

La dirección escolar en Ecuador: breve investigación exploratoria

Elsy, Rodríguez- Revelo^{1*}

Resumen

Las investigaciones muestran que una función directiva a través de la práctica del liderazgo es pieza clave para la transformación positiva de los centros escolares. El presente ensayo recoge las percepciones de un grupo de directores, como resultado de una investigación exploratoria que tenía como objetivo identificar, además de describir cómo perciben los directores la tarea de la función directiva en los centros educativos públicos de la Zona 8 de Guayaquil (Ecuador), especialmente los ubicados en contextos complejos, agravados por su problemática social. Esta investigación exploratoria, de tipo cualitativo, permitió recoger datos a través de técnicas como la entrevista en profundidad y grupos de discusión a un equipo nutrido de directores del Distrito 09Do8 Monte Sinaí- Pascuales 2. Igualmente, los resultados dan respuesta a los objetivos específicos de esta investigación centrados, entre otros, en identificar el modelo de dirección actual percibido por los directores, transparentado de manera implícita y explícita, el discurso de los informantes. Además, del mismo emergen las funciones y lógicas de acción que ellos desarrollan para responder a las necesidades educativas de los estudiantes. Esto es debido a que una gran parte de su población estudiantil, provienen de familias que se encuentran en riesgo de exclusión social.

Palabras Clave: Dirección; liderazgo; gestión; funciones; innovación educativa.

School management in Ecuador: brief exploratory research

Abstract

Research shows that a leadership role through the practice of leadership is a key to the positive transformation of schools. This essay reflects the perceptions of a group of principals, as a result of an exploratory investigation that aimed to identify, as well as to describe how the principals perceive the task of the directive function in public schools of Zone 8 of Guayaquil (Ecuador), especially those located in complex contexts, aggravated by their social problems. This qualitative exploratory research allowed the collection of data through techniques such as in-depth interviews and discussion groups to a team of Directors from District 09Do8 Monte Sinaí-Pascuales 2. Likewise, the results respond to the specific objectives of this research focused, among others, on identifying the current management model perceived by the directors, implicitly and explicitly transparent, the informants' discourse. In addition, the same functions and logic of action emerge that they develop to respond to the educational needs of students. This is due to a large part of its student population, comes from families that are at risk of social exclusion.

Keywords: Direction; leadership; management; functions; educational innovation.

Recibido: 15 de Julio de 2016
Aceptado: 22 de agosto de 2016

¹Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Universidad de Guayaquil. Unidad Educativa "Réplica Simón Bolívar". elsy. rodriguezr@ug.edu.ec; Rev_49@hotmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-4486-0785>

*Autor para correspondencia - rodriguezr@ug.edu.ec

I. INTRODUCCIÓN

Desde hace más de una década, tanto en el contexto norteamericano, como en el contexto europeo, además de países del entorno (entre otros, Chile, Colombia, Bolivia); existen diversos estudios en relación al tema de la dirección escolar. Estos estudios son abordados desde diferentes enfoques de la investigación (cualitativa, cuantitativa, mixta), es así que la literatura que existe al respecto cada vez es más abundante y completa, pues abordan diferentes aristas del quehacer de un director de un centro educativo público y/o privado. Por ello, organismos como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), señala que una dirección escolar es importante para la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje (OCDE, 2015). Las investigaciones así lo demuestran, y los políticos son cada vez más conscientes del papel relevante que ocupa la función directiva para los centros educativos. Además, la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), tras su investigación en América Latina y el Caribe, ha manifestado el alarmante vacío de información y de análisis existente con relación a temas educativos, particularmente en Ecuador (UNESCO, 2014). Quiere decir, que el estudio científico de la dirección escolar también debe ser una preocupación no solo para los políticos, sino también para los futuros investigadores, de tal manera que este tema se convierta en una línea de investigación para diseñar políticas que impulsen la transformación y el fortalecimiento de la función directiva. Por tanto, partiendo de que este es un factor de interés, para el desarrollo de los centros educativos, pero que en el escenario ecuatoriano no se evidencian estudios que toquen de, manera directa, la función directiva; se ha procedido a realizar una investigación exploratoria, con el uso de técnicas de investigación cualitativa (entrevista en profundidad y grupos de discusión) a directores que cumplen funciones en la Zona 8 de Guayaquil (Ecuador), Distrito de Educación 09Do8 Pascuales 2- Monte Sinaí. Sector con grave problemática social y por ende prioritaria en las políticas de desarrollo social y educativo del país. Este estudio empírico evidencia la importancia que suscita para algunos actores educativos (especialmente directores), el tema de la dirección escolar. Sin embargo, este continúa como una asignatura pendiente, pues en el campo de la investigación científica se adolece de estudios empíricos en relación a esta temática; y

las políticas educativas carecen de estrategias que impulsen el desarrollo y el fortalecimiento de la función directiva en el contexto ecuatoriano.

Hoy en día es difícil encontrar algún experto en Organización Escolar que no defienda la importancia que tiene la función directiva para el buen desarrollo, el funcionamiento y la transformación de los centros educativos. Las diferentes investigaciones así lo concluyen. Sin embargo, emergen discrepancias cuando se habla de modelos de dirección escolar y de perfiles directivos, pues como bien señala Egido (1998) estos dependen mucho de las políticas educativas de cada país y poco de los resultados de estudios científicos. No obstante, Fernández Enguita (2007) puntualiza que la dirección escolar ejerce un papel importante para la mejora de la eficacia en las escuelas. Quiere decir, que esta puede contribuir a mejorar los aprendizajes, mediante el diseño de las condiciones y el entorno de enseñanza.

Sin embargo, como se ha puntualizado en líneas anteriores, en el escenario ecuatoriano; este es un tema que aún mantiene anclada su evolución. En palabras de Moreira (2013, p. 1), Ecuador es un "neonato educativo", pues la educación se encontraba en agonía debido a los cambios abruptos de presidente en los últimos 17 años. La inestabilidad política fue un factor perjudicial para que el país creara un plan educativo capaz de responder a las exigencias sociales en pro de una transformación positiva del sistema educativo nacional.

Además, los nombramientos de maestros y, por ende, de directores, obedecían más a un clientelismo gremial y a dádivas políticas, con algunas excepciones. Así fue como la educación se convirtió en un privilegio y no en un derecho (Moreira, 2013). El gobierno del ex presidente Rafael Correa, como punto de partida para un estado del bienestar, inició un proceso de reordenamiento, y entre otras cosas, desarrolló una nueva Ley de Educación con su Reglamento, desplegando el Plan Decenal de Educación, con ocho objetivos políticos a cumplir entre 2006 y 2015.

En palabras de Segovia:

El informe de Progreso Educativo elaborado por el Grupo Faro reconoce los avances del Ecuador en todos los campos del Plan Decenal 2006-2015, aunque advierte una debilidad estructural en el ámbito de la calidad. El Ineval - Instituto Nacional de última evaluación, por su parte, también ratificó la mejora en varios indicadores, y la última evaluación

de las pruebas Terce de la Unesco, ubicó al Ecuador, en diciembre de 2014, en el puesto siete entre catorce países consultados. A este informe hay que añadir el preparado por la Organización de Estados Americanos-OEI, en relación a las Metas 2012 (2016a, p. 2).

No obstante, tanto en el plan decenal anterior, como en el borrador de la propuesta para actualizar el mismo, no se habla de la función directiva. Pese a ello, continúa la mejora de infraestructuras, los concursos de mérito y oposición tanto para el docente, como para el director o el rector de instituciones educativas. Sin embargo, la búsqueda de una calidad educativa debe potenciar la función directiva en los centros, revalorizar su labor y profesionalizar a quienes están en el ejercicio del cargo, sean estos designados o seleccionados. No en vano, "la calidad no concierne exclusivamente a los especialistas sino a todos los actores del hecho educativo" (Segovia, 2016b, p. 6). Sin obviar al director como cabeza visible de las escuelas. Esta situación, en un futuro, puede ser un factor de debilidad, ya que para fortalecer la calidad de los aprendizajes, la escuela necesita contar con personas que ejerzan un liderazgo pedagógico capaz de motivar al profesorado e incentivar las innovaciones. Igualmente, una buena parte de las universidades continúan con un currículo que está totalmente desconectado de la realidad que viven los centros, pues no van acordes con los cambios del país en materia educativa. De hecho, la formación universitaria en administración o gerencia educativa que ofertan las universidades ecuatorianas no responde a un "liderazgo pedagógico" (Lorenzo Delgado, 2005). Esta es una de las razones por las que el director se sigue considerando como la persona que debe encargarse de la administración de una empresa.

II. DESARROLLO

1. Estado de la cuestión

En los últimos años han crecido de forma exponencial las investigaciones sobre la dirección escolar, entre las que se puede citar el Informe TALIS (2009) el cual subraya la existencia prioritaria de dos estilos de dirección: pedagógico y administrativista. Arias y Cantón (2010) indagaron sobre las metáforas de la dirección escolar. En la misma, se evidenció que los directores ejercen una gestión burocrática y administrativista. Igualmente, los estudios de Coronel, Carrasco y Moreno (2010) señalan que algunos directores ejercen la función por un compromiso con la mejora escolar y otros, por el buen

funcionamiento del centro educativo. En Latinoamérica, Manzione (2011) tras una de sus investigaciones concluye, que muchas responsabilidades que anteriormente eran asumidas por las familias ahora están en manos de las escuelas, de ahí que los directores desarrollan lógicas de acción, pues tienen la responsabilidad de proteger a los estudiantes de lo inhóspito del contexto. Por tanto, es necesario fortalecer la dimensión pedagógica del director. No obstante, en Ecuador no se evidencian investigaciones en relación a la dirección escolar. Es así que Ossenbach (1999) menciona que en algunas épocas históricas no se ha contado con un estudio sistemático del desarrollo educativo ecuatoriano, y esto ha repercutido en el soslayamiento de la trayectoria educativa que ha tenido el país.

La investigación de Murillo Torrecilla et al. (2007) puntualiza que en Ecuador "la investigación educativa en general es débil". Sin embargo, el estudio ayudó a identificar los factores asociados con el aprendizaje: valoración de la enseñanza por parte de los padres, procedencia étnica de los niños, clima de la escuela y ubicación, entre otros.

Este estudio sobre eficacia escolar, desarrollada por Murillo Torrecilla et al. (2007), con la participación de nueve países de Iberoamérica (entre ellos Ecuador), que estudia once escuelas, entre ellas la Miguel Prieto, situada en Sidcay (provincia de Azuay). Los datos obtenidos señalan que, en vista de las dificultades de la escuela Miguel Prieto (entre ellas el Proyecto de Centro), la directora, pese a las críticas de algunos actores de la comunidad educativa, mostró su liderazgo y una permanente atención a los niños. No obstante, sería muy ambicioso hablar de gestión eficaz.

Otra de las investigaciones de Murillo Torrecilla (2011) se centró en estudiar la distribución del tiempo de los directores de educación primaria en países de América Latina. Los resultados reflejaron que Ecuador se encuentra entre los países donde los directores dedican gran porcentaje del tiempo a tareas administrativas, y menos al liderazgo pedagógico. Esto significa, que en Ecuador existe poco desarrollo investigador, relacionado con la dirección escolar y su repercusión en la transformación positiva de los centros educativos.

Asimismo, la investigación desarrollada por la UNESCO (2014) manifiesta que, a pesar de que no existen investigaciones sobre el tema de la dirección

escolar, en América Latina, a través de las políticas educativas, se empieza a tomar conciencia en cuanto a la importancia de fomentar un liderazgo en los directores. No obstante, las escasas investigaciones se ven limitadas por las pocas publicaciones en revistas especializadas. Por tanto, muchas de las medidas que se vienen tomando en relación a la función directiva son a ciegas, como reproducciones no contextualizadas, pues se basan en modelos de países extranjeros. Asimismo, el informe destaca la escasez de investigadores dedicados al estudio del liderazgo en los directores. En palabras de la UNESCO:

La evidencia disponible y levantada por esta investigación sobre los estudios acerca de los directores de escuela y el liderazgo directivo da cuenta de una situación que va desde una alarmante y clara insuficiencia en países como Ecuador o Perú, en los cuales no es posible reseñar ejemplos en esta materia, a un escenario más bien limitado en Colombia, República Dominicana o Argentina, donde existen estudios puntuales en el tema, y, finalmente, a la presencia de esfuerzos un tanto más significativos en Brasil, México y Chile (2014, p. 16).

En conclusión, la función directiva en Ecuador requiere de investigaciones que permitan clarificar y entender el rol genuino que debería cumplir todo director de un centro educativo, sea este público o privado.

2. Metodología

Desarrollo del estudio exploratorio

Objetivos de la investigación

Propósito coyuntural del estudio. El objetivo principal de la investigación fue identificar y describir cómo perciben algunos directores, en funciones, cuyos centros educativos se encuentran en contextos complejos, agravados por su problemática social, la tarea directiva. De este objetivo también se derivan otros específicos como:

- Identificar qué modelo de dirección actual es percibido por los directores.
- Describir algunas de las funciones que desarrollan cotidianamente.
- Distinguir modos de acceso a la función directiva.

En la investigación se ha adoptado un enfoque cualitativo, teniendo en cuenta principios básicos el método etnografía, postulados del paradigma socio-crítico, apoyados en el paradigma interpretativo simbólico (Pérez Serrano, 1994; Woods, 1998), ya que se pretende identificar y describir cómo perciben

algunos directores la función directiva. Para ello, se utilizaron técnicas como entrevistas en profundidad y grupos de discusión con directores de centros públicos, algunos con más de 15 años en funciones. Todos ellos diferían en la manera de acceder al cargo: unos habían accedido a la función directiva por concurso de méritos y oposición y otros por terna (elección entre tres posibles candidatos a criterio del Director Distrital). Todos los grupos de discusión trabajaron a través de círculos de estudio, aplicando una metodología de trabajo reflexión-acción. Ello permitió que aflorasen sentimientos y opiniones para identificar preocupaciones, necesidades y problemas hallados en el ejercicio de la función directiva.

Ni el número de directores elegidos, ni los grupos de discusión creados pretendieron ser representativos de toda la población. No obstante, se procuró que formaran parte de centros con educación básica completa, educación básica incompleta y con educación básica y bachillerato. Los directores escogidos para las entrevistas se eligieron de forma aleatoria entre quienes, de manera libre, accedieron a la conversación. En resumen: se trabajó con 10 directores para la entrevista en profundidad, y con 36 directores en los grupos de discusión (seis personas por grupo).

Para las entrevistas y grupos de discusión se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas. Las respuestas fueron grabadas, luego transcritas en su totalidad, con ayuda del programa informativo Nvivo, procurando en todo momento colocar el discurso en su contexto, de tal manera que permitiera interpretar hechos, factores sociales, económicos, políticos y culturales. Esto posibilita descubrir el valor del mensaje y el impacto del mismo. Igualmente, el discurso de los informantes se analiza de manera interna en la cual se construyen unidades de registro, a partir de frases o párrafos. Las mismas, después de codificadas, dieron vida a categorías de datos (López Noguero, 2002). Estas responden a los objetivos planteados al inicio de la investigación. El proceso descrito anteriormente favorece un análisis holístico del discurso, pues, como señala Pérez Serrano (1994), "los problemas educativos tienen un carácter global y se pone el acento fundamentalmente en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones". Para evitar posibles sesgos y aumentar el grado de fiabilidad de los resultados se procedió a una triangulación entre datos, informantes y técnicas (Vázquez 2011). Pese a todo, los resultados son de naturaleza subjetiva, al basarse en las afirmaciones

de los directores. Estas representan sus opiniones y percepciones, aunque se ha procurado aplicar los factores de credibilidad de Guba (1985).

3. Resultados

Estos responden a los objetivos planteados al inicio de esta investigación.

En relación al objetivo 1

Los directores describen al director como el jefe con autoridad, pilar sobre el cual recae toda la responsabilidad del centro educativo, tecnócrata. Por tanto, es considerado la persona más importante del centro educativo que asume el papel de "factótum" y líder administrativo, no se involucra en la parte pedagógica, encargado de distribuir tareas propias del centro educativo y coordinar las mismas. Igualmente, perciben la función directiva como una tarea bastante compleja, por la falta de cohesión grupal entre el profesorado y la autoridad educativa. Asimismo, describen que la función directiva no goza de reconocimiento por parte de la comunidad escolar y las autoridades distritales. Además, es un trabajo que tiene una escasa valoración social. Los directores consideran que, en contextos complejos, agravados por su problemática social, la función directiva pasa desapercibida ante las autoridades distritales. Este organismo es descrito como una figura que ejerce una persecución a los directores escolares, considerados su "cabeza de turco".

No obstante, los motivos que impulsa a un docente a acceder a un puesto directivo son diversos. Entre otras señalan: estatus y poder (buscan halagos, agradecimientos, reconocimiento por parte de la comunidad educativa), ego personal (satisfacción personal), desconocimiento y necesidad. En este último, el docente no aspira ser director, es designado al azar para llenar la vacante, aunque este no cumpla con el perfil exigido en la normativa.

Pese a todos los problemas que enfrentan los directivos (la desigualdad en cuanto a incentivos, escasa valoración a su trabajo y escaso reconocimiento al mismo), aseguran sentirse satisfechos por la labor que desempeñan en los centros. Ellos señalan que:

"este trabajo es hermoso, es sacrificado, pese a la ingratitud con la que tropiezan en el camino. Asimismo, no dejan de manifestar cierto júbilo por cumplir un papel directivo dentro de las instituciones educativas de tal manera que dan muestra de un

sentimiento de idealización a su labor".

"Yo creo que a nosotros nos mueve el servicio, el apoyar, día a día [...] lo que nos mueve, lo que nos cambia, lo que nos motiva es el amor al servicio, más allá de nuestras horas de trabajo" (GD-6).

No obstante, reconocen que falta mejorar en la parte pedagógica, lo realmente esencial, pues su labor se ha centrado durante mucho tiempo en la gestión administrativa, y no en liderar, asesorar y acompañar en los aprendizajes a los estudiantes. Otros directivos manifiestan sentirse satisfechos, pero sin un reconocimiento equitativo en comparación al resto de directivos que ingresan por concurso de méritos y oposición.

a.- Cohesión grupal con el profesorado. Los directores argumentan que:

"En el trabajo con los docentes, unos cumplen, otros no quieren cumplir [...] pero hay algunos docentes, que ya por más que se ha hablado, por más que se ha conversado, dialogado con ellos quieren cumplir solo en el aula su trabajo" (GD-1).

b.- Necesidad de reconocimiento y valoración por el trabajo que ellos desempeñan. Los directores, por unanimidad, manifiestan que:

"No somos escuchado, solamente nos llaman a pedirnos papeles [...]...estamos desprotegidos sin ellos. (GD-1).

"El director en Monte Sinaí pasa muy desapercibido ante las autoridades en el plano exterior..." (D4).

c.- Director como el jefe y la autoridad del centro educativo

"Siempre tiene que existir una persona arriba que tenga un título que diga autoridad [...] el sistema mismo obliga que siempre tiene que estar un jefe arriba" (GD-1).

"Si no hay alguien que les diga lo que tienen que hacer no lo hacen..." (D9).

En relación al objetivo específico 1: modelo de dirección percibido por los directores.

El modelo directivo que emerge a través de las entrevistas y los grupos de discusión es el técnico administrativista. En las entrevistas, algunos directores puntualizan que:

"Los actuales directores son administradores educativos, pues tienen conocimiento en administración escolar y supervisión escolar..." (D3).

En relación al objetivo específico 2: funciones que desarrollan cotidianamente los profesores:

Los directores en la dinámica de un centro educativo desarrollan las siguientes funciones:

a.- Tareas de control y supervisión. Estas tareas se centran en controlar y supervisar los procesos y los diseños de planes de actuación relacionados con la organización del centro educativo, la consideran más importante que la atención a padres de familia. Dicha situación es manifestada tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas:

Hoy me pare en el patio, y todo el mundo salió a ensayar, solo con pararme ahí..." (D9).

"De las cinco actividades de las que yo hago siempre, primero es ver la asistencia de los docentes, si todos los docentes han llegado" (GD-1).

"Yo lo primero que hago es ver cómo está todo. Pueden estar los padres esperando, puede estar todo" (GD-3).

"Yo [...] en la mañana y la tarde, lo primero que hago es recorrer las instalaciones, recorrer las aulas" (GD-6).

b.- Tareas burocráticas, para responder a las exigencias del Distrito. En las entrevistas y grupos de discusión, los directores resaltaron lo siguiente:

"Nos toca manejar las nuevas plataformas e ingresar información" (D3).

"Tenemos muchos trámites. Algunos, en ocasiones nos quitan el tiempo [...] yo creo que dedicamos a los trámites burocráticos de un 70% del 100%" (D4).

"El exceso de trámites hace que los directores se distraigan de su verdadera labor de acompañamiento. El desgaste burocrático es muy alto" (D5).

"

c.- Atención a padres y madres de familia. Esta actividad se concreta en recibir las quejas de los padres y proporcionar información relacionada con el comportamiento de los estudiantes. Además, el director asume el rol de confesor, pues atiende los problemas de los padres y madres de familia como un psicoanalista que, junto al diván, escucha las pesadillas de sus pacientes y trata de proporcionar soluciones mesiánicas. Los informantes en los grupos de discusión puntualizan:

"Atención a padres de familia es importante..." (GD-3).

"Los padres de familia siempre que tienen un problema van a buscarnos a nosotros. Si ellos tienen algún tipo de problema vienen a nosotros...sabe que,

directora, ayúdeme a resolver esto..." (GD-6).

d.- Atender las demandas del órgano distrital. El director cumple la función de representante del Distrito en el centro. Por tanto, debe estar al servicio de quien dirige la institución desde arriba. Ellos en los grupos añaden que:

"Una de las cosas que hago al llegar a la escuela es ingresar a la dirección y ver si hay algo que han enviado del distrito" (GD-1).

"Hay que estar a diario revisando el correo, para de la misma manera cumplir con todas las responsabilidades que se nos pidan" (GD-3).

Asimismo, los directores desarrollan lógicas de acción representadas en roles de "todólogo". Se da por sentado que el director sabe y conoce todo el funcionamiento de un centro educativo. También, emerge el rol de apagafuegos. Este soluciona de manera sistemática los problemas del día a día del centro educativo. Además, desempeña el rol de asistente social con habilidades misioneras, de servicio, entrega y cuidado de los estudiantes. Al mismo tiempo, los directores reconocen que este último es el principal obstáculo que encuentran a diario a la hora de desarrollar con normalidad las actividades del centro y los procesos de enseñanza- aprendizaje. Los directores aseguran que:

"Trabajar en estos contextos tan adversos de pobreza es más que ganar un sueldo: uno va hacer un apostolado, porque hay que sacrificar mucho tiempo personal, no solamente por el que te pagan, sino que hay que comprometerse como persona en ese trabajo. Nuestra profesión es básicamente servicio" (GD-3).

En relación al objetivo específico 3: modos de acceso a la función directiva

Los directores identifican dos vías para acceder al cargo de director de un centro educativo público: La primera por selección, a través del concurso público de mérito y oposición, y por designación (nombramiento de director encargado) con igual carga laboral que el director con nombramiento (ingresa con concurso de mérito y oposición). Sin embargo, este no tiene la misma remuneración económica que el director seleccionado.

Los informantes muestran inconformidad al respecto y señalan:

"Un encargo no solamente significa: bueno, te encargamos este cochinito, este burrito, esta vaca, luego yo regreso y tú me la das. Estamos encargados

de una institución, de unos problemas, somos responsables de todo lo que ahí sucede. Entonces, encargo no hay. Estamos siendo directores, directores durante un corto plazo, tal vez, mediano plazo, pero lo somos, igual que un director que viene con su nombramiento, tiene el mismo mérito. Por tanto, tiene que haber las mismas especificaciones, las mismas observaciones, debe haber los mismos reconocimientos para ese director encargado" (D4).

4. Discusión

En relación al objetivo principal de esta investigación. El estudio evidencia que Ecuador mantiene un débil desarrollo de la función directiva, pues dista de lo que señala la literatura; lo que debe ser, de lo que realmente sucede en la práctica diaria de los centros. Claros ejemplos se pueden encontrar en obras de Tejada y Montero (1993); Gairín (1997), Murillo Torrecilla y otros (1999); UNESCO (2014); OCDE (2015), entre otros. Este desequilibrio puede tener alguna relación con lo subrayado por Palomino (2016) cuando menciona que Ecuador ejemplifica "un modelo educativo vertical, centralizador, tecnocrático, sin historicidad, homogeneizante, extranjerizante" sin un equilibrio entre las demandas de un mundo globalizado y las necesidades propias del contexto ecuatoriano (p.9).

En consonancia con los resultados surgidos de esta investigación, los enfoques de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), diseñan un perfil directivo gerencial, servidor de los diferentes niveles jerárquicos (Distrito, Zonales, Ministerio de Educación) y alejado del compromiso pedagógico, cuya máxima es responder a las necesidades educativas de los estudiantes (LOEI, 2011). Por el momento, el papel del director ecuatoriano se centra en cumplir las demandas del organismo superior (Dirección Distrital, Zonal y Ministerio de Educación). Sin embargo, estas actividades son las que le demandan mayor tiempo y restan espacio al asesoramiento pedagógico.

En relación al objetivo específico 1

El perfil administrativo es propio de sistemas educativos con enfoques mercantilistas y economicistas, que hacen uso de las tres "E": economía, eficiencia y eficacia, y que otorgan una importancia sobredimensionada a la calidad educativa. Esta última se consigue impulsando una formación docente y potenciando la función directiva (Bernal y Cano, 2014). Este perfil va más encaminado

hacia un modelo de gestor eficiente, capaz de hacer mucho con pocos recursos. Las investigaciones de Arias y Cantón (2010, p. 230) muestran este perfil como "gestión ilustrada", debido a su carácter legalista, pues los directores se sitúan más en la línea de gestión que en la de líderes pedagógicos. En este orden de ideas, todo el sistema educativo es una gran empresa, y los centros educativos una pequeña y mediana empresa.

Los planteamientos del management, propios del paradigma racionalista, pues tecnifican y burocratizan la función directiva; ven en la escuela un correlato de la organización industrial; de ahí que este postulado en el contexto europeo ha quedado debilitado por la llegada de otros marcos teóricos, como es el interpretativo simbólico y el socio crítico. Estos ofrecen una visión diferente de gestionar los centros. El primero considera que el director es un "gurú" que en lugar de ir con la imposición intenta aglutinar al profesorado (González, 1989). Se puede decir que fomenta una cultura participativa con la comunidad escolar y lucha para que esta sea fuerte, hasta convertirla en una seña de identidad. El segundo ha cuestionado el rasgo gerencialista del director y lo muestra como el "domador de leones", ya que media los conflictos e intenta negociar con las coaliciones hacia la consecución de un buen clima laboral (González, 1989). Los nuevos tiempos abocan por un director transformacional, participativo e integrador para mejorar los aprendizajes en los estudiantes (Marina, 2015). De tal manera, que el director promueva la participación de todos los actores educativos, especialmente la del profesorado.

Como bien señala Hargreaves (1996) la falta de cohesión grupal evidencia lo arraigado de la "cultura del aislamiento", lo frágil de la colegialidad artificial" y la escasa cultura colaborativa dentro de las instituciones educativas. Es clara muestra del trabajo celular que desarrolla el profesor. En este sentido, el análisis muestra una fisura en el seno de los centros que causa la formación de coaliciones o grupos de poder con el objetivo de preservar cierto status quo, bien por parte del director o por el corporativismo del profesorado. Esta panorámica deja al director como un jefe de empresa, propio de planteamientos tecnocráticos que busca la obediencia inmediata del profesorado, pero olvida que la escuela no es una empresa (Laval, 2004). La escuela no produce, no vende y no tiene rentabilidad inmediata. Por tanto, pretender dirigir la escuela desde una mentalidad empresarial es un error, pues la cultura management, es un freno para el surgimiento de movimientos de

transformación en los centros educativos. Por tanto, el trabajo celular del profesorado, como resultado de una falta de cohesión grupal, termina siendo una práctica maléfica e insulsa, pues sumerge al docente en un estado narcisista, poco colaborativo y nada efectivo en la transformación de los centros educativos.

Siguiendo con el discurso anterior, el liderazgo que ejercen los directores ecuatorianos es administrativista, basado en la gestión para la coordinación y distribución de tareas a los docentes y la vigilancia de la disciplina de los estudiantes. Es decir, el director es el "garante del orden en la escuela" (Santos Guerra, 2015, p. 112). Ello significa que en el director escolar ecuatoriano falta fortalecer el liderazgo pedagógico, ya que controla y supervisa al profesor en el cumplimiento del programa de estudio nacional y demás disposiciones emanadas de los organismos jerárquicos, sin ejercer la función de acompañante y asesor pedagógico (Lorenzo Delgado, 2005; Arias y Cantón, 2010). De ahí, que se lo asocie como el brazo extendido de los Distritos Educativos, con una autonomía limitada en hacer lo que les dicen que tienen que hacer. Por tanto, son directores que no toman decisiones propias, sino que desarrollan acciones ordenadas por otros.

En relación al objetivo específico 2

La investigación da muestra que la figura del director es la de un puente que une la comunidad educativa con los eslabones superiores de la pirámide. Además de cumplir funciones de pregonero: da instrucciones y transmite información de manera descendente y ascendente, comunica a los profesores sus tareas, a la Dirección Distrital las irregularidades en el trabajo de los docentes, y las ausencias de estos (Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI, art. 44). El director hace las veces de escribano, da fe de lo actuado en el centro, de intérprete de las normativas y de "gladiador" en defensa de la política educativa nacional ante la comunidad escolar. Lo anterior, no guarda relación con un modelo de dirección participativo y pedagógico (Gairín, 1997). Asimismo, el estudio pone de relieve lo puntualizado por la UNESCO (2014), este organismo menciona que las funciones de los directores se ubican en el plano de la gestión estratégica, (dirigir y controlar), la gestión administrativa y la organización de los docentes para la prestación del servicio educativo. Sin embargo, Zorilla (2012) señala que dicha estructura es propia de sistemas educativos centralizados y está lejos de responder a

las exigencias de formación de una nueva ciudadanía. Quiere decir, que un director con perfil administrativista dedica mucho tiempo en controlar al personal y a las tareas burocráticas. Estos resultados también fueron resaltados en la investigación de López Yáñez, García, Olivia, Moreta y Bellerin (2014). Esta supervisión y control se da de manera jerárquica mediante el poder de fiscalización, en el cual el director se muestra como el jefe ante los demás, pues considera que así todos podrán cumplir con sus responsabilidades.

En relación al objetivo específico 3. En cuanto a los modos de acceder a la función se tiene, por selección a través de concurso público de mérito y oposición (LOEI, 2011, art. 108-110). Este incluye méritos académicos, curso propedéutico, evaluación por parte del INEVAL y elaboración de un proyecto de gestión (LOEI, Art. 108, 109; Reglamento LOEI, art. 282 y art. 293). La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011, art. 108) estipula que "toda vacante en cargos directivos de una institución educativa pública, se llenará mediante concursos públicos de méritos y oposición, convocados en los medios de comunicación pública. No obstante, cuando la vacante no haya sido cubierta el Distrito tiene la potestad de asignar un director, de manera temporal, mientras se realiza el concurso de méritos y oposición". Esta designación es potestad del nivel de gestión zonal (En Guayaquil Subsecretaría de Educación), según Decreto No. 505 de 2014, entre los tres candidatos (terna) que proponga el nivel distrital, a través del Director Distrital, teniendo en cuenta los perfiles profesionales, de acuerdo con las exigencias señaladas en el artículo 281 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2015-00144-A; Decreto 505, 2014). Sin embargo, este último procedimiento no tiene una regulación normativa minuciosa, lo que deja fisuras para un eventual "perennialismos" en la función (Santos Guerra, 2015, p. 23). De ahí que no es raro encontrar directores con nombramiento de encargados que pueden estar en funciones desde una semana hasta más de 10 años.

III. CONCLUSIÓN

Los directores reconocen la importancia de la función directiva en los centros públicos. La misma que se la identifica como una tarea compleja, en la cual el director desarrolla lógicas de acción que complementan su perfil, identificado como administrativista, y no desde el rol

de líder pedagógico. Tienen una actitud de servicio y entrega hacia la comunidad, aunque es evidente que necesitan conocer y empoderarse del verdadero papel de un director de centro. No cabe duda de que, en los contextos complejos, no existe sequía de candidatos para ocupar las vacantes, aunque los factores que motivan a algunos candidatos, para acceder a la misma, difiere. Sin embargo, es necesario una normativa que no solo regularice la designación de directores, cuando la circunstancia lo amerite, sino que es preciso que los directivos identificados con el estatus de designado tengan derecho a las mismas condiciones laborales e idéntico rigor, mantenida en la modalidad de selección (concurso de méritos y oposición), en el momento de su designación. La abundante literatura y las investigaciones desarrolladas en torno al tema de la dirección escolar han concluido que un perfil directivo administrativista no responde a las necesidades educativas en los centros, de ahí que la sociedad actual demande un nuevo perfil directivo con nuevos roles y con un enfoque teórico distinto al buro-profesional, pues la complejidad de los contextos donde funcionan las escuelas exige directores transformadores, con un liderazgo participativo, de animación y de motivación para la comunidad educativa.

IV. REFERENCIAS

- ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2015-00144-A. Ministerio de Educación de Ecuador.
- Arias, A. y Cantón, I. (2010). Metáforas y teorías implícitas de los directores escolares. *Education Siglo XXI*, 1(28), 227-248.
- Bernal, J. y Cano, J. (2014) Relaciones entre los centros educativos y las familias: Retos y oportunidades. *Organización de centros educativos: LOMCE y Políticas Neoliberales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Coronel, J.; Carrasco, M.; y Moreno, E. (2010). Superando obstáculos y dificultades: Un estudio multicaso sobre directores escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora. *Revista de educación*, 357, 537-559.
- Decreto, No. 505 (2014). Ministerio de Educación de Ecuador.
- Egido, I. (1998). *Directores escolares en Europa. Francia, Reino Unido y España*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Fernández Enguita, M. (2007). Dirigir en España es morir. Resistencias corporativistas y estilos de dirección en los centros docentes. *Revista de educación*, 344, 511-532.
- Gairín, J. (1997). Modelos organizativos-modelos directivos. Participación, autonomía y dirección en los centros educativos. Forúm europeo de administradores de la educación. Madrid: Editorial Escuela Española, 290-307.
- González, Ma. T (1989). La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la *Organización Escolar. Organizaciones educativas*. U.N.E.D. Madrid, 105-135.
- Guba, E. G. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. La enseñanza: su teoría y su práctica, pp. 148-165. Madrid: Akal.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Buenos Aires- Madrid: Ediciones Morata.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Barcelona: Editorial Paidós Controversias.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011). Recuperado del sitio web: <https://goo.gl/uBPGr8>. Vigente hasta el 26/08/17.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de educación*, 4, 167-179.
- López Yáñez, J.; García Jiménez, E.; Olivia Rodríguez, E.; Moreta Jurado, B.; Bellerin, A (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *RIECE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (5), 61-78.
- Lorenzo Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: Revisión y perspectivas actuales. *Revista española de pedagogía*, año LXIII, 232, 367-388.
- Manzione, Ma. (2011). La dirección escolar en Argentina: Reconfiguraciones del rol en contextos inciertos. *Cad.cedes*, campanas, 31(83), 103-125. Recuperado del sitio web: <https://goo.gl/PtqTPb>. Vigente hasta el 27/08/17.
- Marina, J. (2015). Despertad al Diplodocus. *Una conspiración educativa para transformar la escuela y todo lo demás*. Barcelona: Ariel.
- Moreira, A. (2013). Historia del sistema educativa del Ecuador. *Monografías*. Com., 1-7. Recuperado del sitio web: <https://goo.gl/kbQRXM>. Vigente hasta

- el 26/08/17.
- Murillo Torrecilla, J.; Barrio Hernández, R. y Pérez Albo Ma. J. (1999). *La dirección Escolar: Análisis e investigación*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura (CIDE). Centro de Publicaciones: Secretaría General Técnica.
- Murillo Torrecilla, F.; Fabara, E.; Castañeda, E.; Cueto, S.; Donoso, J.; Hernández, M.; Herrera, M.; Murillo, O.; Román, M.; Torres, P. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Recuperado del sitio web: <https://goo.gl/IG5E5U>. Vigente hasta el 26/08/17.
- Murillo Torrecilla, F. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83. Recuperado del sitio web: <https://goo.gl/UDEQAY>. Vigente hasta el 26/08/17.
- OCDE (2015). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE*. Informe español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ossenbach, G. (1999) La educación en el Ecuador en el periodo 1944-1983. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 1 (10). Recuperado del sitio web: <https://goo.gl/z2WR9t>. Vigente hasta el 26/08/2017.
- Palomino, L. (2016). La otra educación. Políticas docentes. *Voces críticas respecto al nuevo Plan Decenal de Educación de Ecuador*. Recuperado del sitio Web: <https://goo.gl/USJiLR>. Vigente hasta el 26/08/2017.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Plan Decenal de Educación (2006-2015). Versión resumida. Recuperado del sitio web: <https://goo.gl/Dodcxb>. Vigente hasta el 26/08/2017.
- Plan Decenal de Educación (2016). Propuesta de la comunidad educativa para el nuevo Plan de Decenal de Educación 2016-2015. Ministerio de Educación de Ecuador. Recuperado del sitio web: <https://goo.gl/bK9PNj>. Vigente hasta el 26/08/2017.
- Santos Guerra, M. (2015). *Las feromonas de la manzana: El valor educativo de la dirección escolar*. Barcelona. GRAO.
- Segovia, F. (2016a). La silla vacía. Apuntes para el nuevo Plan Decenal de la Educación 2016-2025. *El Comercio*. 2016/03/16, 1-3. Recuperado de la página web: <https://goo.gl/XPUzgf>. Vigente hasta el 26/08/2017.
- Segovia, F. (2016b). La silla vacía. La calidad educativa: enfoques y desafíos estructurales 2016-2025. *El Comercio*. 2016/01, 1-6. Recuperado de la página web: <https://goo.gl/DC2idr>. Vigente hasta el 26/08/2017.
- TALIS (2009). Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe en español. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación. Recuperado del sitio web: <https://goo.gl/9QasuU>. Vigente hasta el 27/08/17.
- Tejada, J. y Montero J. (1993). "El papel del director ante la innovación: Algunos obstáculos que impiden la gestión del cambio en nuestros centros docentes". *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: Universitat de València. 51.
- UNESCO (2014). El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Vázquez, R. (2011). *Investigar la dirección escolar con estudio de caso*. Málaga: Aljibe
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós. Escuela, 26, 7-24.
- Zorrilla, M. (2012) "Repensar la escuela como escenario del cambio educativo". *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. OEI Reformas educativas, 143-159. Recuperado del sitio web: <https://goo.gl/ismCbt>. Vigente hasta 26/08/2017.