional para Líderes Educativos Transformadores”, Instituto Tecnológico de Monterrey y Cambridge University, <<http://ec2-52-24-133183.uswest2.compute.amazonaws.com:8080/MensajeriaWeb/private/despliegaCurso.do?operacion=0>>, consultado en febrero de 2017.
- Eacott, Scott (2015), *Educational leadership relationality, a theory and methodology for educational leadership, management and administration*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Fernández, María, Manuel Álvarez y Emiliano Herrero (2002), *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*, Madrid, Síntesis.
- Gimeno, José (1998), *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.
- Greenfield, Thomas (1986), “The decline and fall of science in educational administration”, *Interchange*, vol. 17, núm. 2, pp. 57-80.
- Gvirtz, Silvana y Mariano Palamidessi (1998), “La construcción social del contenido a enseñar”, en *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*, Buenos Aires, Aiqué, pp. 17-25.
- Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), *Diario Oficial de la Federación*, <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>>, consultado en febrero de 2017.
- López-Gorossave, Gema, Charles Slatery y José María García-Garduño (2010), “Prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas de México. Los primeros años en el puesto”, *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 4, pp. 32-49.

- López-Gorossave, Gema y Mary Haydee Girón (2013), “The case of La Esperanza School, in Charles L. Slater, Sarah W. Nelson (eds.), Understanding the principalship: an international guide to principal preparation”, *Advances in Educational Administration*, vol. 19, pp. 269-289.
- Murillo, Francisco Javier (2006), “Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido”, *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 4e, pp. 11-24.
- Nava, José María y Ana Cecilia Valencia (2012), *Evaluación de la gestión de directivos escolares capacitados en el modelo por competencias: actores, voces y escenarios*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Navarro-Corona, Claudia (2016), “Consideraciones teóricas sobre el concepto de liderazgo y su aplicación en la investigación educativa”, *Revista Educación*, vol. 40, núm. 1, pp. 53-66.
- Newton, Paul y Augusto Riveros (2015), “Toward an ontology of practices in educational administration: theoretical implications for research and practice”, *Educational Philosophy and Theory*, vol. 47, núm. 4, pp. 330-341.
- Ornelas, Carlos y Verónica Luna (2016), “La reforma educativa en México: los primeros ensayos bibliográficos”, <[https://www.researchgate.net/publication/305275037\\_La\\_reforma\\_educativa\\_en\\_Mexico\\_Los\\_primeros\\_libros\\_ensayo\\_bibliografico](https://www.researchgate.net/publication/305275037_La_reforma_educativa_en_Mexico_Los_primeros_libros_ensayo_bibliografico)>, consultado en febrero de 2017.
- Ponce, Víctor (2012), *Comunidades y redes en la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco*, Guadalajara, Secretaría de Educación Jalisco.
- Pont, Beatriz, Deborah Nusche y David Hopkins (2008), *Improving School Leadership, vol. 2: Case studies on system leadership*, París, OCDE.
- Sandoval, Juan (2013), “Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales”, Chile, *Cinta Moebio*, núm. 46, pp. 37-46.
- SEP (2013), *Ley General del Servicio Profesional Docente*, México, <[https://www.sep.gob.mx/work/.../ley\\_general\\_servicio\\_profesional\\_docente.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/.../ley_general_servicio_profesional_docente.pdf)>, consultado el 17 de agosto de 2017.
- UNESCO (2016), *Texto 3. Sistematización de experiencias educativas innovadoras*, París, 54 pp.



ISBN: 9786073026888

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA  
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

---

Díaz Delgado, M. A., y García Meda, M. A. (2019).  
Dirección escolar en la reforma educativa, pautas para la  
formación en liderazgo. Estudio de casos en secundarias rurales de  
Jalisco, México.  
En M. A. Díaz Delgado y A. Veloso Rodríguez (Coords.), *Modelos de  
investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional*  
(171-187). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de  
México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la  
Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-  
SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)