

DE LA ADMINISTRACIÓN AL LIDERAZGO EDUCATIVO. NOCIONES SOBRE EL LIDERAZGO Y LA DIRECCIÓN DE PRIMARIA EN MÉXICO DURANTE LA REFORMA 2013

From administration to educational leadership. Notions about leadership and management of primary in Mexico during 2013 reform

Da administração à liderança educacional. Noções sobre liderança e gestão da escola primária no México durante a reforma de 2013

Miguel Ángel Díaz Delgado¹

México

interleader.diaz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2244-7562>

RESUMEN:

La presente investigación analiza el contexto histórico-político que ha dotado de sentido al liderazgo educativo y a la dirección en el Subsistema Educativo del Estado de Jalisco, durante cuatro lapsos, desde los años 1930 y hasta el período de la reforma educativa de 2013 y analiza las narrativas sobre la dirección de primarias y el liderazgo educativo en contextos situados en los Altos Norte y Guadalajara. Los hallazgos de esta investigación, aportan una opción metodológica relacional para el análisis del liderazgo y la dirección de primarias develando, además, cómo los sucesos políticos, históricos y sociales impactan en en la manera de entender profesionalmente el cargo de la dirección de escuelas y de qué manera la preparación directiva está atada a proyectos político-educativos complejos que no derogan la forma de comprender a la función directiva por decreto normativo. La estrategia metodológica relacional, combina un análisis documental de textos académicos, periodísticos y legales sobre la función directiva en primarias de México, en contraste con las narrativas de personas directoras de Altos Norte y Guadalajara.

PALABRAS CLAVE: DIRECCIÓN DE PRIMARIA, LIDERAZGO EDUCATIVO, DIRECCIÓN ESCOLAR, LIDERAZGO RELACIONAL, SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO.

ABSTRACT:

This paper analyzes the historical-political context that has given meaning to School Principalship and Leadership in the Educational system from the State of Jalisco in Mexico, within four periods, from the 1930s to the educational reform of 2013 and analyzes the narratives Principalship and

¹ Perteneciente al Sistema Nacional de Investigadores de México, Presidente de la Red de Investigación y Práctica en Liderazgo Educativo; Posdoctorado en Administración y Liderazgo Educativo, Universidad de Saskatchewan, Canadá; Doctor en Investigación Educativa por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, Jalisco, México. Egresado de la Maestría en Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Leadership of Elementary Schools Principals in Altos Norte and Guadalajara City. The research results provide a relational methodological option for the analysis of leadership and School Principalship, revealing how political, historical and social occurrences and process, directly impact on the professional understanding of Principalship, and how leadership training programs are related to political projects that do not derogate the way of understanding Principalship by decree. The relational strategy combines a documentary analysis of academic, journalistic and lawful texts on School Leadership for Mexican Elementary Schools, contrasting it with the testimonies from School Principals in Jalisco.

KEYWORDS: ELEMENTARY SCHOOL PRINCIPALSHIP, EDUCATIONAL LEADERSHIP, SCHOOL PRINCIPALSHIP, RELATIONAL LEADERSHIP, EDUCATION MEXICAN SYSTEM.

RESUMO:

Esta pesquisa analisa o contexto histórico-político que deu sentido à gestão e liderança educacional no Subsistema Educacional do Estado de Jalisco, durante quatro períodos, desde a década de 1930 até o período da reforma educacional em 2013, e analisa as narrativas sobre gestão escolar primária e liderança educacional em contextos localizados nas Altos Norte e Guadalajara. Os resultados desta pesquisa fornecem uma opção metodológica relacional para a análise da liderança e da gestão da escola primária, revelando também como os eventos políticos, históricos e sociais impactam na compreensão profissional da posição da gestão escolar e como o treinamento em gestão está ligado a complexos projetos político-educativos que não derogam a forma de entender a função de gestão por decreto. A estratégia metodológica relacional combina uma análise documental de textos acadêmicos, jornalísticos e jurídicos sobre liderança escolar nas escolas primárias do México, em contraste com as narrativas dos diretores de escolas em Jalisco sobre liderança educacional e seus componentes conceituais.

PALAVRAS-CHAVE: GESTÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA, LIDERANÇA EDUCACIONAL, LIDERANÇA ESCOLAR, LIDERANÇA RELACIONAL, SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO.

1. ENTENDIMIENTO CAMBIANTE DE LA DIRECCIÓN DE PRIMARIA EN MÉXICO. A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Si bien, en los últimos años se ha relacionado a la dirección de primaria con el liderazgo educativo, como si ambos fuesen parte de la misma lógica de forma automática e incuestionable, en el Sistema Educativo Nacional (SEN) de México ambos constructos: dirección y liderazgo, se han observado de manera diferenciada y cambiante a través de distintos lapsos histórico-políticos.

La comprensión sobre cómo se ha abordado y qué significado u orientación se le ha dado a la dirección de primarias del SEN desde los inicios del sistema educativo, radica en observar la normatividad, la forma la que ha sido tratado socialmente y en cómo, por supuesto, las personas directoras de primaria lo comprenden.

Tradicionalmente, el cargo de la dirección se otorgaba a profesionales de la educación con

mayor antigüedad en el servicio; estos eran seleccionados por su colaboración en la militancia sindical del magisterio o a partir de su participación en escalafones.

En 2013 hubo una reforma que discursivamente orientó a la dirección de primarias con las teorías y metodologías del liderazgo en educación; lo cual, de una u otra forma, obligó a formar a las nuevas personas directoras como “líderes”, además de emprender mecanismos para el acceso a la posición de forma distinta a cómo se hizo anteriormente. Sin embargo, con la implementación de “exámenes de oposición” como criterio -casi único- en la designación de la plaza directiva, la lógica de otorgamiento de estos puestos laborales tuvo un efecto en la forma de comprender la labor de quienes la ejercen.

El período de la reforma educativa comprendió de 2013 a 2018, en dicho lapso quienes obtenían una calificación “idónea”, lograban su plaza con base en una lista de prelación y según las vacantes publicadas por las administraciones de cada Estado de la República México. Este panorama generó una renovación de cuadros directivos y la necesidad de formación para personas directoras en el desafío de enfrentar contextos diferenciados y en su preparación profesional. Además, trajo consigo una “formación en liderazgo” muy característica de la reforma.

Sin obviar las bondades que pudo traer la examinación de quienes ocupan las plazas de dirección, entre ellas, una preparación centrada en los lineamientos normativos para ocupar el cargo; ya en la práctica, la casi total derogación de la experiencia en el servicio que trajo consigo la política educativa reformista, sesgó el conocimiento de las personas directoras sobre la dinámica comunitaria y escolar de los contextos a los que serían enviados a ocupar el cargo. Igualmente, mermó la práctica de las y los directores que se integraron a la posición directiva, puesto que, adolecían de herramientas para analizar los desafíos sistémicos y de estrategias para atender las comunidades educativas a donde se les asignaba.

Con respecto a la formación directiva, la reforma propició la proliferación de programas, principalmente, de habilitación para el cargo o inductivos. Tan solo en el estado de Jalisco, la Secretaría de Educación (SEJ) registró programas de diferente índole, metodología, implicaciones y alcances para la capacitación a las personas directoras que adquirirían dichas plazas y, asimismo, se diversificaron las modalidades formativas, ya que se cursaban diplomados, cursos en línea y presenciales, encuentros y seminarios en liderazgo educativo.

En dichos programas e incluso en los discursos normativos de la reforma se posicionó a la dirección escolar como figura central del liderazgo educativo, se le declaró responsable de los resultados educativos y de facilitar el aprendizaje en la escuela. Así, la reforma 2013 trajo consigo el discurso del “liderazgo pedagógico” y el “liderazgo educativo” de la dirección de primarias, repeliendo narrativamente la figura administrativa, de gestión o de control político-militante, que predominaba en lapsos previos.

Muy al contrario, la característica esencial de dichos programas fue que apostaron en su

mayoría por ajustar sus contenidos a perspectivas y temas de la evaluación docente propuestas por la reforma educativa del 2013, omitiendo una discusión más profunda sobre los desafíos situados de la dirección escolar y evitando el estudio amplio de las propuestas teóricas o prácticas del liderazgo educativo, mucho menos, ampliaron el análisis de la dirección escolar como una función digna de aprenderse desde las ciencias de la educación.

La reforma propició más bien acercamientos homogeneizantes, descontextualizados de la función directiva y redujo sus prácticas a una visión técnica del liderazgo, que impide reconocer críticamente la agencia de las y los directores en los contextos en que sitúan su labor.

La presente investigación puso a prueba la narrativa del liderazgo educativo propuesta por la reforma 2013, a través de una investigación relacional, que se acercó a personas directoras para conocer sus nociones sobre el liderazgo educativo (Navarro, 2016), ya que son ellas quienes son las responsables de liderar las comunidades educativas en espacios sociales y educativos situados.

Se entrevistó a ocho personas directoras de primaria en dos territorios de Jalisco, Altos Norte (AN) y Guadalajara (Gdl). El acercamiento situado se enfocó en los siguientes objetivos: describir el contexto histórico-político entre la dirección y el liderazgo en el Subsistema Educativo Estatal de Jalisco (SEEJ), como base para comprender la dirección de primaria y revelar las nociones sobre el liderazgo y la dirección de primaria de personas directoras a través de sus narrativas. La pregunta de investigación que se buscó responder fue: ¿De qué manera se relaciona el contexto histórico-político de la dirección de primaria del SEJJ con las nociones de liderazgo educativo de ocho personas directoras de Altos Norte y Guadalajara?

El estudio parte del supuesto de que las nociones sobre la dirección escolar y el liderazgo más que estar ligados a decretos normativos de las reformas educativas “son producto de un trasfondo corporal e histórico en el cual se articulan saberes y prácticas” (Sandoval, 2013, p. 38), mismos que se materializan en las narrativas de las personas directoras. El segundo supuesto plantea que la formación en liderazgo aplica una serie de dispositivos (Nava y Valencia, 2012) que enfrentan a los directores con el deber ser, permeando sus narrativas, aunque al momento de encontrarse en los contextos de la dirección escolar, esta permeabilidad debilita su sentido y efecto, dejando al descubierto una serie de nociones sobre el liderazgo educativo, situación que contrasta los planteamientos de la reformistas.

2. ENFOQUES CONTEMPORÁNEOS EN LIDERAZGO EDUCATIVO: SUPERANDO LA TEORÍA

Se pueden identificar dos tipos de aproximación contemporáneas entre los estudios sobre el liderazgo educativo: como entidad (o entitativos) y relacionales (Eaccott, 2015). Ambos observan al liderazgo educativo como proceso social, pero existen diferencias sustanciales en su manera de

estudiar el fenómeno del liderazgo.

La particularidad del enfoque entitativo radica en que suele observar a la dirección como *entidad menor*, cuyas disposiciones están en función de su posición en los sistemas educativos [como entidad mayor] y desde aquí, su implicación y rol, dependerá de los objetivos dados por la entidad mayor.

El liderazgo en este caso, depende de una noción preconcebida por la entidad mayor, que requiere de un perfil específico por parte de la dirección, para que se desarrollen ciertas tareas, con características específicas y reduciendo el alcance de la agencia de la dirección a lo que se predispone de ella en los documentos normativos, en el deber ser; para ello pone en marcha a la formación, para que se desarrolle de acuerdo con las características requeridas. De esta forma, las investigaciones entitativas sobre liderazgo educativo suelen establecer evaluaciones sobre cómo las conductas de las personas directoras cumplimentan un rol, alcanzan un “perfil ideal” y desarrollan prácticas en concordancia con la normativa del sistema escolar.

Por el contrario, las aproximaciones relacionales estudian los vínculos de agencia entre los sujetos, las estructuras y los procesos sociales en el marco del ámbito educativo. Dan cuenta de contextos contradictorios y complejos, de las conexiones entre la dirección [como agente o fuente de agencia] y las instituciones [como agente o fuente de agencia], entendiendo que la agencia no solo se relaciona con la voluntad de los individuos, grupos e instituciones educativas, sino con las condiciones estructurales y los procesos sociales en que se desenvuelven.

La agencia Montenegro (2001) es entendida como la posibilidad de contribuir desde la posición directiva al cambio en los procesos educativos del sistema, a las comunidades que se atiende y a las propias escuelas. La agencia del sistema es toda predeterminación estructural que condiciona la acción de las personas directoras de primaria.

Un análisis de la dirección de primarias, tomando como base los estudios relacionales del liderazgo educativo, implica rebasar la revisión normativa, las prescripciones del *deber ser*, que suele contenerse en documentos que regulan la dirección y debe *desestabilizar las nociones* sobre la dirección y el liderazgo educativo, acudiendo a los contextos situados, donde las personas directoras desarrollan su labor en las escuelas primarias.

La estrategia metodológica que se describe a continuación, se adhiere a la lógica de los estudios relacionales del liderazgo educativo, contrastando la comprensión histórico-política centrada en una revisión documental, con las nociones de ocho personas directoras de primaria, a través de entrevistas semiestructuradas. La descripción de la estrategia metodológica continúa en el siguiente apartado.

3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA RELACIONAL. REVISIÓN DOCUMENTAL Y ACERCAMIENTO SITUADO

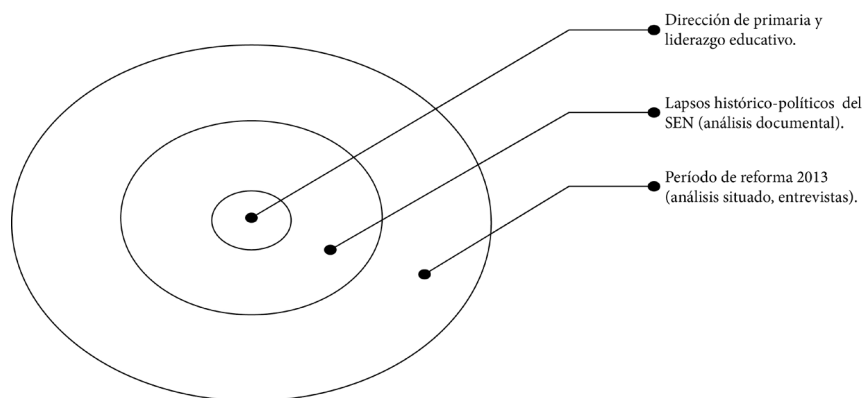
Para desdoblarse la complejidad sobre la formación, la metodología que aquí se opta por una característica específica de los estudios relacionales: el acercamiento situado.

La propuesta metodológica contempla dos componentes: a) un análisis documental para describir el contexto histórico-político entre la dirección y el liderazgo en el Subsistema Educativo Estatal de Jalisco (SEEJ) y b) aplicación de entrevistas semiestructuradas a un grupo de personas directoras (ocho) de las regiones AN y GDL, del análisis de ambas, se pudieron conocer las relaciones entre las nociones sobre el liderazgo y la dirección de primaria y el contexto histórico-político que rodea a la función directiva. Una investigación cualitativa de corte crítico, que relaciona de manera compleja ambos fenómenos: historia-narrativa.

Tal como se puede observar en la figura 1, el análisis se conjuga y permite observar de forma más completa el fenómeno del liderazgo educativo desde la dirección de primarias.

Figura 1

Nociones del liderazgo en la dirección de primarias



Nota. Elaboración propia con base en Eacott (2015) y Newton y Rivieros (2015).

Considerando que “el sistema educativo es concebido, se desarrolla y funciona en el marco de la administración pública” (Zorrilla y Barba, 2008, p. 3), para desarrollar el contexto histórico-político, se analiza la política educativa prevaleciente, el rol sistémico de la dirección escolar, los procesos sociales y políticos y las [posibles] implicaciones del liderazgo en el campo educativo.

En el presente estudio, no se inscribe a la dirección de primarias como una figura de “administración educativa” debido a que, las nociones sobre liderazgo educativo del Sistema Educativo Nacional están desde la reforma 2013 en la búsqueda de un concepto -presuntamente- más amplio, más integral, que incluyera la administración de los bienes escolares, la gestión de los recursos, la representación de la escuela y el impulso a la mejora de las prácticas pedagógicas desde la dirección, por lo que, el concepto de “liderazgo educativo” resultó más abarcativo. Dado que se concibe al liderazgo educativo como “objeto de estudio cultural, sociológico e histórico, no simplemente un asunto teórico” (Coronel, 1998, p. 42), esto obligó a identificar el escenario

histórico-político que rodea a los conceptos de la dirección escolar y el liderazgo educativo en el SEEJ.

3.1 ANÁLISIS DOCUMENTAL

El análisis documental (Valles, 2000) de esta investigación se centró en la conceptualización de la dirección escolar, en documentos oficiales selectos del SEEJ, textos académicos y periodísticos que historizan cuatro lapsos históricos, que han configurado la actualidad de la dirección en el SEEJ.¹

A saber, los cuatro lapsos que se determinaron de esta revisión documental fueron, “*la Cristiada*”, “*el Plan de once años*”, “*del TLCAN al 22 de abril*” y “*la reforma educativa 2013*”; estos lapsos fueron determinados por a) la profundidad de su impacto en la labor de dirigir escuelas, b) la reorientación de la dirección de primaria en sus funciones, atributos y responsabilidades, c) la relación directa entre los acontecimientos histórico-políticos con la función de dirigir escuelas, d) la relación o influencia directa del sistema educativo con los acontecimientos narrados y e) la suficiencia de documentos escritos con rigor y/o citables oficialmente. Así se puede notar en la tabla 1, más adelante, en los resultados.

En primer lugar, los lapsos fueron determinados por el número de textos hallados en fuentes fiables, donde se realizó una consulta de *abstracts*, para luego leer algunos seleccionados con detalle y, posteriormente, centrarse a profundidad en textos selectos.

En la tabla 1, en los resultados podrán verse números de textos con el signo “>” (mayor que), lo cual significa que el número posterior a él corresponde a la cantidad de textos encontrados no necesariamente referenciados- y cuando aparece el signo “=” (igual a), es la cantidad de textos encontrados que reunían, exactamente, los criterios específicos. Con base en ello, se decidieron los lapsos para dividir los resultados, con la consciencia que alguno tendría menores referencias y otros mayores, debido a su cercanía cronológica a la etapa de la “sociedad de la información” (Crovi, 2005), donde más textos se producen sobre temas específicos.

En un segundo orden, la selección de documentos referenciales en este trabajo observó criterios de orden estrictamente cualitativo. Un criterio fue que observaron una relación directa con el concepto de “dirección de primaria”, “liderazgo educativo”, “gestión y administración escolar” y “formación directiva”; otro, que se circunscriben en el lapso determinado para el análisis; uno final, que su contenido fuese revelador de las prácticas directivas dentro del magisterio estatal; además, que su incorporación diera lugar a una interpretación de la dirección como comunidad profesional (ligada o independiente de la docencia nacional y estatal) y, por último, que su tratamiento propusiera

¹ La etapa cristera en los Altos Norte y Guadalajara y rezago en los procesos de institucionalización educativa; El plan de Once años y la profesionalización de la docencia; El magisterio de Jalisco entre la globalidad del TLCAN y el despertar local ante el 22 de abril; La reforma educativa de 2013 y la dirección escolar en renovación.

relación con los acontecimientos históricos y políticos de la época que se estaba abordando. Este filtro redujo significativamente el número de textos referibles, pero profundizó la calidad de la información extraída, así se notará en la presentación de los resultados más adelante.

3.2 ANÁLISIS SITUADO, ENTREVISTAS

Eaccott (2015), en su programa de investigación relacional en liderazgo, propone “ejercicios” críticos de “desestabilización” de las nociones [del liderazgo]. Esto se traduce en el presente estudio en someter críticamente las visiones oficiales y los acercamientos “entitativos” sobre la dirección y el liderazgo educativo a una prueba en los contextos situados de las personas directoras, evitando asumir los conceptos como elementos homogeneizantes e inequívocos.

Tomando en cuenta los resultados de la revisión histórico-política del análisis bibliográfico, se entrevistó a ocho personas directoras de primaria pública, cuatro de los Altos de Jalisco (AN 1-4) y cuatro de Guadalajara (Gdl 1-4), con igualdad numérica entre hombres y mujeres. A ellas y ellos se les realizó una entrevista semiestructurada, relacionando sus narraciones con los lapsos mencionados atrás, pero contextualizando temporalmente la información en el contexto de la reforma educativa 2013.

Las narrativas fueron recogidas a través de una entrevista semiestructurada, cuyo análisis encontró cinco dimensiones compartidas: a) institucional, b) comunitaria, c) profesional y d) prácticas de liderazgo; las principales discrepancias en estos instrumentos, fueron: a) la gestión, b) las emociones, c) las relaciones. Tales dimensiones se cruzan con el análisis de A. la formación previa al cargo, B. el acceso al cargo, C. las condiciones de la dirección escolar y D. la formación en liderazgo; conceptos extraídos del análisis de los lapsos histórico-políticos descritos en el apartado anterior.

En la entrevista no se pretendía resaltar si sus aportaciones eran “verdaderas” o “correctas” a la luz de alguna teoría del liderazgo, justo aquí es donde radica la posibilidad de conocer sus nociones, dando la voz a las personas directoras para que expresen su experiencia en las implicaciones de la función y en considerar como centrales sus narrativas, más que el “deber ser” contenido en la normatividad.

4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL: EL CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO EN EL SEEJ

Este apartado se divide en lapsos que marcaron el desempeño de directores escolares de los Altos Norte y Guadalajara desde los años treinta en el siglo pasado a la actualidad: la institucionalización de la educación y *la Cristiada*, *el Plan de once años* y la profesionalización de la docencia, la globalidad del Tratado de Libre Comercio y el 22 de abril, el cambio político electoral

y los experimentos educativos neoliberales, hasta llegar a la *reforma educativa de 2013* y la renovación de la dirección escolar.

La determinación de estos lapsos devino del análisis documental, que arrojó, como se observa en la tabla 1, elementos suficientes para pensar que había información documental fiable y significativa para dar cuenta de cada uno. Se puede notar cómo cada uno de los lapsos, los textos encontrados en su gran mayoría son mayores o iguales a 7, en casos muy excepcionales se encontraron menos textos, pero su contenido era esencial para comprender de qué manera se componían los conceptos sobre la dirección de primaria y el liderazgo en cada etapa.

Tabla 1.

Referencias documentales encontradas

Lapso histórico político	Criterios de selección de textos				
	a) Profundidad de su impacto en la labor de dirigir escuelas.	b) Reorientación de la dirección de primaria en funciones, atributos y responsabilidades.	c) Relación directa entre los acontecimientos histórico-políticos con la función de dirigir escuelas.	d) Relación o influencia del sistema educativo con los acontecimientos narrados.	e) Suficiencia de documentos escritos con rigor y/o citables oficialmente.
La Cristiada	(>10)	(>7)	(>11)	(>12)	(=5)
Plan de once años	(=11)	(>4)	(>15)	(=7)	(=7)
TLCAN al 22 de abril	(>12)	(>20)	(>10)	(>9)	(>16)
La reforma educativa 2013	(>30)	(>40)	(>21)	(>20)	(>28)

[Con los textos consultados –no todos citados aquí por motivos de espacio-, se extrajo y procesó la información más importante para ilustrar cada lapso. A continuación, se describe ampliamente cada uno, abordando el contexto necesario para que sean comprendidos por un público amplio.

4.1 LA CRISTIADA EN ALTOS NORTE Y GUADALAJARA, REZAGO INSTITUCIONAL EDUCATIVO

La Constitución de 1917 -producto de la revolución mexicana- elevó a rango constitucional la educación primaria como laica, gratuita y obligatoria y ante un país polarizado y empobrecido en sus mayorías, las cuales fueron ignoradas durante decenas de años por el ámbito educativo, se impulsaron plataformas ideológicas para la reconstrucción nacional desde el Sistema Educativo Nacional. Este es el hito referencial del SEN moderno.

Entre los años treinta y cincuenta del Siglo XX, el estado mexicano a cargo de la educación pública, transitaba de una etapa de revolución popular armada a una de institucionalización, por lo que la instauración de la normatividad representó su legitimación hacia el aseguramiento del orden público, entre ello, el ámbito educativo, que encontraba una organización estructurada y funcional. “El gobierno federal empezó a reabsorber las escuelas municipales y después las de los estados” (Zorrilla y Barba, 2006, p. 3), a la cabeza de los procesos de institucionalización educativa figuraban las y los directores escolares como sus representantes; la centralidad en la normatividad propiciaba el mantenimiento del orden de las escuelas y su enfoque racional de la dirección escolar (Schwarber, 2005), lo cual permitía el equilibrio entre las demandas sociales y la distribución de los bienes del Estado desde la administración educativa.

La fundación de escuelas, el mantenimiento de la infraestructura, la custodia de los símbolos patrios, registros estadísticos y el resguardo de los bienes escolares, además de presidir la participación del profesorado en actividades comunitarias, eran los principales encargos para una persona directora de escuela pública primaria. En las comunidades rurales su involucramiento social le permitía extenderse, incluso hacia el ámbito político.

En la capital del país se desarrollaban los procesos administrativos nacionales a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sin embargo, Guadalajara capital de Jalisco en “el principio de una muy intensa y compleja transformación de urbanización” (Vázquez, 1986, p. 3) se convertiría paulatinamente en un verificador de trámites de la región occidental.

La visión de la administración racional del Estado se encontró con un conflicto político-social en Occidente: la Cristiada (Meyer, 1994), un movimiento reivindicador de los intereses católico-eclesiásticos opositor al Estado, en el cual, “los cristeros se enfrentaron al ejército y auxiliares bajo la forma de guerrillas, llegando a controlar intermitentemente algunos pueblos y obteniendo importantes apoyos de buena parte de la población” (López, 2011, p. 39).

Los Altos de Jalisco protagonizaron este conflicto que, más que contrarrevolucionario¹ era anti-estadista, en las condiciones en que el Estado manifestaba el estructurado, pero pausado y sosegado reparto de los bienes; “los ejércitos cristeros se conformaron a partir de una coalición multclasista rural” (López, 2011, p. 42) que marcó de manera definitiva las funciones de los representantes estatales, en particular las personas directoras.

En distintas poblaciones de los Altos, los Cristeros “encontraron en la parroquia local [el] centro de liderazgo religioso y marco organizativo autónomo” (López, 2011, p. 44), el centro para la organización que incluso cumplía con funciones educativas, sustituyendo la escuela primaria pública. No así, en la dirección escolar pública.

La represión violenta por parte del ejército hacia los grupos cristeros², recrudesció el conflicto y aumentó la aversión a las y los agentes del Estado. Además, en las comunidades cristeras

1 (...) puesto que buscaba la deposición de una visión hegemónica y monolítica de la revolución.

2 (...) cuyos acaecidos fueron elevados la figura de mártires: <https://goo.gl/bNhuzq>

a las personas educadoras del ámbito público se les acusaba de “comunistas”, relato que tenía como antecedente la perspectiva instaurada en el sexenio presidencial de 1934 a 1940, considerada en el imaginario social de la región como una opción anti-religiosa, pero particularmente anti-católica.

“La sociedad, que estaba muy arraigada en la religión, no mandaba a sus niños a escuelas de gobierno, ya que lo veían como una traición a sus creencias” (AM, 2016), así que las y los profesores y personas directoras no eran del todo bienvenidos en comunidades de los Altos, allegadas al movimiento cristero, a menos que profesaran sus convicciones. Una contradicción para personas educadoras del ámbito público, con obligación constitucional a desarrollar con laicidad la actividad educativa.

A pesar de que este conflicto se presentó también en Guadalajara, en la ciudad se generaron más debates ideológicos que movimientos armados. Las manifestaciones cristeras en la capital fueron limitadas por la posición no explícita del Arzobispado sobre el movimiento y por la actuación mediada políticamente de grupos como la Unión de Católicos Mexicanos, la Unión de Damas Católicas de México o las Brigadas Femeninas Juana de Arco (González, 2001), por lo que el desarrollo de la administración educativa pública no mermó a tal grado en la ciudad.

mediada políticamente de grupos como la *Unión de Católicos Mexicanos*, la *Unión de Damas Católicas de México* o las *Brigadas Femeninas Juana de Arco* (González, 2001), por lo que el desarrollo de la administración educativa pública no mermó a tal grado en la ciudad.

Se precisan tres efectos de la lucha cristera en la educación de las regiones analizadas hacia esta época. En primer lugar, un rezago importante en la construcción de infraestructura educativa en Altos Norte con respecto a la ciudad de Guadalajara; en segundo, una competición férrea, en los límites de la ideología, entre las escuelas públicas y los “colegios católicos” (como se llama a las escuelas primarias religiosas) que se fortalecieron con la persecución del profesorado público y que influyó en un redoble de esfuerzos por parte de las y los profesores y personas directoras y, en tercero, un detrimento de la legitimación e influencia de las personas directoras de educación pública en las comunidades de Altos Norte, con respecto a Guadalajara, donde su influencia ya atesoraba importancia.

Aunque la opinión de historiadores (Arias y Rescoldo, 2010; Avitia, 2006; Ruíz, 2003; Meyer, 1994, Tuck, 1982) agendar el fin de la Cristiada es complicado, puesto que algunos apuntan que esta terminó en los años cuarenta, con la deposición de las armas y otros, que su terminación real se enmarcó en el restablecimiento de las relaciones Iglesia-Estado en los años noventa; el campo educativo tornó a calma paulatinamente y se vio influenciado por cuestiones más relacionados con la política educativa del país en el decenio de los sesenta, donde la dirección escolar tuvo una influencia importante para una reconstitución de los procesos educativos.

4.2 EL PLAN DE ONCE AÑOS Y LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA

De los años sesenta a ochenta se reordenó políticamente el sistema educativo y el profesorado público se arraigó identitariamente. Además, se establecieron bases para el acceso y la promoción en la dirección de primaria, que prevalecieron prácticamente intactas hasta la reforma de 2013.

La descripción de este lapso se avoca a cuatro aspectos base: el magisterio en las misiones educativas, el reordenamiento del mapa de las figuras escolares de autoridad educativa, la configuración de una idiosincrasia del magisterio y la reglamentación de los accesos a la dirección escolar.

a) El magisterio en las misiones educativas en Jalisco

Para los años sesenta, la cobertura educativa en primaria representaba en Jalisco un desafío latente. De acuerdo con cifras del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI)¹, la población al inicio de la década era de 1'960,613 habitantes, de los cuales 682,833 eran mayores de 6 años analfabetos; la educación primaria era el ciclo más demandado, con casi el 90% de la matrícula; además, la capital requería servicios de educación de manera masiva y la escuela primaria se planteaba como una salida al rezago de las comunidades rurales.

Altos Norte, con importantes extensiones de terreno rural, entre los años sesenta y setenta, se convirtió en una zona de abastecimiento de materias primas y productos agrícolas para Guadalajara, pero también a otras ciudades en crecimiento del Occidente, por su posición geográfica privilegiada para la conexión vial entre estos puntos y con la Ciudad de México.

A Lagos de Moreno llegaron importantes desarrollos industriales y San Juan de los Lagos (dos municipios en desarrollo durante esa época AN) se posicionaron como centros de culto católicos muy relevantes del país, con lo que el peregrinaje llevó inversiones a la infraestructura regional. La población de Guadalajara creció más de 40% y hacia 1970, debido a la alta migración a la ciudad se conformó el primer anillo metropolitano (IMEPlan, 2016) que anexó a los municipios de Zapopan y Tlaquepaque.

Con antecedentes previos, pero con total desarrollo en la época, se impulsó el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria, conocido como “el Plan de Once Años”, con la intención de alfabetizar y ampliar el acceso al nivel, esto implicó atraer jóvenes egresados de secundaria “con vocación de profesores”, en los Institutos Federales de Capacitación del Magisterio (IFCM) pero sobre todo en las Escuelas Normales (EN), instituciones -en aquel tiempo- pre-universitarias, formadoras de profesores a cargo del Estado, que promovieron arduamente la formación de profesionales de la educación.

El magisterio se convirtió en un atractivo empleo para la juventud jalisciense, de donde egresaron cientos de profesionales de la educación, enviadas y enviados a misiones culturales de alfabetización en el despliegue de este plan.

1 Censo general de población de 1960 en: <https://goo.gl/eFVLMp>

b) Reordenamiento de la autoridad educativa

Al inicio del Plan de once años, obtener una plaza en la dirección de primaria tenía pocos referentes. En zonas rurales, muchos de las y los profesores ascendían a la dirección por la simple necesidad de que alguien administrara los bienes escolares, a ellas y ellos paulatinamente se les otorgó nombramiento oficial.

En zonas urbanas la obtención de plazas dependía de su relación con otras figuras de autoridad, como la supervisión escolar y las delegaciones sindicales que se desarrollaron en este lapso.

La SEP desplegó equipos de inspección de las tareas educativas, a través de supervisiones de zona y jefaturas de sector, que servían como enlace entre las escuelas y la autoridad central; Calvo et al., (2002, p. 50) identifican como labores asignadas a la supervisión casi todas las relativas a regular la labor directiva y del profesorado, entre ellas las siguientes:

funciones técnico-administrativas [...] la verificación de las condiciones generales del plantel, de la planeación y programación, de la actualización de la plantilla de personal, del manejo adecuado de los ingresos propios del plantel, de los movimientos de alta y baja de bienes muebles, de la organización y el control escolares, de la extensión educativa, de los servicios asistenciales, del concentrado de los resultados obtenidos en el proceso de acreditación y de lo concerniente a las escuelas particulares.

Al mismo tiempo, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) se erigió como un aparato articulado y fortalecido en la toma de decisiones de la estructura educativa, por su afianzamiento como brazo político militante en permanente negociación con el gobierno. La supervisión sirvió como catalizador de las decisiones escolares entre “la parte oficial” (la dirección escolar) y el Sindicato.

A nivel escuela, el equilibrio de fuerzas se mantenía en gran medida porque a personas directoras y delegadas sindicales se les consideraba autoridad. El equilibrio dependía de la repartición de las decisiones y en la racionalidad de la normatividad, que se negociaba para mantener el control. La supervisión se involucraba en casos de contingencia.

La administración de la educación, que ya era centralista, en esta etapa se basó además en la toma de decisiones piramidales. Las decisiones trascendentes en la administración central se negociaban con los rangos más altos de la pirámide sindical y las políticas se descendían a estratos inferiores, hasta llegar a la escuela, base de la pirámide.

La formación para la dirección de primaria era prácticamente nula; hasta los años setenta se reducía a la formación docente en el Instituto Federal de Capacitación Magisterio (IFCM), por lo que las supervisiones, además cumplieron una función de tutoría para las personas directoras.

El acompañamiento de la supervisión se centraba, sobre todo, en orientar la resolución de problemas con la comunidad y las actividades técnicas, con lo que fue poco a poco adquiriendo el

el rol de “orientación de autoridad política oficial, [lo que] posicionó a los supervisores, [desempeñando] un papel que han jugado en los escenarios políticos, sindicales y partidistas” (Calvo et al., 2002, p. 23).

Con el *Plan de once años* y el firme desarrollo de la docencia jalisciense, la escuela pública afianzó su papel protagónico en Jalisco, recuperando un poco de terreno perdido durante el conflicto cristero, sin embargo, ante el reordenamiento de las figuras de autoridad en el Sistema Educativo Nacional, la autonomía de las decisiones de la dirección también se atenuaron por la reconfiguración de las autoridades educativas.

Las tareas de orientación técnica, legal y administrativa eran labor de la supervisión, la regencia escolar era labor de la dirección y el liderazgo se relacionaba con la participación en la militancia sindical. En este esquema, la dirección de primarias más que ser considerada como una posición de liderazgo en el sistema educativo, era una función negociadora de autoridad entre y con la supervisión y la delegación sindical.

c) Normalismo y dirección de primaria, configuración de una idiosincrasia militante

Hacia los años setenta se puede encontrar ya un perfil muy regulado de la dirección escolar. Este se configuraba por la formación en las Normales (normalismo), la orientación de la supervisión escolar y su participación militante en el SNTE.

La formación normalista era el principal referente de las y los profesores y las personas directoras de primaria; era en las Normales donde se desarrollaron dos grandes proyectos: “un normalismo rural centrado en formar maestros para los sectores más vulnerables de la sociedad y [...] (uno urbano) focalizado en formar maestros para una sociedad más urbanizada” (Ramírez, 2009, p. 2).

La Normal Rural de Atequiza (NRA) que tenía ya trayectoria y el recién fundado Centro Regional de Educación Normal (CREN) de Ciudad Guzmán¹, conformaron centralmente la oferta para formar el profesorado en contextos rurales, cuyas particularidades eran la relación participativa en comunidades agrarias y la centralidad en el aprendizaje de la lectoescritura.

En el normalismo urbano, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (BYCENJ) tenía preeminencia y en su formación se conjugaron dos perfiles para el profesorado: uno de personas estudiantes provenientes de municipios y zonas rurales del Estado y otra, de personas normalistas provenientes de la ciudad.

En *Educadoras, política y religión en Jalisco, Siglo XX*, Vaca (2006) narra vivencias de un grupo de profesoras que dejaban sus pueblos para estudiar en Guadalajara y a los tres años, eran enviadas como profesoras a otros municipios del Estado. Estos casos conformaban una generalidad en el magisterio de la época.

¹ Centro Regional de Educación Normal Adolfo López Mateos (CREN), en: <https://goo.gl/qvQRY4>

Paralelamente, el movimiento estudiantil de 1968 -el cual fue reprimido, perseguido y que en la Ciudad de México- tuvo ecos institucionales en Guadalajara, más que nada hacia los años setenta.

La pugna de grupos contrarios de la Federación de Estudiantes de Guadalajara (FEG) y el Frente Estudiantil Universitario (FER), cobró la vida de personas estudiantes y dirigentes de ambas; sin embargo, la FEG se favorecía por estructuras políticas estatales y en medio de “la guerra sucia”¹, la FEG se convirtió en el aparato ideológico y armado estudiantil, que encauzaba institucionalmente los movimientos políticos de los estudiantes.

Las y los normalistas de Guadalajara, activos militantes de la FEG, eran formados bajo perspectivas políticas de corte socialista, pero con acciones que se acercaban más a decisiones centralizadas en figuras estatalizadas, unas veces sí y otras no, en acuerdo con los gobiernos e incluso llevando sus figuras representativas a posiciones política importantes en Jalisco, así se creó otro frente político, electoral e ideológico, que se incluyó como negociador ante la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) para la adquisición de plazas de profesores y directores.

El perfil de personas directoras “misioneros” y “negociadoras de autoridad” se mezcló con el “militante coaccionado” por el SNTE y la FEG y con el perfil técnico que los supervisores impulsaban. Una amalgama de perfiles de la dirección que no necesariamente respondía a los estándares del liderazgo planteados en la teoría, sino más bien cercanas a la “militancia política” del sistema educativo.

d) Inicios de la reglamentación del acceso a la dirección

Hacia inicios de los ochenta, se reglamentó el acceso a la dirección. Un poco antes, en 1978 se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), “en principio orientada a que los docentes normalistas prosiguieran su formación profesional y obtuvieran la licenciatura o el posgrado” (INEE, 2015, p. 36), además; el descenso de la matrícula en primaria implicó también un declive en la admisión de alumnos en las Normales.

Se dio “paso a la consolidación de un solo proyecto de normalismo, el [...] profesionalizante” (Ramírez, 2009, p. 99) y en 1984 la preparación para los profesores estableció como requisito la obligatoriedad del bachillerato, como requisito de ingreso (Vidal, 2017).

El SNTE y la SEJ crearon “escalafones” para la asignación de plazas de directores, donde se privilegiaba la antigüedad en el servicio docente, pero también se tomaba en cuenta la profesionalización en las UPN y la obtención de la licenciatura en educación en las Normales. La “profesionalización docente” tuvo repercusiones de manera paulatina tanto en los accesos a cargos directivos como en su configuración identitaria, que se traslapaba con el perfil “misionero” y el “militante”, incorporando a poco su perfil como “profesional especializado”, sin sustituirse mutuamente, pero instaurando nuevas narrativas sobre la dirección de primaria. El concepto de liderazgo aún no aparecía en este lapso, pero sí, uno del administrador.

¹ “la orden era acabar con las guerrillas encabezadas entonces por Lucio Cabañas y Genaro Vázquez. En ese contexto se puso en marcha la primera operación secreta de gran envergadura en contra de grupos insurgentes que actuaban en Guerrero: el Plan Telaraña” (Castillo, 2015).

4.3 EL MAGISTERIO DE JALISCO, ENTRE EL TLCAN Y EL 22 DE ABRIL

En los años noventa, las promesas de desarrollo se centraron en la macropolítica. La firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) impulsó nuevas orientaciones de gestión de las estructuras de Gobierno.

El campo educativo se orientaba como el espacio para el desarrollo de capacidades de los “ciudadanos globales”, por lo que para el SEN era prioritario elevar el nivel de escolaridad y mejorar la educación básica calificada en aquel tiempo como “deficiente [que no proporcionaba] el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de las y los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país” (DOF, 1992, p. 5).

El TLCAN se retroalimentó con políticas nacionales como la reforma educativa de 1992 (Marúm, 1997)¹, que incluyó a la secundaria como obligatoria, impulsó a la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación (ANMEB) entre la SEP y el SNTE, definiendo el margen de negociación entre ambas y que impulsaba el federalismo entendido como descentralización (Zorrilla y Barba, 2006).

Guadalajara se perfilaba como una sede en los acuerdos del TLCAN, sin embargo, después de la celebración la Primera Cumbre de Mandatarios de América Latina en la ciudad, el panorama alentador que traían los tratados internacionales perdió foco ante las explosiones del 22 de abril de 1992; tragedia provocada por fuga de gasolina hacia el drenaje, que evidenciaba corrupción e inacción en distintos ámbitos de gobierno, donde las conservadoras “cifras oficiales hablan de 210 muertos y más de mil 500 heridos [con] más de trece kilómetros de calles desaparecieron” (Mientras tanto en México, 2015), “un drama de más de 50,000 damnificados [...] que provocaron una sicosis colectiva en toda la ciudad” (Proceso, 2002), “alrededor de 2,800 empleos perdidos [...] 466 industrias cerradas y 14,700 trabajadores parados” (Lizama y Padilla, 1993, p. 26).

Durante la emergencia, las escuelas, que se encontraban en periodo vacacional, sirvieron como centro de información y de reunión civil; algunos analistas coinciden en que el siniestro rescató actitudes asociativas tanto entre los damnificados como en núcleos importantes, entre ellos los profesionales de la educación; “surgió la solidaridad en múltiples formas y de manera espontánea y auténtica, no manipulada políticamente” (Ramírez, 1993 p. 31) y las personas directoras, con la custodia de las escuelas del centro de la ciudad y zonas aledañas se convocaron entre sí a participar en la recepción de grupos de rescate y a ciudadanos que apoyaban en las búsquedas de damnificados. Al paso de la tragedia, las escuelas fueron también centros de atención a damnificados por grupos civiles e incluso para la organización de la protesta civil.

¹ Un par de años más tarde, el alzamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) haría notar que había aún mucho por saldar en lo concerniente a lo rural e indígena de México, sin embargo, su influencia en Jalisco fue menos impactante en el entorno de los grupos indígenas locales. Los Wixáritari, grupo indígena que prevalece en el Norte del Estado, tuvieron contacto e influencia con el levantamiento indígena del sur, años más tarde y no como una expresión armada.

El precio político-electoral se cobró en 1995, cuando en el proceso de reconstrucción, citado en Alonso (1993), el profesorado del Estado de Jalisco se apartó del partido oficial “que tenía en el magisterio un bastión considerado como propio” (p. 150), así, el Partido Acción Nacional (PAN) -en aquellos tiempos un partido de oposición al régimen priísta- obtuvo la gubernatura estatal, ganó 53 de los 124 municipios (42%) [generando] el fin del monopolio priísta (Lomelí, 2001, p. 82).

La tragedia no fue resuelta del todo por el PAN, puesto que en su gobierno, la marginación económica en la zona afectada fue irreversible y muchas reconstrucciones tardaron años o simplemente no se presentaron, generando cinturones de miseria en pleno centro de la ciudad.

En el 2000, las elecciones presidenciales del país, depusieron a Partido Revolucionario Institucional (PRI) que gobernó el país durante más de setenta años y se instauró un nuevo discurso en la política educativa ligada a nociones “eje a la productividad, calidad, excelencia, competitividad, eficacia, eficiencia, competencias e innovación” (Moreno, 2004, p. 17), siguiendo el eje de la globalización económica que había instaurado el TLCAN en la etapa anterior; sin embargo estratégicamente, el gobierno no se desmarcó de los liderazgos sindicales, que a esa fecha presumían al SNTE como el de mayor número de agremiados en Latinoamérica¹.

Jalisco se convirtió en el Estado experimental para diversos proyectos educativos, a través de la Secretaría de Educación Jalisco se desarrollaron programas diversos de corte tecnócrata y orientación neoliberal. El más representativo de la gestión escolar era el Programa Escuelas de Calidad (PEC) que con apoyos del Banco Mundial (BM), pretendía ser una expresión de descentralización de la administración pública y la participación social.

En este programa, la dirección escolar debía inscribir un Proyecto Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y el Estado asignaba “peso por peso” los recursos que la misma dirección obtuviese con los Comités de Participación Social (CPS) y los gobiernos municipales en donde se ubicaba la escuela. Hacia 2005 el BM aprobó un préstamo “por un total de 240 millones de dólares, [para] mejorar la administración de las escuelas primarias públicas” (Banderas, 2006, p. 56) a través del PEC; sin embargo, el problema para las primarias era la alta y continua rendición de cuentas, “una sobrecarga administrativa, como la comprobación de los recursos financieros, la elaboración de informes” (Banderas, 2006, p.91), la limitación de los rubros para el gasto que provocaba la acumulación de materiales y el desánimo de las y los directores por ingresar al programa.

Hacia 2006 se calculaban 50,000 escuelas apoyadas por el programa en el Estado², y si bien es cierto que el PEC trajo nuevas formas de gobernanza escolar (Banderas, 2006), no existe evidencia de avances pedagógicos o de mejora de la enseñanza significativos. A esto se sumó el

1 Con 1.5 millones de afiliados y cuya líder era considerada como un referente en la toma de decisiones políticas no solo en el ámbito, sino extendida hacia lo electoral, como lo señala la revista Expansión de CNN en español en: <https://goo.gl/dwNPFf>.

2 Ver: <http://basica.sep.gob.mx/>

Enciclomedia, que había dotado de equipos de cómputo y capacitación al profesorado para su utilización, que pronto quedaron obsoletos y abandonados por las empresas que el gobierno federal subcontrató para dar mantenimiento.

El sexenio de 2006-2012 representó una continuidad en los programas neoliberales, pero no se pudo afianzar la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) (Ruíz, 2012), ni dar protagonismo al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), ambos indicadores del culmen del proyecto educativo neoliberal de la época, tampoco hubo cambios sustanciales en su relación con el SNTE, situación que perpetuaba la discrecionalidad de la política militante en los procesos educativos.

Siguiendo cronológicamente la narración, en 2006 SEN obtuvo el último lugar de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en las mediciones del Programa para la Evaluación de los Estudiantes (PISA). Luego de un alarde entre la opinión pública y al interior del gremio, estos resultados justificaron la represión y persecución de profesores opositores en Oaxaca, resultando en la implantación de la reforma educativa de 2013.

Los accesos a la dirección escolar permanecieron aún, en este lapso ligados a los concursos escalafonarios que ya encontraban mayor estructuración y que a pesar de considerar ya distintos rubros para la obtención de la plaza, seguían sin escapar de la influencia de la política militante. La centralidad la figura directiva de primaria como gestor, cobró importancia en este lapso, aún no, la de liderazgo.

4.4 REFORMA DE 2013: DIRECCIÓN DE PRIMARIA ¿EN RENOVACIÓN?

El regreso al gobierno en 2012 por parte del PRI, en dinámica de bipartidismo con proyecto neoliberal, fue estrepitoso en términos de asuntos políticos del ámbito de la educación.

La lideresa del SNTE, Elba Esther Gordillo, que se había opuesto sistemáticamente a la evaluación del profesorado¹ y por ende a la reforma educativa, fue acusada de corrupción y detenida². Ocupó su lugar una presidencia más proclive a la influencia del gobierno, así los obstáculos en la cúpula del SNTE fueron sorteados y la reforma educativa se unió a otras “estructurales”³.

En 2013 se elevó a rango constitucional la evaluación docente de la que se encargaría el INEE, aspecto, que como se dijo antes, representaba el punto culmen del proyecto neoliberal educativo, además se instauró el Servicio Profesional Docente (SPD) que abrió a concursos obligatorios el

1 “La presidenta del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Elba Esther Gordillo, aclaró que su oposición a la Reforma Educativa sólo se debe a la amenaza a los maestros “con la palabra perversa” de permanencia, que a su parecer pervierte la evaluación” (Animal político, 2013). Consultar en: <https://goo.gl/dV1QDd>.

2 “La expresidenta del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Elba Esther Gordillo, se había visto envuelta en escándalos por el uso desmedido de recursos económicos, hasta días antes de ser detenida” (Excélsior, 2013). Consultar en: <https://goo.gl/6R3gW7>.

3 Impulsadas por el llamado “Pacto por México” con el acuerdo de la presidencia y el PAN, además del Partido de la Revolución Democrática (PRD), que había sido tradicionalmente opositor (Excélsior, 2012, diciembre 2). Consultar: <https://goo.gl/joudcc>.

acceso a la docencia, la dirección escolar y la supervisión en la educación pública.

En este esquema, la gobernanza en el SEN se reordenó. Los principales referentes en dicha gobernanza son la administración educativa nacional, el INEE y el SNTE nacional, recentrando las decisiones educativas, pero se incorporaron organizaciones de la sociedad civil (SEP, 2017)¹, o al menos, organizaciones que aparentaban serlo. Algunas en particular² obtuvieron gran influencia en las perspectivas de la política educativa, sobre todo, en la formación de docentes y directores.

A la par de que el Servicio Profesional Docente (SPD) se instauró para regular las prácticas de acceso a los puestos en educación y el INEE como evaluador e informante del estatus educativo del país, fue presentado en 2017 el llamado Nuevo Modelo Educativo (NME). Estas tres partes están empujando por una reorientación de la dirección y la supervisión, enfocándolas en perspectivas de liderazgo educativo, con centralidad en la escuela (SEP, 2017).

La implementación de dichos cambios fue acelerada. El impacto se centró en el establecimiento de procesos de selección y acceso a los cargos en el SEN, los perfiles deseables, estadística permanente y de roles de los actores educativos; sin embargo, el impacto a las prácticas reales en el nivel escolar es aún insuficiente; por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) en su reciente informe resalta cómo los “directores en escuelas con desventaja, las escuelas rurales en México, están más preocupados acerca de los recursos materiales en sus escuelas que en sus pares en escuelas urbanas avanzadas y privadas” (OECD, 2016, p. 7).

Jalisco continuó con la implementación de programas neoliberales en educación, ahora concernientes a la reforma 2013 y el NME. La dirección escolar fue la encargada de aportar información y participar en variados programas gubernamentales, intersectoriales y del orden privado, hoy tienen eco en la gestión educativa³.

Al ser eliminados los escalafones que prevalecieron anteriormente, las personas directoras escolares e incluso los supervisores accedieron a nuevas plazas más jóvenes⁴, puesto que el requisito principal para la dirección es el examen y se requería tan solo dos años como docente para poder aplicar. Ante ello, a diferencia de los lapsos previos, proliferaron los programas para la formación de la dirección escolar en liderazgo, relacionándolo directamente con las nuevas orientaciones de la política educativa que prevalece a través de la reforma.

1 Los sindicatos “no alineados” al SNTE, principalmente del sur del país, en contraparte fueron reprimidos en la protesta contra la reforma educativa, y están prácticamente excluidos de toda posibilidad de negociación y en permanente tensión con el gobierno mexicano actual. Ver: <https://goo.gl/DAsPi5>.

2 El caso de Mexicanos Primero (MP), Asociación Civil conformada por prominentes empresarios, algunos ligados a la televisora, Televisa, una de las más influyentes en Latinoamérica, que estuvo impulsando de manera decidida la reforma educativa a través de la denostación de las prácticas de los docentes en la esfera pública. Ver (Rosales, 2016) en: <https://goo.gl/GjUZFs>.

3 Los directores de primaria entrevistados señalaron entre 6 y 10 programas que desarrollan en las escuelas primarias.

4 Solo como ejemplo, el promedio de edad de los directores entrevistados en este estudio fue de 33 años; el menor de ellos a la fecha de la entrevista tenía 28 y el mayor 40.

La reconfiguración de la figura directiva de la reforma 2013, tuvo luego un vigencia hasta 2018, cuando arribó una orientación política y educativa, impulsando un proyecto bastante opuesto al neoliberal, auto considerado de corte “humanista”. Sobre este proyecto que generó su propia reforma educativa en el país y sobre sus efectos, se podrá hablar en futuras investigaciones.

a) La formación de directores en liderazgo para la reforma de 2013

La formación para personas directoras de primaria pública en Jalisco, es un asunto que se formalizó en las últimas dos décadas. A pesar de esfuerzos institucionales previos, hasta a mediados de los noventa se articularon programas para la dirección escolar, principalmente el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), el Instituto Superior de Estudios Tecnológicos de Occidente (ITESO), que impulsaron posgrados en planeación educativa y gestión; además, los concursos escalafonarios y el programa de incentivos de Carrera Magisterial (CM), tomaban en cuenta especialidades y posgrados para ascenso y aumento de sueldo; posteriormente el PEC instaurado en el 2000, brindó “capacitación y asesoría para elaborar el PETE y el Proyecto Anual de Trabajo, [...] a través de los apoyos técnicos-pedagógicos (SEP, 2002, p. 51).

Hacia 2006, la SEJ inició el Programa de Formación de Directivos por Competencias (PFDC), “un convenio de colaboración con la Academia de Niza” (Ponce, 2011, p. 177), “capacitaría a los directores” (Díaz y Rodríguez, 2012, p. 33) en gestión escolar.

Durante la implementación de la reforma educativa de 2013 la lógica cambió. Los posgrados para la dirección perdieron su incentivo, puesto que el criterio decisivo para el acceso al cargo es el examen y una formación previa al cargo no era obligatoria. Sin embargo, ante la responsabilidad del SPD por “atender, evaluar y fortalecer los procesos de formación del personal que realiza funciones de dirección brindando a los directivos” (DOF, 2017, p. 3) las personas directoras debían recibir formación y acompañamiento durante sus primeros dos años en servicio.

En este contexto, nuevos actores se sumaron a la formación directiva: Programas como el Diplomado Internacional para Líderes Educativos Transformadores (DILET) ofrecido en línea por MP e ITESM, el Diplomado en Liderazgo para la Autonomía de la Gestión (DLAG) de la Maestría en Intervención de la Práctica Educativa (MEIPE), el Programa de Formación para la Función de la Dirección (PFFD) de la UPN, el Simposio Internacional de Liderazgo Educativo (SILEd), entre otros espacios; reunían a directores para cursar distintas modalidades formativas, centralmente en liderazgo y, hasta donde se sabe, sus perspectivas se alinearon, casi exclusivamente a formar a los directores en los temas de la política educativa vigente, en temas de evaluación docente y directiva y otros incluidos en la reforma 2013.

5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS SITUADO. ENTREVISTAS A PERSONAS DIRECTORAS

Analizar el liderazgo y la dirección de primarias desde una perspectiva relacional, implicó,

además de la historización ya desarrollada, acudir a las personas directoras en sus contextos, una investigación situada (Montenegro, 2001; Sandoval, 2013), que se relaciona con su marco histórico-político, con lo que las nociones puestas a prueba en este estudio encontraron, en lugar de una definición unívoca, las contradicciones que han afectado la constitución actual de la dirección.

Las personas directoras entrevistadas relacionan sus nociones de liderazgo y dirección de primaria de acuerdo con las narrativas de la reforma 2013, con su carrera profesional desde la docencia hasta la dirección, pero también con los discursos relativos a las etapas histórico-políticas que han marcado sus contextos. Dicha noción está relacionada con la perspectiva de que las comunidades escolares en las que desarrollan su trabajo directivo confieren peso al liderazgo esperado en la escuela, de acuerdo con lo que se sabe de dichos lapsos.

En la tabla 2, la narrativa, encierra entre paréntesis con iniciales AN para personas directoras de Altos Norte y Gdl para Guadalajara; el número a su derecha identifica al director que aportó su testimonio.

Se puede observar, cómo las personas directoras entrevistadas de Altos Norte en su narrativa, aportan un peso importante a la Cristiada, y, dentro de los aspectos institucionales, comunitarios, profesionales y en sus prácticas de liderazgo, otorgan más bien un peso equivalente al que dan en torno a la reforma educativa 2013. A diferencia de las entrevistadas de Guadalajara, quienes distribuyen más sus nociones de liderazgo en torno a la reforma 2013 y en la etapa del TLCAN-22 de abril.

Tiene sentido que, ambos grupos de personas directoras encontraron aspectos significativos de la reforma 2013 relacionada con la dimensión profesional e institucional, sobre todo, porque es en la que mayor énfasis pusieron sus políticas educativas; en torno a la categoría acceso al cargo (B), todos los directores hacen referencia a esta dimensión como su principal referente.

Una ausencia relevante en las nociones de las y los directores entrevistados es que la dimensión prácticas de liderazgo y comunitaria, encuentran como un punto de ausencia de la reforma 2013. Esto, a pesar del énfasis discursivo de la reforma y la formación sobre el liderazgo pedagógico.

De acuerdo con los datos de las entrevistas, la reforma educativa impulsó al liderazgo educativo como un concepto legitimador de las prácticas coercitivas de evaluación -o examinación docente y directiva-, sin embargo, este discurso institucional no permeó significativamente las narrativas de las y los entrevistados en las dimensiones comunitaria y de prácticas de liderazgo, el total de las personas directoras participantes plantearon que la formación bajo las disposiciones de la reforma 2013 no les prepararon como líderes, ni para enfrentar los desafíos de sus contextos, antes bien, en los testimonios se señala una excesividad de contenidos sobre la normatividad del sistema educativo y reglamentación para la evaluación.

Cuando se realizó el protocolo de esta investigación se pensaba que los efectos de

de permeabilidad de la reforma 2013 en las personas directoras sería determinante de forma integral, es decir, que se encontraría en todas las dimensiones de análisis, sin embargo, llama la atención, cómo en el caso de Altos Norte, los testimonios tuvieron un acento mucho más amplio en los vestigios de la Cristiada, con impacto en la dimensión “comunitaria” y “prácticas de liderazgo”. Las y los directores de AN aportan testimonios de que el conocimiento sobre los sucesos de esta época tienen gran valor social en sus contextos educativos, principalmente, por las prácticas culturales de corte religioso en la región.

En lo que sí coinciden las narrativas de ambos grupos es en que en la formación previa al cargo (A), hay un alto componente de referentes conceptuales ligados con el Plan de Once años, esto atañe directamente a la formación normalista, donde, según los datos recabados, los temas de estudio relativos a esta etapa quedan muy marcados en las nociones de los docentes.

Tabla 2
Análisis de las nociones de liderazgo

Dimensiones	Análisis de las nociones de liderazgo y dirección			
	“La Cristiada”	“Plan de Once años”	“TLCAN al 22 de abril”	“La reforma educativa 2013”
a) Institucional	AN: 1, 2, 3, 4 (C)/ Gdl: 0	AN: 1, 3, 4 (C)// Gdl: 1, 3, 4 (C, D)	AN: 2 (B)// Gdl: 1, 2, 3, 4 (A, B, D)	AN: 1, 2, 3, 4 (A, B, C D)// Gdl: 1, 2, 3, 4 (A, B, C, D)
b) Comunitaria	AN: 1, 2, 3, 4 (A, D)/ Gdl: 0	AN: 1, 2, 4 (A, D)// Gdl: 1, 2, 3 (D)	AN: 4 (A, C, D)// Gdl: 1, 2, 4 (A, C, D)	AN: 1 (A, B, C, D)// Gdl: 1, 3 (A, B, C, D)
c) Profesional	AN: 1, 2, 3 (C)/ Gdl: 3 (C)	AN: 2, 3, 4/ Gdl: 1, 2, 3,	AN: 1, 3, 4// Gdl: 2, 3, 4	AN: 1, 2, 3, 4/ Gdl: 1, 2, 3, 4
d) Prácticas de liderazgo	AN: 1, 2, 3, 4 (C, D)// Gdl: 1 (A)	AN: 1, 3, 4 (A, D)// Gdl: 2, 4 (A, C, D)	AN: 3 (A, C)// Gdl: 1, 2, 3 (A, B, C, D)	AN: 3, 4 (A, B, C, D)// Gdl: 1, 2, 3 (A, C, D)
<p>Claves: AN (Altos Norte), Gdl (Guadalajara), el número posterior indica el dígito asignado a cada persona directora entrevistada para su identificación en las entrevistas.</p> <p>Categorías: A. Formación previa al cargo B. Acceso al cargo C. Condiciones de la dirección escolar D. Formación en liderazgo</p>				

Llama la atención que, en el caso del 22 de abril haya un reconocimiento recurrente en los testimonios, sobre todo en las personas directoras de Guadalajara, aún cuando sólo una persona directora (Gdl-2) desarrolla su función en una colonia cercana a la zona de las explosiones de la fecha. La historia de las comunidades es tan determinante, en la dimensión condiciones de la

dirección escolar que la reforma educativa que priva en el momento de su ejercicio directivo.

De la globalidad de los testimonios, se concluye que una categoría muy poco significativa para las y los directores entrevistados es “la formación en liderazgo” educativo, un desafío para los diseñadores curriculares de programas formativos. Otra generalidad es que, según el análisis, el periodo histórico más decisivo de los contextos escolares tiene un peso notable en las narrativas de las personas directoras.

El pasado y el contexto prevalecen de manera igualmente contundente en las narrativas que la propia política educativa derivada de la reforma educativa 2013, con todos sus dispositivos coercitivos. Como se muestra en la tabla 3, cada dimensión, despliega por entre nueve y catorce categorías con las que asocian la dirección escolar y en qué dimensión ellos mismos la agrupan.

Esta tabla permite mayor profundidad analítica, a través de ella, se encontraron muy variadas categorías con las que las personas directoras relacionan al liderazgo educativo y la dirección de primaria.

Resalta el discurso impuesto sobre la Reforma educativa 2013, sus componentes evaluación docente, evaluación directiva, normatividad del servicio profesional docente, cumplimiento de objetivos, planeación didáctica argumentada, conceptos que generalmente ligaban a obligaciones y deberes que eran impulsados por la política educativa 2013 de forma coercitiva.

Tabla 3
Instrumento de análisis de narrativas

Dimensiones de análisis					Categoría añadida
Institucional	Comunitaria	Prácticas de liderazgo	Formación	Profesional	Enseñanza-aprendizaje
Política educativa (AN1,4; Gdl 1,2,4)	Participación de padres de familia Normatividad (AN1,2,3,4; Gdl 1,2,3,4)	Tipos de liderazgo (AN1,2,4; Gdl 2,3,4)	Formación no normalista (AN4; Gdl 1,2,3)	Prácticas pedagógicas (AN 1,3; Gld 2,3,4).	Medios didácticos (AN2,4; Gdl 1,3 4).
Planes de estudio (AN 3,4; Gdl 1,3,4)	Relación de los padres de familia y profesores (AN1,2,4; Gdl 2,3,4)	Liderazgo pedagógico (AN,4; Gdl 1,2,3,4)	Formación normalista (AN1,2; Gdl 1,2,3)	Preparación de los docentes (AN 1,3; Gld 2,3,4).	Interacción en las aulas (AN1,2,4;Gdl 1,2,3).
Supervisión escolar (AN1,2,4; Gdl 1,2,4)	Condiciones contextuales (AN1,2,4; Gdl 2,3,4)	Liderazgo democrático (AN1,4; Gdl 1,2,3,4)	Inspiración en figuras docentes (AN1,2; Gdl,2,3,4)	Planeación de la enseñanza (AN 2,4; Gld1, 2,4).	Recursos de apoyo (AN1,2,4; Gdl 1,2,3,4).
Estructura educativa Normatividad (AN1,2,4; Gdl1, 2,4)	Pandillerismo (AN 2; Gdl 1,2,3)	Autoridad (AN1,2,4; Gdl 1,3,4)	Contenidos de la formación de liderazgos (AN1,2; Gdl 1,2,3)	Relaciones entre los profesores (AN 1,2,4; Gdl 0)	Logros académicos (AN1,2,4; Gdl 1,2,3,4).
Normatividad (AN1,4; Gdl 2,3,4)	Narcotráfico (AN2; Gdl 2,3)	Poder (AN3,4; Gdl 1,4)	Metodología de la formación (AN4; Gdl 1,2,3,4)	Incentivos no económicos (AN 1,2,4; Gld1,2,3,4).	Necesidades Educativas Especiales (AN 3; Gdl 2,3).

Órganos escolares (AN2; Gdl 1,2,4)	Redes sociales en la dinámica escolar (AN1,2; Gdl 1,2,3,4)	Acompañamiento (AN 2; Gdl 2,3,4)	Capacitación para las Tecnologías de la Información y la Comunicación (AN1,2,4; Gdl 1,2,3,4)		
	Medios de comunicación(AN1,3; Gdl 1,3,4)	Resolución de conflictos(AN1,2,4; Gdl 1,2,3,4)	Articulación de la formación en el SEN(AN 2,3; Gdl 1,3,4)		
	Aspiraciones de los alumnos(AN1,2; Gdl 1,3,4)	Aplicación de la Norma(AN1,2,3,4; Gdl 1,2,3,4)			
		Gestión de recursos materiales (AN1,2,4; Gdl 1,2,4)			
		Cambios en relación a dirección (AN1,2,3,4; Gdl 1,2,3,4)			
		Consejos Técnico Escolares (AN1; Gdl 1,2)			
Categorías relacionadas con la Reforma Educativa 2013					
Evaluación docente (AN1,2,3,4; Gdl 1,2,3,4)	Normatividad ante el Servicio Profesional Docente (AN1,2,3,4; Gdl 1,2,3,4)	Programas educativos de la Reforma (AN1,2,3,4; Gdl 1,2,3,4)	Evaluación directiva (AN1,2,3,4; Gdl 1,2,3,4)	Planeación didáctica argumentada (AN1,2,3,4; Gdl 1,2,3,4)	

Como se puede notar en la tabla 3, las personas directoras entrevistadas asocian directamente a la dirección de primaria¹ con el liderazgo educativo, refiriéndose a esta labor como una función propicia para las prácticas de liderazgo, ejercer distintos tipos de liderazgo, centrarse en el liderazgo pedagógico y desarrollar en la escuela un liderazgo democrático. Si a este hallazgo se le relaciona con la ausencia de formación en liderazgo que las y los directores señalan en la tabla anterior, entonces, la formación en liderazgo para la dirección de primaria se expone como deficiente e insuficiente, según los testimonios recogidos.

Las nociones de las personas directoras entrevistadas en torno al liderazgo se extienden a otros ámbitos de la labor directiva. Resaltan la participación de padres de familia en los problemas de las comunidades, la habilidad para sortear y resolver denuncias y demandas ante distintas instancias, la capacidad de motivar la preparación de los docentes” en procesos pedagógicos, pero también reconocen la poca capacidad que tienen como líderes para obtener incentivos económicos para el personal, el reducido espacio para la gestión de recursos, la baja influencia que tienen como directoras y directores en las redes sociales, cuestión que condiciona en la dinámica escolar, al sentirse generalmente expuestas o vulnerables (sobre todo en Gdl). Para las personas directoras entrevistadas, la formación debe incluir estos componentes como gran influencia en el trabajo de la

¹ Marcadas con gris en la figura 1, dimensión “las prácticas de liderazgo”.

dirección de primarias para el liderazgo.

En las entrevistas surgió categoría que, no figuraba en las prescripciones de la investigación: Enseñanza-Aprendizaje como un elemento directamente relacionado con la dirección de primaria¹, a decir de las personas entrevistadas. Esto apunta a una preocupación de las personas directoras por influir de manera directa como facilitadores de la mejora de la enseñanza.

6. CONCLUSIONES

En acuerdo con una investigación con enfoque relacional del liderazgo educativo, acercarse a los sujetos es acercarse a sus contextos (Díaz, 2019; 2018), esto implica develar cómo lapsos históricos predeterminan a la dirección de primaria en espacios escolares situados. Por ello, los resultados de investigación pusieron atención a la complejidad contextual de la dirección en el SEEJ, a través de una revisión histórico-política.

La revisión en lapsos mostró que la dirección de primarias ha tenido entendimientos cambiantes, relativos a la política, la normatividad, la representación y la agencia de las personas directoras. El rol social, el papel histórico, las funciones sistémicas y las responsabilidades que se otorgan a las personas directoras históricamente en un contexto específico, son determinantes, tanto o más que las políticas que prevalecen, en este caso, que la reforma educativa del 2013.

La dirección en Altos Norte y Guadalajara ha oscilado de los 1930 a la fecha, de una figura de misionero a otra de distribuidor de bienes del Estado, posteriormente de una de negociador de la autoridad a militante político a otra de administrador educativo, para luego presentarles como gestores escolares. En la reforma de 2013 la figura de la dirección de primaria como parte del liderazgo cobró auge, pero los relatos de las políticas públicas, orientadas a la evaluación, la exagerada centralidad en la normatividad y la rendición de cuentas, fueron interpretados por las personas directoras entrevistadas, como “coercitivas”, aislando de nuevo a la dirección como una figura meramente administrativa, con falta de autoridad y vigilada a su vez por instancias centralizadas en el sistema escolar.

Se demuestra en los resultados, que si bien los procesos educativos del subsistema educativo estatal de Jalisco se rigen por la política educativa nacional y no escapan a lógicas internacionales, estos tienen reconfiguraciones sumamente situadas, donde la reconstitución del perfil directivo pasa por procesos complejos principalmente locales, que preocupan en la práctica a las personas directoras en la dimensión comunitaria.

Esta investigación demostró que analizar el liderazgo educativo y la dirección de primarias debe contextualizarse por su alta determinación histórico-política. La función directiva y la posición de liderazgo están fuertemente relacionadas con a) las políticas educativas que prevalecen, b) con

¹ Resaltada en color gris en la tabla 3

los procesos históricos del contexto socioeducativo y con c) las comunidades en que se desarrollan.

No se sugiere una formación para el liderazgo adaptable a los contextos, sino que, desde los programas formativos deben aportar herramientas conceptuales y analíticas para comprender su devenir y abonar a su transformación. La formación de directores es un proceso complejo que dependerá de cuáles son las relaciones, qué política priva en el sistema educativo y comunitariamente, cuál es el papel se le confieren a la dirección escolar de primaria. Aprender a ser director o directora merece una comprensión histórica situada, lo que, rara vez se encuentra en un programa formativo de liderazgo educativo.

Las nociones sobre liderazgo educativo (Navarro, 2016) no nacen de forma espontánea con una reforma educativa, les antecede una mezcla de concepciones generada por los lapsos histórico-políticos en el contexto, que a su vez, abonan a la composición y entendimiento de la función de dirigir primarias, la relación entre liderazgo y dirección de primarias, tampoco es automática, esto depende del rol que se confiera a la dirección desde el sistema educativo y el contexto social.

Debido a que la dirección escolar se inserta en “ambientes de alta incertidumbre, turbulentos y cambiantes” (Granell y Malpica, 1999, p.47) como se demostró en los resultados, a menor distancia analítica de los contextos y sus condiciones hay mayor probabilidad de que la formación en liderazgo sea significativa, esto deberían tomarlo en cuenta los diseñadores de las reformas educativas.

Durante *la reforma 2013* se encapsuló el estudio del liderazgo educativo en conceptos académicos reduccionistas, sus supuestos se presentaron como constructos alejados de la observación en contexto, el liderazgo aparece como una serie de atributos idealizados y romantizados. Un tratamiento de este tipo, puede generar frustración entre los nuevos profesionales de la dirección al encontrarse con problemáticas complejas del entorno escolar.

Las políticas educativas dirigidas a la dirección de primaria deben ser la síntesis de un conocimiento complejo, contradictorio, socialmente construido y socialmente distribuido (Eaccott, 2015, p. 6), no basta con cambiar el enfoque conceptual de la formación directiva: de la administración al liderazgo educativo -como se planteó en Ponce (2011)-, si no se cambia también la forma en que se impulsa a la dirección como una posición estratégica para transformarlo.

Aceptando que la dirección está atada a una propuesta político-educativa (De Alba, 1995) y que sus disposiciones se enmarcan “en el juego político de la construcción del conocimiento” (Eacott, 2013, p. 220), las reformas educativas requieren más que una discusión académica sobre la dirección, un conjunto de cambios estructurales para que las y los directores sean partícipes de la toma de decisiones en el sistema educativo, que se les trate como líderes genuinos, no como meros administradores de los bienes escolares.

La metodología de este estudio, permitió conocer las narrativas de las personas directoras de manera situada, por tanto, sus hallazgos son inadmisibles para una generalización, empero, su significación contextual bastó para revelar una fuerte discordancia entre la retórica la reforma 2013,

que argumentó en su momento una trascendencia de la dirección de primarias que cambiaría de la administración al liderazgo educativo.

REFERENCIAS

- Alonso, J. (1993). Las explosiones de la primavera tapatía de 1992. Universidad Nacional Autónoma de México. Animal Político. (2013, enero 22). SNTE se opone a Reforma Educativa por una “palabra perversa”: Gordillo. <https://www.animalpolitico.com/2013/01/snte-se-opone-a-reforma-educativa-por-una-palabra-perversa-gordillo/>
- AM. (2016, noviembre 7). La educación en tiempos de la Guerra Cristera. <https://www.am.com.mx/news/2016/11/7/la-educacion-en-tiempos-de-la-guerra-cristera-261554.html#:~:text=Las%20escuelas%20cat%C3%B3licas%20tuvieron%20que,la%20educaci%C3%B3n%20en%20la%20clandestinidad.>
- Arias U. y Rescoldo, A. (2010). Los últimos cristeros. Una novela extraordinaria Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 12(2), 103-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80218376006>
- Avitia, A. (2006). El caudillo sagrado. Historia de las rebeliones cristeras en el Estado de Durango. Ed. del Autor, México.
- Banderas, C. (2006). Análisis del Programa Escuelas de Calidad. Nuevas formas de gestión escolar e institucional. [Tesis Doctoral]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Calvo, B., Zorrilla, M. Tapia, G. y Conde, S. (2002). Tendencias en supervisión escolar. La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas. UNESCO-IIEP. <https://goo.gl/wn7i5L>
- Castillo, G. (2015, junio 16). En la guerra sucia militares recibieron la orden de exterminar a guerrilleros. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2008/06/16/index.php?section=politica&article=010n1pol>
- Coronel, J. M. (1998). Gestionar no es liderar: reflexiones sobre el concepto de liderazgo y sus repercusiones en una gestión democrática de los centros. Revista Investigación en la escuela, (34), 36-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=116980>
- Centro Regional de Educación Normal [CREN]. (2017). Cultura General. <https://goo.gl/qvQRY4>
- Crovi, D. (2005). La sociedad de la información: una mirada desde la comunicación. Comunicaciones libres, Ciencia.
- De Alba, A. (1995). Currículum: crisis, mito y perspectiva. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

- Díaz, M. y Rodríguez, J. (2012). De la enseñanza a la formación en competencias: una reflexión sobre la experiencia de formación de directores de educación básica en Jalisco. *Revista Educ@rnos*, 4(1), 22-34. <https://goo.gl/khzoAz>
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (1992, mayo 19). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4666809&fecha=19/05/1992#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2017). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Eacott, S. (2013). Research as a political practice: The fallacy of data speaking for themselves [La investigación como práctica política: la falacia de que los datos hablen por sí solos]. Untested Ideas Center.
- Eacott, S. (2015). Educational Leadership Relationality, A Theory and Methodology for Educational Leadership, Management and Administration [Relacionalidad del Liderazgo Educativo, Una Teoría y Metodología para el Liderazgo, la Gestión y la Administración Educativa]. Sense Publishers.
- Excélsior. (2012, diciembre 2). El pacto por México. Excélsior. <https://goo.gl/joudcc>.
- Excélsior. (2013, febrero 26). Los excesos que llevaron a Elba Esther Gordillo a prisión. Excélsior. <https://goo.gl/6R3gW7>.
- González, F. (2001). Matar y morir por Cristo Rey. Aspectos de la Cristiada. Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México- Plaza y Valdés.
- Granell, E. y Malpica C. (1999). Formación para el liderazgo. *Revista Latinoamericana de Administración*, (23), 40-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71602305>
- Instituto de Mejora de la Planeación [IMEPlan]. (2016). Plan de Ordenamiento Territorial, Guadalajara: Gobierno Municipal, Metropolitano del Área Metropolitana de Guadalajara, Jalisco. http://imeplan.mx/sites/default/files/IMEPLAN/POTmet_IIIFB-BajaRes.pdf.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2015). Los docentes en México, Informe 2015. INEE. https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Docentes_Mexico_Informe2015.pdf
- Lizama, G. y Padilla, C. (1993). “Los efectos económicos”. *Desastres y sociedad*, Explosiones de Guadalajara, 1(1), 23-28. <https://goo.gl/5hDf3E>
- Lomelí, L. (2001). El sentido del voto. Electores, votos y sistema de partidos. Instituto Tecnológico

- López, D. (2011). La guerra cristera (México, 1926-1929). Una aproximación historiográfica. *Historiografías, revista de historia y teoría*, (1), 6-48. https://doi.org/10.26754/ojs_historiografias/hrht.201112523
- Marúm, E. (1997). Las implicaciones del TLC en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, 19(77). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207710>
- Meyer, J. (1994). *La Cristiada: La guerra de los cristeros*. Siglo XXI.
- Mientras tanto en México. (2015, abril 22). Explosiones de Guadalajara de 1992: 23 años de impunidad. *Mientras tanto en México*. <https://goo.gl/tMM8fP>
- Montenegro, M. (2001). Conocimientos, agentes y articulaciones. Una mirada situada a la intervención social. *Athenea Digital*. <http://atheneadigital.net/article/view/n0-montenegro/17-html-es>
- Moreno, P. (2004). La política educativa de Vicente Fox (2001-2006). *Tiempo de Educar*, 5(10), 9-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31101002>
- Nava, J. y Valencia, A. (2012). Evaluación de la gestión de directivos escolares capacitados en el modelo por competencias: actores, voces y escenarios. Universidad de Guadalajara.
- Navarro, C. (2016). Consideraciones teóricas sobre el concepto de liderazgo y su aplicación en la investigación educativa. *Revista Educación*, 40(1), 53-66. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/16148>
- Newton, P. y Rivieros, A. (2015). Toward an Ontology of Practices in Educational Administration: Theoretical implications for research and practice [Hacia una ontología de las prácticas en la gestión educativa: implicaciones teóricas para la investigación y la práctica]. *Educational Philosophy and Theory*, 47, 330-341. <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.976927>
- Proceso. (2002, enero 18). La explosión en Guadalajara. <https://www.proceso.com.mx/nacional/2002/1/18/la-explosion-en-guadalajara-63958.html>
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2016). Programme for International Student Assessment (PISA) 2015, OECD, Mexico. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Ponce, V. (2011) *Comunidades y redes en la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco*. Secretaría de Educación Jalisco, Guadalajara.
- Ramírez, J. (1993). Las asociaciones civiles y los grupos damnificados. *Revista de la red de estudios sociales en prevención de desastres de América latina*, 1(1), 26-48. <http://cidbimena.desastres.hn/docum/crid/Marzo2004/pdf/spa/doc5301/doc5301.htm>

- Ramírez, V. (2010). El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 98-113. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000200007
- Rosales, A. (2016). La Reforma Educativa de Peña Nieto y Televisa, *Contextualizaciones latinoamericanas*. <https://goo.gl/GjUZFs>.
- Ruiz, A. (2003). La literatura cristera, una literatura negada (1928- 1992), Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Ciudad de México.
- Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *REIFOP*, 15(1), 51-60.
- Sandoval, J. (2013). Una Perspectiva Situada de la Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. *Cinta moebio*, 46. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2013000100004>
- Schwarber, P. (2005). "Leaders and the decision-making process", *Management Decision*. Emerald Group Publishing Limited.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2009). Programa Escuelas de Calidad. SEP. <http://basica.sep.gob.mx/>.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). Modelo Educativo para la educación obligatoria, Educar para la libertad, SEP. https://siteal.iep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0106.pdf
- Tuck, J. (1982). *The Holy War in Los Altos: A Regional Analysis of Mexico's Cristero Rebellion* [La guerra santa en Los Altos: un análisis regional de la rebelión cristera de México,]. University of Arizona Press-History.
- Vaca, A. (2006). Educadoras, política y religión en Jalisco, siglo XX. *Revista Electrónica Sinéctica*, 28, 64-74. <https://goo.gl/3Kyn2i>.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vázquez, D. (1986). La urbanización de Guadalajara: 1940 a 1980. Algunas respuestas al crecimiento. *Renglones: Revista del ITESO*, 6, 21-33.
- Vidal, C. (2017, marzo 1). Historia del normalismo en México. 100 Artículos. <https://goo.gl/RjLALMarticulo.oa?id=99819167001>
- Zorrilla, M. y Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Sinéctica, Revista electrónica de educación*, 30, 3-28, México. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99819167001>