

# Mejorando el liderazgo

---

## **directivo a partir de la autorreflexión de actuaciones directivas en una universidad mexicana en contexto de cambio. El Caso del Bachillerato Politécnico**

*Xochiquetzalli Mendoza Molina*

### *Resumen*

El artículo presenta los resultados cuantitativos y cualitativos de la reflexión realizada -en un estudio de caso único- con directivos de un bachillerato, perteneciente al Instituto Politécnico Nacional, con respecto a seis dimensiones (derivadas de la literatura) que explican la complejidad del cambio, objetivo del estudio. El reto de los directivos para transitar de prácticas de control de recursos al de agentes de cambio, ha de sostenerse en la reflexión colectiva de los significados y fines de los componentes del modelo educativo y de la reforma. La triangulación de focus group, entrevista a profundidad y evaluación 180°, confirma la distancia entre el discurso de la reforma y los referentes de los directivos; pudiendo derivar en potenciales conflictos organizativos debido a la manera como se dio la Reforma; no participativa y sin tiempo para el debate.

*Palabras clave: liderazgo directivo - auto reflexión - innovación - agentes del cambio.*

### *Summary*

The article presents the quantitative and qualitative results of the reflection done -in an only study case- with the directors of a high school belonging to the National Polytechnic Institute, respect to six dimensions (derived from the literature) that explain the complexity of change, study objective. The challenge for directors to move from control practices resources to agents of change, have to hold on the collective thinking of the meanings and purposes of the components of the educational model and reform.

Triangulation of focus groups, depth interviews and 180° assessments confirms the distance between the discourse of reform and the referents of the directors, that may lead to potential organizational conflicts due by the way the reform was given: non-participatory and no time for debate.

*Keywords: Director leadership – self-reflection – innovation – agents of change*

## *Introducción*

El liderazgo de tipo pedagógico ha ido constituyéndose en un tópico de interés creciente, tanto para las comunidades epistémicas como para los sistemas educativos de diferentes gobiernos de la región, lo que en parte se explica por las exigencias de acoplamiento entre los primeros y el entorno de desigualdad social, pobreza, violencia social creciente y las muestras de “hartazgo” que de una u otra forma expresan movilizaciones estudiantiles universitarias en el continente y, más recientemente en las universidades mexicanas, inclusive en instituciones tradicionalmente alineadas con las políticas del Estado.

Las políticas públicas y particularmente la Reforma Educativa emprendida por el gobierno neoliberal ha exigido indicadores, acciones y programas de acción a las autoridades universitarias. Cuando éstas no son autónomas las presiones son más directivas, respecto de los centros autónomos que adecuan o deciden sus cambios internos. En el caso de las organizaciones educativas de tipo centralista, con estructuras verticales y jerárquicas, los directivos son el canal de comunicación de los cambios decididos desde el Estado, al tiempo que son voceros de éste y han de cumplir sus funciones de gestión. Ahora que en el actual contexto educativo se les demanda liderazgo, redefinir sus roles e incluso como plantea Gairín (2013) pueden ser agentes del cambio de la cultura organizacional, de las formas de gestión curricular y administrativa. Los cambios en las prácticas directivas no parten de la nada, por el contrario, se interpretan desde los referentes empíricos, significados y de sus contextos. Para avanzar hacia el rol de agentes de cambio, primero hay que entender qué significa, para qué es, por qué es necesario y quiénes requieren someterse a fuertes procesos de reflexión para aliarse a tan compleja tarea intelectual.

Las organizaciones educativas que emprenden procesos de cambio esperan que sus directivos lo lideren, pero esto es poco probable si no pasa primero por la comprensión del liderazgo directivo escolar y significado del cambio, lo cual nos plantea de entrada dos desafíos. El primero referido a la complejidad teórica de la innovación, entendida como cambio planificado y en los términos propuestos por Foucault (como red de relaciones). El segundo, relacionado con los significados e interpretaciones –en ocasiones sin basamento teórico como es el caso del liderazgo carismático– que los directivos hacen acerca de lo que consideran que deben hacer para ser líderes del cambio educativo.

La identificación de cómo realizan sus tareas los directivos escolares en contextos de cambio, exige congruencia entre marco teórico, metodología e instrumental para provocar la reflexión acerca del curso de la acción, así como

identificar carencias y convertirlas en fuente de aprendizaje para el conjunto de la organización.

La literatura sobre el cambio educativo y el liderazgo de los directivos escolares ofrece evidencias empíricas y teóricas, desde distintas aproximaciones metodológicas, acerca de los factores intervinientes en esta articulación. Algunas ponen el énfasis en las prácticas exitosas, en los estilos, en las actuaciones o en la formación. Otro tipo de enfoques, por ejemplo los desarrollados por Elmore (2010), Leithwood (2004 y 2009), Villa y otros (2007), Fullan (2002 y 2004) y Gairín (2004), investigan las relaciones entre el liderazgo directivo y diferentes factores internos y externos a las organizaciones educativas. Con una fuerte influencia del enfoque del liderazgo transformacional, los investigadores llegan a concluir la pertinencia de un liderazgo que se apoya en el equipo y supone la redefinición de los roles tradicionalmente administrativos por otros identificados con un nuevo papel: el de agentes del cambio.

Con estos referentes teóricos el estudio se planteó la siguiente pregunta ¿Cuáles son las actuaciones de los directivos escolares en contextos de cambio educativo?, dado que se buscaba consultar a una muestra de directivos respecto de lo que hacen, cómo lo hacen y lo que se espera hagan en un marco organizativo de innovación, en este caso, el bachillerato tecnológico que se imparte en el Instituto Politécnico Nacional de México (IPN).

## *El Contexto*

El Sistema Educativo Mexicano (SEN) es considerado uno de los más grandes y complejos de América Latina. El SEN se organiza por niveles de atención coordinados por la Secretaría de Educación Pública. El bachillerato mexicano se ubica entre la educación básica y el nivel universitario, se imparte con planes de estudios de tres tipos: propedéutico, artístico y bivalentes. Los estudios de bachillerato tienen una duración de tres años, con excepción de la reciente modalidad virtual que depende de los ritmos de aprendizaje del alumnado. Este enfrenta una problemática relacionada principalmente con la cobertura, es un hecho que de cada diez jóvenes solo seis cuentan con espacios en los centros del nivel. La calidad ha sido cuestionada si se consideran los resultados de las evaluaciones estandarizadas, México está por debajo de los países considerados pobres, sus alumnos alcanzan en promedio la mínima aprobatoria. Y existe una gran dispersión curricular, los planes de estudio que se imparten son dispares entre sí.

Tomando como base el fenómeno demográfico, en México, en el ciclo escolar 2012-2013, la demanda por mayor matrícula representa una presión social al Estado; sólo en la ciudad de México son aproximadamente 1.900.000 jóvenes los que no cursan el bachillerato.

Las cifras de la tasa de eficiencia terminal dan cuenta de una problemática profunda; de acuerdo con el informe de la OCDE (2011), menos de la mitad de los alumnos que ingresa al bachillerato concluyen sus estudios. Cabría pensar por el futuro, pero más, por el presente de estos alumnos; ellos han pasado a

engrosar la cifra de desempleo. Los datos ofrecidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en 2007 y 2008 y 2010, los resultados de diversas pruebas nacionales, muestran que el alumnado presenta escasas habilidades en diferentes áreas formativas, principalmente en matemáticas y lenguaje.

Hasta hace ocho años no se tenía un organismo rector de la educación media superior; en la actualidad cada institución tiene matrículas dispares, así la matrícula del IPN oscila en 182,000 alumnos inscritos en sus 232 carreras impartidas en 55 centros. En el bachillerato se atendía (para el 2010) a poco más de 58,000 estudiantes; no obstante esta cifra, en el futuro próximo se pronostica una demanda creciente. A casi cuatro años de distancia desde el desarrollo del estudio, la eficiencia terminal sigue estando por debajo del 50% y el abandono escolar es de alrededor de cuatro alumnos de cada diez que ingresan.

El IPN desde el 2000, optó por una Reforma para mejorar la educación que ofrecía; define dos modelos: el Modelo Educativo (ME) y el de Integración Social (MIS). Los componentes del ME son de tres tipos. El primero, se refiere a un conjunto de concepciones pedagógicas centradas en los aprendizajes autogestivos, significativos y cooperativo y la colegialidad. En un segundo tipo, se advierten las metodologías de enseñanza - aprendizaje basadas en el papel activo del alumnado. Y en un tercer componente se ubican los valores, entre ellos la formación de ciudadanía, la colaboración y el trabajo en red. En cuanto a los cambios estructurales se modificaron las tareas de los directivos, buscando habilidades orientadas a la planificación, cultura de colaboración, trabajo en equipo, innovación y trabajo en red, entre otras.

El contexto de cambio del IPN, en definitiva presenta un escenario en el cual los directivos han de redefinir sus conocimientos, habilidades, roles, tareas y principalmente sus creencias respecto de la dirección como asunto de control administrativo para reorientar su quehacer al del líder que se guía y promueve una visión compartida con los otros (alumnado, profesorado y padres de familia). Podría deducirse que ahora los directivos politécnicos deben actuar como agentes del cambio, con todo lo que ello pueda significar desde la teoría, la cual se explica en el siguiente apartado.

## *Marco Teórico*

La articulación entre cambio educativo y liderazgo se analiza con base en dos conceptos clave: el de agentes de cambio –Fullan (2002 y 2004), Leithwood (2004), y Gairín (2008)- y el de organizaciones abiertas al aprendizaje– Senge (2007), Bolívar (2000 y 2007). La noción de las organizaciones educativas (Senge (2007) y Gairín (2004)), entienden que los escenarios organizativos demandan de los líderes la puesta en práctica de aprendizajes simples y complejos para potenciar las actuaciones de los directivos y del conjunto de la organización educativa, planificación, manejo de las personas, comunicación organizativa, por ejemplo. Por su parte, Leithwood (2004), analiza la emergencia de algunas prácticas consustanciales a la dinamización del cambio; entre ellas, el desarrollo de las personas, promoción del sentido positivo de los procesos de mejora e

innovación educativa, preocupación por la emocionalidad de las personas implicadas. En este sentido, los líderes agentes del cambio, en tanto líderes pedagógicos, contrariamente a la idea positivista de portador de cualidades individuales, por las cuales son seguidos por los liderados, procuran:

- Potenciar una Visión compartida, relacionada con la habilidad de formular un sentido aglutinador de los esfuerzos individuales en torno a una imagen común de la organización.
- Estimulación intelectual, referida a *“El aumento de capacidades y compromisos presumiblemente tienen como resultado un esfuerzo extra y más productividad”* (Leithwood, 2004: 243).
- Capacidad para estimular, potenciar las necesidades, ofrecer el apoyo intelectual y emocional necesario y *“lograr consistencia; se motiva al seguidor a llevar a cabo un esfuerzo extra, para combinar su autoconcepción con las expectativas planteadas por el líder y provocar así su propia autoestima y su satisfacción”* (Bennetts, 2008: 166).

Murillo (2006), coincide con Leithwood (2004), en cuanto al énfasis en el fortalecimiento de la cultura de colaboración y la utilización de símbolos para fortalecer los valores culturales. Mientras que Hargreaves y Fink (2008), lo caracterizan por el desarrollo de habilidades directivas para fomentar el funcionamiento colegiado; el establecimiento de metas explícitas, moderadamente desafiantes y factibles; la potenciación de una mente abierta a la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y para su personal, lo que Senge (2007) define como *metanoia*; la creación de los medios para generar mejores soluciones a los problemas del centro educativo para desarrollar compromisos y la puesta en marcha de esas soluciones; así como la visión para fomentar el desarrollo del personal con base en aprendizajes al nivel de la organización. El impulsar la capacidad de aprendizaje organizativo, supone que:

*“no va unido a ocupar una posición formal en la cumbre de la pirámide, más bien el poder está distribuido entre todos los miembros de la escuela, dentro de una gestión basada en el centro... el liderazgo no tiene que estar conectado con el papel o posición si no con actividades y prácticas realizadas sobre una gente en un sistema de interrelaciones”* (Bolívar, 2008: 305).

La noción de organizaciones que aprenden se sostiene en proyectos colectivos, liderados sobre la base de conocimiento, valores y ética. Supone *“descubrir cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de la organización”* (Senge, 2007: 12). Este autor propone algunas disciplinas básicas, a saber: pensamiento sistémico, dominio personal, visión institucional, visión personal, modelos mentales y aprendizaje en equipo. Para construir equipo Senge (2007) argumenta la necesidad de actuar en un sentido compartido, es decir, en función de una visión compartida. Ésta es una especie de imagen nítida de lo que se desea generar. Es generadora de vínculos de las imágenes que la gente aporta a la organización, si no se trata de

la suma de visiones personales; en las Organizaciones Abiertas al Aprendizaje hay que construir visiones compartidas. Las visiones compartidas son imágenes, significados y símbolos que lleva la gente de una organización al desarrollo de sinergias, dan coherencia a actividades que sin ella, son dispares, brinda un sentido a los sujetos y proporciona la concentración y energías para el aprendizaje generativo.

Las visiones compartidas son importantes no sólo porque dan sentido a las acciones cotidianas, sino también porque cambian las relaciones entre las personas de una organización; es un bastión para promover la confianza y comenzar a trabajar en conjunto.

Una visión compartida brinda una guía para mantener el rumbo del proceso de aprendizaje cuando aumentan las presiones. En este sentido, estimula la experimentación y el afán de asumir riesgos y reclama un pensamiento sistémico para alentar compromisos de largo plazo. Senge (2007), enfatiza que en el diseño de la visión compartida hay que recordar que le anteceden visiones personales, la primera tarda en emerger y es resultado de interacciones entre las segundas. El conocimiento de las visiones personales, por tanto, es un primer paso en el diseño de la visión. El siguiente consiste en la planificación y desarrollo de conversaciones donde las personas se sienten en libertad para dialogar sobre sus aspiraciones y aprenden a escuchar los sueños ajenos. Senge recomienda apertura al graduar surgimiento de nuevas perspectivas relacionadas con la visión con base en procesos comunicativos.

Las aportaciones de Senge y Bolívar, confirman que las Organizaciones Abiertas al Aprendizaje ofrecen el escenario y las condiciones para que al nivel del equipo se logren Aprendizajes Organizativos. En una organización que aprende, en sentido general, “*se da un valor añadido al aprendizaje de sus miembros en una triple vertiente; aumento de las capacidades profesionales y personales (...), incremento de nuevos métodos de trabajo o saberes específicos y desarrollo de la organización*” (Bolívar, 2000: 25).

Bolívar propone que se trata de proporcionar visiones de una buena escuela, de orientar la reestructuración de concepciones de vida y de formas enraizadas de trabajo, de contar con marcos adecuados a las particularidades de los contextos educativos donde los integrantes se implican de manera comprometida con la visión compartida.

En todo caso, lo que interesa focalizar es la estrecha relación entre la pretensión de avanzar hacia escuelas abiertas al aprendizaje, en una perspectiva de planificación de las actuaciones directivas al nivel del centro y la aplicación de procesos de diálogo, discusión y reflexión entre colegas en torno a los errores, las interacciones y los hábitos de trabajo. Los directivos de las organizaciones (como el caso del bachillerato politécnico), en las que se han impulsado procesos de cambio en diferentes ámbitos (en el proyecto pedagógico o en las estructuras), enfrentan el desafío de asumirse no como transmisores de las instrucciones de los superiores (con lo cual la actitud corresponde a la del *acatamiento formal*, en palabras de Senge), lo deseable es apoyar el compromiso con el aprendizaje de los líderes “*directivos que animan, promueven, facilitan e impulsan, dinamizando e impulsando los proyectos y contribuyendo a su institucionalización*” (Gairín, 2008: 90).

Una de las habilidades de los líderes directivos como agentes del cambio es la gestión. La gestión implica diseñar, determinar y mantener pautas y reglas de juego que faciliten a cada uno hacer lo que considere y que el resultado sea bueno para todos, para la acción colectiva (Blejmar, 2007: 11). Se sitúa en el espacio de la creación, del conflicto y de las tensiones. La identificación de las actuaciones de los directivos en la perspectiva del liderazgo como agentes del cambio, y en el marco de las OAA, exige de una metodología congruente, para propiciar la autoreflexión de las interpretaciones que tienen acerca de las principales funciones que se espera cumplan en el proceso de cambio; la aproximación mixta se explica enseguida.

### *Aproximación mixta a las autorreflexiones de las prácticas directivas*

El trabajo de campo para la identificación de las actuaciones directivas a partir de la autorreflexión, fue del tipo descriptivo y caso único, con base en una aproximación mixta (Tashakkori, y Teddlie, 2003), para obtener un cuadro más completo del objeto de estudio de haber elegido una opción cualitativa o cuantitativa separadamente, según Ruiz (2008), Denzin (2008), Barbour (2007), Bloor y otros (2001) y Schmelkes (2001). El estudio se desarrolló con la totalidad del equipo directivo de un centro formativo del bachillerato politécnico, integrado por 19 personas, el 51% varones y 49% mujeres, todos dispuestos a aportar datos. Las herramientas cualitativas incluyen sesiones de *focus group*, y una entrevista a profundidad.

La herramienta cuantitativa consistió en un cuestionario estructurado on- line, de aplicación in situ, para obtener una evaluación 180° sobre las actuaciones directivas en seis dimensiones derivadas del marco teórico. El cuestionario responde a las características del contexto educativo del caso de estudio ya que, como dice Fullan, “*aunque comprendamos las cajas negras de otras organizaciones, éstas no nos dirán exactamente lo que debemos hacer en nuestra propia situación. Los caminos particulares son siempre hasta cierto punto únicos*” (Fullan, 2002: 53).

Se evaluaron 33 variables: 5 para misión y visión, 4 para innovación, 8 para planeación, 4 para manejo de conflictos, 6 para desarrollo de las personas y 6 para trabajo en equipo. Cada variable tiene cuatro indicadores de respuesta, los cuales difieren entre sí en intensidad o calidad. Se asignó un valor ordinal del 1 al 4 en función de la intensidad o calidad de la actuación por variable.

Con la instrumentalización mixta se indaga en las siguientes seis dimensiones definidas para identificar el tipo de actuaciones de los directivos en contextos de cambio educativo. A continuación se explican las dimensiones con base en la literatura revisada en el marco teórico y adaptada a los modelos de cambio del bachillerato politécnico.

**Visión compartida:** se relaciona con la percepción de la organización; la formación del alumnado para ejercer una ciudadanía responsable y respetuosa de los demás y del medio ambiente; el papel de la organización en el entorno social y con la capacidad de adaptación a un contexto cambiante. Es una de las dimensiones claves de las organizaciones abiertas al aprendizaje.

**Innovación:** se refiere a las actuaciones que tienden interacciones horizontales, al ejercicio del cargo conseguido con el compromiso moral con la verdad; la congruencia y con el grado de identificación con el proyecto de cambio de la organización.

**Planeación:** se incluyen las tareas relacionadas con la organización del trabajo, la distribución equitativa entre las personas que colaboran y la previsión de los recursos de acuerdo con la temporalización institucional. Se refiere al liderazgo orientador, el que contribuye a que las personas comprendan los proyectos de cambio y se comprometan con la mejora de la educación pública.

**Manejo de conflictos:** se integra con las tareas asociadas al cambio de enfoque en la manera de entender las contradicciones que tienen lugar en las organizaciones. Se relaciona con la capacidad de convertir los conflictos en aliados del cambio y como fuente de aprendizaje.

**Desarrollo de las personas:** integra las actuaciones orientadas a la profesionalización del equipo directivo, profesorado, del personal administrativo y de los padres de familia. También considera la diseminación de los conceptos centrales del modelo pedagógico de cara a la formación integral del alumnado.

**Trabajo en equipo:** se estructura con las decisiones tendientes a procurar un clima de cooperación basado en el respeto y el diálogo, siendo el lenguaje un factor central de una “comunicación” que busca ir más allá de la defensa, la indagación de los contenidos de las conversaciones y la suspensión de los supuestos mentales que impiden un pensamiento estratégico.

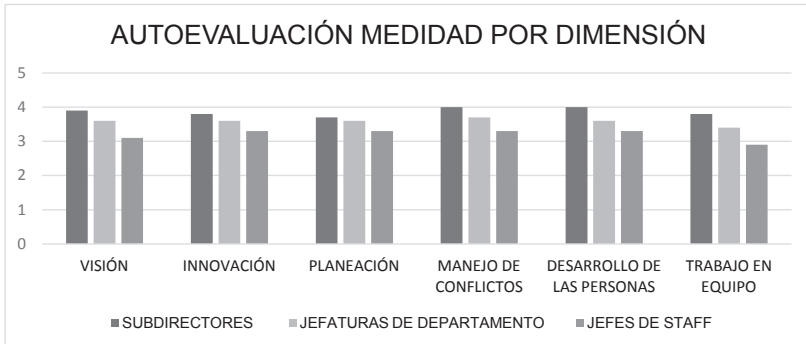
## Resultados

Los resultados con la herramienta cuantitativa llevaron a obtener una evaluación 180°; se han identificado las principales actuaciones directivas, carencias, tipos de desafíos por superar y se ha logrado constituir el estado actual de las actuaciones directivas conforme a las dimensiones planteadas.

En la autoevaluación participaron 18 informantes: 3 subdirectores, 2 jefes de *staff* y 13 jefes de departamento de unidades de aprendizaje, extensión e integración social, servicios de apoyo al alumnado y mantenimiento e infraestructura. Las aportaciones se muestran en el gráfico 1.



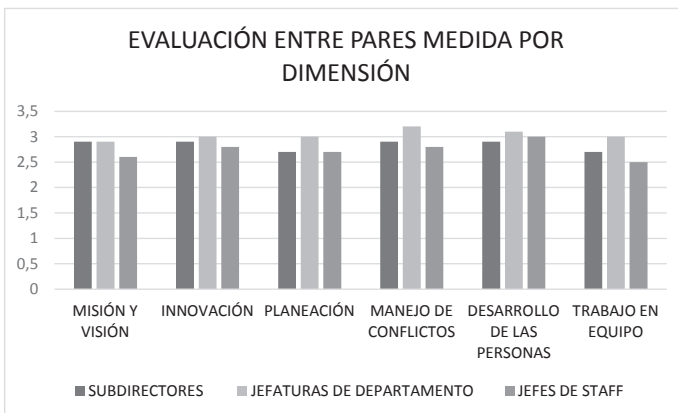
Gráfico 1



La autoevaluación tiende a ser más alta (4) en función del lugar que los directivos ocupan en la estructura organizativa, siendo los integrantes del *staff* los que obtienen la menor puntuación. No obstante, esta tendencia las dimensiones de planeación y trabajo en equipo son las menos puntuadas. Las de planeación y trabajo en equipo puntúan más bajo en todos los niveles de la estructura.

Como parte de la evaluación 180°, se efectuó la correspondiente a la realizada entre pares. Ésta ofrece una información relevante de las actuaciones directivas. Ver gráfico 2.

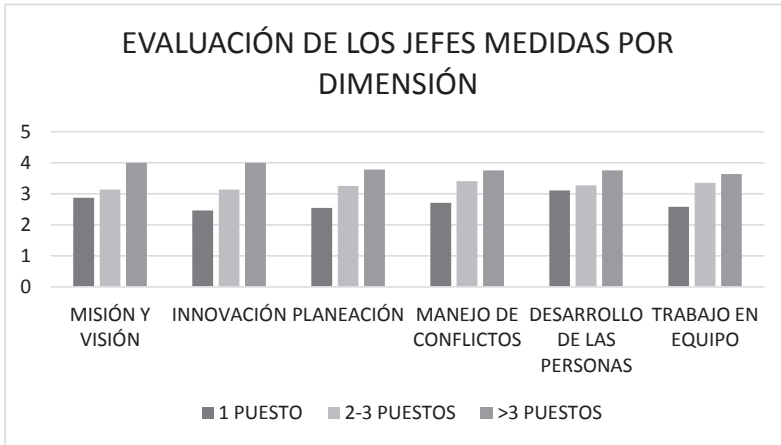
Gráfico 2.



La evaluación de pares es la que mejor refleja la percepción que los directivos tienen de sus colegas e influye directamente en la concepción del trabajo de equipo; se observa una baja drástica en la evaluación de los subdirectores comparativamente con los datos de la gráfica anterior, casi hasta alcanzar la misma evaluación que los jefes de staff en las dimensiones de desarrollo de las personas y se constata la referida al trabajo en equipo, dos de los ejes de actuación de los directivos como agentes de cambio, según se explicó en el marco teórico.

Por último, se presentan los porcentajes de la evaluación realizada por los subalternos, considerando las ocasiones en que han ocupado cargos de funcionarios. Gráfico 3.

Gráfico 3.



Cuando los subalternos evalúan a sus superiores, los que han ocupado más veces un cargo puntúan más alto. Siendo la dimensión de trabajo en equipo donde alcanzan el puntaje menos alto; entonces se puede suponer que el aprendizaje empírico es el andamiaje que sostiene las actuaciones directivas en el contexto de cambio del bachillerato politécnico en las dimensiones de misión e innovación, lo que no coincide con los datos cualitativos a los que ahora se pasa.

Pasando a los resultados recogidos con las herramientas cualitativas *focus group* y entrevista a profundidad, se llevaron a cabo 7 *grupos focales*, participaron 17 directivos organizados en tres grupos homogéneos (jefes de departamento y subdirectores); el director de la escuela declinó integrarse, por esta razón se le aplicó una entrevista a profundidad.

Los *focus group* se estructuraron a partir de las mismas dimensiones y categorías teóricas del cuestionario estructurado. La estructura original de los guiones se elaboró con temas de apertura, transición, desarrollo y cierre, se flexibilizó a medida que avanzaba el trabajo con los tres grupos integrados para dar curso a la libre expresión de las opiniones de los participantes sobre las temáticas de reflexión (Bloor y otros, 2001; Travers, 2002; Krueger y Cassey, 2000; Barbour, 2007 y Petracci, 2007).

Los siguientes son algunos resultados importantes para responder a la pregunta general del presente estudio:

- Débil visión compartida entre los integrantes del equipo directivo
- Sobrevaloración de los conocimientos y habilidades en los directivos de mayor jerarquía en la estructura organizativa.

- Subvaloración entre los jefes del staff respecto de sí mismos
- Déficit en la cultura de colaboración y de trabajo en equipo entre el grupo directivo.
- Escaso conocimiento sistemático del proyecto de cambio educativo institucional por parte de subdirectores y jefes de departamento y staff, que derivan en falta de visión en torno a la cual orientar los resultados. Se identifica una actitud de cambio con acatamiento.
- Prima la entropía entre los integrantes del equipo directivo
- Necesidad de procesos de comunicación institucional más eficientes
- Disposición a aprender en equipo y a promover una escuela abierta al aprendizaje.

Con respecto a la entrevista a profundidad, se realizó al Director del plantel, en dos charlas; identificando la percepción que tiene en el presente, acerca de su trayectoria en el Politécnico. La entrevista le permitió reflexionar respecto de su identidad con el centro escolar, donde trabaja desde 1975, en particular, y con el Instituto Politécnico Nacional (en lo general), al cual ingresa en 1970 siendo estudiante. Las aportaciones del entrevistado evidencian desconfianza y bajo sentido de pertenencia a un grupo directivo: “la traición es normal”.

El director percibe conflictos en las interacciones entre jefes de departamento y las subdirecciones y entre éstas y la dirección del centro educativo. Externa cuidado por la emocionalidad del personal de apoyo y profesorado pero menor atención a la de los directivos. Muestra disposición a favorecer una escuela abierta al aprendizaje pero participa poco en los procesos que comporta esta tendencia. Evidencia una fuerte preocupación por la infraestructura del centro: *“es la extensión de mi casa”*... *“En la práctica desempeño diferentes roles poco comunes en los directivos: barro las colillas de los cigarros que dejan los alumnos, es una manera de enseñarles con el ejemplo. He pintado el asta de la bandera”*.

Muchos otros datos identificamos en la entrevista, por sobre todo al reconstruir la estructura identitaria del Director del Plantel, quien poco después de la conclusión del estudio, ocupó un puesto donde dirigió a los 17 centros de bachillerato del Instituto Politécnico Nacional, su duración fue menor al periodo de 6 años establecidos en los reglamentos institucionales. Probablemente la solicitud de renuncia podría explicarse desde alguna de las dimensiones que propongo para la comprensión del liderazgo directivo como agentes del cambio. Un cambio en el cual mostró distancia para compartir sus actuaciones con sus colaboradores y con quienes se resistió a reflexionar las prácticas directivas en los espacios de focus group.

## Reflexiones finales

La primera cuestión referida al objetivo de provocar la autorreflexión como basamento para la comprensión de los roles, tareas y valores de la innovación emprendida en el Instituto Politécnico Nacional y la posterior interpretación del Modelo de Cambio, no la compartieron algunos directivos invitados inicialmente al estudio; la reflexión en sesiones de *focus group* parecía *poco científica*. Para otros, podía dar lugar a *descalificaciones y consecuencias no esperadas (represalias)*.

Mientras que a unos pocos, les pareció que la reflexión fue una oportunidad para conocerse y mejorar la coordinación entre ellos. Referida a la aproximación metodológica, puede afirmarse que se han obtenido datos completos de un objeto de estudio complejo, las actuaciones directivas de un bachillerato politécnico al cual se ha obtenido acceso por la confianza que a la autora de este estudio, le merece al equipo dirigente del centro educativo

Los directivos del Centro tienden a actuar ante lo emergente sin poder determinar prioridades, tiempos, y en muchos casos, carecen de autonomía para tomar decisiones, ya que como el Director comentó en entrevista “*todo pasa por él*”, por lo que la dimensión de planificación es bastante débil e incluso en algunas áreas inexistentes.

La nueva generación de directivos, además, reúne otra característica asociada a los directivos con visión global, hablan una lengua extranjera, se han actualizado en una universidad del extranjero y tienden a resolver problemas no previstos pidiendo ayuda. Es decir, tienen habilidades que los de mayor edad no evidencian. Las actuaciones de los directivos noveles tienden a diluirse en esfuerzos individuales y en resultados de corto plazo, lo que probablemente se debe a que predomina una cultura de trabajo individual en el centro de estudios.

Con referencia al trabajo en equipo, es otra de las dimensiones en las cuales hay francas carencias; la mirada de los “*colegas es crucial para establecer un tono positivo y para contrapesar la vulnerabilidad que provoca el diálogo... las personas sienten que están construyendo algo, un entendimiento nuevo y más profundo... lo decisivo es la voluntad de considerarse mutuamente colegas*” (Senge, 2007: 307).

El manejo de conflictos, ha sido otra de las dimensiones en las que se obtuvo información con los *focus group*. La observación registrada en los *diarios de campo* de la investigadora permitió advertir dificultades para manejar los conflictos internos al propio equipo directivo derivado de sus interrelaciones y más marcada apareció esta incompetencia cuando se trataron asuntos con profesores o personal de apoyo. También advertí un cierto “malestar” en la interacción entre los participantes. “*Se aprende a suspender el registro, levantar la vista, escuchar y atender a la mirada y a los gestos [de los participantes]*” (Rockwell: 2009, 60).

La identificación de conflictos derivados de la manera de distribuir la información y de comprender los cambios curriculares dice algo sobre lo que no trata directamente; la falta de comunicación de las prioridades en las distintas áreas. Para analizar esta dimensión en la sesión de *focus group*, se incorporó un ejercicio de conversaciones generativas (Senge 2007). Decir la verdad es

una estrategia para enfrentar problemas estructurales, en congruencia con este principio se abordó el potencial conflicto.

Una tercera cuestión, se refiere a la reflexión acerca de las posibilidades de mejora en las actuaciones de los directivos escolares como agentes de cambio, de cara a la construcción colectiva de visión compartida. Siguiendo a Senge (2007) y Gairín (2008), estos directivos difícilmente lograrían aprendizajes orientados al trabajo en equipo de no atreverse a construir una visión compartida, lo que les ayudaría a ampliar la mirada de los cambios en sus roles y a comprender los correspondientes al currículo que les exigirá liderazgo pedagógico con el profesorado a su cargo.

La indagación realizada en la perspectiva del conocimiento de la autorreflexión de las actuaciones directivas con miras a su mejora, ha permitido el logro del objetivo general. Sin duda, esto ha sido posible, por la apertura al diálogo por parte de los directivos participantes en el estudio.

Finalmente, relacionado con el objetivo del trabajo de campo “*Analizar las actuaciones directivas, donde la reflexión del sujeto sobre su práctica se constituye como un eje vital*”, se puede concluir que la instrumentalización cualitativa fue un desafío por cuanto se refiere a sus características, validación y complementación. Es infrecuente trabajar con profesionistas de las ingenierías (especialidad de este centro de estudios) en procesos conversacionales para la autorreflexión de sus prácticas. Su perfil formativo al inicio del estudio parecía invalidar el de la investigadora, por lo que derivó como futura línea de estudio las tensiones derivadas de las epistemologías personales en la comprensión de los cambios curriculares.

Los cambios curriculares, componente central del modelo educativo de la innovación politécnica, plantean problemáticas en los niveles teóricos, metodológico-didácticos y en el axiológico; su complejidad hay que encararla de manera colegiada, colectiva y participativa, lo contrario llevará a escenarios de potenciales conflictos entre sus diferentes estamentos. No puede uno ser agente de cambio de lo que no comprende, menos diseminarlo y convencer a otros de seguirlo, lo que quedaría es imponer el cambio a “marcha de tambor militar” y ninguna reforma ha triunfado de este modo.

## Referencias

Álvarez, M. (2007), Los estilos de dirección. En Vaello, J. (Coord.). *Equipos Directivos y Autonomía de Centros*. Col. Conocimiento Educativo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Antúñez, S. (2001) Las actuaciones directivas. En Darder y Gairín (Coord.). *Organización de centros educativos: aspectos básicos*. Barcelona: CISSPRAXIS.

Barbour, R. (2007). *Introducing qualitative research. A student guide to the craft of doing qualitative research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Ed. Sage Publications.

Blejmar, B. (2007). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*. Buenos Aires, México: Novedades Educativas.

Bloor, M, Frankland, Thomas y Robson. (2001). *Focus Group in Social Research. Introducing Qualitative Methods*. London, Thousand Oaks y New Delhi: Sage Publications.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2008). *Avances en la Gestión e Innovación de los centros*. Villa, A. (Coord.). En *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. Ponencia presentada en V. Congreso Internacional sobre Dirección de Centro Educativos. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Coronel, J. (2008). Liderazgo pedagógico: un reto y una posibilidad para la mejora educativa. Villa, A. (Coord.). En *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. Ponencia presentada al V. Congreso Internacional sobre Dirección de Centro Educativos. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Creswell, W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Denzin, N. (2008). Los nuevos diálogos sobre paradigmas y la investigación cualitativa un compromiso en la relación universidad–sociedad. *Rev. Reencuentro*. No.52. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Fenwickw, E. (2005). *Handbook of educational leadership. Advances in Theory, Research and Practice*. London, New Delhi: Sage Publications. Icn.

Fullan, M (1999). *Leading in a culture of change*. Unites States of America: Jossey Bass.

Fullan, M (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Fullan, M (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: Akal.

Gairín y Muñoz (2008). El agente de cambio en las organizaciones. En *Revista Electrónica Dialnet*, Descargado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3054973>, No. 26. Consultado el 11.06.2012

Gairín, J. (2008). Retos y perspectivas de innovación en los centros educativos. Villa, A. (Coord.). En *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. V. Congreso Internacional sobre Dirección de Centro Educativos. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Hargreaves, A. y Fink. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.

Instituto Politécnico Nacional. (2007a). *Programa Institucional de Mediano Plazo 2007–2009. Trayectorias para la Consolidación*. Versión Ejecutiva. México: IPN.

Instituto Politécnico Nacional. (2008). *Prioridades Institucionales*. México: IPN.

- Instituto Politécnico Nacional. (2009). Acta Sintética de Sesión Ordinaria. *Gaceta Politécnica*. AÑO XLV VOL. 11. No. 742 (extraordinario). México.
- Instituto Politécnico Nacional. (2012). *Informe Anual de Actividades 2011. Segundo Año de Gestión*. Documento Interno de trabajo. México.
- Krueguer, R. y Casey. (2000). *Focus group. A practical guide for applied research*. London, New Delhi: Sage Publications, Inc.
- Leithwood, K. (2004). El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales. Villa, A. (Coord.). En *Dirección para la Innovación: Apertura de los Centros a la Sociedad del Conocimiento*. IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Maureira, O. (2005). *Liderazgo para la eficacia escolar: una estrategia para la calidad*. Santiago de Chile. Universidad Santiago de Chile.
- Maureira, O. (2008). Avances del liderazgo directivo. Villa, A. (Coord.). En *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. V. Congreso Internacional sobre Dirección de Centro Educativos. Bilbao. ICE. Universidad de Deusto.
- Murillo, J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Eficacia, Calidad y Cambio en Educación*. Vol.6. No. 4. No. 4. Descargado de [http://www.rinace.net/arts/vol4\\_num4e/art2.pdf](http://www.rinace.net/arts/vol4_num4e/art2.pdf). Consultado el 20.06.09.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2011). Panorama de la Educación 2011. Descargado de <http://www.oecd.org/mexico/48667648.pdf>, consultado el 10.10.2014
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, C. (2008). *El Enfoque Multimétodo en la Investigación Social y Educativa: Una Mirada desde el Paradigma de la Complejidad*. Descargado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2785456>. Consultado el 20.06.09.
- Schmelkes, S. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: reflexiones a partir de tres estudios. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 3, Núm. 2. Descargado de <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-schmelkes.html>. Consultado el 18.07.09.
- Senge, P. (2007). *La Quinta Disciplina. El Arte y la Práctica de la Organización Abierta al Aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- Tashakkori, A. y Teddlie. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. London, Thousand, Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Travers, M. (2002). *Qualitative Research. Trough Case Studies*. London, Thousand, Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Villa, Escotet y Goñi. (2007). *Modelo de Innovación de la Educación Superior*. Vicerrectorado de Innovación y Calidad. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.