

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
FACULTAD DE ARTES
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



**EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DE DIRECTORES DE ESCUELAS
PRIMARIAS**

POR:

CRUZ ARGELIA ESTRADA LOYA

**TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

CHIHUAHUA, CHIH. MÉXICO

DICIEMBRE, 2018



Experiencias de formación de directores de escuela primaria. Tesis presentada por Cruz Argelia Estrada Loya como requisito parcial para obtener el grado de Doctora en Educación ha sido aprobado y aceptado por:

Dr. Armando Villanueva Ledezma
Director de la Facultad de Filosofía y Letras

Dra. Paola Margarita Chaparró Mecina
Secretaría de Investigación y Posgrado

CDr. Gerónimo Mendoza Meraz
Coordinador Académico

Dra. Ana Cecilia Villarreal Ballesteros
Presidente

Fecha: 7 de diciembre de 2018

Comité:
Director de Tesis: Dra. Ana Cecilia Villarreal Ballesteros
Vocal: Dra. Irlanda Olave Moreno
Co-director de Tesis: Dra. María Cecilia Fierro Evans
Vocal: Dr. Federico José Ortega Estrada
Secretario: Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín

© Derechos Reservados

Cruz Argelia Estrada Loya, Rúa de las
Humanidades s/n Campus
Universitario 1

Diciembre, 2018.

A mi Madre,
quien desde la infancia sembró en mi
el espíritu de la curiosidad, de la búsqueda de explicaciones
y el amor por la letras, que hoy me han permitido llegar aquí.

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 1 | 1 |
| Procesos de Formación y Práctica Profesional de Directores de Escuelas Primarias.... | 1 |
| La Función del Director Escolar como Factor de la Mejora Escolar | 1 |
| ¿Qué y Para Qué Del Director de Escuela Primaria?..... | 11 |
| Conocer y Analizar Sobre los Procesos de Formación del Director..... | 15 |
| Objetivo general..... | 16 |
| Conocer la Realidad de los Directores para Mejorarla..... | 17 |
| La Formación del Director Como un Proceso Constante e Inacabado | 18 |
| La Práctica Directiva, una Experiencia que Posibilita el Proceso de Formación | 22 |
| Proceso de Formación que Tiene Lugar en la Práctica Directiva..... | 25 |
| CAPÍTULO 2 | 29 |
| Un Marco Conceptual para Analizar la Formación y la Práctica del Director | 29 |
| Gestión, Liderazgo y Dirección en la Escuela Primaria..... | 30 |
| Gestión escolar..... | 31 |
| Liderazgo académico..... | 34 |
| Dirección escolar..... | 38 |
| Modelo de Gestión Educativa Estratégica..... | 44 |
| Formación del Director de Escuela Primaria | 47 |
| Modalidades de la formación directiva..... | 54 |
| Formación institucional..... | 54 |
| Formación informal..... | 56 |
| Autoformación..... | 58 |
| Momentos de la formación directiva..... | 59 |
| Formación inicial..... | 61 |
| Programas de inducción..... | 62 |
| Formación continua..... | 63 |
| Modelos de formación de directores en diferentes países..... | 65 |
| Modelos consolidados de formación de directores..... | 67 |
| Modelos emergentes para la formación de directores..... | 71 |
| Modelos precarios en la formación de directores..... | 75 |
| Ser director de escuela primaria en México..... | 78 |
| Práctica del Director de Escuela Primaria | 85 |
| Prácticas de dirección, organización y administración del centro escolar..... | 88 |
| Control escolar y datos estadísticos..... | 89 |
| Entrega de informes y atención a órdenes superiores..... | 89 |
| Establecimiento y conservación de las condiciones básicas para la enseñanza..... | 90 |
| Atención a problemáticas emergentes..... | 91 |
| Prácticas de liderazgo y gestión escolar..... | 92 |
| La toma de decisiones..... | 94 |
| La delegación..... | 95 |
| La negociación..... | 97 |
| La conformación y conducción de equipos de trabajo..... | 98 |
| La planificación para la mejora..... | 99 |
| El asesoramiento y acompañamiento pedagógico..... | 101 |
| Principales problemas de la práctica directiva..... | 103 |
| Relación entre la Formación y la Práctica Profesional | 105 |

| | |
|---|------------|
| Formación y práctica del director de escuela primaria. | 105 |
| El aprendizaje situado de la función directiva. | 112 |
| Balance del Estado del Arte sobre la Formación-Práctica del Director Escolar | 119 |
| CAPÍTULO 3 | 124 |
| El Camino para el Acercamiento a la Formación y Práctica del Director Escolar ... | 124 |
| Orientación Epistemológica | 124 |
| Diseño Metodológico | 127 |
| Selección de la Población del Estudio | 130 |
| Técnicas de Recolección Datos | 134 |
| Entrevista en profundidad. | 134 |
| Videograbación de una sesión de Consejo Técnico Escolar. | 136 |
| Entrevista semiestructurada. | 137 |
| Procedimiento de Análisis | 138 |
| El biograma para la reconstrucción de la trayectoria de formación. | 139 |
| El proceso de doble codificación de datos. | 142 |
| Mapeo de la videograbación de la sesión de Consejo Técnico. | 148 |
| El micro ensayo como recurso de análisis cualitativo. | 156 |
| Categorización de los datos. | 158 |
| CAPÍTULO 4 | 162 |
| Reconstrucción del Proceso de Formación de los Directores | 162 |
| Un Director Novel en un Contexto Urbano Marginal (Caso INUM) | 162 |
| Desempeñar prácticas directivas en el ejercicio de la función docente: desafíos del contexto rural. | 165 |
| Educar en un contexto de ignorancia y violencia: “Si no les pega a los niños no es un buen maestro”. | 165 |
| Asumir el compromiso social de la educación: “qué tipo de niños va a salir de esa generación”... .. | 167 |
| Acceso al cargo por primera vez con un nombramiento interino: desafíos de un director novel. | 171 |
| Ejercer la autoridad entre iguales: “que no me atreva yo a ponerles una orden de descuento”..... | 173 |
| Trabajar bajo el temor de posibles problemas: “Tengo pavor el que llegue a surgir algo con los niños o con padres de familia” | 177 |
| Involucrar a los padres y madres de familia en el proceso de aprendizaje: “Hay poco interés por la educación de los hijos”. | 180 |
| Algunas reflexiones sobre el caso..... | 182 |
| Una Directora Novel en un Contexto Socioeconómico Urbano de Clase Media (2NUCM) | 182 |
| Ejercer la función directiva por primera vez: desafíos de la experiencia..... | 185 |
| Hacer valer la autoridad: “la directora soy yo”. | 186 |
| Elevar las expectativas de logro académico del estudiantado: “no podemos tener niños pobrecitos”. | 191 |
| Conseguir recursos para mejorar académicamente la escuela: “hacíamos hamburguesas y cooperábamos regalito” | 194 |
| Organizar una dinámica de trabajo centrada en lo pedagógico: “tendremos que educarnos a trabajar la biblioteca” | 195 |
| Acceder al puesto directivo con la encomienda de “enderezar” una escuela: sus desafíos... .. | 197 |
| Corregir faltas administrativas del colectivo docente: “iba a arreglar la escuela”. | 198 |
| Cambiar la dinámica de trabajo para centrarla en lo pedagógico: “consolidación como escuela”... .. | 200 |
| Escasa participación de los padres de familia en las actividades escolares: “yo pago y ya”. | 201 |
| Acceder al cargo directivo con nombramiento base: nuevos desafíos..... | 204 |
| Acceder al puesto con un nombramiento base: “tener una dirección, ya mía” | 205 |



| | |
|--|------------|
| Enfrentar el abandono (por cambio) de la mitad del personal docente: “me quedé con media escuela”..... | 208 |
| Enfrentar las consecuencias de un problema económico en la dirección anterior: “un desfalco muy grande”..... | 212 |
| Cambiar la dinámica de trabajo escolar para centrarlo en lo pedagógico: “apostarle a la cuestión académica”..... | 214 |
| Ser directora en un contexto urbano de clase media: Un desafío múltiple..... | 217 |
| Organizar una dinámica de trabajo centrada en lo pedagógico: “visualizar la escuela como una comunidad académica”..... | 218 |
| Hacer valer su autoridad ante la comunidad educativa: “educar a la gente que respete mi trabajo”..... | 220 |
| Algunas reflexiones sobre el caso..... | 228 |
| Un Director Experimentado en un Contexto Socioeconómico Urbano Marginal (Caso 3EUM)..... | 228 |
| Acceder al puesto por primera vez: el desafío de una práctica directiva diferente..... | 233 |
| Realizar una práctica directiva inclusiva: “tienen sentido humano en esa escuela”..... | 234 |
| Acceder al cargo con un nombramiento interino: desafíos de un contexto violento..... | 239 |
| Trabajar para mejorar la convivencia escolar: “de un ambiente sumamente violento a uno no violento”..... | 239 |
| Conseguir recursos para mejorar el ambiente escolar: “un programa de padrinzagos”..... | 243 |
| Acceder al cargo en una escuela de contexto urbano marginal: desafíos con el nuevo sistema de nombramiento..... | 245 |
| Trabajar bajo presión: “En estos dos años yo tengo que hacer lo que pueda”..... | 247 |
| Enfrentar la discriminación entre docentes: “Los de la tarde se van a los peores salones”..... | 249 |
| Algunas reflexiones del caso..... | 252 |
| Una Directora Experimentada en un Contexto Socioeconómico Urbano de Clase Media (Caso 4EUCM)..... | 252 |
| Acceder al cargo por primera vez: desafíos de la nueva función..... | 255 |
| Asumir la responsabilidad de resolver los problemas: “yo tengo que tomar las decisiones”..... | 256 |
| Trabajar el desarrollo emocional del profesorado: “lo que necesitan es algo como más emocional”..... | 258 |
| Desempeñar la función directiva en un contexto urbano de clase media: desafíos de una escuela de organización completa..... | 261 |
| Organizar una dinámica de trabajo colaborativo: “crear una cultura escolar no es de la noche a la mañana”..... | 262 |
| Enfrentar problemas entre escuela y familias: “entran mucho en conflicto los directores y los padres de familia”..... | 265 |
| Atender el desarrollo emocional del alumnado para la mejora académica: “los niños cada vez traen más situaciones emocionales y más conflictos a las escuelas”..... | 267 |
| Algunas reflexiones sobre el caso..... | 271 |
| CAPÍTULO 5..... | 273 |
| Aprender a Ser Director..... | 273 |
| Ejercer la Autoridad que Confiere el Cargo..... | 276 |
| Ser director. El reconocimiento de la autoridad..... | 278 |
| Ser determinado tipo de director. Concepto que sustenta el ejercicio de la autoridad..... | 285 |
| Organizar la Dinámica de Trabajo Escolar en Torno al Centro de Interés del Director.. | 291 |
| Lo pedagógico, lo humano o lo emocional. Centro de interés que orienta la organización.. | 292 |
| Ser un granito solo. Resistencia a las ideas del nuevo director..... | 298 |
| Ser la cabeza de la escuela. Dirigir el trabajo colaborativo..... | 300 |
| Involucrar a las Familias en la Dinámica de Trabajo de la Escuela..... | 305 |

| | |
|---|------------|
| Que el papá respete el trabajo del maestro. El contexto socioeconómico y el capital cultural..... | 306 |
| Educar a los padres. Centro de interés que orienta la inclusión de las familias..... | 311 |
| Conseguir Recursos para Implementar Acciones para la Mejora..... | 314 |
| Una escuela de mucha “lana”. Recursos para el mantenimiento y sostenimiento del edificio escolar..... | 315 |
| Hacíamos hamburguesas. Conseguir recursos para la mejora..... | 318 |
| Enfrentar y Resolver Problemáticas Específicas Derivadas del Contexto de la Experiencia | |
| | 322 |
| El nuevo esquema. La incertidumbre en la función directiva..... | 323 |
| El otro jefe. Intervención del SNTE en la práctica directiva..... | 327 |
| Prácticas Directivas Reportadas como Relevantes en el Proceso de Formación..... | 329 |
| Conclusiones | 333 |
| Experiencias de formación de directores de escuelas primarias..... | 338 |
| Observación receptiva..... | 339 |
| Observación maleable..... | 340 |
| Ejercicio del liderazgo..... | 341 |
| Experiencia de gestión..... | 341 |
| Ejercicio de la función directiva..... | 343 |
| Conformación de la experiencia de ejercicio práctico de la función directiva..... | 344 |
| Desafíos de la práctica directiva..... | 346 |
| Las condiciones de acceso al cargo..... | 347 |
| Las relaciones interpersonales al interior del colectivo docente..... | 348 |
| El contexto socioeconómico y el capital cultural de las familias..... | 349 |
| El conocimiento del marco normativo..... | 349 |
| De la experiencia de ejercicio práctico a la formación situada..... | 350 |
| Agenda pendiente sobre la formación de los directores de escuela primaria..... | 357 |
| Referencias bibliográficas..... | 360 |

Índice de figuras

| | |
|---|-----|
| <i>Figura 1.</i> Esquema que representa el proceso de la dinámica de formación. | 50 |
| <i>Figura 2.</i> Algunos modelos de formación de directores en el mundo. | 66 |
| <i>Figura 3.</i> Esquema de la relación formación-práctica directiva..... | 108 |
| <i>Figura 4.</i> Esquema de la interacción entre formación y práctica. | 111 |
| <i>Figura 5.</i> Dimensiones de la práctica como comunidad. | 116 |
| <i>Figura 6.</i> Esquema de conformación e interacción en la Comunidad de Práctica. | 117 |
| <i>Figura 7.</i> Clasificación de los estudios de caso según Richards (2011)..... | 130 |
| <i>Figura 8.</i> Experiencias formativas encontradas en el proceso de formación..... | 141 |
| <i>Figura 9.</i> Ejemplo de identificación de una experiencia relevante en el biograma. | 143 |
| <i>Figura 10.</i> Ejemplo de codificación de un fragmento de entrevista..... | 144 |
| <i>Figura 11.</i> Esquema de organización del análisis de los casos..... | 146 |
| <i>Figura 12.</i> Mapeo de la sesión de Consejo Técnico videograbada, caso 1NUM..... | 150 |
| <i>Figura 13.</i> Mapeo de sesión de Consejo Técnico videograbada, caso 2NUCM..... | 152 |
| <i>Figura 14.</i> Mapeo de sesión de Consejo Técnico videograbada, caso 3EUM..... | 154 |
| <i>Figura 15.</i> Mapeo de sesión de Consejo Técnico videograbada, caso 3EUCM..... | 155 |
| <i>Figura 16.</i> Cuadro de análisis de la doble codificación. | 160 |
| <i>Figura 17.</i> Esquema de los elementos que interactúan en el proceso de formación de los directores. | 276 |
| <i>Figura 18.</i> Escenarios en que se manifiesta el reconocimiento de la autoridad..... | 279 |
| <i>Figura 19.</i> Esquema del proceso cíclico de formación. | 290 |
| <i>Figura 20.</i> Diagrama del flujo de análisis..... | 336 |
| <i>Figura 21.</i> Elementos que conforman la experiencia práctica. | 345 |
| <i>Figura 22.</i> Potencialidad de mejora del proceso de formación de los directores. | 351 |
| <i>Figura 23.</i> Potencial alcance del proceso de formación de los directores..... | 354 |

Índice de tablas

| | |
|--|-----|
| <i>Tabla 1</i> Clasificación de la formación. | 53 |
| <i>Tabla 2</i> Composición de la población del estudio. | 133 |
| <i>Tabla 3</i> Procedimiento del análisis de datos..... | 138 |
| <i>Tabla 4</i> Biograma de la historia de formación del caso 1NUM..... | 165 |
| <i>Tabla 5</i> Biograma de la historia de vida profesional del caso 2NUCM. | 185 |
| <i>Tabla 6</i> Biograma de la historia de vida profesional del caso 3EUM..... | 232 |
| <i>Tabla 7</i> Biograma de la historia de vida profesional del caso 4EUCM. | 255 |
| <i>Tabla 8.</i> Tipo de liderazgo que se ejerce de acuerdo a la ideología del director. | 298 |

Resumen

Los procesos de formación de directores de escuelas primarias en México han sido poco claros durante décadas. No existe un modelo que garantice al menos la preparación académica y la capacitación específica para el ejercicio de dicho cargo. Cualquier docente con una preparación principalmente didáctica tiene posibilidad de acceder al ejercicio de la función directiva. Lo que ha conducido a que los directores se formen al tiempo que desempeñan la práctica directiva. Esto lleva a plantearse diversas interrogantes sobre la forma en que un director aprende a serlo. El presente estudio, tuvo como objetivo general analizar los procesos de formación que tienen lugar en la práctica directiva. Se trabajó con un diseño metodológico de estudio de caso múltiple en el que se siguió la lógica del enfoque biográfico narrativo para analizar los datos, el estudio se integró con cuatro directivos, con diferentes rangos de antigüedad desempeñando la función directiva en distintos contextos socioeconómicos. Entre los resultados del trabajo se encontró que el proceso de formación de los directores del estudio integra la existencia de cuatro experiencias previas que posibilitan la construcción del concepto de director, así como el desarrollo de algunas habilidades útiles para la función, estas son la observación receptiva, la observación maleable, el ejercicio del liderazgo y la experiencia de gestión. Sin embargo, la experiencia de ejercicio práctico de la función aparece en el centro del proceso de formación porque presenta al director diversos desafíos, los cuales enfrenta haciendo uso de una serie de recursos formativos. Este ejercicio práctico conduce a aprender la función, a desarrollar habilidades necesarias y a transformar la identidad profesional. El análisis realizado muestra que, si bien el proceso de formación tiene algunas bondades al posibilitar el aprendizaje a partir de la necesidad de la práctica, también es cierto que aparece limitado a las experiencias que de forma azarosa le toca vivir a cada director, proceso que además carece de una estructura que propicie la reflexión y la búsqueda de la mejora.

Abstract

The process of preparation and training of school principals in Mexico has been unclear during decades. There is not a model that guarantees academic preparation and specific training for the role of school principals. Any teacher with just teaching and instructional training has the possibility to be promoted and appointed as principal. As consequence, school principals are appointed ill-prepared for their job, and they learn to lead and manage a school once they are in the post many times by trail and error. This raises several questions about the way in which school principals learn to enact properly their role. The purpose of this study was to analyse the processes of leadership development that happen in the practise of headship. Multiple case study methodology was used through narrative approach for data analysis. The study was conducted with four school principals with different years of leadership practise and experiences in different contexts. The findings suggest that in learning to lead effectively a school there are four pivotal previous experiences: receptive observation, malleable observation, the exercise of leadership, and administrative knowledge. These experiences enable building their concept of a school leader and the development of some useful skills for their role. However, experiences in the practical exercise of their role are at the core of their leadership learning because they introduce challenges for new school principals that are solved with previous developed skills. This practical exercise helps to learn the functions of their role and develop needed



skill to consolidate their professional leadership identity. Data analysis showed that although this leadership learning process has advantages when favours leadership learning based on practical needs it is also limited to specific experiences that randomly appear. It is a process that does not have a structure that enables reflection and improvement.

CAPÍTULO 1

Procesos de Formación y Práctica Profesional de Directores de Escuelas Primarias

En el contexto mexicano, no hay un profesionista que se forme inicialmente para desempeñarse como director de escuela primaria, el puesto es regularmente ocupado por docentes que incursionan dentro del sistema educativo desempeñando actividades de enseñanza y es gracias a un sistema de ascenso que cambian su trabajo docente para laborar como directores escolares. Ello ha propiciado que los directores se formen como tales en el ejercicio de la función.

El presente trabajo de investigación se realizó con la idea de tener un acercamiento a los procesos de formación que tienen lugar en la práctica de directores de escuelas primarias a fin de identificar aquellas prácticas que los propios actores reportan como relevantes en un proceso en el que reconstruyen y transforman su identidad docente en una identidad directiva.

El análisis del proceso de formación, a partir de las voces de los protagonistas, permitió identificar las experiencias prácticas que les posibilitaron no solo a aprender su nueva función sino a desarrollar habilidades para poder ejercerla y apropiarse de una serie de códigos culturales de esta figura, lo que implica, entre otras cosas, ejercer un rol de autoridad dentro de la comunidad educativa. En su conjunto el trabajo permitió develar un proceso en el que entran en juego los conceptos de buen director y buena escuela; el autorreconocimiento y el reconocimiento de la comunidad educativa del director escolar como una figura de autoridad; así como el desarrollo de habilidades de comunicación necesarias para ejercer el cargo, como factores esenciales en la construcción del autoconcepto de director. Proceso que se configura a partir de una identidad docente que incluye una serie de experiencias previas que se conjugan con las necesidades de la práctica directiva para dar lugar a una identidad profesional como director.

La Función del Director Escolar como Factor de la Mejora Escolar

Hablar del director escolar no es cosa nueva, al realizarse la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en el año de 1990, se reconocieron a nivel internacional una serie de problemáticas sociales en los diferentes países del mundo, entre las cuales destacaba la insuficiencia de los sistemas educativos. Tras la firma de la Declaración

Mundial sobre Educación para Todos como resultado de la Conferencia, se llegó también a la conclusión de que la educación básica es uno de los ejes centrales para asegurar el progreso social y se asumió el compromiso internacional de garantizar la educación para todos sin distinción de género, etnia, situación socio económica o característica alguna y además que dicha educación cubriera las necesidades básicas de aprendizaje. Con esa visión, apareció en educación el concepto de calidad, el cual había pertenecido, hasta ese momento, prioritariamente al sector empresarial y productivo.

La calidad educativa, entendida como un proceso de mejora continua que cumple por lo menos con cinco referentes indispensables: la relevancia, la eficiencia, la equidad, la eficacia y el impacto (UNESCO, 1992), no resultaba una meta sencilla. Los distintos sistemas educativos del mundo requerían de un gran esfuerzo para equiparar las oportunidades de acceso y permanencia a la educación, optimizar el uso de los recursos existentes para la enseñanza, asegurar el desarrollo de habilidades básicas que permitan aprender a aprender y aprender a convivir, contribuir a la adquisición de conocimientos útiles para la vida, entre los más destacados. Resultaba necesario que la educación se reflejara finalmente en un mejoramiento social de la población.

Para dar cumplimiento al compromiso asumido en Jomtién, se implementaron en los países firmantes una serie de políticas en los diferentes sectores del desarrollo social, pero primordialmente en los sistemas educativos. Una de las apuestas fue entender que el cambio hacia la calidad requería ir más allá de modificar el currículo y las prácticas docentes; resultó necesario entender una serie de factores que son parte del sistema educativo, que dan soporte a los procesos de enseñanza y que por tanto inciden de forma directa o indirecta en los resultados educativos.

Fue entonces pertinente revisar y reformar en los casos necesarios el marco legal que sustentaba la educación, la organización y operatividad de los sistemas educativos, la funcionalidad y pertinencia del currículo, la formación docente y todos aquellos aspectos relacionados con la educación. Cada país se enfocó más a unos aspectos que a otros originando cambios sustantivos. Como parte de dichos cambios, en México, se signó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el cual planteó reorganizar el sistema educativo, reformular los contenidos y materiales educativos, así como revalorar la función magisterial (Diario Oficial de la Federación [DOF], 1992).

Uno de los referentes establecidos por la UNESCO para lograr educación de calidad fue la eficacia entendida como el logro que tienen las instituciones, en este caso educativas, en cuanto a los propósitos planteados. Con este referente de base, surge en Inglaterra el “movimiento de las escuelas eficaces”, el cual se concentró en buscar las características clave de las escuelas que alcanzaban a cumplir los propósitos educativos logrando el progreso máximo posible de todos sus alumnos y alumnas, siendo este siempre mayor a las expectativas dadas por el contexto.

Como resultado del movimiento, se definieron once características clave de las escuelas eficaces; estas características son: liderazgo profesional, visión y objetivos compartidos, ambiente de aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar, enseñanza con propósito, expectativas elevadas, reforzamiento positivo, seguimiento de avances, derechos y responsabilidades de los alumnos, colaboración hogar-escuela y una organización para el aprendizaje (Sammons, Hilman y Mortimore 1995).

Puede observarse que ninguna se redujo al interior del aula de clases, sino que todas se sitúan en el seno de la escuela y aluden a elementos necesarios para que la misma funcione como organización.

Esta forma de organizar el trabajo es conocida como gestión escolar y su propósito es que la escuela contribuya a que el alumnado obtenga mayores niveles de logro académico. En este contexto, todos los países adoptan modelos de gestión escolar a fin de que cada escuela organice en colectivo estrategias y acciones que pongan como centro de la actividad escolar el aprendizaje del estudiantado. Conviene aquí aclarar la diferencia entre gestión escolar y gestoría para la escuela, pues frecuentemente se ha utilizado el término de gestión para designar las acciones realizadas para conseguir recursos financieros y materiales para la mejora del edificio escolar, esas acciones son de gestoría; la gestión escolar podría incluirla, pero su orientación se refiere a los procesos organizativos que se realizan al interior de la escuela para dirigir su funcionamiento.

Casassús (2000) propone que la gestión escolar siempre ha existido, lo que ha cambiado son los modelos de ella que se han implementado. Desde su perspectiva previo a la Declaración Mundial de Educación para Todos, se trabajaba bajo un modelo de gestión escolar “normativo”, el cual se caracterizaba por establecer técnicas de proyección de tendencias a mediano plazo y una planificación orientada al crecimiento cuantitativo; dicho

modelo de gestión era determinado por las autoridades educativas y los actores escolares no tenían influencia dentro de él.

Al surgir la necesidad de una educación de calidad, surge también un nuevo modelo de gestión educativa basado en la calidad total. Este modelo pretende la planificación y control para la mejora continua a través de la identificación de los usuarios y sus necesidades, con apoyo de la implementación de estándares de calidad y la reducción de los márgenes de error que garanticen el logro de los propósitos educativos. En este modelo se incluye por primera vez a los actores escolares (directivos, cuerpo docente, alumnado y familias) en la definición de estrategias que busquen la mejora continua, cobrando un rol diferente, pues pasan de ser simples ejecutores de políticas educativas a creadores de políticas de escuela.

Alternativo al modelo de calidad total, surgen otros modelos con la misma intención de modificar las organizaciones escolares con el fin último de elevar la calidad de la educación. En este contexto se desarrolla el propio modelo del movimiento de escuelas eficaces, el de la mejora escolar y el de la gestión o administración basada en la escuela (Ortega, 2008); modelos que aún siguen en vigencia y que en algunos países se han aplicado de forma pura, como es el caso del modelo de calidad total aplicado en Japón y Estados Unidos de Norteamérica, mientras que en otros países se han implementado modelos que incluyen combinaciones de diferentes modelos, como en el caso de México y Chile.

Ahora bien, independientemente del modelo de gestión escolar que se haya implementado, lo relevante es que a partir de la década de los noventa la gestión escolar representó el camino para implementar las reformas y los cambios para la mejora en la organización de la escuela y se les da participación a los propios agentes escolares en el diseño del plan para la mejora.

Se identificaron entonces condiciones necesarias y pertinentes más allá del currículo y la práctica docente, se hicieron visibles elementos de la organización escolar tales como tener claridad de objetivos, el reconocimiento de problemas educativos, el trabajo en equipo, el liderazgo académico del director, la inclusión de las familias en el proceso educativo y el establecimiento de la planeación y evaluación institucional como herramientas para la organización del trabajo (Schmelkes, 1992).

A partir de esto se instauraron en los países del mundo diferentes líneas de investigación y acción hacia cada uno de los rasgos que integran la gestión escolar para explicar la forma en que cada uno de ellos impacta en la mejora continua. A la par se trabajaron los procesos de enseñanza y aprendizaje que contribuyen a una educación de calidad. Esta forma de impulso a la mejora abrió la visión a algunos actores del hecho educativo más allá de los docentes y sus prácticas. Entre esos actores destaca la participación del director escolar, quien dentro del marco de la gestión escolar para la mejora y la calidad resulta un agente clave en el impulso al cambio pretendido.

De 1990 a la fecha se han realizado diversos estudios que tienen como centro la función que desempeña el director escolar; el movimiento de las escuelas eficaces, como parte de estos, identificó que un liderazgo efectivo es la primera característica que se manifiesta en una escuela eficaz (Sammons y otros 1995 y Loera 2006); otras investigaciones han demostrado con evidencia empírica que el liderazgo académico del director es el segundo factor en importancia, sólo después de la práctica docente, en los niveles de logro alcanzados por los alumnos y alumnas (Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Brown, Ahtaridou y Kington; 2009 y Bush, 2010); ya que presenta un impacto del 25% en el logro educativo del estudiantado. Estos estudios ponen de manifiesto la importancia de la actividad del director en su contribución al cambio en pos de la mejora.

Como consecuencia, el trabajo que desempeña el director escolar es un tema que ha cobrado relevancia durante las últimas dos décadas; sin embargo, conviene destacar que el director escolar desempeña diversas funciones que son necesarias y conforman la base de su acción (Uribe 2010), pero no todas impactan en el logro educativo de manera importante.

Se pueden identificar dos grandes grupos de desempeños; aquellas prácticas que son propias de un liderazgo académico y aquellas que corresponden a la dirección de la organización escolar. Las primeras son las relacionadas directamente con el proceso educativo y van encaminadas a crear un ambiente de aprendizaje, ofrecer apoyo a los docentes para que desempeñen mejor su función, detectar necesidades de aprendizaje y de enseñanza, entre otras. Estas son las que tienen un impacto en los niveles de logro de aprendizaje del alumnado. Las segundas se refieren al conjunto de prácticas que tienen como fin mantener las condiciones básicas para el funcionamiento de la escuela, entre ellas

se encuentran las funciones administrativas relativas a la elaboración de informes para la estructura educativa, emisión de documentos relativos a la certificación escolar y la resolución de problemas de la infraestructura del edificio, entre las más sobresalientes.

Gracias a los hallazgos de la investigación educativa sobre la relevancia de la figura del director escolar en los niveles de logro alcanzados por el estudiantado, algunos países han implementado sólidos programas de formación para sus directores escolares; países como Finlandia, Inglaterra, Irlanda del Norte, Eslovenia e Israel han establecido políticas de formación que contemplan programas antes de acceder al puesto, la inducción para directores noveles, así como la formación y actualización permanente para directores consolidados (Pont, Nushe y Moorman; 2008). En países como Inglaterra y Sudáfrica se trabaja incluso con planes de sucesión para el puesto (Bush 2011).

En otros países como Austria, Dinamarca, Irlanda, Nueva Zelanda y Sudán, se han implementado programas que contemplan la inducción al cargo para directores noveles y la formación a directores ya en servicio. En tanto que, en los países de América Latina, como el caso de Chile, Portugal y México se han establecido únicamente programas de formación para directores ya en servicio (OCDE, 2008). En estos últimos países no existe la inducción al cargo ni programas de formación inicial a través de instituciones especializadas que atiendan las necesidades de la compleja etapa de inmersión a la función directiva (Donoso, Benavides, Cancino, Castro y López; 2012). Por otra parte, en el caso específico de México, los programas que se ofrecen para la formación son de carácter voluntario puesto que la preparación académica especializada en el área no es un requisito para el acceso al puesto. Para los países de América Latina, la carencia de programas institucionales para la formación de directores representa una de las principales carencias en lo referente a la función del director escolar.

Aunado al problema de la escasa o nula preparación académica para la función directiva, existe una fuerte crítica en la literatura sobre la forma de acceder al cargo, ya que, en dichos países, esta se da por nombramiento directo y no por concurso (Molina y Contreras, 2007). Ello contribuye a que no siempre lleguen las personas más preparadas para desempeñar dicho puesto. A diferencia de lo que sucede en el primer grupo de países mencionados en donde se contempla desde la formación docente una detección temprana de talentos en liderazgo educativo que se fortalece durante los primeros años de docencia, de

tal forma que un docente con pocos años de servicio puede ser candidato a recibir formación específica para posteriormente concursar por un puesto de dirección escolar (Bush 2010).

A consecuencia de la forma directa de acceder al cargo en la mayoría de los países de América Latina y a la falta de sólidos programas de formación específica para el cargo, la función del director se ha centrado más en las prácticas asociadas a la dirección escolar, dejando de lado las funciones relativas al ejercicio del liderazgo académico en fortalecimiento de los procesos de enseñanza que se realizan en las escuelas; aún y cuando se haya adoptado un modelo de gestión escolar tendiente a la mejora y la calidad.

México como país miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha vivido este proceso de búsqueda de calidad y transformación del modelo de gestión escolar para incrementar la calidad educativa y ofertar a su población un sistema educativo que les permita satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. El primer paso para propiciar el cambio fue la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB) en el año de 1992, con ello se diseñaron una serie de políticas y acciones para el mejoramiento y la transformación de la gestión escolar.

Sin embargo, pese a la reforma que se impulsó derivada del ANMEB, el rol del director permaneció desatendido. No se modificó la forma de acceder al cargo, el cual sucedía como lo apuntan Álvarez, Ugalde y Casas “sin una preparación específica para la gestión; siendo la vía más común el escalafón de antigüedad combinado con diferentes tipos de conexiones político-sindicales” (2006, p.2).

En cuanto a la preparación académica para el puesto de director, derivado del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se ofrecieron por primera vez en el año 2000 dos cursos dentro del Programa Nacional De Actualización Docente tendientes a contribuir a la formación de directivos escolares de educación primaria y secundaria. Dichos cursos fueron ofertados para aquellos directores en servicio interesados en tomarlos y eran de carácter autodidacta. El proceso de participación en ellos consistía en inscribirse, recibir una guía de estudio y una antología de lecturas, luego en la fecha indicada (aproximadamente diez meses después) se realizaba un examen, obteniendo con ello su acreditación.

Estos cursos representaron el primer esfuerzo desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), por ofrecer la posibilidad de una preparación académica para los directivos; ya existían algunas maestrías y especializaciones que ofrecía el Instituto Politécnico Nacional en el área; sin embargo, estos sólo estaban en la posibilidad de los directores que trabajaban en el centro del país y más específicamente en el Distrito Federal, quedando la provincia sin más opciones que las que se ofrecían por la propia SEP. Además de los cursos mencionados, seis años más tarde, en 2006, se ofrece por el mismo Programa Nacional de Actualización Docente, otros cursos denominados “estatales”, pues habían sido diseñados de forma local en las distintas entidades federativas y ahora se ponían a disposición a nivel nacional. A diferencia de los nacionales, estos cursos eran de carácter presencial y requerían de un mínimo de veinte integrantes en el grupo para que tuvieran validez para el asesor que los impartiría. Lo cual repercutió en que tuvieron muy poca participación y en ocasiones no completaba el grupo de veinte personas por lo que terminaban no ofertándose.

Ambos cursos, los nacionales y los estatales, tenían un periodo de duración de cuarenta horas que se cumplían en el transcurso de un ciclo escolar y se caracterizaban por ser voluntarios. Así representaron el esfuerzo del sistema educativo nacional en el tema de formación de directores, aún y cuando es difícil concebir estos cursos como parte de un programa de formación. Si bien los cursos abordaban las temáticas de liderazgo y gestión escolar, la formación implica un proceso de reconstrucción de la identidad profesional que se da a lo largo de toda la vida y en donde si bien las instituciones escolares pueden brindar referentes importantes, no es la única que lo hace. Conocer la función, desarrollar habilidades para desempeñar el cargo y construir un autoconcepto de director requiere de procesos más prolongados. Los cursos de los que se hace referencia si bien podrían contribuir en alguna medida a la preparación académica, no integraron un proceso de formación integral.

En el año 2000 (año en que se ofertaron por primera vez los cursos para capacitación de directivos) se instauró una acción de apoyo a la mejora de la organización escolar y a través del cual se implementó el modelo de gestión escolar, el Programa Escuelas de Calidad (PEC) que estuvo en vigencia durante quince años. Este programa estuvo dirigido a transformar la organización escolar mediante la participación conjunta de todos los actores educativos y en el cual el director escolar juega un papel protagónico.

Fue un programa de asesoramiento que conducía al director escolar paso a paso para que, en conjunto con el colectivo docente y la representación de las familias, elaborara un Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) con objetivos y estrategias a mediano plazo que garantizaran la mejora continua del centro escolar. A través del PETE se planificaba la organización escolar y las mejoras a realizar, la SEP apoyaba con una parte del recurso financiero que el plan requería para la mejora de la infraestructura escolar y la capacitación docente, la otra parte del recurso financiero era aportado por la comunidad escolar.

La implementación del PEC, resulta un aspecto importante en la formación de directores, porque los directores que han participado en el PEC se han autoformado de forma indirecta, pues el programa les indicaba la metodología a seguir y les capacitaba para desempeñar su función. Además, los docentes que vivieron la experiencia de gestión escolar también construyeron recursos que los posibilitaron como potenciales directores. Así al llegar a dicho puesto por ascenso o por nombramiento temporal, ya contaban con nociones sobre cómo organizar la escuela y como elaborar un PETE para la mejora educativa. El PEC ha contribuido a la formación de directores sin ser ese su objetivo principal, lamentablemente este programa no se implementó en la totalidad de las escuelas y en otras sólo se simuló su aplicación para la obtención del recurso económico ofrecido.

En este mismo sentido en el año 2009 se implementa una reforma curricular, adoptando el modelo de enseñanza basado en el desarrollo de competencias, que entre otras cosas buscaba la articulación de los tres niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria. Acción que pretendía apoyar al modelo de gestión escolar adoptado en México, una especie de mezcla del modelo de calidad total y el modelo de mejora escolar, en el cual la figura del director y su formación ha aparecido un tanto desdibujada.

Para la implementación de la reforma, los directores fueron los encargados de capacitar a su personal docente mediante un proceso “en cascada”. Este reto les obligó a dos cosas, por un lado, a involucrarse en cuestiones pedagógicas de diseño de planificación de la enseñanza y su evaluación y por otro lado a asumir la supervisión pedagógica con el propósito de apoyar la labor docente. Ello no significa que hayan desempeñado por ende un liderazgo pedagógico, pues estas acciones no incluían el establecimiento de un clima de apoyo al aprendizaje y otras cuestiones que incluye el liderazgo académico o pedagógico.

Sin embargo, sí influyó en que los directores tomaran conciencia de su necesidad de formación en gestión educativa y les exigió que sus prácticas fueran más allá de las cuestiones administrativas y de dirección de la escuela.

Más recientemente, en el año 2013, se implementó desde el estado otra reforma educativa que pretende incidir en la reorganización del sistema educativo y destacan en esta reforma la forma de acceso y permanencia en la función docente, dentro de esta el ascenso a un puesto con funciones de dirección o supervisión escolar. Desde el nuevo marco legal, la forma de acceder a un puesto con funciones de director escolar será por medio de un concurso de oposición que garantice que el ganador cuenta con la idoneidad para el cargo. Además, se ingresará a dicho puesto con un periodo de inducción de dos años en el que recibirá capacitación y se le evaluará en los temas de liderazgo y gestión escolar, removiendo del puesto a quién no logre superar los procesos de evaluación (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2013).

Otro aspecto de la reforma educativa 2013 es que contempla dar mayor autonomía a las escuelas para que el director junto con la comunidad escolar (familias) realice las gestorías necesarias en cuanto a recursos materiales y financieros que ayuden a la mejora del edificio escolar. Esta medida representa un nuevo reto para la función directiva pues si bien tradicionalmente el director se había venido ocupando de la gestoría para la mejora del inmueble, muchas de esas gestorías se reducían a la emisión y entrega de solicitudes al departamento de gobierno correspondiente.

Para México, la nueva forma de promoción y permanencia en el cargo de director escolar basado en el concurso de oposición y el establecimiento de un periodo de inducción de dos años con la posibilidad de capacitación en liderazgo y gestión escolar representa un sustantivo avance en el fortalecimiento del liderazgo académico del director. Sin embargo, la exigencia de una preparación académica específica para el cargo antes de acceder al mismo permanece en el vacío, porque esta sigue sin ser un requisito para el ingreso al puesto. Con ello sigue privilegiándose que la formación de directores se desarrolle en el desempeño mismo de la función.

La escasa existencia de programas de formación inicial de directivos que permanece vigente, la generalidad del término “idoneidad” al que hace referencia el actual marco legal (Ley de Servicio Profesional Docente) y la falta de obligatoriedad de la preparación

académica como condición para tener acceso a las funciones directivas, dan cuenta de la falta de un diagnóstico exhaustivo de la formación directiva que contemple las necesidades sentidas y las responsabilidades que cada director debe asumir. No existe un perfil directivo que evidencie las características que debe tener un director escolar para hacer frente a las necesidades del sistema educativo a fin de responder al modelo de gestión escolar para contribuir con ello a la mejora en el aprendizaje y a una educación de calidad. Todo lo anterior evidencia la necesidad de un acercamiento comprensivo a los procesos de formación que tienen los directores escolares a fin de conocer las áreas de oportunidad para fortalecer la función directiva.

¿Qué y Para Qué Del Director de Escuela Primaria?

En México un docente con formación en procesos de enseñanza-aprendizaje, carente de preparación académica especializada en liderazgo y gestión escolar, asume el cargo de director escolar y se enfrenta a una serie de funciones y tareas en distintos ámbitos. Desde el marco legal, establecido desde 1982, el Acuerdo 96 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias a nivel nacional estipula que el director es “la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela” (DOF, 1982).

Este documento señala que son funciones del director encauzar el funcionamiento del plantel; organizar, dirigir, coordinar, supervisar las diversas actividades del plantel; acatar, difundir y hacer cumplir las disposiciones de la SEP; representar técnica y administrativamente la escuela; estudiar y resolver los problemas pedagógicos y administrativos; suscribir la documentación oficial; elaborar el plan de trabajo anual; revisar y aprobar el plan anual de cada docente; hacer cumplir el calendario escolar; proporcionar información a las autoridades superiores; tramitar permiso para las actividades fuera del plantel; autorizar eventos públicos; organizar la inscripción, reinscripción, registro, acreditación y certificación; garantizar la atención a grupos que queden eventualmente sin maestro; actualizar el inventario del plantel; la conservación y mantenimiento del edificio escolar; informar las necesidades del plantel; supervisar la adquisición y uso de material didáctico y de apoyo; integrar el Consejo Técnico; participar en el Consejo Técnico de zona; aplicar medidas disciplinarias; registrar entrada y salida del

personal; supervisar la realización de los honores a la bandera; radicar en la localidad que trabaja; no abandonar sus labores por ocupaciones particulares y demás funciones aplicables.

En estas condiciones, es responsable de organizar el trabajo a partir de los recursos (humanos y materiales) con los que cuenta la escuela; de diseñar sea de forma individual (vertical) o en colectivo (horizontal) el plan de trabajo bajo el cual se moverá la escuela en su conjunto y de asegurar que ese movimiento sea hacia la mejora de los niveles de logro académico; de realizar las acciones necesarias para el mantenimiento del edificio escolar y promover el trabajo conjunto de la comunidad para la mejora de la infraestructura del mismo y establecer las condiciones básicas de la enseñanza; de promover la resolución de problemas relacionados con la conducta del alumnado; de atender las peticiones de orden administrativo como la elaboración de planes e informes para atender los diversos programas que llegan a las escuelas y para responder a las exigencias de las autoridades superiores, así como la emisión de documentación de control escolar que resulte necesaria; de suplir al docente que falta a clases; de aplicar las sanciones administrativas correspondientes tanto al personal docente y auxiliar como al mismo estudiantado; de promover el trabajo colegiado del cuerpo docente; y de capacitar y realizar acompañamiento académico a los docentes (DOF, 1982).

Cabe destacar que la mayoría de las funciones que desempeña el director, son de orden administrativo, en tanto que las corresponden a liderazgo académico y gestión escolar se reducen a unas cuantas. Por otra parte, frecuentemente al asumir el cargo, los directores se enfrentan a la necesidad de responder a una serie de problemáticas asociadas al ejercicio de su función, entre las que destacan sentimientos de aislamiento profesional, pues no comparte con nadie del equipo de trabajo funciones similares; le toca lidiar con el legado de la práctica y estilo del director anterior; enfrentar la necesidad de priorizar entre las diferentes tareas a realizar; gestionar los recursos económicos y manejar las finanzas de la escuela, y tratar con personal ineficaz, según los hallazgos de Hobson, Brown y Ashby (citados por Slater, García y Nelson, 2011).

Estos problemas se ven agravados por el hecho de no tener completa autonomía para la gestión escolar, tal es el caso de no tener autoridad para contratar y despedir maestros, así que lidiar con personal ineficaz es un problema fuerte que aumenta cuando entra la

organización sindical a abogar por los derechos de estos docentes y en casos extremos hasta protegerlos aún ante la ley. En este sentido, el director es responsable de los resultados de logro académico de su escuela, pero no tiene una autoridad real para conformar y organizar su equipo de trabajo (Ortega 1993).

Se ha mencionado reiteradamente que el director escolar carece de una preparación académica específica que le brinde las herramientas necesarias para hacer frente a las problemáticas arriba descritas, por esta razón tiene que buscar los recursos y fuente de solución a sus problemáticas en diferentes actores que potencialmente pueden brindarle apoyo. Entre los principales agentes que posiblemente le ayudan al director escolar a conocer su función se encuentra el personal administrativo (secretarías) que se encargan de recibir la documentación que le es requerida. Este personaje podría ser quién asume la tarea de instruir al director novel en las actividades administrativas a realizar de forma ordinaria durante el ciclo escolar. Debido a la propia naturaleza del trabajo que corresponde a las secretarías, es muy probable que instruirán al director únicamente en el cumplimiento de responsabilidades en el ámbito administrativo.

Otra posible fuente de conocimiento del puesto es a través de los homólogos, los directores noveles podrían acercarse a otros directivos con más experiencia para saber cómo desempeñar tal o cual tarea y para conocer la forma en que otros han resuelto problemas similares a los suyos. En este grupo de apoyo es posible que encuentren actividades relacionadas con el liderazgo académico. Siempre y cuando los otros directores están dispuestos a compartir sus experiencias.

También existe la posibilidad de ingresar a los diferentes programas de formación y capacitación que ofrecen las diversas instituciones públicas y privadas. Pese a que estos programas están fundamentados desde el “deber ser” y desatienden la parte operativa que en muchas ocasiones brindan la solución de problemas fuera del ámbito pedagógico y que requieren intervención inmediata.

Esto muestra que el director tiene diversas fuentes para conocer sus funciones, sin embargo, todas estas posibilidades de capacitación han de realizarse de forma conjunta con el desempeño de funciones directivas, en un mismo tiempo hay que dirigir y organizar la escuela para que funcione adecuadamente y aprender a hacerlo. El desempeño de las funciones directivas ocupa tanto tiempo y esfuerzo de parte del directivo que difícilmente

tendrá tiempo para dedicarse a buscar preparación académica especializada ya estando en funciones, por tanto, lo más práctico es aprender en la práctica y con base en el ensayo-error.

La realidad en que se encuentra inserta la función directiva en México, permite el planteamiento de algunas interrogantes sobre la formación de los directores escolares: ¿Cómo se forma un director de escuela primaria?, ¿Qué agentes o instituciones intervienen en la formación de los directores?, ¿Qué usos y costumbres se manifiestan dentro de la formación de directores?, ¿En qué áreas de su trabajo, un director se forma de manera directa y formal?, ¿En qué momento de su vida profesional se forman los directivos?, ¿Qué papel juegan en la formación de directivos las relaciones con los pares?, ¿Quiénes ofrecen programas para la formación de directivos?, ¿Cuántos directivos han accedido a los programas de formación ofrecidos por distintas instituciones?, ¿Cuáles son las razones de que algunos directores hayan ingresado a programas de formación y otros no?, ¿Por qué no se ha implementado en México un programa sólido y obligatorio para la formación de directores escolares?, ¿Cuáles son los principales retos en la formación de directores en México?

Por otra parte, en función de que los directores escolares asumen el cargo sin una preparación académica especializada para la función directiva, surgen otra serie de cuestionamientos relacionados con la práctica directiva: ¿Cómo conoce un director sus funciones?, ¿Qué influencia tiene la formación en la práctica directiva?, ¿qué influencia tiene la práctica en la formación del director?, ¿Qué prácticas desempeña un directivo?, ¿En qué áreas o campos se agrupan las prácticas del director escolar?, ¿Cuáles de ellas tienen que ver con el liderazgo académico?, ¿qué relación existe entre la formación del director y sus prácticas directivas?, ¿Qué consecuencias tiene para una escuela las prácticas directivas que desempeña el director escolar sin una preparación académica específica para el cargo? Muchas de estas interrogantes son inquietudes sin resolver para el caso mexicano y de ellas se desprende el problema que interesa al presente estudio en el cual se trata de indagar ¿Cómo se forman los directores de escuelas primarias en el desempeño de su función?

Conocer y Analizar Sobre los Procesos de Formación del Director

En México se han realizado muchas investigaciones sobre la formación, Ducoing y Fortuolt presentan un análisis a los trabajos realizados durante la década de 2002 a 2011 sobre el tema, en su obra recuperan los análisis del tema desde diversas aristas. Sin embargo, todos los estudios presentados versan sobre los procesos de formación y situaciones formativas relativas a la función docente. Si bien el trabajo presentado brinda amplios referentes para reflexionar sobre las visiones que subyacen a las investigaciones sobre el tema, la formación del director escolar aparece desdibujada en ese material.

Hay pocos estudios que se enfocan en la función directiva, estos pueden clasificarse en dos campos; los relacionados con la formación y otros que se abocan más al campo de la práctica directiva. Entre los estudios sobre la formación de los directores destaca el de Álvarez, Ugalde y Casas (2006) que sistematizó las experiencias y resultados de los programas y cursos de formación en gestión destinados a directores de educación básica. Este estudio se basó en las opiniones y valoraciones de los directores que tomaron los cursos y programas. El trabajo no consideró a aquellos directores que no han accedido a los mismos. Como resultado del estudio, se concluyó que en promedio los directores que participaron en cursos de capacitación valoran en promedio de 7.76 a 8.33 el logro de competencias directivas logradas.

Otro estudio es el de Vargas (2013) que rescató la formación de los directores como personas reflexivas, el cual se realizó a través de un trabajo reflexivo sobre los procesos de formación que han vivido algunos directores a partir de su participación en los cursos de capacitación ofertados por la SEP. Este trabajo concluye, como resultado de la investigación, que la capacitación para directivos los orienta a la reflexión hacia los otros, en tanto que la autorreflexión y la autoformación quedan excluidos. Ambos estudios se centran en la formación como un proceso de preparación académica y no revisan la posible relación que esta tiene con la práctica.

Por otro lado, hay estudios relacionados con la práctica directiva, entre estos destaca el trabajo realizado por García, Slater y López (2010) en el que se que identifican los problemas a que se enfrenta el director en su primer año de trabajo como tal. Este estudio se centra en la práctica sin relacionarlo con la formación o carencia de ella con los problemas para desempeñar el cargo. Otra de las investigaciones que destacan en este ámbito es el de

experiencia profesional y formación continua del directivo de secundaria asociada al logro académico del estudiantado (Chaparro, López y Caso; 2013). En este trabajo, se identifica la relevancia de los procesos formativos de los directores en la práctica y se concluyó que la formación del director es un factor clave en el aprendizaje del estudiantado. Finalmente un estudio de amplia relevancia en cuanto a la práctica es el de “ISSPP Proyecto Internacional de Directores Exitosos”, el cual fue dirigido por algunos académicos de la Universidad de Cambridge, para este estudio participaron investigadores de diferentes entidades de la república realizando estudios de caso de directores exitosos; cada caso obtuvo sus propias conclusiones. De manera general todos rescataron las características que definen al director exitoso como tal, conjuntando entre todos las características del director exitoso; como puede inferirse, el estudio se concentra en la práctica exitosa.

Los estudios realizados trabajan de forma independiente la formación y la práctica, sin considerar la posible relación entre estos procesos que se presentan simultáneamente en el trabajo de los directores mexicanos. Por otra parte, los estudios realizados hasta el momento, ya sea centrados en la formación o centrados en la práctica directiva, no consideran el contexto socioeconómico en que se desarrolla la función directiva, misma que podría tener influencia en los procesos de formación al demandar del director determinadas habilidades o conocimientos.

Conocer y analizar algunas experiencias de formación que han vivido directores de escuelas primarias brinda elementos que posibilitarían la construcción de un perfil sobre los conocimientos, habilidades y competencias que la función demanda como requisitos mínimos al momento de ingresar al cargo. Así mismo permitiría identificar las experiencias prácticas que aportan al proceso de formación que ha permitido que los directores escolares construyan su identidad como tales, o más bien dicho que los ha llevado a transformar su identidad profesional docente en una identidad profesional directiva.

Objetivo general.

En el presente trabajo se aborda tanto la formación como la práctica del director escolar, y ambos en un contexto determinado, pues su objetivo general es realizar un análisis de algunos de los procesos de formación que tienen lugar en la práctica de

directores de escuelas primarias en el contexto urbano de clase media y urbano marginal de una ciudad del norte del país.

Para alcanzar el objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Recuperar a través de la entrevista a profundidad los relatos de la historia de formación profesional de los directores caso del estudio.
- Describir, a partir de las narraciones, los procesos de formación que han vivido los directores del estudio.
- Analizar las experiencias de formación que los directores reportan en su relato de formación profesional.
- Analizar las prácticas directivas que los directores reporten como relevantes en su proceso de formación profesional.
- Explicar las implicaciones que el proceso de formación vivido por los directores tiene en su práctica profesional.

Conocer la Realidad de los Directores para Mejorarla

En el directivo recae en buena medida la responsabilidad de la innovación, la transformación y mejora de los centros escolares y por tanto su desempeño bueno o malo repercute en facilitar u obstruir los procesos de cambio (Molina y Contreras, 2007; Álvarez, 2006). En este sentido la formación que tiene para realizar su función es tan importante como el mismo desempeño. Analizar los procesos de formación que se desarrollan en el ejercicio de la práctica directiva, permitiría en primera instancia conocerlos de forma más clara, lo que a su vez brindaría orientaciones para fortalecer tanto la formación como la práctica de la función directiva a partir de las necesidades de los directores.

Como ya se ha mencionado, la función del director de escuela primaria tiene una marcada influencia en los niveles de logro académico del estudiantado, si bien no hay evidencia de una relación directa, si existe evidencia de una influencia indirecta marcada por un significativo impacto (el 25%, de acuerdo con Day et-al, 2009) en el aprendizaje. Entender la formación como un hecho estrechamente vinculado con la práctica directiva, en lugar de considerarlos como entes independientes, potencializará la posibilidad de crear alternativas para la mejora simultanea de la formación y la función directiva en cuanto al

liderazgo pedagógico y la gestión escolar. Lo que, de acuerdo con Day y otros (2009) contribuiría en la mejora del logro educativo alcanzado por las escuelas.

El trabajo del director marcado por un liderazgo académico que contribuya a establecer un clima apropiado para el aprendizaje resulta clave. El director es entonces un agente crítico (Uribe, 2010) en los procesos de mejora continua que se instalen en una escuela, su desempeño tiene “un papel protagónico diferencial” (Ezpeleta, 1998, p.2) debido a que es el encargado de coordinar y animar las formas de trabajo docente. Analizar las prácticas directivas desde la realidad que se manifiesta cotidianamente permitirá al mismo tiempo revisar la pertinencia del modelo de gestión escolar impulsado por la SEP.

El desempeño del director escolar requiere de ciertas habilidades y competencias que son muy distintas a las de un docente. El conocimiento de algunos de los rasgos esenciales que precisa el directivo para hacer frente a las necesidades que le plantea el desempeño de su función, brindaría referentes comunes para promover la formación en aspectos imprescindibles en el desempeño de la función, determinar algunos de los aspectos de “idoneidad” planteados en la Ley de Servicio Profesional Docente que orientaran los rasgos para el ingreso a un puesto directivo. Así mismo se contaría con características específicas para evaluar su desempeño desde una realidad contextualizada.

Si se considera que la gestión es un proceso de innovación y cambio que resulta “inconcebible sin el ejercicio eficaz del liderazgo” (Álvarez, 2006, p. 2); es preciso contar con elementos desde la evidencia empírica hasta un análisis con el rigor del método científico de la realidad en cuanto a la función del director escolar y su formación, pues continuar con directores con una formación imprecisa, posiblemente reducida y limitada para ejercer el cargo es depositar el futuro de la organización escolar en manos inexpertas. Es apostar al estancamiento de los procesos educativos desarrollados en las escuelas y en las aulas y con ello al fracaso de la reforma educativa en aras de la calidad educativa.

La Formación del Director Como un Proceso Constante e Inacabado

El concepto de formación hace referencia a la acción de dar forma, es decir a formar, a modelar algo, sin embargo, esta concepción del término aparece reducida y limitada, el concepto de formación tiene diversos significados y usos. El contexto en que se utilice el término tiene una relevante influencia en el significado que se le atribuya.

Pedagógicamente se relaciona con los términos de instruir, educar y enseñar (Venegas 2004) dado que se refiere al desarrollo de capacidades, aptitudes o habilidades de las personas. Esta acepción, ha influido para que tradicionalmente se entienda la formación como un proceso sistematizado, que regularmente tiene lugar en una institución “a priori”, en el que se aprenden las prácticas propias de una profesión, idealmente antes del ejercicio de esta (Uribe, 2010; Gyssels, 2007).

Este concepto de formación, en el cual se pretende dar forma al otro mediante la imposición de modelos y estándares, ha prevalecido hegemoníamente en México. Sin embargo, la literatura da cuenta del concepto de formación como un proceso que atiende la realización del hombre como ser humano durante toda su existencia, que se construye a lo largo de la vida, explica la formación como un proceso interactivo en el que sujeto se construye y reconstruye constantemente a partir de su acción en un entorno determinado (Ducoing, 2003). Desde esta concepción, se entiende como un proceso que va más allá del espacio escolar y más allá de un periodo de edad y de tiempo específico. La formación, vista así, plantea que la práctica profesional posibilita la formación (Browne-Ferrigno, 2003).

Se trata por tanto de un proceso constante e inacabado, incluye un proceso individual en el que el sujeto desarrolla sus capacidades innatas para llegar a ser culto, así como un proceso colectivo en el cual el individuo se reconoce como parte de un cuerpo social (García de la Sierna, 2006, citado por Ducoing y Fortuol, 2013) del cual él se asume como una parte de este. Esto es, un desarrollo personal que se da a través de la socialización.

En este sentido, la formación resulta pertinente en función de las demandas de cada sociedad y en cada época, es una construcción cultural a la que el grupo social le da la validez a través de su aprobación como lo deseable. Es el grupo quien establece lo que está bien y lo que está mal. Así el individuo orienta el desarrollo de sus capacidades para alcanzar ese “deber ser”, se auto limita y es limitado por los otros para apegarse al ideal colectivo. Esta relación explica el término de formación como dar (y darse) forma en virtud de lo socialmente válido.

Sin embargo, el proceso de formación pone en juego el desarrollo individual en el que el sujeto integra sus capacidades innatas y las manifiesta en constante mediación con lo socialmente válido, Ezcurdia (citado por Ducoing y Fortuol, 2013) conceptualiza la

formación como un proceso de inducción para que el sujeto autoconstruya su identidad y advierte que una formación que no respeta la autonomía del sujeto no es tal, sino una domesticación, un mero adiestramiento. La formación, es, por tanto, un proceso creativo, siempre incompleto, en permanente búsqueda de la forma humana, libre, racional y consiente.

Por otra parte, la formación sin autonomía resulta irreal, pues el sujeto actuaría en función de la serie de exigencias sociales que marcan el deber ser, pero que, en el momento en que no sea socialmente vigilado dejaría de actuar conforme a lo requerido o se sentiría perdido. Estas ideas demuestran que la formación como el simple proceso de dar forma al individuo ha sido superada y que, como tal, lo relevante de este proceso es que el sujeto se dé forma a sí mismo.

Desde este posicionamiento, el sujeto logra superar los ideales colectivos centrándose en sus propias capacidades, puede él mismo dirigir su propio proceso de formación. En la autoformación el sujeto es capaz de producirse a sí mismo a través de la recuperación de la propia experiencia y la interacción con los otros (Yuren, 2004; citado por Ducoing y Fortuol, 2013). La autoformación es pues, una modalidad que complementa la formación y al mismo tiempo difiere de ella porque lo que dirige la autoformación es un proceso orientado por la reflexión autónoma y analítica del ser humano sobre sí mismo y su relación con las normas y reglas del grupo social en que se desenvuelve, y es a partir de estas reflexiones que orienta la construcción de su identidad.

De acuerdo con las ideas aquí planteadas, se asume que la formación es un proceso que se vive a lo largo de la vida, en el que el sujeto construye su identidad, en el cual confluyen los rasgos de su personalidad con el desarrollo de sus capacidades individuales a través de los referentes marcados por el contexto cultural, social e histórico en que se desenvuelve.

Esta concepción de formación es mucho más amplia que la capacitación, vocablos que se han utilizado como sinónimos, la formación supone un proceso en el que el individuo construye la identidad de su ser, mientras que la capacitación consiste en desarrollar una capacidad específica para desempeñar una acción concreta, es de corto alcance al ser útil para una función determinada en un tiempo específico.

Si bien, la formación entendida como un proceso de vida trasciende a la actividad educativa, mantiene una estrecha relación con ella pues es por medio de la educación que el sujeto tiene la posibilidad de conocer las normas y reglas socialmente válidas que le permiten construir su identidad en un espacio socio histórico definido. En este sentido la escuela cobra un papel protagónico como una de las instituciones formativas, que no es única, al coexistir con la familia, el gobierno, la empresa, los medios de comunicación, la iglesia, entre otros. Pero, se diferencia de estas por incluir en su acción fundamentos meramente formativos. Es decir, la escuela ha sido diseñada con un objetivo eminentemente formativo. Sin embargo, ver a la escuela como un espacio creado para formar, es atribuirle el sentido de dar forma, en lugar de ser un espacio que posibilite experiencias en las que el sujeto tenga oportunidad de construirse y reconstruirse.

El término de formación como educación se asocia a diferentes significados, está la formación como perfeccionar en tanto trata de pulir algo o alguien hasta quedar libre de defectos. La formación como adiestrar, cuando pretende que alguien adquiera el hábito de ciertos comportamientos; formación en su acepción de doctrinar cuando tiene el fin de que alguien se instruya en una doctrina, entre otras.

En todas sus acepciones, el término de formación se relaciona con la educación y se define en el ámbito pedagógico como la acción de dar forma al individuo mediante una intervención, en donde la escuela resulta un escenario socialmente legitimado para ello (Venegas, 2004). Por ello la formación se asocia también con los estudios realizados y el máximo grado académico alcanzado. Sin embargo, es preciso aclarar que la formación no es sinónimo de educación, si bien la educación, la enseñanza y el aprendizaje son elementos que la conforman, no la abarcan en su totalidad.

Es en esta relación formación-educación es donde se inserta el concepto de formación profesional, la cual se relaciona directamente con la educación y con un campo específico del conocimiento. En la mayoría de las profesiones se requiere que el individuo conozca antes de ingresar al campo de trabajo (actividad que podría conceptualizarse como formación inicial) los mínimos indispensables del área de conocimiento en que se desempeñará. Acto que regularmente sucede en una institución educativa creada con el fin de formar a los futuros profesionistas.

En este sentido, se entiende por formación profesional, un proceso inherente a la formación del individuo en el cual, este construye su identidad como especialista en un área específica del saber a través de los referentes establecidos por el propio conocimiento y el grupo de especialistas que lo practican. Dentro de esta acepción, la identidad profesional incluye el conocimiento del área de saber, el desarrollo de capacidades y habilidades referentes al mismo, la construcción de una serie de recursos cognitivos, el dominio de diversos códigos culturales, la posibilidad de responder a los problemas sobre el campo y la búsqueda de nuevas posibilidades, entre otros. En este campo se encuentra inserta la formación de los directores de escuela primaria, su formación es de tipo profesional y requieren la construcción de una identidad específica para ejercer un trabajo apegado a un campo específico del saber: el liderazgo y la gestión escolar.

La formación profesional de directivos a través de la educación institucionalizada es diferente entre los países del mundo, sobre todo en los momentos de acercamiento a la misma. Hay países que tienen procesos que contemplan la formación antes de ingresar al cargo, al iniciar su función y durante el desarrollo de la misma; hay quienes contemplan sólo dos de estos momentos; y hay países, entre los que se encuentra México, que contemplan la formación institucionalizada sólo en el desarrollo de la función y como un apoyo para quienes lo deseen.

No obstante, desde la conceptualización aquí considerada, el hecho de que los directores de escuelas primarias en México no lleven un proceso de formación en una institución o un conjunto de instituciones escolares; no es equivalente a que los directores no tengan una formación profesional. Este escenario solo muestra que la formación se da con la mediación de diversos referentes no necesariamente escolarizados y parte del objetivo de la presente investigación es descubrir cómo es que se construye ese proceso de formación.

La Práctica Directiva, una Experiencia que Posibilita el Proceso de Formación

La formación profesional entendida como un proceso de vida que va mucho más allá de la preparación académica para el ejercicio de una profesión permite identificar diversos espacios en los que se desarrolla. Un espacio privilegiado para el aprendizaje es la práctica en el campo de desempeño (Wenger, 2001), por ello la práctica directiva, entendida esta,

como todas aquellas actividades específicas que realiza un director en el ejercicio de su función es un espacio que posibilita la formación de los directores. De acuerdo con Gyssels (2007), la práctica directiva es múltiple, pues realiza y resuelve diversas actividades, además el trabajo del director frecuentemente requiere de respuestas inmediatas por lo que, muchas de las tareas de su quehacer son espontáneas y pueden ocuparle la mayor parte de la jornada escolar. Entre las múltiples actividades de la práctica directiva puede encontrarse aquellas que buscan la mejora de resultados académicos del estudiantado.

Todas las actividades y tareas del director escolar pueden agruparse en dos dimensiones: las prácticas de dirección, organización y administración del centro escolar y las prácticas de liderazgo directivo. Resulta conveniente aclarar la diferencia entre ambas pues la evidencia empírica ha mostrado que las prácticas de liderazgo contribuyen al establecimiento de un clima de trabajo adecuado y este a su vez se relaciona directamente con el aumento en los niveles de logro académico del estudiantado, mientras que las acciones de dirección y administración de la institución son condiciones que contribuyen a que la escuela funcione, pero que no se relacionan directamente con la mejora escolar ya que en el caso mexicano la mayoría de las veces se reducen a informar a las instancias correspondientes los datos estadísticos de la escuela.

El liderazgo aparece como un rasgo distintivo de la práctica del director, el cual es una condición que se asocia a la influencia del trabajo del director en los resultados de logro académico del estudiantado y a la mejora académica de las escuelas (Loera, 2006). Leithwood (2009), quien ha realizado diversos estudios sobre el liderazgo escolar y le ha aportado bastante a la literatura sobre el tema, establece que liderazgo es movilizar e influenciar a otros para lograr un objetivo común. Sin embargo, la experiencia empírica muestra que un director es más que eso, es además el encargado de planear, organizar, dirigir y controlar (Rodríguez-Molina, 2011) el centro educativo.

La literatura da cuenta de diferentes tipos de liderazgo, el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de Chile (CEPPE, 2009) define cuatro grandes tipos de liderazgo: el instruccional que se centra en la organización de la institución, el transformacional que se enfoca en el desarrollo de los miembros de la escuela, el distribuido que se aboca a los procesos de participación y desconcentración del poder, y el sostenible que busca trascender a las personas y proyectarse hacia fuera de la organización.

Bolívar-Botia (2010) describe una tipología similar, identificando también cuatro estilos de liderazgo: el instruccional cuando las acciones del líder buscan mejorar las condiciones organizativas y profesionales para la mejora de los logros académicos del estudiantado, el educativo que busca partir de la cultura existente para generar un cambio o transformación en ella, el pedagógico que pretende influir y mejorar las prácticas docentes, y finalmente el liderazgo distribuido que se presenta de forma más horizontal dinamitando el cambio a partir de los miembros que conforman la organización.

Garbanzo y Orozco (2010) presentan una clasificación del liderazgo basado en la propuesta por Rey y Santa María en 2000, el cual incluye cinco tipos de liderazgo: el pedagógico que se centra en los procesos de enseñanza aprendizaje, el situacional que pretende la gestión del personal en diversas situaciones, el transformador que plantea el cambio de la cultura organizacional, el innovador que pretende la evolución de los procesos hacia la mejora continua, y por último el técnico que busca la mejora mediante la incorporación de técnicas y habilidades que conduzcan a trabajar mejor.

Como puede observarse, existen similitudes en los tipos de liderazgo presentados por diferentes autores, hay semejanzas en los nombres con que se han identificado, los procesos y áreas de acción, además todos coinciden en considerar que las actividades de índole administrativo quedan fuera del liderazgo como factor de mejora y en buscar a través de diferentes mecanismos, (centrando los esfuerzos en diferentes áreas de la organización escolar) que los niveles de logro académico de los estudiantes se eleven.

Muchos autores coinciden en que el liderazgo es un componente dentro de la función directiva y que este lo es tal cuando está encaminado a la mejora de los aprendizajes del alumnado. Al respecto, el CEPPE (2009) plantea que las prácticas directivas incluyen prácticas de dirección de la organización y prácticas de liderazgo, siendo estas últimas la cualidad que busca la mejora de la calidad expresada en mayores niveles de logro académico. Lozano y Lozano (2011), encuentran que el directivo tiene que lidiar con diversas funciones que incluyen cuestiones legales, administrativas, de manejo de relaciones interpersonales y por supuesto cuestiones didácticas, siendo estas últimas las que se concentrarían en el liderazgo pedagógico.

Por su parte, Rodríguez-Molina (2011), expone que el director ha de realizar actividades en diferentes áreas y de acuerdo a la que le dedique más tiempo se define el tipo

de líder que es, así por ejemplo, el líder pedagógico es aquel que acompaña y retroalimenta las prácticas docentes, en tanto que el líder administrativo es aquél que se concentra en cumplir con los informes y el llenado de documentación que le es requerida por la estructura del sistema educativo; encuentra también que el director tiene dificultades para ejercer el liderazgo pedagógico debido a la gran cantidad de funciones y tareas emergentes que tiene que atender permanentemente. En este último aspecto coincide con García (2011), quien plantea la dificultad de acompañamiento pedagógico que tienen los directivos debido al exceso de trabajo administrativo que tienen que realizar.

A partir de las aportaciones de los autores aquí mencionados respecto al tema, en este trabajo se considera el liderazgo directivo como el conjunto de actividades de planeación, organización, dirección, administración y evaluación que realiza el director o equipo directivo para garantizar que la intuición educativa funcione dentro del sistema educativo nacional y responda a las necesidades de la sociedad del contexto en que se encuentra inserta. Actividades que incluyen un liderazgo pedagógico el cual se define como el conjunto de actividades que a fin de sentar las condiciones básicas para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje y consecuentemente impactar positivamente en los niveles de desempeño académico del alumnado que en la institución educativa realiza un individuo al que se le denomina director.

Proceso de Formación que Tiene Lugar en la Práctica Directiva

De manera general, el presente trabajo de investigación, parte del hecho de que, en México, los procesos formativos para el aprendizaje de la función directiva no son claros. La forma de acceso al puesto ha contribuido a esta condición, dado que la preparación para la gestión escolar no es un requisito para recibir el nombramiento de director. Esto ha propiciado que los directores aprendan la función al tiempo que ejercen la práctica directiva (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2010) y que los procesos de formación se desarrollen en el ejercicio de la función.

En el contexto internacional, el trabajo que desempeña el director escolar ha cobrado gran relevancia, pues se ha demostrado con evidencia empírica que es un factor clave en la implementación de acciones para el cambio y la mejora. La importancia de la práctica directiva en los procesos de mejora educativa hace deseable un proceso de formación sólido

en el que los directores escolares aprendan a ejercer su función de manera eficaz (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2015).

Se considera que el proceso de formación y la práctica de liderazgo directivo se desarrollan de forma simultánea en la experiencia de ejercicio de la función directiva. A partir de estos referentes, el presente trabajo busca analizar los procesos de formación que tienen lugar en la práctica directiva para conocer con mayor claridad la forma en que algunos directores han aprendido y aprenden a ser directores.

Un análisis de esta naturaleza precisa de entender la formación como un concepto que atiende la realización del hombre como ser humano durante toda su existencia (Ducoing y Fortoul, 2013). Es un proceso en el que el sujeto construye su identidad mediante el desarrollo de sus capacidades, a través de los referentes marcados por el contexto cultural, social e histórico en que se desenvuelve. Así mismo resulta necesario entender la práctica directiva como el espacio que posibilita la interacción del sujeto con el ejercicio de una función que le plantea retos, desafíos y problemáticas que al enfrentarlas le brinda referentes para ir aprendiendo la función. Esta práctica debiera verse influenciada por la presencia de un liderazgo directivo y un liderazgo pedagógico, sin embargo, la literatura plantea que esto no siempre es así, sino que a veces la práctica se reduce a la realización de diversas tareas que demanda la función directiva.

Es en el espacio de esa interacción entre la práctica y el aprendizaje de la función donde se pretende indagar a fin de ubicar, conocer y analizar el proceso de formación que han vivido algunos directores y directoras de una ciudad al norte del país. Entender el proceso de formación y la relación que guarda con la práctica directiva posibilitará encontrar áreas de oportunidad que permitan avizorar potenciales estrategias de mejora para la formación de directores.

El presente trabajo esboza la indagación sobre la forma en que los directores de escuelas primarias aprenden a serlo. El contenido se organiza en cinco capítulos, en el primero planteo la problemática de la formación de los directores como un proceso poco claro que está marcado por la carencia de programas específicos de preparación académica o capacitación especializada para el desempeño del puesto. Establezco como objetivo general analizar el proceso de formación que tiene lugar en el ejercicio de la función, con la idea de obtener referentes que posibiliten la mejora de este proceso e incluso avizorar

posibilidades de un modelo de formación que fortaleciera la preparación del director como un agente clave para la mejora educativa de los centros escolares.

En el segundo capítulo hago una revisión a los conceptos que sirvieron de referente para orientar el estudio. En un primer apartado defino el concepto de director escolar enmarcado dentro la gestión escolar como un modelo que permite la organización del trabajo escolar y del liderazgo como uno de los elementos clave en este proceso. En un segundo apartado presento una revisión a los modelos de formación instaurados en diferentes países del mundo, los cuales dan muestra de distintas modalidades y momentos de formación. Por otra parte, describo las prácticas que implica el ejercicio de la función directiva clasificadas en dos grandes grupos: por un lado, las prácticas de dirección, organización y administración de la escuela y por otro lado las prácticas de liderazgo y gestión escolar. Finalmente realizo una revisión de la relación entre la formación y la práctica como un proceso interactivo en el que interactúan ambos aspectos.

En el tercer capítulo abordo el estudio de caso múltiple como un diseño metodológico que permite analizar a profundidad una unidad para responder al planteamiento del problema (Stake, 2006). Mismo que fue pertinente para conocer el proceso de formación de algunos directores que tienen diferentes años de ejercicio de la función en un contexto socioeconómico específico. Así mismo explico la antigüedad y el contexto socioeconómico como criterios que sirvieron para la selección de los casos que conforman el estudio. Por otra parte, describo la entrevista a profundidad, la entrevista semi estructurada, la narrativa y la vídeo grabación como técnicas que sirvieron para la recolección de los datos. Finalmente realizo en este apartado un bosquejo del procedimiento de análisis de los datos, en el que destaca la elaboración de biogramas y micro ensayos como instrumentos que posibilitaron el análisis y logro del objetivo del estudio.

Ya en el cuarto capítulo presento la reconstrucción del trayecto formativo de cada uno de los directores del estudio, en el cual analizo las diferentes experiencias de acceso al cargo que cada uno vivió a partir de los desafíos que enfrentó, los recursos formativos que utilizó para hacerles frente y los aprendizajes que refleja tras la experiencia vivida. En cada uno de los casos presento al inicio el biograma que muestra de manera esquemática el resumen del trayecto formativo narrado por el director. Luego abordo la narración de la historia de vida siguiendo el orden cronológico, pero al mismo tiempo voy analizando ese

trayecto según la experiencia relatada. Para cerrar cada uno de los casos, abordo algunas singularidades que caracterizan el trayecto formativo, sin que sean necesariamente desafíos de la función.

Finalmente, en un quinto capítulo presento el análisis transversal de los cuatro casos, mediante la identificación de recurrencias en los desafíos que cada director enfrentó. Explico en este apartado el ejercicio de la autoridad, la organización de la dinámica escolar en torno a un centro de interés del director, la integración de las familias a la dinámica escolar, la consecución de recursos para la mejora y el enfrentamiento de problemáticas específicas derivadas de la práctica directiva. Todos estos desafíos que enfrentaron los cuatro directores desde diferentes experiencias y contextos, pero que les brindaron referentes para el aprendizaje de su función, para el desarrollo de habilidades útiles para el cargo y la transformación de su identidad. Por último en este mismo apartado presento algunas conclusiones a las que llegué con el estudio, entre las que destaca la explicación del proceso de formación a través de la identificación de cuatro experiencias previas que posibilitan la construcción del concepto de director y el desarrollo de algunas habilidades útiles para el ejercicio del cargo y la experiencia de ejercicio práctico de la función como el eje central que da cuenta de un proceso de práctica-formación práctica que contribuye de forma importante a la construcción de la identidad directiva.

CAPÍTULO 2

Un Marco Conceptual para Analizar la Formación y la Práctica del Director

El director escolar se ha consolidado durante las últimas décadas como un agente clave en los procesos de cambio en la escuela para la búsqueda de la mejora continua. Su rol ha sido objeto de múltiples investigaciones que han abonado paulatinamente al estado de conocimiento sobre esta función dentro de la educación y siguen planteando nuevos aspectos por explorar para enriquecer y fortalecer la misma.

En este apartado abordo algunas de las contribuciones de mayor trascendencia a nivel internacional, como es el caso del informe que hace la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) tras la revisión a los sistemas educativos en los países que la integran. En el cual destacan los medios que han utilizado los países con mayores niveles de logro en pruebas estandarizadas a nivel internacional y se hacen recomendaciones para los países que ocupan los lugares más bajos en el rendimiento medido por estas evaluaciones. Además, integro el informe McKinsey, que se elaboró como resultado de un trabajo de investigación entre los países con más altos desempeños en las evaluaciones internacionales para identificar los aspectos que trascienden contextos culturales y sociopolíticos y que por tanto pueden aplicarse en cualquier medio. Estos documentos brindan referentes que permiten situar el problema de la formación de los directores escolares, así como su práctica en liderazgo y gestión escolar dentro del panorama internacional, para tener un marco de referencia que permita analizar la realidad mexicana.

Por otra parte, exploro algunos aportes teóricos que han realizado investigadores reconocidos en el tema, con la finalidad de clarificar los conceptos que retomo frecuentemente en este trabajo, estos son: gestión escolar, liderazgo académico, director escolar, formación y práctica directiva; para que al lector le quede claro la concepción a la que hago referencia al utilizar tal o cual término. Para ello consulté diversos libros y artículos de divulgación publicados en revistas internacionales y nacionales. Además, fue de gran ayuda revisar las memorias electrónicas de los congresos realizados en los últimos seis años por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) para conocer los aportes en el contexto nacional y local.

La consulta de estas fuentes fue un acercamiento a los estudios realizados en los diferentes países. Ello me permitió dos cosas: primero conocer el panorama general de lo que sucede a nivel internacional respecto al tema de investigación abordado, y segundo, rescatar algunos de los modelos de formación que se emplean en diferentes países del mundo. Esto constituyó un marco para analizar los procesos de formación que se desarrollan en México. Además, realicé una revisión sobre la existencia o no de una relación entre los procesos de formación y las prácticas, específicamente de dirección, liderazgo y gestión desempeñadas por los directores escolares.

Para realizar la revisión de la literatura abordé cuatro grandes temáticas sobre las que gira la información encontrada y que sirven para organizarla, estas son: a) Gestión, liderazgo y dirección en la escuela primaria; b) Formación del director de escuela primaria; c) Desempeño y práctica del director de escuela primaria; y d) Relación entre formación y práctica del director de escuela primaria. Estas temáticas presentan los diferentes aspectos de la función directiva agrupados en subtemas específicos que brindan el marco de referencia que utilicé para realizar este estudio.

Gestión, Liderazgo y Dirección en la Escuela Primaria

Las tendencias actuales en educación sitúan a la escuela como unidad de cambio para la mejora y la transformación, ello implica que la escuela en su conjunto se mueva para la consecución de un objetivo común. Concha (2007) afirma que indiscutiblemente, hoy día, el éxito o fracaso de cualquier reforma que se planté en busca de la calidad, depende en gran medida de las acciones que la escuela tome para implementarla. Avanzar en este sentido requiere de dos recursos básicos: el liderazgo y la gestión escolar. Ambos atañen principalmente al director escolar, debido a que esta figura es la responsable de la organización de la escuela y de las actividades que en ella se realicen para la enseñanza. Sin embargo, también corresponden al colectivo escolar, pues se requiere de la sinergia conjunta para el logro de las metas pretendidas.

En este sentido la acción individualizada poco aporta a la mejora educativa si se trabaja sin una orientación colectiva, el trabajo desarticulado en el que cada maestro se circunscribe a su aula de clases asumiendo sólo una parte del trabajo escolar logra escasos avances. Gyssels (2007) menciona que la escuela que pretende mejorar busca dejar de ser

un conjunto de docentes que trabajan en forma aislada, superar la idea de suma de grupos, para convertirse en una unidad de trabajo y superación, en un centro de intervención que labora en forma conjunta guiados por una mejor gestión escolar. Para comprender lo que sucede en la escuela como organización educativa y entender el rol del director dentro de la misma resulta conveniente identificar la definición de estos tres términos tan estrechamente vinculados: gestión, liderazgo y dirección en la escuela primaria.

Gestión escolar.

Existen varias definiciones de la gestión escolar, Gómez (2001) la define como la forma en que se orientan, organizan y dirigen los recursos disponibles para alcanzar un objetivo común, esta concepción se concentra en la forma de trabajar. Elizondo (2001), la conceptualiza como el conjunto de acciones del equipo de trabajo que se realizan para que el trabajo escolar se centre en los aprendizajes. Por su parte, Balderrama (2004) entiende por gestión escolar la forma en que cada escuela de manera libre e independiente organiza la conducción del aprendizaje.

Estas definiciones coinciden en que la gestión escolar es la forma en que una escuela organiza y dirige su trabajo para lograr el aprendizaje del estudiantado, esta trasciende el espacio áulico y el trabajo docente, se ubica en el espacio entre la escuela y el aula. Se trata de una responsabilidad compartida por el colectivo escolar para garantizar el aprendizaje de sus alumnos. Representa una vía por la cual transita la escuela planteando y replanteando la acción educativa ponderando los procesos de aprendizaje a fin de garantizar el máximo logro posible.

La gestión escolar es un proceso que requiere de la planificación y la acción para la enseñanza. Casasús (2000) plantea que en América Latina se ha evolucionado de un modelo administrativo de tradición autoritaria y verticalista, en el que unos eran los encargados de planificar y otros los responsables de administrar o ejecutar dichos planes a un modelo de gestión en el que quién tiene la responsabilidad de conducción de un centro educativo, es responsable tanto de planificar como de ejecutar el plan. Esa visión de la gestión como un ejercicio administrativo, ha sido superada. Pozner (2000) plantea que la gestión escolar es un concepto que difiere de la administración y de la planificación, si bien

puede contener ambos, la gestión escolar se refiere a una nueva forma de comprender y conducir la organización escolar.

Estos referentes permiten definir la gestión escolar como la forma de organización del colectivo escolar que va desde la planificación hasta la evaluación para que todas las estrategias y acciones escolares tengan como centro el aprendizaje de los alumnos y alumnas ya que reconoce la escuela como un espacio creado para el aprendizaje.

Existen diferentes modelos de gestión escolar, algunos son resultado de transformaciones que se hacen de acuerdo a las necesidades planteadas. Las características que definen cada modelo radican en las necesidades del contexto en que se aplican, por otra parte, existe la definición de diferentes tipologías de modelos de acuerdo a los puntos de acción a que competen. Casasús (2000) plantea la existencia de siete modelos: el normativo que se concentra en técnicas de tendencias de proyección con un enfoque cuantitativo, el prospectivo que se caracteriza por la micro planificación para controlar el impacto de las variables, el estratégico que organiza los recursos en función de fortalezas y debilidades, el estratégico-situacional que busca la solución de nudos críticos a partir del consenso, el de calidad total que realiza la planificación, revisión y mejora continua, el de reingeniería que plantea un cambio total a lo ya establecido, y el comunicacional que plantea la mejora mediante procesos comunicativos y el compromiso establecido. A decir de este autor, estos modelos de gestión se han venido sucediendo uno a otro en América Latina durante las últimas tres décadas.

Otra tipología es planteada por Ortega (2008), quién sitúa a la gestión escolar como el medio para la innovación, este autor presenta cuatro modelos de la gestión: el movimiento de las escuelas eficaces el cual busca el progreso permanente de todo el alumnado superando las expectativas del medio. El modelo de la mejora escolar, que está basado en un esfuerzo sistemático por mejorar los niveles de aprendizaje del estudiantado. El modelo de calidad total, que se basa en una misión y visión compartida a conseguir orientado a la satisfacción de los beneficiarios. Y el modelo gestión basada en la escuela que busca que la mejora sea diseñada por todos los actores escolares. Estos modelos, aclara el autor, no necesariamente son puros, sino que pueden presentarse en combinaciones, pero manteniendo sus rasgos esenciales, su aplicación varía de acuerdo a las necesidades que presente el contexto.

Independientemente del modelo de gestión que se implemente, mantiene su esencia de ser un medio para organizar el trabajo escolar y lograr metas planteadas, para que se desarrolle la gestión escolar, se requieren algunos elementos entre los que destacan: la participación colaborativa de todos los miembros de la comunidad escolar y el liderazgo del director.

En esta forma de organizar el trabajo para la mejora se requiere del esfuerzo y ejercicio del liderazgo del director de la escuela ya que la gestión escolar constituye, de acuerdo con Álvarez, Ugalde y Casas (2006), un proceso dinámico que es capaz de vincular todo aquello relacionado con la administración convencional de la escuela con los ámbitos de organización y liderazgo eficaz del director, para orientar el trabajo hacia el cumplimiento de la misión institucional. El director asume la tarea de organizar la institución, si él no la realiza, difícilmente alguien lo hará. Ayala expresa que “con las nuevas tareas en la gestión educativa, los patrones tradicionales quedan de lado y las nuevas competencias de los directores son aludidas para inducir que cumpla la manera que las escuelas se organicen y funcionen” (2009, p. 7).

Existe una estrecha relación entre la gestión escolar y el liderazgo, pues en tanto que la primera representa un medio para el funcionamiento adecuado de la escuela, la segunda es un medio para hacer que ese funcionamiento sea correcto y se encamine a la meta planteada. Pozner (2000) identifica siete prácticas que debe realizar un director para desarrollar la gestión escolar: inspirar la necesidad de generar transformaciones, generar una visión de futuro, comunicar esa visión de futuro, promover el trabajo en equipos, brindar orientación que desarrolle el espíritu de logro, consolidar el avance en las transformaciones, actualizar el aprendizaje y acumular conocimiento.

Estas características del líder asegurarán el avance, aunque desde esta postura, es el líder quién diseña la visión sobre la escuela y los demás integrantes del equipo deben trabajar para lograrla, pero otra forma sería que el director dirigiera la reflexión del colectivo para que entre todos construyan su visión del futuro de la institución y que así mismo participen en la creación del plan de trabajo que los llevará a lograrla. Ambas formas son válidas, lo importante es guiar, orientar el trabajo para conseguir mejores niveles de logro en el aprendizaje.

El liderazgo del director es un elemento indispensable de la gestión escolar, ya que la organización de la comunidad escolar necesita una orientación que seguir y una coordinación entre sus partes para que todos puedan avanzar hacia el mismo objetivo. La forma en que el director de una escuela dirija a la generación de un buen ambiente de trabajo centrado en el aprendizaje es una parte importante en los niveles de logro académico que logre el estudiantado.

Liderazgo académico.

El liderazgo es uno de los factores clave dentro de la gestión escolar, dado que se trata de la acción de conducir al colectivo docente, sin embargo, esta tarea no es sencilla. Conseguir que el trabajo del grupo se dirija hacia la consecución de un objetivo común, el cual puede ser determinado por el mismo grupo o bien ser definido por un agente externo, tiene que contar con la aprobación de todos, el líder es el responsable de convencerlos para que caminen hacia el objetivo común.

Así como la gestión escolar constituye una vía por la cual transita la organización para la mejora continua, el liderazgo representa un recurso para que el grupo se conduzca en busca de esa mejora continua. Leithwood (2009) define el liderazgo como el trabajo de lograr influenciar, mover a otros para crear y lograr intenciones que lleven al logro de metas compartidas en un grupo determinado. Esto implica convencer a los demás para que encaminen su disposición y motivación al trabajo conjunto para llegar a un fin determinado, llevar al colectivo a reconocer sus áreas de oportunidad para construir entre todos una meta, una visión y diseñar el plan de trabajo que los llevará a la consecución de esa meta.

Esta parte del convencimiento del grupo de trabajo es un rasgo distintivo del liderazgo. Cuando un jefe, o en el caso de la escuela un director, presiona y consigue que los demás realicen determinadas acciones por obligación, porque el no hacerlo generará una sanción, no es una acción de liderazgo y los resultados no serán los mismos que cuando hay una concientización de la importancia de realizar las actividades determinadas. De acuerdo con esta idea, Pozner (2000) define el liderazgo como un conjunto de procesos que orientan al colectivo en una determinada dirección para el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional mediante el uso de medios no coercitivos. El líder es responsable de que el

colectivo docente se convenza de la necesidad de mejorar y de la posibilidad que tiene de cambiarse y transformarse para llegar a la mejora.

De acuerdo con esta definición, la idea de proveer a la organización una dirección para no desviarse en el camino a la meta común y de ejercer influencia para que el colectivo siga esa dirección, son, de acuerdo con Bolívar-Botia (2010), funciones indispensables en la ejecución del liderazgo. Se trata de lograr que todos estén convencidos de seguir ese camino para llegar al fin que desean, este concepto de liderazgo es aplicable en cualquier contexto o ámbito. Sin embargo, si se habla de liderazgo en la escuela, debe entenderse que la meta común siempre será obtener los mejores niveles de logro académico del estudiantado. En apoyo a esta idea, Uribe (2007) define el liderazgo como la acción que realiza el líder para crear un clima adecuado para el aprendizaje que esté centrado en las expectativas de los estudiantes. El líder dispone las facilidades para que los demás realicen su trabajo y los influye para que todos trabajen en la consecución de mejoras académicas.

El trabajo de un líder escolar va más allá de asignar o imponer al grupo de trabajo una serie de actividades a realizar, de exigir el cumplimiento de las obligaciones. Su trabajo como líder consiste en crear junto con el equipo una visión compartida y lograr que del grupo nazcan las estrategias y actividades para diseñar en conjunto la visión y la misión que seguirán. En ese sentido su trabajo implica dirigir y lograr que los demás diseñen, elaboren, generen esa dirección, Leithwood (2009) establece que un líder es capaz de influir en la visión que el grupo tiene y los dirige para que actúen en función de esa forma de ver el mundo. Cuando las acciones nacen como resultado del análisis colectivo de la situación a trabajar, el grupo cree en ellas porque fueron diseñadas por él mismo y cree en su líder porque este les ayuda a encontrar soluciones a las problemáticas presentadas en la práctica.

Convencer a los otros requiere de determinadas actitudes y acciones que le dan ciertos rasgos distintivos al líder. Gyssels (2007) señala que el líder logra orientar y conducir al grupo, figurando en primer lugar, es un modelo que ofrece una guía certera a los otros, es un dinamizador educativo que mediante sus acciones facilita los procesos, es capaz de entender la realidad, de estimular y coordinar los grupos de trabajo. Esta definición habla de dos características esenciales del liderazgo: el líder es un ejemplo que seguir y promueve el trabajo considerando la realidad del contexto en que está trabajando, no diseña actividades a su antojo, sino que toma en cuenta los elementos de su entorno, ello

lo sitúa entonces como un estratega. Un líder debe actuar de forma congruente a su discurso, antes de pretender influenciar a otros a realizar alguna tarea, como líder no puede exigir algo que él mismo no está dispuesto a hacer, su discurso debe estar siempre precedido por la acción concreta que pretende vender a los demás. Sí los docentes observan que el director lo hace, estarán seguros de que es realizable y además se convencerán de los beneficios de realizarlo.

El liderazgo se caracteriza por algunas habilidades específicas para la conformación del equipo de trabajo, la organización y evaluación del desempeño de este. El líder necesita además de convencer, dirigir y vigilar que todas las actividades de la escuela tengan como centro y objetivo el aprendizaje, debe ser un apoyo para que los docentes superen sus debilidades de enseñanza. Los líderes deben saber conducir de forma racional las actividades de la organización, lo cual implica la planificación, la organización, la dirección y el control de todas las acciones que se realizan en el centro escolar (Martins, Cammaroto, Neris y Canelon, 2009).

La función del líder requiere de una habilidad muy peculiar y distintiva de su práctica pues ha de mediar entre convencer a los demás de que trabajen en la dirección planteada, representada en este caso por la mejora escolar. Al mismo tiempo debe vigilar y controlar que los demás sigan dicho principio. Esto puede generar una tensión entre ambas circunstancias, pues cuando el colectivo docente se siente vigilado y controlado, aún y cuando esté ejecutando acciones diseñadas por sí mismo, puede sentirse afectado y dejar de realizarlas. Sin embargo, el líder no puede permitir que ningún docente se desvíe del propósito fundamental, pues esto pone en riesgo el trabajo de todos. Al respecto, Pareja-Fernández (2009) advierte que ningún líder existe en el vacío, siempre su trabajo se desarrolla con un grupo de gente que participa de su proyecto; de ahí que el líder debe saber construir una visión colectiva en la que todos y todas participen activamente.

La evidencia empírica muestra que, además del grupo con que trabaja y la cultura organizacional que este tiene, los demás elementos del contexto escolar también influyen en el liderazgo del director, en un estudio impulsado por la OCDE entre sus países miembros, se encontró que las características del contexto pueden requerir el desarrollo de ciertas habilidades específicas de la función directiva (Pont, Nusche y Mooroman; 2009). Por ello es importante que el líder cuente con una serie de conocimientos genéricos y tener

la habilidad de aplicar y hacer transferencias de esos recursos cognitivos a diversas situaciones a fin de poder resolver conflictos en diferentes contextos.

Todos los elementos hasta aquí abordados permiten definir el liderazgo como la posibilidad de convencer a otros para que se muevan hacia el logro de una meta educativa, mediante la realización de un conjunto de actividades de planeación, organización, dirección, administración y evaluación. Todo esto con la idea de garantizar que la institución educativa funcione dentro del sistema educativo nacional y responda a las necesidades de la sociedad del contexto en que se encuentra inserta.

En el primer capítulo abordé que existen diferentes tipos de liderazgo directivo, los cuales se clasifican a partir del ámbito de la función directiva en el cual pongan mayor énfasis. Hay estudios, que se han enfocado en mostrar como tal o cual tipo de liderazgo le aporta en mayor forma a la mejora de la eficacia y a la calidad educativa. Tal es el caso del estudio que presenta Rodríguez-Molina en 2011, en el cual muestra que el liderazgo pedagógico contribuye más que otras formas de liderazgo a la mejora de los centros escolares. Al igual que Martins y otros (2009), logran mostrar en un estudio que el liderazgo transformacional es el que mejor apoya al incremento en los resultados de aprendizaje. Del mismo modo, el movimiento de las escuelas eficaces promueve el liderazgo instruccional para el mismo fin.

Independientemente del tipo de liderazgo que se ejerza, la característica común a todos es que la dirección de la acción siempre implica un convencimiento del equipo de trabajo para centrar su acción en la mejora de la escuela. Rodríguez-Molina (2011), engloba todos los tipos de liderazgo que comparten estos rasgos en un solo tipo al que denomina liderazgo pedagógico y que se caracteriza por concentrar su quehacer en diversas actividades como formular, seguir y evaluar tanto las metas como los objetivos de la escuela, orientar la implementación de planes y programas de estudio y diseñar estrategias para el trabajo conjunto. Pero además establece que uno de los rasgos distintivos del líder es que cuenta con una valoración positiva del colectivo docente, el líder es reconocido como tal por el grupo que dirige. Para él un líder pedagógico es capaz de promover sistemas de acompañamiento y retroalimentación a la práctica docente, de generar instancias e instrumentos de supervisión en conjunto que a largo plazo influyen en la evaluación docente para la mejora.

Estos aportes permiten afinar un poco más el concepto de liderazgo aplicado en la educación, al considerarlo como liderazgo pedagógico porque hace referencia a la posibilidad de movilizar al colectivo docente a fin de sentar las condiciones básicas para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje y consecuentemente contribuir a la mejora en los niveles de desempeño académico del estudiantado.

El liderazgo pedagógico, frecuentemente es asumido por el director de la escuela, sin embargo, no necesariamente es siempre así, puede ser ejercido por cualquier miembro del grupo, e incluso el líder puede variar en diferentes actividades. Pareja-Fernández (2009) plantea que es posible dirigir una escuela y no ser el director y se puede ser el director y no dirigir la escuela. Lo importante es que haya alguien que dirija la escuela hacia la consecución de su meta educativa y que el grupo confíe en él, así mismo cuando el liderazgo se distribuye entre todo el colectivo, se genera un clima de mayor confianza, pues todos confían en que cualquiera del equipo es capaz de guiarlos al objetivo pretendido.

En este trabajo, planteo el liderazgo pedagógico como una de las funciones del director escolar, porque si bien, cualquier miembro del colectivo docente puede ejercerlo, el centro de estudio de esta investigación es el director escolar y su objetivo es conocer los procesos de formación que tienen lugar en la práctica directiva, por ello reviso la forma en que el ejercicio o no del liderazgo puede tener parte en el proceso de formación profesional.

Dirección escolar.

El liderazgo pedagógico de una institución recae, o al menos debiera, en gran medida en el director escolar, este es el encargado de dirigir la escuela para que funcione regularmente y avance en busca de la mejora continua. Existen pocas definiciones de lo que es un director escolar. En la literatura internacional, pareciera que líder y director son sinónimos. En el estudio realizado por la OCDE, que se ha venido citando, se señala que por lo general los directores tienen un buen cúmulo de experiencia en el área docente, lo cual no necesariamente les ha permitido desarrollar una serie de habilidades que se precisan para ejercer un liderazgo que contribuya a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, lo cual permite ver que el director debe asumir las tareas del liderazgo, y más adelante agregan: “la formación en liderazgo puede contribuir a modelar el desempeño de los líderes” (Pont et al,

2009, p. 109), por lo que puede entenderse que el director es el líder y por tanto ambos términos pueden ser utilizados como sinónimos.

Sin embargo, en la realidad mexicana, el director no necesariamente ejerce el liderazgo pedagógico, sino que concentra su quehacer en actividades de índole administrativo preferentemente. Ese trabajo que ha realizado por años ha creado en el haber común la idea de que un director es un sancionador, un vigilante de la escuela, por ello consideré conveniente definir la figura del director escolar, así como el papel que le corresponde como agente de la búsqueda para la mejora de la calidad educativa.

Esta vaguedad del término y su definición en México es debido a que no existe un perfil claro que especifique las funciones del director. El Acuerdo 96 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, establece en su Artículo 14 que “El director del plantel es aquella persona designada o autorizada, en su caso, por la Secretaría de Educación Pública, como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos” (DOF, 1982). Esta definición es muy amplia y general, pero luego el mismo Acuerdo, señala veintiséis funciones que le corresponden al director, de las cuales la mayoría corresponden a acciones eminentemente administrativas.

Pero esas no son sus únicas funciones, Vallejo (2007) hace un estudio en el que identifica que desde el marco normativo hay una serie de funciones administrativas que cumplir, pero desde el modelo de gestión escolar instaurado en el sistema educativo mexicano, hay otras exigencias de tipo académico; ello incrementa la cantidad de tareas que le corresponden al director. Lo cual ha generado una tensión entre las funciones administrativas y las de gestión escolar, pues estas llegan a ser contradictorias entre sí, lo cual además contribuye a la indefinición de tareas del director, porque lo que está claramente establecido por normatividad no es suficiente y lo propuesto en gestión no está suficientemente claro y además no es obligatorio realizarlo. Por otra parte, cuando el director escolar asume el cargo no se le indican claramente sus funciones, sino que empieza conocerlas conforme le van siendo requeridas, por tanto, no hay claridad de las funciones del director.

El director debe de realizar una gran cantidad de tareas, Alva (2011), realiza un estudio en el que rescata que en una sola mañana, puede verse a un director atendiendo a un

padre o madre de familia que pide hablar con él, mientras que atiende un alumno que sufrió un pequeño accidente en el patio para el que requiere buscar la atención médica y en ese mismo tiempo tiene que enviar una información requerida con urgencia a la supervisión escolar. Es decir que en un mismo tiempo está realizando tres funciones y ninguna de ellas corresponde a organizar, coordinar, planificar o controlar el centro; ninguna de ellas puede identificarse como una función de liderazgo y sin embargo tiene que atenderlas y de manera urgente. Esta diversidad de tareas se suma a la indefinición del término.

Esta característica de multiplicidad de tareas no es privativa de México, sucede algo similar en otros países. Gyssels (2007) rescata en un estudio venezolano que es difícil determinar todas las tareas del director en una mañana de trabajo ya que su labor varía y cubre un amplio espectro que va desde cuestiones de supervisión y acompañamiento pedagógico y manejo del control escolar hasta la revisión de la limpieza del edificio escolar. Hobson, Brown y Ashby (2003) citados por Slater y colaboradores (2011), encuentran entre uno de los principales problemas de directores noveles en Estados Unidos, Gran Bretaña y otros países de Europa, la necesidad de lidiar con la multiplicidad de tareas y el manejo de prioridades. Lo que confirma que la función del director es múltiple, tiene que atender una diversidad de tareas, muchas de las cuales ha de resolver de forma inmediata.

Esta característica de la función directiva responde a una evolución histórica de la función. Cuando se creó el cargo de director, su función era eminentemente administrativa, durante muchos años los sistemas educativos del mundo se preocuparon por incrementar la cobertura educativa y la cantidad de años de estudio como parte de una buena educación. En ese contexto la función del director era realizar reportes puntuales de las estadísticas en las escuelas. Con las tendencias de calidad adoptada en las postrimerías del siglo XX, se ha encontrado que cuando el director ejerce un liderazgo pedagógico, centrado en el aprendizaje y de apoyo a la tarea docente, las escuelas obtienen mayores niveles de logro académico. Entonces se reorientó el rol del director, sin embargo, en el caso de México no se han reducido las tareas administrativas, sino que se han incrementado las funciones que este debe realizar.

Ello ha contribuido a que el director ejerza una función más administrativa. Molina y Contreras (2007) encuentran que el trabajo del director se reduce a una serie de sencillas

actividades técnicas de índole administrativa por lo que la dimensión profesional del director como líder de la escuela, que implica el liderazgo pedagógico, como un agente innovador, promotor del cambio y la mejora, no trasciende a la dimensión participativa y democrática que implica la gestión escolar.

Desde esta perspectiva, el rol del director implica una función compleja y multidimensional, pues tanto las actividades administrativas como las pedagógicas conforman parte de su desempeño. El director debe comprometerse con la gestión educativa y promover su desarrollo mediante una práctica congruente con los principios de mejora educativa a fin de promover la credibilidad entre su equipo de trabajo, de mostrar que las mejoras son posibles mediante la implementación de pequeñas acciones que cada uno puede accionar desde su práctica cotidiana, para que todos juntos puedan avanzar hacia la mejora continua.

Por otra parte, las funciones del director también varían dependiendo del nivel educativo en el que trabaje. En México, por ejemplo, el director de preescolar y de escuela primaria se encuentra solo en su función, no tiene equipo directivo que le apoye, por lo que es responsable de realizar toda la gama de actividades que el centro educativo requiere. Desde funciones muy secretariales como la emisión de constancias de estudio para los alumnos y alumnas hasta las de diseño y coordinación del plan pedagógico. En cambio, en la escuela secundaria y en los niveles de educación media superior, al lado del director existe un equipo directivo que le apoya en el desempeño de su función, dejando más espacio para que atienda cuestiones prioritariamente pedagógicas. Sin embargo, en el nivel superior, como es el caso de las universidades hay diferentes tipos de directores y dentro de ellos hay algunos cuya función es completamente administrativa y no de índole pedagógica.

Debido, entre otros factores, a la multiplicidad de funciones del directivo, a la ausencia de un perfil claro que defina su quehacer y a la diferencia existente entre los diferentes niveles de educación, resulta preciso establecer claramente quién es y qué funciones tiene la figura en cuestión. Un director de escuela primaria es la máxima autoridad de la institución; es el encargado de dirigir, organizar y orientar el trabajo del colectivo docente para asegurar que todas las actividades que ahí se realicen sean para promover el aprendizaje y la enseñanza del estudiantado. Se ha encontrado que entre sus múltiples funciones pueden identificarse ciertos desempeños que son imprescindibles para

que la escuela funcione regularmente y estos constituyen una línea de acción (Uribe, 2010), entre las cuales se encuentran prácticas de dirección y organización escolar, así como las prácticas de liderazgo pedagógico.

Resulta importante identificar la diferencia entre las prácticas de liderazgo pedagógico de aquellas que no lo son, puesto que, pese a no ser parte de una normatividad legal, las funciones de liderazgo pedagógico son las que se asocian directamente con el ejercicio de la gestión escolar y dado que su realización influye directamente en los ambientes de aprendizaje generados en la escuela, también tienen un impacto indirecto en los niveles de logro educativo obtenido por las escuelas. En tanto que, las prácticas de dirección escolar con un enfoque mayormente administrativo, si bien resultan necesarias para responder a las necesidades del sistema educativo, su realización no tiene ningún impacto en los niveles de logro académico del estudiantado. Al respecto, el CEPPE de Chile encuentra que:

Es posible distinguir dentro de las prácticas de los directivos, aquellas que son propias del liderazgo de aquellas que no lo son: mientras que estas últimas pueden considerar ciertas rutinas administrativas asociadas a la dirección de la organización, las primeras ponen el acento en aquella influencia sobre otros que permite avanzar hacia la consecución de metas grupales de carácter educativo (2009, p.18).

Por lo tanto, el director de escuela primaria debe mediar entre ambos tipos de prácticas, a fin de hacer frente a las situaciones emergentes a resolver y al mismo tiempo tener una planificación y organización que le ayude a conducir a la escuela en el camino de búsqueda de mejora educativa.

Es necesario aclarar que en este estudio trabajé con directores de escuela primaria que laboran en el sector público, esto implica también características específicas, ya que su práctica tiene que ajustarse a las exigencias que el Estado diseña. Por tanto, tiene que funcionar con restricciones presupuestarias, legales y políticas sin disponer de la completa autoridad y autonomía para responsabilizarse cabalmente de los resultados académicos (Donoso, Benavides, Cancino y López, 2012). El director escolar no tiene autoridad para contratar o despedir maestros, no tiene la posibilidad de conformar su equipo de trabajo, ni la posibilidad de definir sus propias metas educativas; sin embargo, sí es responsable de que funcione adecuadamente el equipo docente que integra el personal de la escuela, así

como de los resultados educativos que este obtenga. Por tanto, enfrenta un reto mayor que cualquier líder pues necesita construir a partir de los recursos con que cuenta, convencer y persuadir a quién no quiera trabajar para que quiera y a quienes sí quieren para que convoquen a los que no, para que todos se integren al mismo equipo y para que se dirijan a la meta señalada por el sistema educativo.

La realidad en que un director escolar desempeña su práctica requiere de conocimientos, habilidades y destrezas específicas para el cargo. En la mayoría de los países el cargo de director es ocupado por un docente que cambia su actividad de enseñanza por la actividad de liderazgo. El camino para este cambio de función puede ser muy diverso, desde un riguroso proceso de selección, hasta un nombramiento directo. De cualesquier forma la OCDE encuentra que la experiencia que los directores poseen generalmente es en docencia, lo cual no ha generado el desarrollo de habilidades para la función directiva, no les ha preparado para aplicar un liderazgo pedagógico centrado en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Pont, Nusche y Moorman; 2009) Por lo que se hace necesario un proceso de formación específica en liderazgo para la función directiva o bien una especialización en liderazgo y gestión que brinde a los directivos las potencialidades para dirigir el centro y de hacerlo adecuadamente para la mejora.

La gestión escolar, el liderazgo académico y la dirección escolar se manifiestan de forma interdependiente en el funcionamiento de la escuela como institución educativa. Dado que la gestión escolar es una vía por la cual transita la organización escolar para la mejora continua y el liderazgo pedagógico representa un elemento para que la organización escolar siga el camino en busca de la mejora continua. El director escolar es el agente que asume el liderazgo y ejerce la gestión escolar, o al menos debiera hacerlo. Por ello estos tres elementos aparecen estrechamente vinculados entre sí en las escuelas que tienen altos niveles de logro académico.

En esta relación el liderazgo académico juega un papel fundamental, pues es el motor que impulsa el movimiento y da dirección a las actividades escolares para mejorar los niveles de logro alcanzados. Sin embargo, si uno de los tres elementos falla, su defecto impacta en los otros dos, generando un mal funcionamiento de la escuela en general, o al menos provocando un trabajo que no le aporta al propósito fundamental de la escuela que es lograr que los alumnos satisfagan sus necesidades básicas de aprendizaje.

Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

En México, se ha implementado para las escuelas de educación básica el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) como propuesta de política educativa que asegure el desarrollo armónico del ser humano y contribuya al mejoramiento de las escuelas para lograr la calidad educativa. Desde el MGEE, el director tiene un papel específico que va más allá de la función administrativa y le confiere una responsabilidad directa en los procesos de cambio y transformación para la mejora continua. Por ello en este apartado presento de manera breve los planteamientos generales de dicho modelo, así como lo que se espera del director escolar como líder de la organización, esta información la recuperé consultando un texto editado por la Secretaría de Educación Pública para difundir el modelo en las instituciones educativas, el cual presenta precisamente en qué consiste el MGEE.

El MGEE se sustenta en la gestión estratégica, la cual se caracteriza por que las organizaciones centran su atención en atender asuntos medulares que les permitan obtener los resultados esperados y realizan una serie de prácticas que les conduzcan a ello. El modelo se define como “el conjunto de representaciones valiosas que clarifican los factores y los procesos de transformación de la gestión en sus distintos niveles de concreción”. (SEP, 2010, p. 82). Esta concepción del modelo lo sitúa como la apuesta que hace el sistema educativo nacional para lograr la transformación de las escuelas en pro de la calidad.

En principio, en el MGEE, la calidad educativa es el resultado de la interacción entre la gestión institucional, la escolar y la pedagógica, por ello cada nivel de gestión requiere el uso de una autonomía responsable que les conduzca a la creación e implementación de estrategias innovadoras que se gesten al interior de cada espacio educativo. Los esfuerzos se concentran en fortalecer tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje como la organización escolar, para que todo lo que suceda en las escuelas tenga como propósito central la atención y el desarrollo de competencias en el alumnado. Este modelo pretende que se cambien las formas de enseñanza y la forma de dirigir el aprendizaje, propone un trabajo colaborativo para que todas las actividades escolares contribuyan en forma ordenada al aprendizaje del alumnado.

Este modelo reconoce la existencia de una forma de organización escolar ya instaurada en las instituciones educativas y que ha venido funcionando desde hace tiempo, en este sentido, plantea la implementación de pequeños cambios que conduzcan a progresos mínimos, pero constantes. Se trata de un proceso de calidad que avance de forma ascendente, en el que se introduzcan pequeñas mejoras cada vez que contribuyan a una mejora mayor. Para ello es necesario que cada actor escolar asuma la parte que le corresponde con compromiso y determinación. Para favorecer este cambio, se requiere fortalecer al interior de las instituciones dos elementos que resultan trascendentales: el liderazgo académico y el trabajo colegiado. Estos deberán integrarse para guiar a la institución a través de una misión y una visión compartida. De aquí la importancia del rol del director escolar.

Este modelo tiene como centro al alumnado en interacción con el resto de los actores escolares que conforman la comunidad educativa. Integra cinco componentes: liderazgo compartido, trabajo colaborativo, participación social responsable, planeación estratégica y evaluación para la mejora continua. Estos se relacionan de forma interdependiente entre sí y representan condiciones indispensables para aplicar el modelo. Para su puesta en marcha, son necesarias cuatro herramientas de seguimiento: las dimensiones, el plan estratégico, el pizarrón de autoevaluación y el portafolio institucional; estos constituyen los medios para garantizar que las acciones planeadas y ejecutadas realmente contribuyan al avance continuo, así como a que la misión y visión de la escuela se concreten en la realidad educativa.

Para que sea posible la aplicación de dichos componentes, así como las herramientas de seguimiento, es preciso generar procesos de aprendizaje permanente para que la comunidad educativa pueda ayudarse a través de la asesoría y el acompañamiento interno y contar con una retroalimentación por parte de actores externos que ofrezcan el acompañamiento sistemático y contextualizado.

El MGEE se sustenta en los principios de la calidad y de la gestión educativa, ambas son un referente para direccionar las prácticas educativas y para las relaciones entre los actores educativos. De igual forma, el proceso de gestión es orientado por los Estándares de la Gestión para la Educación Básica, los cuales constituyen el principal referente que

permite a las escuelas autoevaluarse y ubicarse en dónde se encuentran y hasta donde deben llegar tanto en el desempeño docente como en la gestión escolar.

El liderazgo compartido es uno de los componentes que integran el modelo. Este recae principalmente en la figura del director escolar, pues él es el responsable de dirigir al resto de los actores escolares, sin embargo, este modelo no plantea un liderazgo autoritario, sino que hace referencia a un tipo de liderazgo que se ha denominado “compartido” y que supone el involucrar a todos los actores escolares en la creación de una organización social que busque a la mejora continua, ello implica el fomento al trabajo colaborativo, así como compartir la toma de decisiones, responsabilidades y la asunción de tareas entre otras. Lo que siempre debe ser el director es el líder que dirige, aún y cuando delegue temporalmente la dirección a alguien más.

El MGEE parte de una realidad histórica por la que ha transitado el sistema educativo mexicano, en la que los directores de educación básica no cuentan con preparación académica para el cargo al acceder al mismo y que la preparación docente no necesariamente los ha formado para la función directiva, al menos no para la que se plantea en el modelo, por tanto, reconoce que:

El Sistema Educativo Nacional, históricamente ha promovido la formación de directivos sobre la marcha; es decir, se nombran directivos por antigüedad, por vía escalafonaria o por algún tipo de mérito, sin que previo al ejercicio de la función exista alguna preparación sistemática o formación inicial para el desempeño del cargo. Cuestión por la que el directivo acude a colegas o a su jefe inmediato superior para obtener información y recibir capacitación técnica. Indudablemente que esa estrategia es funcional para la transmisión del conocimiento, el desarrollo de destrezas y aptitudes, principalmente administrativas, lo que contribuye a una gestión normativa centrada en la eficiencia y en la cobertura; pero dicha “preparación” empírica no es viable para atender los retos actuales de la función directiva. (SEP, 2010, p. 89).

El director necesita contar con un perfil profesional mínimo que le permita asumir los retos del MGEE, entre los que destacan los de coordinar, liderar y dirigir para impulsar cambios que logren la transformación en los diversos ámbitos de la educación y que logren la mejora continua en los procesos educativos que se presentan al interior de las escuelas.

El MGEE, requiere que el director deje de ser un gestor burocrático, que concentre su quehacer en la promoción de estrategias para la enseñanza, que ejerza más que una función administrativa, un liderazgo democrático que promueva incluso el desarrollo profesional de su equipo de trabajo.

El MGEE reconoce la necesidad de que los directores tengan programas de formación que los preparen para asumir el liderazgo pedagógico de las escuelas, al igual que la necesidad de que los docentes participen de programas de formación más allá de la práctica docente que les permita reconocerse como miembros de una organización, que contribuyen en diferentes ámbitos a una educación global.

Sin embargo, no plantea estrategias para la formación de directores, se queda en el reconocimiento de la necesidad de esta y menciona la posibilidad de autoformación a través de un proceso de introspección a las prácticas propias y de otros directivos que han sido exitosos, lo cual podría perfectamente caber en la forma en la que históricamente se han formado los directores de escuelas hasta ahora.

En este sentido, el director escolar como líder académico de la escuela, responsable de la gestión escolar de la misma, debe tener conocimientos, habilidades y actitudes sólidos que le permitan desempeñar su función con éxito. Es un agente que resulta clave en los procesos de cambio para la mejora de una escuela. En este sentido, la formación que reciba para hacer su trabajo también resulta fundamental. El siguiente apartado aborda este importante proceso para la función directiva.

Formación del Director de Escuela Primaria

La función directiva está caracterizada por una multiplicidad de tareas con una alta prioridad de atención, por lo que es necesario que el director sea capaz de organizar su propio trabajo a fin de concentrar su atención en las actividades de gestión. Las buenas intenciones no son suficientes para desarrollar un liderazgo exitoso y eficaz. La evidencia empírica ha mostrado que la formación para funciones específicas de liderazgo logra mejoras sustanciosas en el desempeño de los líderes (Pont et al, 2009). Un director requiere conocer las funciones de un docente, pero también necesita poseer otros conocimientos, habilidades y destrezas que son propias del cargo y que difieren del quehacer docente. Por ello la función directiva requiere de una especialización para el trabajo directivo, una

formación específica, adicional a la formación docente, que le prepare para la dirección de la escuela en las áreas de liderazgo y gestión.

La formación hace referencia, en su acepción más literal, a formar, es decir a la acción de dar forma; sin embargo, ese significado se amplía y diversifica cuando se aplica en diferentes ámbitos. Cuando se habla desde el discurso pedagógico, la formación se asocia a los términos de instrucción, educación y enseñanza. Partir de este referente de formar como dar forma al otro, implica el moldeamiento mediante la imposición de estándares y es un término que ha prevalecido hegemónicamente en México. Sin embargo, recientemente este concepto ha ido transformándose, haciendo referencia a un proceso más amplio, que atiende la realización del hombre como ser humano durante toda su existencia, que se construye a lo largo de la vida (Ducoing, 2003) y por tanto no puede circunscribirse a un espacio escolar o a un periodo de tiempo específico.

A su vez, la formación implica un proceso personal en el que cada individuo desarrolla sus capacidades innatas para llegar a ser culto, al mismo tiempo que realiza un proceso colectivo en el cual el sujeto se reconoce como parte de un cuerpo social (García de la Sierna, 2006, citado por Ducoing et al, 2013); esto es, se trata de un desarrollo individual que se logra a través de la socialización.

Por ello puede afirmarse que la formación atiende las necesidades específicas de una sociedad en cada tiempo determinado, es una construcción eminentemente cultural que es aprobada por un grupo social determinado y es esta aprobación lo que le da validez como lo deseable. Es el grupo quien determina lo que está bien y lo que está mal, esto permite al individuo reflexionar sobre su propio desarrollo y lo encamina hacia el “deber ser” que el grupo ha validado. Este proceso supone una autolimitación pero también una limitación externa impuesta por los otros como el ideal colectivo. Es por esta relación que formar es dar (y darse) forma en función de un conjunto de normas socialmente válidas.

Ahora, si bien la formación es un proceso orientado por un grupo social determinado, también integra las capacidades individuales innatas del sujeto, se constituye por una constante mediación entre lo social y lo individual. La formación representa un proceso de inducción en el cual el individuo autoconstruye su propia identidad, de otra forma, una formación que no integre las características propias de cada individuo, es una

domesticación del sujeto, un simple adiestramiento para actuar en función de las exigencias del grupo social (Ezcurdia citado por Ducoing et al, 2013).

La consecuencia de un proceso de formación sin autonomía, dirigido por la serie de exigencias sociales que establecen el deber ser; sería que el sujeto actuaría conforme a lo esperado mientras es socialmente vigilado, pero al carecer de vigilancia social, dejaría de actuar conforme a lo requerido y se sentiría pedido, sin dirección o rumbo a seguir. Por tanto, la formación es un proceso creativo, inacabado, una búsqueda constante de la forma humana consiente, libre y racional. Estas ideas muestran que la concepción del concepto de formación como un proceso de formar o dar forma al individuo ha sido superada.

Si el sujeto logra mediar entre los ideales colectivos y sus propias capacidades y deseos, podrá emerger como un individuo único a través de la reflexión constante, y será capaz de dirigir su propio proceso de formación. En la autoformación, el individuo es capaz de reflexionar sobre su propia experiencia a la luz de los ideales colectivos y de la interacción con los otros, luego a partir de este proceso, integrar su propia identidad (Yuren, 2004; citado por Ducoing et al, 2013).

La autoformación, por tanto, no constituye un proceso diferente, sino que es un complemento de la formación, que la hace más consciente, más completa y más productiva. Difiere de la formación por ser un proceso de mayor profundidad, mediado por la reflexión autónoma y analítica del ser humano sobre sí mismo y de su relación con las reglas socialmente construidas y reconocidas. Es esta reflexión sobre la relación entre sí mismo y el grupo social lo que le permite crear una identidad personal, es decir formarse.

Las ideas sobre formación planteadas hasta aquí me permiten definirla como el proceso de vida en el que el individuo construye su identidad por la interacción del desarrollo de sus capacidades individuales dentro de un contexto cultural, social e histórico en que se desenvuelve y que le marca los referentes del deber ser. La figura 1, esquematiza el proceso de formación que aquí se conceptualiza.

En el ámbito profesional y especialmente en el campo educativo, formación y capacitación se han visto como si fueran la misma cosa, sin embargo, el concepto de formación aquí revisado es mucho más amplio que la capacitación. La formación alude al proceso en el que el individuo construye su propia identidad, en tanto que la capacitación es una actividad que lo dirige para desarrollar una capacidad específica que le permita

desempeñar una acción concreta, es de menor alcance pues es útil para realizar una función en un tiempo y espacio determinados.

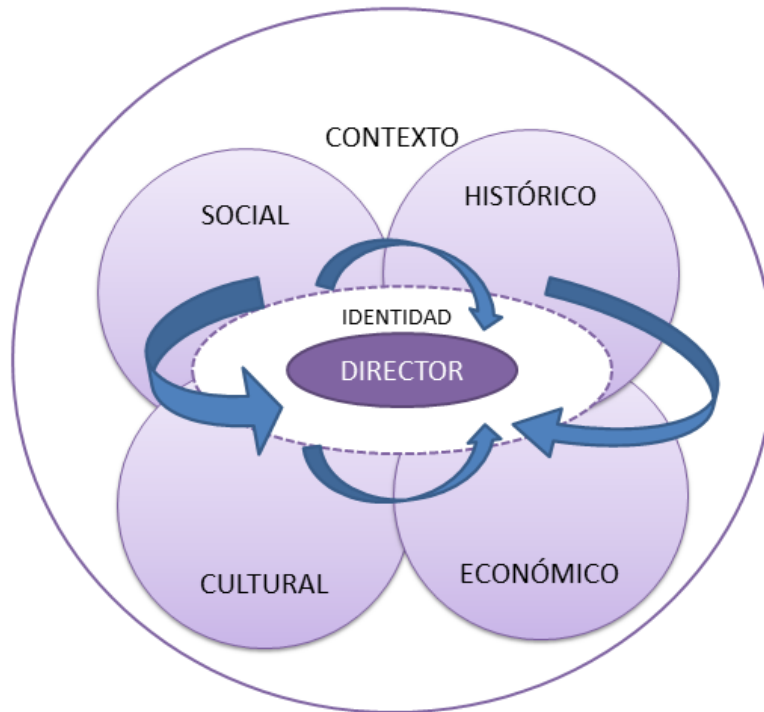


Figura 1. Esquema que representa el proceso de la dinámica de formación.

Fuente: Construcción personal

Por su parte, la formación es un proceso amplio que trasciende los espacios educativos y la capacitación también, aun así, tiene una estrecha relación con estos. Ya que la educación pone en contacto al sujeto con las normas y reglas socialmente válidas y la capacitación le permite desarrollar capacidades específicas para desenvolverse en el medio sociocultural e histórico en que vive. Por ello la escuela tiene un papel fundamental como institución formadora, de igual forma que otras instituciones que representan los intereses colectivos tales como: la familia, el gobierno, la iglesia, los medios de comunicación, entre otros. Aunque a diferencia de estas últimas, la escuela incluye en su acción fundamentos esencialmente formativos.

Incluso el término de formación también ha sido usado como sinónimo de educación, entre los significados que se le han atribuido a la formación en este sentido, se ha entendido como un proceso de perfección, como tratar de pulir al sujeto hasta que quede libre de defectos. También se ha entendido formación como el simple adiestramiento cuando se pretende que el sujeto desarrolle ciertos comportamientos como un hábito de vida. Y se

entiende como un adoctrinamiento cuando se pretende que a través de la educación el sujeto se apropie de una doctrina en específico.

Estas acepciones relacionan de forma estrecha la formación y la educación, aunque ambas son más amplias que el perfeccionamiento, el adiestramiento o el adoctrinamiento. La formación se relaciona con el ámbito pedagógico como la posibilidad de dar forma a un individuo mediante una intervención social, en el cual la escuela resulta un espacio que ha sido socialmente aprobado para ello (Venegas 2004). De ahí que la formación comúnmente se asocie a los grados de estudio alcanzados mediante el estudio sistemático en una institución educativa. Sin embargo, es pertinente aclarar que formación y educación no son lo mismo, si bien la educación y la enseñanza juegan un papel muy relevante en el proceso de formación, no es la escuela la única institución que contribuye a este proceso.

De la relación entre formación y educación, se deriva la formación profesional, la cual hace referencia a una formación para un grupo de profesionistas específico. En este sentido el individuo debe apropiarse de un conjunto de conocimientos propios de la profesión, pero también de un cúmulo de códigos culturales que se han establecido por y para ese grupo de profesionistas en especial. Esta formación incluye el conocimiento de los mínimos indispensables para poder ejecutar un trabajo en un campo específico del saber. Este aprendizaje regularmente se adquiere en una institución educativa creada “a priori” para ello. Posteriormente la formación sigue y se fortalece en el desempeño de la profesión.

La formación profesional alude a un proceso inherente a la formación del sujeto, en el cual se construye una identidad como especialista de un área del saber, a partir de los referentes establecidos por la propia área de saber a qué atañe y por las reglas del grupo de especialistas que lo practican. La formación profesional es la construcción de una identidad para un área de saber que incluye el conocimiento sobre la misma, el desarrollo de capacidades y habilidades para ponerlo en práctica, la construcción de recursos cognitivos que permitan enfrentar los problemas relacionados al tema, el dominio de diversos códigos culturales, la posibilidad de resolver los problemas del campo y la búsqueda de nuevas posibilidades.

En este campo de formación profesional, es donde se inserta la formación de directores de escuela primaria, ya que requieren la construcción de una identidad como

líderes de la comunidad educativa y adquirir un cúmulo de saberes que les permitan desempeñarse en un área específica del saber: el liderazgo y la gestión escolar.

Diversas investigaciones han mostrado que cuando los directores escolares tienen una formación sólida, es decir, que han cubierto programas antes de iniciar al cargo, de inducción y de formación continua; presentan un mejor desempeño con buenas prácticas de liderazgo pedagógico y con mejores resultados de logro académico del estudiantado. Sáenz y Debón plantearon en 1998 que además de ciertas cualidades personales, es necesario un entrenamiento y un conjunto de destrezas que le permitan al director hacer frente a la compleja tarea que le corresponde.

Esta detección de la necesidad de formación especializada para los directores permanece vigente en estudios más recientes. El informe McKinsey, explica las formas en que trabajan los sistemas educativos con mayores desempeños de logro en las evaluaciones internacionales para obtener buenos resultados. El informe expresa que es muy importante conseguir a las personas apropiadas para ejercer el liderazgo de la escuela, pero igualmente importante es formar a esas personas para que desarrollen un conjunto adecuado de habilidades que les permitan convertirse en líderes eficientes (McKinsey, 2007).

El estudio que realiza la OCDE sobre los sistemas educativos de los países que la conforman, coincide con estos hallazgos. Encuentra que la formación es muy importante ya que se requiere construir una base sólida de conocimiento y se requieren años de práctica. Plantea que el liderazgo eficaz no surge a partir de la experiencia en la docencia y mucho menos del simple otorgamiento de una cualificación (Pont et al, 2009).

Los resultados de estas investigaciones de relevancia internacional muestran que el director escolar es el responsable de organizar y promover el cambio para la transformación y la mejora de la escuela, pero hacerlo requiere de un conocimiento sistemático con bases sólidas que sólo se obtienen en procesos de formación. Trabajar por ensayo y error supone muchas posibilidades de fracaso, el director requiere de una formación específica para el buen desempeño de sus funciones.

Con base en esta necesidad, los países del mundo han implementado diversos programas de formación, algunos son muy completos, otros son muy precarios. A continuación, presento una revisión a la oferta de formación para directores en algunos países del mundo, a partir de los referentes comunes que los integran. La tabla 1 muestra la

clasificación que puede hacerse de la formación, según su modalidad de implementación, la temporalidad y los modelos que se ofrecen en diversos países del mundo.

| | | | |
|-------------------------------|------------------|---------------|--|
| Clasificación de la formación | Por modalidades | Institucional | Se ofrece en alguna institución a través de programas diseñados “a priori”, implica estudios teóricos y reflexión sobre la práctica. |
| | | Informal | Integración de experiencias sobre el desempeño de la función, incluye el conocimiento de usos y costumbres. |
| | | Autoformación | Proceso de reflexión y análisis de la propia práctica para construirse como director mediando entre lo externo y lo interno. |
| | Por los momentos | Inicial | Proceso de formación previo al ingreso a la función directiva, desarrolla conocimientos genéricos sobre todo de tipo teórico. |
| | | Inducción | Proceso de formación al inicio de las funciones, integra la teoría a las problemáticas del inicio de la función, las redes pueden ayudar a esta etapa. |
| | | Continua | Formación dentro de la función para fortalecer y actualizar a los directores ya experimentados y formarlos en los cambios recientes. |
| | Por los modelos | Consolidados | Se ofrecen programas de formación en las diferentes modalidades y momentos. |
| | | Emergentes | Se trabaja arduamente por ofrecer programas de formación en dos o más de las modalidades y los momentos, avance fragmentado. |
| | | Precarios | Políticas con débiles programas de formación que incluyen solo algunas de las modalidades y momentos. |

Tabla 1 *Clasificación de la formación.*

Fuente: Construcción personal.

Los resultados de estas investigaciones de relevancia internacional muestran que el director escolar es el responsable de organizar y promover el cambio para la transformación y la mejora de la escuela, pero hacerlo requiere de un conocimiento sistemático con bases sólidas que sólo se obtienen en procesos de formación. Trabajar por ensayo y error supone

muchas posibilidades de fracaso, el director requiere de una formación específica para el buen desempeño de sus funciones.

Con base en esta necesidad, los países del mundo han implementado diversos programas de formación, algunos son muy completos, otros son muy precarios. A continuación, presento una revisión a la oferta de formación para directores en algunos países del mundo, a partir de los referentes comunes que los integran. La tabla 1 muestra la clasificación que puede hacerse de la formación, según su modalidad de implementación, la temporalidad y los modelos que se ofrecen en diversos países del mundo.

Modalidades de la formación directiva.

La formación en liderazgo es un proceso que se construye y reconstruye continuamente, es dinámico y mejora progresivamente con la preparación constante, con la integración de nuevos saberes y la práctica de diversas estrategias. Los estudios sobre formación de directores escolares dan muestra de la implementación de distintas modalidades para desarrollarla. En este apartado presento una clasificación de las modalidades de formación de directores en función del agente por el cual se obtiene, así como por el tipo de conocimientos y análisis que se promueven, la información está organizada en tres grandes grupos: la institucional, la informal y la autoformación que dan cuenta de la oferta sobre el tema en los diversos países del mundo.

Formación institucional.

Esta modalidad contempla básicamente la preparación académica y se ofrece en alguna institución a través de programas específicos diseñados a priori para ello. En la mayoría de los países se concentra en las universidades, en algunos países existen organizaciones no gubernamentales que ofrecen programas alternativos de formación que pueden complementar o fortalecer el trabajo desarrollado por las universidades. Al respecto Pont y colaboradores encuentran que en los países miembros de la OCDE (2009) las universidades ofrecen principalmente formación en conocimientos académicos, en tanto que las organizaciones privadas fortalecen la oferta universitaria al aportar independencia, flexibilidad y un conocimiento más especializado. En este sentido, las organizaciones no gubernamentales han constituido un puente entre las ideas y la práctica, por lo que

representan un espacio de apoyo que amortigua las tensiones entre el ser y el deber ser. Esta modalidad se ofrece a través de cursos, diplomados, maestrías y otros estudios de posgrado.

La formación institucional implica el estudio de bases teóricas sobre el liderazgo y manejo de grupos y la administración de centros, se caracteriza por tener una validez oficial emitida a través de algún diploma o certificado, en algunos casos llega a constituir una certificación para desempeñar el cargo. Molina y Contreras (2007) encuentran que, si bien este tipo de formación a través de la obtención de credenciales no satisface la totalidad de las necesidades, ni resuelve por sí misma todas las problemáticas que la función presenta, sí ofrece los referentes que permiten enfrentar problemas comunes y es la vía más expedita de preparación para hacer frente al cargo.

Cada problema de la función directiva es único, dado que se desarrolla en las circunstancias específicas de un contexto en un tiempo y espacio determinado, resulta poco probable, si no es que imposible que la formación institucional permita prever una solución para cada problema que se enfrente en el ejercicio la función. Sin embargo, sí dota al futuro director de una serie de herramientas que le permitan recurrir a los recursos disponibles para encontrar soluciones adecuadas y por tanto constituye un medio para pretender un actuar exitoso por parte de los directores escolares.

En un estudio comparativo realizado sobre los problemas percibidos entre directores estadounidenses y directores mexicanos durante su primer año de servicio, Slater, García y Nelson (2011), encontraron que los directores de Estados Unidos perciben menos retos y problemas en el ejercicio del liderazgo en relación a sus homólogos mexicanos y explican que esto puede deberse a que los directores estadounidenses están sujetos a una formación institucionalizada inicial, pues comúnmente se les exige el grado de maestría en administración educativa como un requisito para acceder al puesto, mientras que en México la preparación no es un requisito de obligatoriedad, la antigüedad en el servicio docente tiene un mayor peso para determinar el acceso al puesto. Tanto el estudio de Molina y Contreras (2007) como el de Slater y colaboradores (2011), muestran que la formación institucional es una parte importante de la formación, porque brinda los elementos teóricos y científicos para el desempeño de la función.

Una crítica a esta modalidad es que cuando la formación se basa en la difusión de posturas teóricas y no las enlaza con la realidad que viven los directores, corre el riesgo de

no reflejarse en la práctica directiva, debido a que se trabaja en el plano de las ideas, creando un espacio entre la teoría y la práctica, se obtiene un saber declarativo que no se aplica en el desempeño de la función. Vargas (2012) hace una fuerte crítica a la formación a través de cursos de capacitación porque considera que estos no pueden considerarse como formación, explica que:

En la propuesta de capacitación para directivos...las y los directores son preparados para tomar decisiones, coordinar, liderar, administrar y evaluar, de tal forma que se orienta su pensar hacia los otros... el directivo como persona, como sujeto pensante, con posibilidades y potencialidades de autoformación, de autorreflexión, queda excluido (2012, p. 12).

Desde esta postura, podemos entender que la formación contribuye a la construcción de una identidad como director que permitirá en un momento dado reaccionar y accionar desde esa postura ante un problema o situación dada y lograrlo requiere de la reflexión analítica de las situaciones vividas a la luz de posturas teóricas que permitan identificar las diversas posibilidades de solución. La capacitación en cambio comprende periodos de tiempo breves en los que se busca adiestrar al director en el manejo de alguna información necesaria para realizar tareas muy específicas de su función que generalmente se centran en cuestiones más administrativas y de organización que en liderazgo.

La capacitación es parte de la formación, pero cuando la formación se reduce únicamente a breves cursos para desarrollar una capacidad específica, el director desarrolla más un rol técnico ejecutor de un programa nacional que en un profesional de la educación.

Formación informal.

La modalidad de formación informal alude a los procesos de integración de experiencias sobre el desempeño de la función, se asocia directamente a la vivencia de situaciones reales en las que el director ha tenido que buscar por diferentes medios las posibilidades de solución a dichas situaciones generando un conocimiento que integra a sus referentes cognitivos. Fernández (2002) asegura que de manera regular la formación específica para la función del director, se ha construido ya en el ejercicio de sus funciones, en la práctica directa que implica el cargo.

Esta formación ha sido ampliamente empleada en los países en donde la formación institucional no es un requisito previo para el acceso a la función directiva, entre ellos el caso de México y otros países de América Latina. Dado que cuando el director no tiene una preparación académica, es común que recurra a su propia experiencia para enfrentar las situaciones problemáticas de su función, pues es ahí donde encuentra soluciones prácticas. Sin embargo, puede suceder que estas soluciones se queden en un nivel remedial debido a la falta de referentes teóricos. Aun así, los directores que carecen de formación institucional suelen valorar más su experiencia que los conocimientos teóricos. Acceder únicamente a procesos de formación informal, corre el riesgo de que la función directiva sea más un arte adquirido por la observación y la práctica que una técnica que debe aprenderse (Sáenz y Debón, 1998).

Formarse informalmente, supone la búsqueda de medios y agentes por parte del propio sujeto en formación. Esto implica que cuando se enfrenta a una situación problemática, se tiende a buscar apoyos o medios para la solución; recurrir a la experiencia de otros ha sido un buen medio para ello. Esto ha dado lugar a la formación entre pares, En el estudio de la OCDE, se encontró que las redes son un medio de formación informal que han surgido de las propias necesidades prácticas de los directivos y equipos de liderazgo (Pont et al, 2009). De acuerdo con los hallazgos realizados por estos autores, a través de las redes, los directores asisten a reuniones regulares en las que analizan problemas presentados en sus escuelas, proponen y acceden a nuevas ideas, reforzando así su identidad como líderes y se apoyan mutuamente. Este ha sido un medio importante tanto en los países con sólidos programas de formación, como aquellos que tienen sistemas más precarios, debido a que las redes ofrecen la posibilidad de que los directores aprendan de sus iguales, enriqueciendo así su formación.

La participación en programas de apoyo a la gestión escolar también puede contribuir a este tipo de formación, como lo fue el Programa Escuelas de Calidad (PEC) en el caso de México, este programa orientaba a los directores paso a paso para la conformación del proyecto de mejora para la escuela, con ello el director construía implícitamente una forma de liderazgo para la mejora, incrementando así su propia formación.

Pese a carecer de sustentos teóricos fuertes, este tipo de capacitación puede resultar muy enriquecedora para el ejercicio de la función directiva, pues integra experiencias

vivenciales que ofrecen alternativa de solución práctica. Además, esta formación incluye el conocimiento de usos y costumbres propios del gremio que juegan un papel importante y que no se integra en las teorías de la formación institucional.

Autoformación.

Esta modalidad de formación puede incluir a una o ambas de las modalidades ya mencionadas, su rasgo distintivo es que el director realiza un proceso de reflexión y análisis sobre su propia práctica y va construyendo una identidad directiva en función de la selección de saberes adquiridos que dan sentido a su quehacer práctico.

En este sentido, cuando accede a programas de formación institucional, lo hace porque considera que necesita conocer sobre un tema específico, es él mismo quien decide en qué y en dónde buscar formación. De igual forma cuando busca apoyo en la experiencia, lo hace conscientemente, a través de una reflexión que le permite incrementar su saber sobre el tema. Se trata de una construcción de sí mismo a través del análisis de la experiencia propia, incluyendo la reflexión sobre la postura que se tiene ante tal o cual teoría de liderazgo.

En este tipo de formación, se trata de pensar sobre la propia práctica y tomar conciencia de sí y para sí. De acuerdo con Vargas (2012) una de las posibilidades de autoformación intencionada que es más utilizada es la interacción grupal, ya que permite la identificación y el enfrentamiento del reconocimiento de las debilidades y posibilidades profesionales. Es un proceso que integra el saber desde la conciencia de comprenderse como un profesional con responsabilidad ética, al respecto Ducoing y Fortoult (2013) afirman que la autoformación nace en la propia práctica, a partir de una reflexión que lleva al sujeto a orientar su propio proceso de manera autónoma. El individuo se responsabiliza de su propio proceso de formación, al margen de la heteroformación que se brinda en la formación institucional.

La autoformación tiene la bondad de la motivación intrínseca y la conciencia interna del por qué y para qué de las acciones de un director, a diferencia de una formación institucional a la que puede accederse por mera obligación. Al respecto el informe de la OCDE (2009), encuentra que los directores logran un mejor y mayor aprendizaje cuando nace de ellos mismos la intención y necesidad de formación que cuando es impuesto por

ley. Debido a que el director busca formarse en aquellos temas en los que siente alguna debilidad o necesidad sobre una problemática específica que enfrenta en el servicio. Esta propuesta de formación se sustenta en la autorreflexión de situaciones reales a la luz de la teoría y la socialización del contexto en consideración con las experiencias vividas.

Esta modalidad es importante en el proceso total de formación del director porque atiende esa parte de la conciencia del individuo. Sin embargo, debe ser promovida (más no impuesta, porque perdería su esencia) por el mismo sistema educativo, porque si se trabaja de forma opcional, es posible que esta no se lleve a cabo y el director termine ejerciendo su función desde la práctica del ensayo y error.

Momentos de la formación directiva.

La formación es un proceso continuo, inacabado y perfectible, por tanto, se realiza durante toda la vida y no termina sino con la vida misma. La formación directiva estará presente siempre durante el ejercicio de la función. También es importante considerar que un director no se integra en el servicio educativo como tal, Gyssels (2007) expone que generalmente los directores se inician en el campo educativo como docentes y durante su experiencia construyen una historia que los define, por tanto también tienen un cúmulo de experiencias que han visto sobre cómo ejercer la dirección y aunque la visión ante esas experiencias pueda diferir a la hora de enfrentar el cargo, representan un primer acercamiento a la formación directiva que se da de manera informal y asistemática.

Algunos autores (Pont et al, 2009; Donoso et al, 2012) encuentran que la formación de directores debe iniciar desde la función docente mediante la detección de talentos potenciales a convertirse en directivos, para continuar consolidándose en el ejercicio de la práctica misma. Donoso y colaboradores (2012) coinciden con esta postura, plantean que idealmente, la formación para la función directiva debiera comenzar desde la formación docente, donde podría preseleccionarse los candidatos a director a partir de la detección de talentos mostrados para desempeñar dicho cargo. Sin embargo, es importante que aún y cuando comience en la etapa docente, la formación para el director sea específica y contemple aspectos de liderazgo y gestión de los centros escolares. En algunos países donde los sistemas de formación directiva son precarios, el problema radica en que existen programas de formación previa y de actualización permanente en el campo de la docencia y

esa misma oferta es la que se ofrece a los directores. Esta tendencia se sustenta bajo la idea de que un buen docente será por tanto un buen director, estas prácticas lejos de apoyar, debilitan el desempeño de la formación directiva, el director realiza funciones muy específicas del puesto que están alejadas de la práctica docente.

En atención a esto, la formación del director requiere de por lo menos tres momentos específicos: uno de acercamiento a conocer las funciones de la práctica directiva y que se sugiere sea antes de iniciar el desempeño en el cargo, el segundo momento es justo al comienzo de trabajo en el puesto con la intención de construir conocimientos que ayuden a la resolución de problemas frecuentes al inicio de la función, y un tercer momento que es para directores ya consolidados, pretende la reflexión permanente de la práctica directiva y la actualización para la mejora, además de contribuir a la formación de directores nóveles. Luego de la revisión a los sistemas educativos de sus países miembros, la OCDE recomienda a los países con sistemas de formación incipientes que integren la formación desde el inicio de la función docente, indica que:

Idealmente, el desarrollo del liderazgo empezaría en el nivel de los maestros y continuaría con los candidatos a directores o los directores en inducción o en su primer año de servicio. La formación profesional continua después se aumentaría y capitalizaría sobre la base de la experiencia del líder. (Pont, et al, 2009, p. 115)

A pesar de estas recomendaciones en algunos países como México, sólo se brindan posibilidades para la formación de directores que ya están en servicio y en ocasiones esas posibilidades de formación consisten en breves cursos de capacitación que conllevan a la construcción de competencias muy técnicas y específicas para el desempeño de la función.

El mismo informe de la OCDE, reconoce que existen opiniones serias que afirman que no hay diferencia entre si la formación es previa o durante el desempeño de la función, sino que lo que realmente contribuye a una buena formación es que los programas que la realizan integren los resultados de la investigación con la experiencia. Que el resultado de estos se lleve a la práctica y se reflexione sobre sus efectos a fin de construir los propios criterios de práctica con un sustento teórico. Sin embargo, estas voces no se oponen a la idea de que la formación se conforme en diferentes momentos, únicamente plantean que es más importante el contenido curricular para una auténtica formación. En este sentido si se

ofrecen breves cursos de capacitación en los tres diferentes momentos, no habrá una formación sino una capacitación espaciada.

En este sentido la mayoría de los autores revisados para esta referencia (Donoso et al, 2012; Pont et al, 2007; McKinsey, 2007; Gyssels, 2007; Álvarez et al, 2006), coinciden en que la formación del director de escuela primaria debe realizarse en tres momentos específicos: formación inicial, programas de inducción y formación continua. En el desarrollo de las tres etapas de formación, se busca conseguir docentes apropiados para desempeñar la función, desarrollar en los candidatos las habilidades de liderazgo y buscar que los directores concentren su tiempo en el liderazgo académico o pedagógico (McKinsey, 2007).

Formación inicial.

La formación inicial contempla procesos de introducción previa a la inmersión al campo laboral como director escolar. En esta etapa de la formación se busca que los directores adquieran algunos conocimientos genéricos y desarrollen algunas habilidades básicas para el desempeño de su función, a través de la consecución de estándares o cualificaciones profesionales específicos determinados por los sistemas educativos, (Pont et al, 2009). Además, pretende dotar de herramientas básicas para el ejercicio del puesto, busca que el docente tenga un primer acercamiento al trabajo que realiza un director para que conozca las funciones específicas del puesto. Principalmente se enfoca en la enseñanza de los enfoques teóricos de liderazgo y de gestión escolar, que le brinden elementos al futuro director sobre cómo dirigir una escuela para que organice sus actividades en torno al aprendizaje y la enseñanza.

De acuerdo con el informe de la OCDE y el informe McKensey, en algunos países con altos niveles de desempeño académico, se tiene instaurada esta etapa de formación como un prerrequisito para acceder al puesto y es de carácter obligatorio. Esto ha implicado que la formación inicial para directores represente un medio para preparar al futuro director para desempeñar su cargo con mayor eficiencia, pero, además, permite asegurarse de que el director conozca las metas nacionales y que organice su plan de trabajo en función de estas, en este sentido, esta etapa de formación constituye una de las primeras estrategias de avance hacia los objetivos planteados. Aunque el apego a las metas nacionales bajo la

sujeción de estándares puede limitar la formación a ciertas prioridades nacionales y dejar fuera otras áreas que podrían ser también importantes, pero que el plan nacional no las ha priorizado.

Además, la formación inicial sirve a los sistemas educativos o políticos para preseleccionar a los mejores candidatos para la dirección escolar. Ha sido utilizada, en los países que la han implementado, como un mecanismo que asegura un mejor desempeño de los directores, tanto porque se les prepara para el cargo como porque ha sido utilizada como un mecanismo de selección que permite que sólo los mejores candidatos lleguen a ocupar dicho puesto. Sin embargo, esa forma de implementarla tiene algunas limitaciones, pues la formación inicial se limita a ciertos conocimientos o estándares que quienes ofertan la formación establecen. Por otra parte, en los países en donde se ha ofrecido libertad a los aspirantes a ocupar una dirección la elección de su propio trayecto formativo ha brindado mejores resultados al desarrollarse con base en motivaciones intrínsecas. Aun así, la formación inicial obligatoria, es una estrategia que ha funcionado efectivamente en los países que la han implementado.

Cabe aclarar que la formación inicial como mecanismo de selección para elegir a los mejores aspirantes al puesto, más que ser utilizada o impuesta por los sistemas educativos, son las instituciones que la ofrecen quienes operan los procesos de selección.

Programas de inducción.

El inicio en el desempeño de la función directiva es complejo pues implica un cambio en las tareas a desempeñar, pero va más allá de eso, requiere una transformación en la identidad, es decir, dejar de pensar y actuar como docente para hacerlo ahora como líder de la escuela. Este proceso es complicado, se vive al mismo tiempo que hay que responder a las demandantes tareas de la dirección. Esta problemática se refleja en el estudio realizado por García, Slater y López (2010) quienes encuentran que los directores sienten que los problemas que enfrentan al inicio de su función son más severos, el estudio revela que con el tiempo y la experiencia los directores van adquiriendo conocimientos y habilidades que les ayudan a enfrentar los problemas y resolverlos de forma más eficaz, además el estudio muestra que para los directores noveles las responsabilidades del puesto son estresantes y difíciles, tanto en México como en otros países del mundo.

Con la idea de ayudar a los directores a encontrar soluciones a las problemáticas comunes al inicio de su función, se han diseñado programas que se desarrollan en esta etapa, para ayudar al director a construir los puentes entre los recursos cognitivos que ya posee y las situaciones específicas que ahora se le presentan, para encontrar soluciones adecuadas a ello. Molina y Contreras (2007) tras realizar un estudio de detección de necesidades de formación directiva en Venezuela, recomiendan la implementación de programas de inducción que le ayuden al director a superar la difícil etapa de inmersión a su función.

De acuerdo al informe de la OCDE, dentro de los países que la integran, los programas de inducción se ofertan a los directores noveles, a diferencia de la formación inicial, estos programas son opcionales y generalmente incluyen formación sobre temas legislativos y financieros, además son más prácticos en cuanto a que ofrecen análisis de las posibilidades de solucionar los problemas más comunes a que se enfrentan los directores cuando recién son nombrados en el cargo. Debido a que la función directiva tiene una gran diversidad de tareas, se considera que los métodos más eficaces para la formación en esta etapa son aquellos basados en el trabajo y la experiencia, por tanto, representa un momento crucial para el aprendizaje y la formación de los directores (Pont et al, 2009).

La formación durante esta etapa es muy enriquecedora, implica una constante reflexión sobre la propia práctica a la luz de referentes teóricos. Sin embargo, poder realizarla requiere de ciertos apoyos, tales como una descarga de trabajo del director dado que la función del director es múltiple, tiene muchas actividades que realizar y otras tantas que resolver, es posible que ello le impida dedicar tiempo a su autoformación o a la simple reflexión sobre su práctica; para ello requiere de un tiempo específico. A su vez, la formación en esta etapa es como una inversión, aunque requiere de invertir tiempo para la formación, el resultado ayuda a resolver diversas tareas en menor tiempo y con mayores probabilidades de éxito.

Formación continua.

La formación continua siempre se realiza cuando el director ya está en funciones y se utiliza principalmente con dos propósitos: para fortalecer y actualizar a los directores ya experimentados que han seguido programas de formación, sea inicial y/o de inducción; o

con un carácter remedial para directores que no han vivido ningún programa de formación, al menos no institucional. En esta etapa, se busca que el director desarrolle y consolide su capacidad de liderazgo y gestión escolar.

Tanto el informe de la OCDE como el informe McKeney expresan que hay países con sólidos programas de formación. En ellos la formación continua se realiza a través de cursos y talleres que tienen una determinada duración de horas al año, la cantidad de horas varía de un país a otro y su principal objetivo es que el director se actualice en temas de liderazgo y gestión escolar. Además, en estos países se otorgan incentivos económicos a los directores por acceder a esos programas de formación continua, porque les implica una inversión de tiempo extra, los incentivos económicos buscan entre otras cosas mejorar el desempeño directivo.

En cambio, en los países que tienen programas de formación más precarios y no se han instaurado programas de formación inicial, ni de inducción, se oferta la formación continua como una posibilidad para que los directores conozcan su función, en estos países, se ofrecen cursos que muchas veces son breves capacitaciones de competencias muy técnicas que requieren los directores. En el caso de Chile, explican Donoso y colaboradores (2012), que existe una diversidad de programas de formación con enfoques y perspectivas muy heterogéneas, lo que refleja la debilidad de la formación en este país. En el caso de México, sucede algo similar, Vargas (2012), encuentra en un estudio realizado que la oferta para la formación directiva es escasa y los programas existentes se concentran generalmente en el sector empresarial, que está muy alejado de las necesidades que tienen los directores, pues la escuela no es un espacio productor, sino un agente de servicio; incluyendo la dirección donde se requiere de un liderazgo pedagógico especialmente.

En la búsqueda de mejores resultados, el sistema educativo mexicano ha establecido acciones muy prácticas para los agentes educativos, el director entre ellos, sin embargo, más que ofrecer formación se les capacita en el desarrollo de funciones muy técnicas que no lo llevan a reflexionar sobre su propia práctica, sino que le indican cómo desempeñar un pequeño cúmulo de acciones específicas, que generalmente se centran en lo administrativo y organizativo.

En un estudio realizado por Álvarez, Ugalde y Casas (2006), se revisaron las experiencias de directores mexicanos que habían accedido a cursos de formación ofrecidos

por el sistema educativo nacional. El estudio mostró que los cursos de formación ofertados no han sido suficientes para cubrir las necesidades de los directivos que los han tomado; a esto hay que agregar que dichos cursos son opcionales y por ende muchos directores no los han tomado, entonces sí quienes ya los cursaron aún se sienten incompetentes, seguramente quienes no los han tomado se sienten más.

En tanto no exista una clara visión del tipo de liderazgo que se quiere fortalecer en un país, se presentarán esfuerzos aislados que poco apoyarán a la formación. La existencia de cursos breves con temáticas aisladas que abordan sólo algunas de las partes del liderazgo, son muestra de la falta de una política que dé importancia al tema. Aun así, cuando la formación continua ha sido implementada en algunos países no como parte integral y complementaria de actualización, sino como un elemento remedial, permite a los directores que ya están en funciones iniciar su proceso de formación; estos programas han brindado algunos beneficios pues permiten al director construirse como tal en el análisis y reflexión de situaciones reales y problemas sentidos en el desempeño de su práctica directiva.

La implementación de programas para la formación continua, al igual que los programas de inducción, debe ser muy cuidadosamente planificada, pues el trabajo directivo requiere de respuestas inmediatas, el surgimiento de tareas espontáneas que requieren de atención inmediata pueden ocupar todo el tiempo de la jornada y llevarle a relegar las actividades encaminadas a la dirección del centro para contribuir a la mejora de los resultados. Es por ello por lo que el director debe tener la habilidad de organizar su trabajo a fin poder resolver las situaciones emergentes y al mismo tiempo monitorear el desarrollo del plan de trabajo institucional. Es posible que, debido a la multiplicidad de tareas, el director no cuente con tiempo para acudir a los programas de formación.

Modelos de formación de directores en diferentes países.

Los resultados de investigaciones de corte internacional como lo es el informe de la OCDE y el informe McKeney, así como las diversas publicaciones en libros y revistas científicas sobre las experiencias de formación en los diferentes países del mundo permiten identificar que hay países que han implementado programas de formación muy completos. Loas cuales han instaurado modelos que integran programas de formación inicial, de inducción y continúa utilizando para los tres momentos la modalidad institucional, la

informal y la autoformación. Estos países además coinciden con ser los que obtienen los mejores niveles de logro en las pruebas internacionales. Puede decirse que estos países tienen programas de formación consolidados.

También puede observarse que hay países que muestran esfuerzos por fortalecer y mejorar la formación de directores, en estos casos, se han implementado programas de formación en dos momentos, puede ser inicial y continua o de inducción y continua. A través de la modalidad institucionalizada y la informal. Estos países puede decirse que tienen programas de formación emergentes.

| País | Modelo | | | Modalidad | | | Momento | | |
|------------|--------------|------------|-----------|---------------|----------|---------------|-----------|-----------|----------|
| | Consolidados | Emergentes | Precarios | Institucional | Informal | Autoformación | Inicial | Inducción | Continua |
| Inglaterra | X | | | X | X | X | X | X | X |
| Finlandia | X | | | X | X | X | X | X | X |
| Suecia | | X | | X | | X | | X | X |
| E.U.A. | | X | | X | | X | requisito | X | X |
| España | | | X | X | X | | X | | X |
| Chile | | | X | X | X | | | | X |
| México | | | | poca | X | | | | X |

Figura 2. Algunos modelos de formación de directores en el mundo.

Fuente: Construcción personal

Finalmente hay países que tienen programas de formación que aparecen desdibujados, pues únicamente incluyen la formación continua, lo hacen de manera remedial y su implementación es principalmente por la modalidad informal. Estos países tienen programas de formación precarios. La figura 2 muestra la relación entre algunos modelos de formación seleccionados para ejemplificar los procesos implementados en diversos países del mundo y la clasificación de la formación; se anexó además en la última fila el caso de México, desde lo que reporta la literatura, a fin de robustecer los elementos para el análisis del presente estudio. A continuación, presento algunos ejemplos de cada modelo: consolidados, emergentes y precarios a fin de poder analizar los procesos de formación con estos modelos.

Modelos consolidados de formación de directores.

Países como Finlandia, Inglaterra, Irlanda del Norte, Eslovenia e Israel han establecido políticas educativas que contemplan programas de formación consolidados, en los cuales se plantea la formación en los tres momentos y en diversas modalidades. Para ejemplificar estos modelos he seleccionado el modelo inglés, pues es reconocido por la OCDE como uno de los más avanzados y completos a nivel internacional. También seleccioné el modelo finlandés, debido a que este país se ha posicionado consecutivamente como uno de los países con más altos niveles de logro del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés: Program for International Student Assessment), desde el 2000, año en que inició la aplicación de esta prueba estandarizada.

Modelo Inglés.

Para describir el modelo inglés, hice uso de las descripciones que de él hace el informe de la OCDE sobre los sistemas educativos de sus países miembros (Pont et al 2009), del informe McKeney (2007) y de algunas publicaciones de Bush (2010), quienes abordan las actividades de formación de directores en Inglaterra.

En este país en el año 2000 se creó el National College for School Leadership (NCSL), desde entonces este programa realiza actividades para fortalecer la investigación, la capacitación, el análisis y la asesoría para el liderazgo educativo. Realiza la detección temprana de talentos, mediante programas para líderes emergentes, esta modalidad atiende a docentes que tienen a su cargo responsabilidades de liderazgo y gestión que muestran potencialidad para convertirse en director. Ofrece también programas de capacitación para líderes establecidos, es decir directores asistentes y adjuntos que desempeñan funciones de liderazgo y poseen un gran cúmulo de experiencia, pero no desean llegar al puesto de director titular. Estas dos fases comprenden la formación inicial.

La formación inicial se encuentra muy fortalecida, se implementa mediante cursos de preparación académica con análisis de enfoques teóricos en combinación con la práctica, en estos programas los líderes emergentes contemplan actividades de “shadowing”, en las que un docente talentoso, aspirante a dirección realiza prácticas de observación, seguimiento y

análisis a un director experimentado, a fin de contar con elementos que les permitan construir estrategias de solución a las problemáticas planteadas en la función.

Adicional a ello se diseñan y aplican programas de entrada a la dirección, que incluyen preparación e inducción para ocupar la dirección. Estos programas ofrecen un desarrollo en liderazgo mediante certificaciones (National Professional Qualification) y licencias que son muy especializadas para los diferentes niveles de educación y los diferentes escenarios del liderazgo, por ejemplo hay desarrollo en liderazgo para escuelas de educación media superior que atienden a las minorías étnicas, estas se promueven durante los primeros años del liderazgo a fin de que los directores conozcan el contexto de su trabajo y las posibilidades de acción que tienen. Estos programas también incluyen un análisis integral de teoría y práctica.

La formación continua se desarrolla con un liderazgo avanzado, se ofrece a líderes experimentados que buscan la actualización de conocimientos y habilidades, esta se trabaja de forma permanente. El liderazgo consultivo constituye lo que sería el grado máximo de liderazgo y es un nivel que ofrece apoyo a la formación inicial pues en él se selecciona a líderes experimentados y exitosos para que apoyen a los líderes emergentes a su formación con tutoría, inspección y otras actividades de comparto de experiencias. En estos programas se utilizan enfoques formativos denominados mentoring y coaching donde los directores de las mejores escuelas del país ofrecen mentoría y entrenamiento en la práctica a los aspirantes al puesto de directivo.

El NCSL ofrece diferentes modalidades de trabajo, entre los que destacan, cursos breves de formación autodidactas que se realizan vía internet, en estos cursos, los participantes tienen la oportunidad de seleccionar los temas a trabajar; también se ofrecen cursos más prolongados para pequeños grupos que comparten lugar de trabajo, en el que analizan problemas del centro de trabajo con el apoyo de materiales de lectura a los que se accede en línea y luego se analizan presencialmente entre los integrantes del curso; Además promueven la investigación científica sobre el liderazgo mediante la realización de congresos anuales y la difusión del conocimiento a través de publicaciones periódicas. El sistema educativo inglés establece incentivos económicos para los directores que acceden a los programas de formación con la finalidad de que se preparen constantemente.

Alternativo a la oferta que tiene permanentemente el NCSL, el modelo integra y promueve programas más completos de maestría y doctorados especializados en liderazgo, ofertados por las diferentes universidades y que contribuyen tanto a la preparación de los líderes como a la generación de conocimiento sobre el tema. En Inglaterra hay un impulso tal a la formación de líderes que incluso el NCSL promueve programas de formación de liderazgo para niños, en los cuales los menores pueden ir desarrollando habilidades que los forman como líderes en el futuro, que pueden aplicarse en diferentes áreas, no sólo la educativa.

Modelo Finlandés.

Para rescatar las principales características del modelo de formación de directores en Finlandia, utilicé los referentes de tres documentos: los ya ampliamente citados informes de la OCDE y el McKeney, y un estudio que realiza una organización norteamericana denominada Alianza para la Excelencia Educativa en el cual se revisan la experiencia de enseñanza y liderazgo en países de alto desempeño educativo entre los cuales se encuentra el caso finlandés (Darling-Hammond y Rothman, 2011).

En Finlandia la formación de directores escolares se encuentra fuertemente ligada con el proceso de formación de docentes, pues desde esta etapa se inicia también la formación en liderazgo; aquí el proceso inicia con una rigurosa selección de candidatos para docentes, sólo quien muestre las características de un maestro con alto rendimiento, llegará a serlo y esto se repite al seleccionar directores escolares.

Este país no cuenta con un órgano único que se encargue de la formación de los directores, como sucede en el modelo inglés, sino que hay varios proveedores de formación continua, aunque el Centro Nacional para el Desarrollo Profesional en Educación (OPEKO, por sus siglas en finlandés), es uno de los más conocidos y por tanto más recurrido por los directores. Sin embargo, hay una estrecha relación y gran coherencia entre políticas de formación y la práctica directiva, por lo que, pese a que las instituciones que ofrecen formación y desarrollo para directores son diversas, todas trabajan bajo las mismas políticas nacionales.

En Finlandia, se trabaja con un sistema cíclico que conforma la carrera profesional de docentes, esta inicia con el reclutamiento de individuos calificados para el puesto, luego se

les prepara con formación inicial, posteriormente se fortalece su formación con la inducción en los primeros años que ocupan el puesto, luego se agrega el aprendizaje continuo sobre la función y finalmente se consolida la una carrera de desarrollo profesional mediante un programa permanente de evaluación del desempeño; este sistema comienza con la selección de profesores y al llegar a la última etapa se reinicia el ciclo para la selección de posibles directores; así mismo considera el retiro de maestros y de directores en un tiempo oportuno para que tanto docentes como directivos mantengan un rendimiento óptimo.

De acuerdo a esta dinámica de carrera profesional, un maestro que es preseleccionado como posible candidato a ocupar una dirección, debe ingresar a formación inicial directiva, la cual puede obtener en diversas instituciones, incluidas las universidades, esta formación deben atenderla en medio tiempo, pues no dejan de trabajar mientras se preparan para la dirección. Luego las autoridades locales junto con el grupo de docentes de la escuela seleccionan de entre los posibles candidatos que ya tienen formación previa, a quién ocupará el cargo. Si un maestro que ya tiene preparación no es seleccionado para una escuela, puede continuar fortaleciendo su proceso y concursar por la dirección de otra escuela. En la etapa de formación inicial, también se realiza observación y práctica mediante el manejo del “shadowing” y “mentoring” en donde los directivos experimentados apoyan a los candidatos a una dirección, pues la formación integra teoría, investigación y práctica.

Se trabajan también programas de inducción para los directores que recién asume el cargo, en esta etapa se realiza un trabajo eminentemente práctico pues se apoya a los directivos para que desarrollen opiniones profesionales que les ayudan a responder a su trabajo, esto se logra mediante la asunción de diferentes tareas que les conducen a aumentar sus habilidades para el desempeño del cargo. Para esta etapa, más que apoyarse en instituciones formativas como OPEKO o las universidades, la formación es más de tipo informal y se desarrolla a través de redes de cooperación y colaboración entre pares, en las que el intercambio de experiencias entre directores experimentados y directores noveles representa una de las más importantes fuentes de capacitación.

La formación continua y permanente es más libre, los directores eligen los cursos o programas que desean tomar de acuerdo a sus necesidades personales y las impuestas por el

contexto en que trabajan; sin embargo una parte importante en esta etapa es que por ley, cada director es evaluado anualmente por la comunidad educativa, integrada por los docentes del centro de trabajo, la representatividad de los padres de familia y los propios alumnos; los resultados de estas evaluaciones marcan de alguna manera a los directores las necesidades de formación continua que requieren.

En el modelo finlandés, a diferencia del inglés, no hay incentivos económicos por la formación, sin embargo, sí existen programas de apoyo económico para la retención de docentes y directores exitosos, por lo que sí hay una diferencia significativa en el salario de un director comparado con el salario de un docente.

Modelos emergentes para la formación de directores.

Países como Suecia, Austria, Dinamarca, Irlanda, Nueva Zelanda y Estados Unidos de Norteamérica, han implementado programas que contemplan la inducción al cargo para directores noveles y la formación a directores ya en servicio, incluso en algunos de estos países se integra formación inicial, pero pese a que muestran marcados esfuerzos por el fortalecimiento de la formación, aún hay aspectos en los que les falta mejorar. Para ejemplificar los modelos de formación emergentes se ha seleccionado el modelo sueco, pues ha sido reconocido por la OCDE como uno de los países destacados en el fortalecimiento del liderazgo como miembro participante de la Actividad para Mejorar el Liderazgo Escolar, iniciativa impulsada por la misma organización. Además, se ha elegido el modelo norteamericano, pues tanto la OCDE como el informe McKenersy, sugieren que es un país con avance en la formación en liderazgo, sólo que algunos estados presentan sustantivos avances, mientras que otros no.

Modelo Sueco

Para describir el modelo sueco, se revisó el citado informe de la OCDE (Pont et al, 2009) y un segundo informe de la misma organización, pero este segundo está centrado en el desarrollo y formación de los docentes efectivos, sin embargo, como parte de ellos se plantea la formación directiva (OCDE, 2009).

Suecia no ha implementado programas de formación inicial, sin embargo, tiene un sistema de formación permanente conformado por cuatro pasos, el primero es un sistema

riguroso de selección de los candidatos más apropiados para desempeñar el puesto, posteriormente a quienes logran acceder al puesto se les ofrece formación de inducción, tras los dos primeros años de inducción se ofrece a los directores un programa nacional de formación institucionalizada y finalmente se plantea la formación profesional continua.

Los programas de inducción usualmente son ofertados por las universidades y contemplan temas que les permiten a los directores conocer de cerca las principales labores de su función. La formación durante la inducción se realiza mediante una reflexión constante entre teoría y práctica a partir de las situaciones reales que viven los directores en sus centros de trabajo.

Posteriormente, tras dos años de inducción, se ofrece el programa nacional de formación institucionalizada, esta etapa de la formación es la más fortalecida, pues durante un periodo de alrededor de treinta días, distribuidos en dos años, se les ayuda a los directores a conocer y comprender el funcionamiento del sistema educativo nacional, también se les dan a conocer las metas nacionales para la escuela, la función que desempeña la escuela en la sociedad y en la comunidad específica en que se encuentra inserta y como parte medular la función que desempeña el liderazgo dentro de la cultura escolar.

El Programa Nacional de Formación de Directores (PNFD) es el más completo y es ofertado por el Estado a través de ocho universidades certificadas para ello, las juntas directivas municipales deciden si inscriben a sus directores o no, pero la mayoría lo hace; el Estado financia los costos del PNFD, los municipios sufragan los costos de los maestros suplentes y los materiales que requieren los directores para acceder al programa y a los directores les corresponde pagar los gastos de traslado y alimentación para su estancia en la universidad.

En apoyo al PNFD, la Agencia Nacional de Educación, define las metas que deben alcanzar los directores como miembros del programa y se encarga de evaluar los resultados de este; además evalúa los logros obtenidos por los centros escolares que tienen directores participantes en el programa, a fin de realizar seguimiento a la formación de los directivos. Terminado el PNFD, los directores pueden integrarse a programas de formación continua, que también son ofrecidos por las universidades y principalmente buscan que los directivos actualicen sus conocimientos para redirigir los planes de trabajo para la escuela de acuerdo

a las nuevas metas de la escuela. Durante su participación en programas de formación, a los líderes se les descarga un diez por ciento de su trabajo para que puedan dedicar tiempo a sus procesos de formación sin descuidar su labor en la escuela.

El modelo de formación de directores en Suecia ha obtenido buenos resultados, sin embargo, el acceso a la formación más completa es tras dos años de haber ingresado al puesto, ese periodo de inducción más los dos años que dura la formación del programa nacional, suman cuatro años en los que los directores de alguna manera están trabajando por ensayo y error mientras aprenden y comprenden bien su función. Este periodo de cuatro años constituye la mayor debilidad del modelo.

Modelo Norteamericano

Para describir el modelo de formación de directores en Estados Unidos de Norteamérica, se revisaron los hallazgos de los informes de la OCDE (Pont et al, 2009) y el McKenasy, además se consideraron los aportes de Leithwood, quién ha realizado diversos estudios sobre liderazgo en diferentes partes del mundo, entre ellos algunas ciudades norteamericanas; además se consideró un estudio local realizado por Slater y colaboradores este último estudio hace un comparativo entre directores del estado de Texas y directores mexicanos.

En primer lugar hay que considerar que el trabajo de formación de directores no es el mismo para todo el país, la forma de organización del sistema educativo nacional otorga cierta autonomía a las autoridades locales por lo que los estados han tomado diferentes iniciativas que han repercutido en avances a diferente nivel en cada estado e incluso en las diferentes ciudades, esto representa su mayor debilidad, pues mientras hay localidades con sistemas muy fortalecidos como el caso de Boston, hay ciudades con avances limitados como es el caso de Kentucky; aún así, comparten ciertos rasgos comunes de avance que pueden mostrar el modelo en su conjunto.

Diversas universidades en el país ofrecen programas de formación institucionalizada, y aunque no hay claros programas de formación inicial, en la mayoría de los estados es un prerequisite para acceder al puesto el tener en su currículum estudios sobre liderazgo y administración de centros escolares. Pero los programas más fortalecidos son los que se refieren a formación de inducción o continua.

En Atlanta, la Southern Regional Educational Board desarrolló un programa de formación basado en los resultados de investigación científica, este se ofrece para el desarrollo profesional de directores en servicio, quien lo cursa recibe una certificación en liderazgo. El programa consta de diecisiete módulos en los cuales se desarrollan áreas de competencia relacionadas con el uso de la información para orientar el cambio en los centros educativos, creación de la cultura de aprendizaje con alto desempeño, el desarrollo profesional, la integración de equipos de trabajo, la instrucción, la supervisión del currículum, la evaluación e instrucción para la dirección, el liderazgo para la lectura y matemáticas, y el desarrollo de prácticas y tutoría para directores.

Este programa se ofrece preferentemente para directores que atienden poblaciones en situación de vulnerabilidad y riesgo, por lo que tiene cierta flexibilidad para adaptar los contenidos a circunstancias específicas de las escuelas. Aunque el programa se desarrolló en Atlanta, ha certificado equipos en 48 de los 50 estados del país.

Boston ha implementado un programa más completo. En esta ciudad, los docentes que aspiran a un puesto directivo aplican solicitud para una beca para la formación inicial, si son seleccionados reciben una capacitación inicial, en la que dedican dos días a la semana para asistir a clases y seminarios sobre técnicas de liderazgo en instrucción gestión escolar, los otros tres días de la semana los utilizan para realizar prácticas de liderazgo bajo la tutoría de un director experimentado. Durante el tiempo que dura la formación inicial, se retiran de las labores docentes, pero perciben un salario, al concluir el período de capacitación compiten por un puesto directivo.

Al ingresar como director novel, hay un programa de formación de inducción, durante el verano los directores recién nombrados dedican cinco días en los cuales se les ayuda a preparar el trabajo de las primeras semanas en la escuela, ya que asumen el cargo se les asigna un tutor, que es un director experto que les ayuda con el desarrollo de habilidades complementarias y en aspectos administrativos; además asiste a reuniones periódicas en las que comparte con sus pares y en grupo problemáticas específicas de su centro de trabajo y experiencias exitosas. Finalmente, en el proceso de formación continua, los directores exitosos son seleccionados y retirados de la función directiva para apoyar con tutorías y capacitación a los directores en programas de inducción.

Los ejemplos de Atlanta y Boston muestran los programas de formación más completos que hay en Estados Unidos de Norteamérica, sin embargo, hay comunidades menos avanzadas, como el estado de Texas, en este es obligatorio contar con una maestría en administración de centros escolares para ser candidato a una dirección, luego cuando un director ya está en servicio debe acceder a algún programa de formación continua, pero tiene la libertad de elegir el tipo de programa al que entra, por lo que el sistema de formación es menos estructurado. La diversidad de programas de formación en todo el país es lo que de alguna manera ha frenado la consolidación de la formación para directores escolares en este país.

Modelos precarios en la formación de directores.

Algunos países como Chile, Bélgica, España, Noruega y Portugal, tienen programas de formación que aparecen débiles con políticas difusas sobre lo que quieren lograr, en estos países se han instaurado programas de formación que contemplan sólo una de las etapas, preferentemente utilizando la formación para directores ya en servicio en forma un tanto remedial para suplir las deficiencias de las prácticas directivas a causa de una falta de formación específica para el cargo previa al inicio del mismo, por lo que su desarrollo se considera como modelos precarios de formación de directores. Aún así esos programas débiles de formación constituyen su esfuerzo por fortalecer la formación en liderazgo.

Para ejemplificar los modelos precarios se ha seleccionado el modelo español, dado que la literatura da cuenta de un considerable esfuerzo por fortalecer este aspecto del liderazgo, sin embargo, las medidas tomadas aún carecen de la suficiente coherencia interna, además este modelo ha representado un referente para el caso mexicano. También se seleccionó el modelo chileno porque al igual que en España, en Chile se han realizado considerables mejoras en torno a la formación de directores, aunque aún falta mucho por avanzar, además como país latino guarda algunas semejanzas contextuales con México.

Modelo Español

Para recuperar el modelo de formación de directores en España, se revisaron los reportes de tres artículos, el primero de ellos es un estudio desde el enfoque cuantitativo de investigación en el que se describe el estado de la opinión y las expectativas de directores

en servicio y ex-directores con respecto a los procesos de formación directiva (Sáenz y Debón, 1998); el segundo artículo es un ensayo reflexivo sobre los procesos y necesidades de formación para la dirección escolar (Fernández, 2002); y por último el informe Eurydice 2012, el cual se realiza tras la revisión a los sistemas educativos de los países Europeos.

En España la formación inicial y la continua son obligatorias para los directores, sin embargo, no existe un programa de formación de carácter nacional. Debido a que las localidades tienen cierta autonomía, los programas de formación varían considerablemente de un lugar a otro. La ley determina que el ingreso a un puesto con funciones de dirección debe ser por concurso y como requisitos exige un mínimo de cinco años de servicio docente y un certificado de acreditación de formación para el cargo; las comunidades escolares representadas por el Consejo Escolar y el Claustro de Profesores son los encargados de seleccionar al director en función a un proyecto de mejora que presenta a dichos órganos, el director seleccionado ejercerá funciones por un periodo de cuatro años.

La formación inicial se trabaja mediante una combinación de estudios teóricos con vinculación a la práctica, los programas tienen una duración que varía, hay lugares donde consta de un curso de cuarenta horas, mientras que en otros lugares se prolonga por cuarenta y ocho meses. La formación continua es de carácter obligatorio y además es una condición necesaria para la promoción. Derivado de la gran diversidad y heterogeneidad de los programas de formación ofertados, no es posible identificar temáticas comunes de preparación, más allá de que la formación contempla preparación en liderazgo y gestión de los centros escolares.

En los artículos sobre formación de directores de Sáenz y Debón (1998) y el de Fernández (2002), los autores concuerdan en que los procesos de formación no son muy atractivos para los docentes por dos razones principales: la primera de ella es que si bien el acceso a la dirección es por un concurso de oposición, los criterios para dicho concurso no están claramente definidos, sino que son determinados por los Consejos Escolares, de tal forma que no siempre son democráticos en sus decisiones, por tanto los docentes piensan que es inútil la formación previa, si lo que va a contar para acceder al puesto van a ser una serie de condiciones políticas.

La segunda razón es que la duración en el puesto dura solamente cuatro años y después hay que regresar a la actividad docente, por tal motivo no es muy valioso

prepararse para un periodo de función tan corto. Ambas razones han contribuido también en que la dirección no sea un puesto atractivo para los docentes, por lo que son muy pocos los que acceden a la formación inicial.

En tanto no exista una clara visión del tipo de liderazgo que se quiere fortalecer en un país, se presentaran esfuerzos aislados que poco apoyarán, la existencia de cursos breves con temáticas administrativas que abordan sólo algunas de las partes del liderazgo, son muestra de la falta de una política que dé importancia al tema.

Modelo Chileno

Para recuperar el modelo de formación de directores que se implementa en Chile, se revisó un análisis crítico de las políticas de formación de directivos que hacen Donoso, Benavides, Cancino y López (2012) y el Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile, a través de dos artículos publicados por Uribe (2007 y 2010) sobre el liderazgo y las competencias directivas y los aportes de Leithwood (2009) sobre el mismo tema.

En Chile no existen programas específicos de formación inicial, de inducción o continua; existe una diversidad de programas de formación con enfoques y perspectivas heterogéneas que son ofertados por las universidades y por otras instituciones, son los directores quiénes deciden cuándo y sobre qué temas desean tomar programas de formación.

Para acceder al cargo se realiza una propuesta de mejora para el centro escolar y se presenta a la municipalidad, el Presidente Municipal es el encargado de revisar la preparación previa y la propuesta de trabajo de los candidatos y él mismo es el encargado de determinar quién accede al puesto, mismo que tiene una duración de cinco años y luego puede reelegirse si el municipio así lo determina. Es requisito para ser candidato para ocupar una dirección el tener experiencia en cuestiones de administración y organización, sin embargo, la preparación académica con que cuenta puede ser relativa a la formación docente, con igual validez que si fuese en funciones directivas.

Para los directores en servicio la formación continua no es obligatoria, sin embargo, es una posibilidad de ascenso a puestos directivos de mayor rango, por lo que la mayoría de los directores en Chile asisten a los cursos de formación en esta etapa. El Ministerio de Educación ha promovido el Programa de Liderazgo Educativo mediante el cual se ha

buscado capacitar a los directivos por medio de talleres que se realizan a nivel comunal, un gran porcentaje de los directores en Chile han participado de este programa, sin embargo, los cursos y talleres de especialización de este programa se enfocan principalmente en temas administrativos, dejando de lado la gestión pedagógica.

Por su parte el Marco para la Buena Dirección ha fijado las competencias profesionales que debe tener un directivo lo que ofrece un referente para el desempeño de los directores y permite la evaluación de este, ofreciendo un diagnóstico de las necesidades de capacitación. El punto débil es que la oferta de capacitación existente no necesariamente se relaciona al perfil profesional de competencias directivas establecido por el Marco para la Buena Dirección (Donoso, Benavides, Cancino y López, 2012).

El principal problema de la formación en Chile es que el mejoramiento del liderazgo de los directores escolares se reduce a una visión gerencial convencional que procede del sector empresarial y que por tanto no incluye el liderazgo pedagógico como parte importante o esencial en las funciones directivas. Aún con sus deficiencias, el modelo chileno ha logrado que sus directores tengan más programas de formación que otros países de América Latina.

Ser director de escuela primaria en México.

Los directores mexicanos no siguen un camino único para formarse, no existe un modelo definido para ello. El proceso de formación que siguen es poco claro puesto que no hay una política definida en torno al tema. Por ese motivo en este apartado más que presentar el modelo de formación de directores en México, presento algunas condiciones que enmarcan el ejercicio de la función, las cuales representan singularidades que hacen a los directores mexicanos diferentes a los de otros países.

Para describir algunas de las condiciones que caracterizan la función docente se revisó el informe sobre Experiencias, logros y desafíos de la formación de directivos para la educación básica que realizaron Álvarez y otros en el año 2006 para la Secretaría de Educación Pública, también consideré los aportes de López (2010) y Fierro (2006), quienes presentan algunas de las problemáticas que enfrentan los directores mexicanos. Así mismo integro algunas ponencias de investigación local presentadas en los últimos tres congresos

de investigación realizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. También se hace una revisión al marco normativo que regula el acceso a una dirección.

La primera singularidad respecto a la función directiva en México es la forma de acceso al puesto, desde 1973 y hasta el año 2015, esta sucedía básicamente por dos vías. La primera de ellas era el concurso de escalafón, el cual contemplaba tres rubros: la antigüedad en la función docente, la preparación académica y los créditos especiales. De estos rubros la antigüedad en la función docente era el de mayor peso, luego la preparación, la cual se refiere a estudios realizados, estos pueden ser sobre la función docente e incluso en otras disciplinas de las humanidades, sin que la preparación académica en liderazgo o gestión escolar tuviera alguna ponderación especial, finalmente el rubro de créditos especiales consideraba cursos breves de capacitación, los cuales también pueden ser referentes a la función docente o por actividades destacadas realizadas en el ejercicio de la docencia.

La otra vía de acceso era el nombramiento directo, este se daba por una comisión determinada por las autoridades educativas bajo la propuesta del sindicato de trabajadores de la educación. El nombramiento obtenido por el escalafón era definitivo en tanto que el nombramiento directo era interino, por un tiempo finito.

Esta forma de acceso al puesto, que ha estado vigente desde 1973, está fundada en la idea de que un buen docente será por ende un buen director, lo cual no necesariamente es así, pues la función directiva requiere de habilidades específicas para el cargo; además esta forma no contempla la formación inicial previa al ingreso al puesto lo que genera que los directores se formen directamente en la práctica.

Recientemente se ha reformado el sistema educativo, integrando un cambio en la forma de acceso al puesto de director, el cual se realizará según la Ley de Servicio Profesional docente por un concurso de oposición que garantice la idoneidad para desempeñar el cargo, contempla un periodo de inducción de dos años, al término del cual el director vuelve a ser examinado y si es ratificado como idóneo, recibe su nombramiento definitivo. Esta nueva forma de acceso al cargo representa un avance en la selección de directores porque el examen se basa en un perfil directivo compuesto por cinco dimensiones, cada una de las cuales tiene definidos parámetros e indicadores que delinear la función directiva, esto implica una diferenciación entre la función docente y la directiva. Sin embargo, la formación para el puesto sigue siendo poco clara, porque la selección para

el puesto directivo se reduce a la aplicación de un examen teórico, la preparación académica en liderazgo o gestión escolar no es un requisito para ser candidato al puesto.

Respecto a los procesos de formación, durante los años noventa del siglo XX se implementó en las licenciaturas de formación docente algunos estudios sobre gestión escolar y las universidades públicas y particulares empezaron a ofrecer formación académica centrada en planeación y administración, esta oferta era para todas las áreas. En el año 2000, se ofreció a través de la Secretaría de educación Pública un Curso Nacional para Directores (de primaria y secundaria respectivamente), este curso era voluntario, de carácter autodidacta mediante el seguimiento de un material gratuito, planeado para una duración aproximada de ciento veinte horas.

Alternativamente se ofertaron algunos Cursos Estatales, dirigidos a los directores en servicio, estos eran en modalidad presencial con una duración de cuarenta horas. Ambos cursos han constituido la posibilidad de formación continua para los directores en servicio hasta la fecha, y su contenido se concentra en un análisis de las teorías de la gestión escolar como un medio para la mejora escolar.

También en el año 2000 se instauró el Programa Escuelas de Calidad (PEC) el cual era de carácter nacional y su principal objetivo era fortalecer la gestión escolar, para que por medio del diseño de un proyecto estratégico de transformación escolar, las escuelas trabajaran para mejorar los logros educativos. El PEC constituyó un recurso para la formación de tipo informal para los directores, pues les iba guiando paso a paso con asesoría constante sobre cómo liderar las escuelas para la gestión educativa.

Tanto los cursos de formación institucionalizada como la participación en PEC, son decisiones voluntarias del director, por ese motivo no todos los directores han tomado parte de los programas de formación y por tanto existen directores en México que la única formación que tienen es relativa a la docencia.

Por otra parte, Álvarez, Ugalde y Casas (2006), en un estudio realizado encontraron que los niveles de satisfacción obtenidos por los directores que ya han accedido a los cursos nacionales de educación, aunque son buenos en promedio, distan mucho de cubrir las competencias básicas para el desarrollo de la gestión educativa. Es lógico pensar que sí los directores que ya han tomado cursos de formación sienten que aún les falta formación,

quienes no los han tomado deben sentirse mucho más limitados para desempeñar su función.

Por su parte las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, continúan ofreciendo programas tanto a nivel de diplomado como maestrías y posgrados que podrían contribuir a la formación de directivos, por ejemplo, la Universidad Pedagógica Nacional, en sus distintas unidades estatales tiene el programa de Maestría en Gestión Escolar; sin embargo, son muy pocos los programas que tienen esta orientación, la mayoría continúan concentrándose en administración y dirección del centro escolar y especialmente los programas de posgrado tienen una mayor orientación hacia el desarrollo de la investigación.

En un estudio realizado por Caso-López, López y Caso (2013), en el estado de Baja California en México, encuentran que los directores que han cursado programas de maestría o doctorado no se relacionan directamente con los centros escolares que han obtenido los mayores niveles de logro ya que en los centros escolares en los que el alumnado ha obtenido los mejores niveles de logro académico, los directores tienen mayor participación en los cursos que la propia escuela organiza, en tanto que es menor en los cursos estatales, nacionales y que programas de posgrado. Los autores consideran que el hecho de que los programas de posgrado formen más para la investigación que para la dirección y el liderazgo puede ser la causa de estos hallazgos.

Otra de las singularidades que enmarcan la práctica de los directores mexicanos es la posición política que ocupa dentro del Sistema Educativo Nacional, producto de una serie de condiciones históricas en el desarrollo del propio SEN y las otras instituciones, en especial la estrecha relación con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Ornelas (1995) plantea la tesis de que al formarse el SNTE como un organismo de carácter nacional, representaba una gran fuerza pública, por tanto, para asegurar la lealtad del magisterio con el partido oficial, durante años se otorgaron posiciones políticas a los militantes del sindicato, al punto de elaborarse un mecanismo institucional que permitió a los dirigentes del SNTE ascender en la jerarquía de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Si bien los puestos de la SEP eran negociados para los altos mandos del SNTE, la fuerza del sindicato reside en la base, es necesario un trabajo piramidal que soporte la

cúpula del sindicato que llega a las funciones de la SEP. La primera posición a la que puede aspirar un maestro de la base es a una dirección de escuela, por tanto, una forma de premiar a los docentes que fungían como secretarios delegacionales, era ofertándoles una dirección. Esta idea concuerda con los hallazgos de Álvarez, Ugalde y Casas (2006), quienes encontraron que el acceso al puesto (antes de la reforma de 2013) atendía a una serie de relaciones político-sindicales, especialmente cuando se trataba de un nombramiento directo para ocupar el puesto de forma temporal. La relevancia de este corporativismo del SNTE con el gobierno es que durante años la función directiva fue un puesto jerárquico de índole principalmente administrativa. Durante años los directores ejercieron una función más de índole político-administrativa y a partir de la descentralización del sistema educativo que se vivió como parte de la reforma educativa de 1993, se les empezó a exigir una intervención para la orientación y apoyo académico a los docentes, funciones para las cuales no habían sido formados (Arnaut, 2010).

Esa herencia histórico-política de la función favorece otro aspecto que cobra relevancia en la práctica de los directores mexicanos, que es el tipo de problemáticas que enfrentan en el ejercicio de la función. López (2010) realizó un estudio sobre las acciones desarrolladas para enfrentar las problemáticas de la función directiva, en el que encontró cinco ámbitos de problemáticas que son una particularidad del sistema educativo mexicano. El primer ámbito es la dimensión administrativa de la escuela, tanto los docentes como los directores y demás miembros del personal escolar son contratados directamente por la Secretaría de Educación, por tanto, la función administrativa del director nada tiene que ver con el manejo o selección de recursos humanos, sino que su función en este ámbito se relaciona con la elaboración de informes. En este ámbito los directores del estudio expresaron una sobrecarga de trabajo en cuanto al llenado de documentación que tienen que entregar, especialmente al final del ciclo escolar, al punto de que los directivos tienen que llevar el trabajo a casa, esta carga aumenta cuando la escuela participa en algún programa de orden federal, porque el hacerlo les implica una mayor cantidad de formatos que entregar.

Un segundo ámbito se relaciona con las prácticas del cuerpo docente, en este se encuentra que cuando la plantilla de personal está incompleta el director debe sustituir al maestro faltante, incluso si son dos o tres los faltantes, es responsabilidad del director

garantizar que los alumnos sean atendidos, por tanto los permisos para faltar y las licencias médicas son un problema, no se trata solo de cubrir al docente faltante, sino hacerlo y además realizar las funciones que le corresponden como director, de igual forma las llegadas tarde o las salidas temprano, implica que el director deberá realizar una doble función. En este mismo ámbito el director tiene que enfrentar prácticas de falta de compromiso y participación en el trabajo escolar. Otro problema relacionado con la plantilla docente es que a menudo el colectivo escolar no reconoce la autoridad del directivo porque están acostumbrados a la forma de trabajo del director anterior.

En un tercer ámbito, están los problemas relacionados con el alumnado, tanto en los resultados académicos como en garantizar la seguridad y bienestar de estos al interior de la institución. Desde la perspectiva internacional, esta área es la que más deben trabajar los directores para lograr la mejora de los centros, sin embargo, en la realidad mexicana se observa que en realidad los problemas de manejo de personal y de cuestiones administrativas son las que representan mayores problemas a los directivos, así mismo son las que ocupan mayor tiempo de la función directiva.

El cuarto ámbito es la relación con los padres de familia y la comunidad, los directivos tienen que mantener satisfechos a los padres para que sus hijos continúen en la escuela y para que apoyen las actividades de la escuela, por tanto, cuando hay insatisfacción con el desempeño de algún docente, el director es el responsable de hacerle frente. Incluso cuando se presentan problemas entre padres de familia, el director es el encargado de resolver la problemática.

Finalmente, en el quinto ámbito, esta la realización de festivales escolares y eventos cívicos. Las escuelas mexicanas no disponen de recursos propios para el mantenimiento y sostenimiento del edificio escolar, sin embargo, si tienen la responsabilidad de ello. Los festivales escolares a menudo son utilizados para la realización de actividades que permitan la recuperación de recursos económicos que permiten la realización de esta acción, por tanto, son considerados muy necesarios. En este ámbito, los directores suelen enfrentarse con la necesidad de organizar el tiempo para poder realizar los festivales escolares y con la dificultad del poco compromiso de algunos docentes por realizar este tipo de eventos.

De las problemáticas encontradas por López destaca que los directores escolares no tienen la posibilidad de contratar o despedir maestros, ello los sitúa ante la necesidad de

ejercer una autoridad débil, a tener que lidiar con personal ineficaz y a hacer lo que puedan con el personal que tienen. Por otra parte, la autora refiere que en estudios similares en otros países la administración de recursos es un problema, en tanto que en la realidad mexicana el problema reside en conseguir los recursos para tener qué administrar.

Por otra parte, Fierro (2006) realizó un estudio con la finalidad de analizar los conflictos morales que enfrentan los directores de escuelas de nivel básico y las formas de hacerles frente. La autora encontró como conflictos el incumplimiento laboral del personal de la escuela, el desempeño y comportamiento de los alumnos, y conflictos con los padres de familia. Hacer frente a estos conflictos pone al director ante cinco dilemas éticos, el primero de ellos es una tensión entre gestionar la educación o administrar la escuela, lo primero supone un trabajo centrado en la mejora de las prácticas pedagógicas de y de los consecuentes resultados de logro académico alcanzados por el estudiantado, en tanto que la segunda supone la necesidad de responder al cumplimiento de documentación que implica informes, control escolar, entre otros. Los directores no tienen clara cuál es su función en la escuela y aunque como docentes conceden gran importancia a la gestión, el aspecto administrativo ocupa la mayor parte de su tiempo.

Un segundo dilema aborda la construcción de acuerdos entre el directivo y el colectivo docente en torno al cumplimiento de su función laboral. Si bien el director no tiene la posibilidad de contratar o despedir docentes en función de su buen o mal desempeño laboral, si puede actuar y aplicar el marco normativo para regular las prácticas de incumplimiento profesional, sin embargo hacerlo lo pone ante una situación conflictiva puesto que los docentes o personal de la escuela que incumple con su trabajo argumenta una serie de razones que van desde situaciones personales hasta problemas de salud que le impiden o limitan a realizar su función correctamente. Entonces el director se ve ante la disyuntiva de actuar y sancionar las malas acciones, aunque esto le genere problemas internos entre el personal docente o bien si deja pasar para garantizar una cierta estabilidad entre el personal de la escuela.

El tercer dilema de la función directiva se trata de un asunto de lealtad entre los colegas docentes o con los alumnos. Por ejemplo, cuando un alumno presenta conductas disruptivas que llegan a ser violentas y que pueden poner en riesgo la integridad física de otros compañeros, el director debe decidir a quién proteger si al grupo de alumnos que

puede ser lesionado por el alumno en cuestión o al alumno que seguramente se desenvuelve en un contexto de problemática social que lo lleva a tener esa conducta y para quien la escuela representa una oportunidad de superar su conducta.

Los resultados de las investigaciones de López Gorosave (2010) y Fierro (2006), ponen de manifiesto como el director escolar juega un papel de bisagra entre la función administrativa del sistema educativo y la acción pedagógica de la escuela, por una parte, aparece como responsable de los resultados educativos y por otra es limitado en su función al tener que sujetarse a las demandas del sistema. Además, debe responder estas problemáticas sin tener referentes formativos claros para hacerlo.

Estas características que presenta el caso mexicano apuntan hacia el hecho de que en nuestro país no existen políticas para la formación de directores escolares. Por tanto, los directores se forman en procesos informales y asistemáticos que se construyen en la práctica misma, de aquí que resulta pertinente investigar cuáles son esos procesos y qué implicaciones tiene este tipo de formación para los resultados educativos de los centros escolares.

Práctica del Director de Escuela Primaria

Comúnmente se asocia el término de práctica con un hacer y ciertamente es una de sus características principales, la práctica implica una ejecución, la realización de una acción. Pero ese hacer siempre está sujeto a un saber que lo conduce, se trata de poner en práctica algo que se conoce en el campo de las ideas. Por ello comprender la práctica implica caracterizarla a través del hacer, el saber, el ser y el devenir. A decir de Higgs, Horsfall y Grace (2009), más que características se puede hablar de dimensiones de la práctica, tanto el hacer como el saber son dimensiones inmediatas, en tanto que el ser y el devenir son dimensiones más efímeras. Desde estos autores, la práctica implica entonces un proceso dinámico en el cual el hacer, el saber, el ser y el devenir interactúan constantemente aumentando su potencialidad.

Realizar la práctica requiere de un cierto saber para hacer y al mismo tiempo luego de su ejecución se construye un nuevo saber o se amplía el ya existente, estas dimensiones a su vez se incorporan al ser y al devenir. Este concepto permite entender que la práctica es más que una simple acción de ejecución.

Existe una diferencia entre la práctica y la praxis, pues siguiendo a los autores arriba citados, la primera mantiene un hacer neutro, sin reflexionar sobre la ideología que la guía, en tanto que la segunda se realiza de forma informada, comprometida y orientada por la reflexión crítica de la práctica de las tradiciones y la propia práctica.

La práctica directiva se refiere a todo el conjunto de actividades y tareas que desempeña el director incluyendo aquellas de las que tiene conocimiento para hacer y el “deber ser” de su función. En esta área se inscriben un buen número de investigaciones tanto a nivel internacional, como en el contexto nacional y local. Estos trabajos han permitido generar cierto nivel de conocimiento sobre el tema, Harf y Azzaroni (2007) apuntan que hablar del director es hablar de una “figurita repetida”, pues ya se ha escrito tanto de él que tal pareciera que ya no queda más que decir acerca de este agente educativo y su función dentro de la educación; sin embargo, la reflexión y el análisis sobre su práctica siempre permiten continuar profundizando sobre su rol y las implicaciones educativas de su trabajo e influencia.

En este apartado hacemos una revisión a algunas de las investigaciones más recientes sobre el tema que han generado conocimiento y que a la vez abren nuevas rutas por explorar para profundizar sobre el director de escuela primaria y su práctica directiva.

El trabajo del director se caracteriza por un jugar un rol con una multiplicidad de funciones, por tanto la práctica directiva es muy diversa, de acuerdo con Gyssels (2007), la función del director se caracteriza por ser múltiple, por otra parte el trabajo directivo frecuentemente precisa de respuestas inmediatas, el surgimiento de tareas espontáneas que requieren de atención inmediata pueden ocupar todo el tiempo de la jornada y esto podría ocasionar que su práctica se centre en las tareas emergentes dejando de lado la realización de acciones de planificación institucional y gestión para la mejora continua.

La diversidad de actividades de la práctica será adecuada o no en función del modelo de gestión escolar implementado, hoy día los diferentes modelos de gestión impulsados desde la comunidad internacional buscan que se prioricen las actividades para la enseñanza para la mejora educativa, pues la intención es que la escuela cubra las necesidades básicas de educación de las personas, por ello las prácticas directivas esperadas son aquellas que contribuyan a dichos objetivos educativos.

Desde la firma de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en el año de 1990, se implementaron en la mayoría de los países diversas políticas tendientes a garantizar la educación para todos y todas y que esta cubriera las necesidades básicas de aprendizaje de los individuos, ello implicó en la mayoría de los países una reforma educativa que buscaba tanto el cambio pedagógico en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, como la organización de los centros escolares para que estos funcionaran como un conjunto total en busca del aprendizaje. En este sentido al director de la escuela le correspondió aplicar la reforma en dos lógicas: la pedagógica y la organizacional (Torres, 2009), lo que implica una mayor complejidad y dificultad para su función, ya que debe ser un promotor del cambio en dos ámbitos al mismo tiempo, por tanto, su práctica habrá de caracterizarse por una serie de actividades que conduzcan a la mejora educativa.

Sin embargo, previo a estos acuerdos, cambios y reformas la práctica directiva se caracterizaba por jugar un rol de vigilancia que se encargaba de que en el centro escolar todos realizaran su función, al mismo tiempo era un informante clave que permitía al sistema educativo controlar el avance en materia educativa a nivel nacional, por lo que la práctica directiva era más de corte administrativo que pedagógico.

Esas actividades administrativas aún pertenecen a la función directiva, e incluso en los países en que se ha otorgado mayor autonomía a las escuelas es un área del trabajo que juega un papel fundamental en el avance para la mejora educativa; pero, en los países en donde menos se ha desarrollado y fortalecido la función de los directores, la práctica directiva se ha reducido a esta área sin involucrar en su trabajo lo pedagógico. En sus investigaciones, Leithwood (2009), asegura que, si bien la recopilación de datos es parte del liderazgo transformacional, el sólo hecho de obtenerlos no conduce a nada, es apenas el inicio del trabajo, es necesario trabajar con esos datos, crear posibles soluciones o caminos de mejora a partir de ellos.

De entre la gama de funciones que desempeña el directivo se pueden distinguir claramente dos dimensiones: las prácticas de dirección, organización y administración del centro escolar y las prácticas de liderazgo directivo. Es pertinente establecer la diferencia entre ambas pues la evidencia empírica ha mostrado que las prácticas de liderazgo contribuyen al establecimiento de un clima de trabajo adecuado y este a su vez se relaciona directamente con el aumento en los niveles de logro académico del estudiantado, en tanto

que las acciones de dirección y administración de la institución no necesariamente aportan a la mejora educativa. Es pertinente aclarar que hay prácticas que pertenecen principalmente a uno de los ámbitos, pero indirectamente también se aplican en el otro.

Prácticas de dirección, organización y administración del centro escolar.

Las prácticas de dirección, organización y administración son el conjunto de acciones y tareas que tienen como fin sentar y mantener las condiciones básicas para que la escuela funcione como una institución. Estas prácticas implican la realización de actividades para el mantenimiento del edificio escolar, desde cuestiones muy amplias como el mantenimiento y crecimiento de la infraestructura hasta actividades muy técnicas como el cuidado de la limpieza del edificio escolar, el control del alumnado que se atiende, la administración de los recursos existentes, la entrega de informes a las autoridades educativas, la asignación de tareas a cada miembro del equipo de trabajo, entre otras.

De acuerdo con Pastrana (1997), administrar significa establecer una cooperación ordenada y dirigida para lograr las metas institucionales, en este sentido, las prácticas administrativas se refieren pues, a las actividades que permiten que la escuela funcione cabalmente día a día mediante el trabajo organizado del colectivo escolar bajo la dirección del director.

Estas prácticas incluyen las actividades que el director de escuela primaria tiene que hacer para con su autoridad inmediata superior, las cuales generalmente se asocian a la entrega oportuna de informes sobre el avance de la escuela. La realización de las mismas está sujeta a la exigencia de la autoridad inmediata superior y por tanto la práctica administrativa se valora en función a lo que se espera del director más que por lo que realiza, por tanto, las prácticas de este tipo no necesariamente permiten el uso de creatividad del director, simplemente se sujetan a lo que el sistema educativo en su conjunto le exigen.

La ejecución de estas prácticas permite que la escuela funcione regularmente, pero no necesariamente contribuyen a la educación de calidad o a la mejora continua en los niveles de logro de los aprendizajes de los alumnos, pues la práctica pedagógica, los ambientes de aprendizaje, los sistemas de enseñanza no se modifican si las prácticas de tipo administrativo se realizan o no; sin embargo, su existencia y orientación es importante para

que las prácticas de mejora tengan lugar. El diagnóstico para la detección de áreas de oportunidad siempre se basa en datos estadísticos de corte administrativo y la optimización en el uso de los recursos son ejemplos de prácticas en este ámbito que posibilitan la implementación de prácticas para la mejora educativa.

Control escolar y datos estadísticos.

Las prácticas de control escolar son todas aquellas que permiten conocer la cantidad de alumnado con que cuenta la escuela y el desempeño de este; estas prácticas van desde la inscripción hasta la acreditación, una vez concluido el plan de estudios de la escuela primaria. Es un trabajo complejo y que demanda mucho tiempo, incluye un conjunto de actividades eminentemente administrativas, López (2012) define el control escolar como un sistema de administración escolar que precisa de planear, organizar, dirigir, ejecutar y controlar. Las prácticas en este ámbito no se reducen simplemente a la ejecución de actividades, sino que precisan de la acción planificada y ordenada a fin de contar con los datos que expresan lo que sucede en la escuela en términos de inscripción, acreditación, reprobación, reinscripción, validación y certificación.

Estas prácticas implican que el director emita una serie de documentos tales como credenciales, constancias, reportes de evaluación, entre otros que dan cuenta de los procesos educativos escolares y que necesitan de una buena inversión de tiempo. Las acciones para el control escolar deben sujetarse a lineamientos nacionales de operación, el director no las crea, ni decide cómo realizarlas, sino que simplemente se apega a la normatividad existente.

Entrega de informes y atención a órdenes superiores.

La entrega de informes y la atención a indicaciones de las autoridades inmediatas superiores, incluye un conjunto de acciones en las que el director da cuenta de los procesos que acontecen en la escuela para que el sistema educativo en conjunto obtenga el pulso de lo que sucede con la educación a nivel nacional y por tanto cuente con elementos para implementar políticas de mejora. Estas actividades van muy de la mano de las referentes al control escolar, pues los informes que regularmente se requieren al director escolar son

sobre los asuntos de inscripción, existencia, acreditación y reprobación del alumnado, ya que estos representan indicadores educativos de los logros institucionales.

Estas prácticas pueden incluir informes sobre los proyectos de mejora implementados en la escuela y su nivel de avance, no tienen una repercusión directa a las actividades escolares, pero pueden contribuir a la generación de políticas nacionales en atención a las necesidades de cada país. Al igual que las actividades de control escolar precisan de una buena inversión de tiempo para ser realizadas.

Además, estas prácticas se desempeñan en medio de una relación asimétrica de poder en la que el director juega un rol de subalterno y su realización puede influir en la valoración que se haga del director. Pastrana (1997), revisa en el caso mexicano que el trabajo del director puede ser catalogado como “muy bueno” en virtud de la puntualidad con que entregue los informes requeridos; de ahí que, en México, estas prácticas revisten de gran importancia para el director de escuela primaria.

Establecimiento y conservación de las condiciones básicas para la enseñanza.

Las prácticas para el establecimiento de las condiciones básicas para la enseñanza y la conservación de estas son unas de las más diversas, pues su realización incluye acciones que van desde cuidar la infraestructura del edificio escolar hasta mantenerlo limpio. Estas prácticas también son de orden prioritariamente administrativo y organizativo, pues implican la distribución para el uso de los recursos existentes a fin de poder realizar la función educativa.

Las prácticas para establecer las condiciones básicas para la enseñanza pertenecen principalmente a las prácticas de administración del centro, pues requieren que se administren los recursos de que se dispone para facilitar la enseñanza. Sin embargo, de alguna manera atienden también prácticas de liderazgo y gestión, en algunos países los directores tienen facultad para contratar y despedir profesores de acuerdo a su desempeño docente. Por otro lado, ubicar estratégicamente los recursos humanos considerando su perfil profesional también son prácticas de liderazgo. Incluso algunos países han considerado recientemente el diseño arquitectónico de los edificios escolares a fin de generar ambientes de aprendizaje más adecuados y motivadores, en estos proyectos el director escolar es una

figura importante que media entre las posibilidades de la infraestructura y las necesidades para favorecer el aprendizaje.

Estas prácticas constituyen un reto cuando hay recursos que administrar y cuando no los hay, pues siempre es necesario organizarlos y distribuirlos eficientemente a fin de conseguir las metas planteadas. Donoso y otros (2012), apuntan que los directores que trabajan para el sector público necesitan habilidades que les permitan trabajar con serias limitaciones presupuestarias, legales y políticas; que muchas de las veces reducen las opciones de cambio.

Además, deben responder por los resultados educativos sin tener la autoridad requerida para ejecutar cambios y al mismo tiempo tienen que responsabilizarse por los niveles de logro alcanzado por el estudiantado a pesar de estas limitaciones. Puesto que cuando un director no tiene poder para contratar o despedir maestros, no tiene la posibilidad de conformar su equipo de trabajo, y sin embargo, sí es responsable de que este funcione adecuadamente y de los resultados educativos que obtenga. Enfrenta un reto mayor pues necesita construir con los recursos existentes, convencer a quién no quiere para que quiera y a quienes sí quieren para que a su vez convengan a los que no quieren y poder así conformar el equipo de trabajo.

Sin embargo contar con mayores recursos y autonomía, también implican serios problemas, Hobson y otros (2003), citados por Slater, García y Nelson (2011), apuntan que manejar las finanzas escolares, tratar con personal ineficaz y mantener la planta física son algunos de los principales problemas que enfrentan los directores noveles en Estados Unidos, Gran Bretaña y otros países de Europa; por lo que las prácticas para el establecimiento de las condiciones básicas para la enseñanza son consideradas por los directores como unas de las más estresantes y difíciles de realizar.

Atención a problemáticas emergentes.

Las prácticas situadas en la atención a problemáticas emergentes pueden inscribirse al mismo tiempo en cualquiera otra área de las prácticas directivas, sean de administración y organización del centro o sean de liderazgo pedagógico, e incluso no ubicarse en ninguna de las clases aquí abordadas; lo que las caracteriza como tales es que siempre surgen de imprevisto y por tanto no están planificadas dentro del quehacer diario del director y mucho

menos en el plan de trabajo para la mejora. Sin embargo, al igual que las otras prácticas de orden administrativo pueden ocupar una gran parte de la jornada escolar y por tanto restarles tiempo a las actividades de planificación, seguimiento y apoyo a las prácticas para la mejora continua, por eso las incorporamos en este apartado.

Entre las prácticas más comunes en esta área se encuentran aquellas de atención a accidentes escolares entre el alumnado, ofrecer información requerida a las familias de los alumnos, búsqueda e implementación de soluciones a problemas de conducta del alumnado, entre otras, todas aquellas que surgen de manera espontánea y que demandan solución expedita. Una de las problemáticas más frecuentes en este campo es la ausencia temporal de algún maestro y la necesidad que tiene el directivo por suplirlo, ya que ello le implica necesariamente relegar sus actividades cotidianas para realizar actividades de la docencia. La práctica de este tipo no aporta en gran medida a la mejora de los logros educativos y en cambio si no se maneja adecuadamente sí puede frenar el desarrollo de las prácticas que se relacionan directamente con el logro de mejores resultados académicos de las instituciones educativas. Por ello es importante tomarlas en consideración como parte del quehacer del director de escuela primaria.

Prácticas de liderazgo y gestión escolar.

La mayor parte que existe hasta la fecha en investigación sobre el tema del director escolar, se concentra en las prácticas de este tipo, el liderazgo y la gestión escolar y es que estas se asocian directamente con el incremento en los niveles de logro del estudiantado, diversos estudios (Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Brown, Ahtaridau, y Kington, 2009; Bush, 2010) han demostrado que dentro de los factores escolares, el liderazgo académico del director es el segundo en importancia, con un significativo impacto del veinticinco por ciento en el nivel de logro del alumnado.

Las prácticas de liderazgo contribuyen a que los profesores mejoren su práctica docente, que la enseñanza sea más significativa y útil para el estudiantado, la creación de un clima de aprendizaje y el mejoramiento del clima organizacional de la institución, mejorar las condiciones de enseñanza para los alumnos y alumnas; en síntesis estas prácticas son todas aquellas relacionadas directamente con el aprendizaje de los alumnos y que van encaminadas a crear un ambiente de aprendizaje favorable, ofrecer apoyo a los

docentes para que desempeñen mejor su función, así como a detectar necesidades de aprendizaje y de enseñanza con la finalidad de mejorar los resultados de aprendizaje obtenidos.

Estas prácticas tienen la finalidad de dinamizar, apoyar y seguir el desarrollo de la escuela de manera tal que el propio colectivo docente en conjunto con el líder construya el plan de mejora que habrán de implementar a través de diversas estrategias. Es precisamente por esta razón que algunos autores (Ezpeleta, 1998; Molina y Contreras, 2007; Álvarez et al, 2006; Uribe, 2010) han encontrado que el rol del directivo resulta ser un actor clave, un agente crítico en los procesos de mejora continua que se instalan en la escuela, su desempeño tiene un papel protagónico diferencial pues el encargado de coordinar y animar las formas de trabajo docente.

En el directivo recae en buena medida la responsabilidad de la innovación, la transformación y mejora de los centros escolares, pues es quien dirige estas prácticas y por tanto las prácticas de liderazgo que desempeñe bien o mal repercuten en facilitar u obstruir los procesos de cambio y mejora.

Con la ejecución de estas prácticas, el director logra potenciar las capacidades y el compromiso de los docentes estableciendo condiciones y mecanismos de trabajo colaborativo que favorecen el intercambio de experiencias para el mejoramiento de la clase y los resultados académicos. De acuerdo con el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas de Educación en Chile (CEPPE, 2009), las prácticas de liderazgo y gestión escolar logran que el colectivo escolar construya una visión común que tiene como meta principal conseguir la educación de calidad expresada tangiblemente en los aprendizajes del estudiantado.

Las prácticas de liderazgo posicionan al director como líder, es a través de sus acciones congruentes que se gana el derecho a guiar al resto del colectivo, para los docentes es importante sentir que el director puede orientarlos en sus debilidades, que posee el saber suficiente como para aconsejarlos y sugerirles posibles alternativas de solución, en ese sentido, de acuerdo con Chan (2011), el director ejerce como primer formador y su acción corresponde a una actuación diferente, la de saber a dónde quiere llevar la escuela y el camino a seguir para conseguirlo.

Estas prácticas tienen como derrotero la mejora del aprendizaje del estudiantado e incluyen todas aquellas acciones encaminadas a lograrlo, desde capacitación a los docentes, hasta la construcción colectiva del plan de mejora para la escuela. Leithwood en sus diferentes investigaciones (2009) ha identificado como prácticas de liderazgo las siguientes: dirigir la escuela mediante la articulación de una visión con metas grupales, promover el desarrollo de las personas ofreciendo estímulos intelectuales y apoyo individualizado, rediseñar la organización educativa fortaleciendo la cultura escolar y modificando algunas estructuras organizacionales para la implementación de procesos colaborativos, construir en colaboración con los docentes formas potentes de enseñanza y aprendizaje, crear comunidades sólidas en la escuela, nutrir el desarrollo de culturas educativas en el seno de la familia y expandir el capital social que es más valorado por la escuela.

Todas las prácticas de liderazgo y gestión escolar referidas por este autor implican tareas diversas y pueden agruparse en cinco grandes grupos: la toma de decisiones, la delegación, la negociación, la conformación y conducción de equipos de trabajo y la planificación para la mejora.

Estas últimas tres: la toma de decisiones, la delegación y la negociación; son prácticas que corresponden preferentemente a las prácticas de liderazgo y gestión, pues sin ellas no se podría dirigir y organizar al equipo de trabajo para desarrollar el plan de mejora institucional y mucho menos llevarlo a la práctica. Sin embargo, estas prácticas también se aplican de alguna forma en las prácticas de administración y organización del centro escolar.

La toma de decisiones.

La toma de decisiones es una práctica que lleva implícito un proceso mental pues siempre es necesario analizar las diferentes opciones que se tienen, así como las consecuencias de tomar una u otra alternativa. Esta práctica se vuelve sumamente compleja cuando hay pocas posibilidades entre las cuales elegir y más aún cuando la elección de una implica dejar fuera a las otras, pues siempre cada opción trae consigo algunas ventajas y desventajas, entonces cuando la decisión sólo puede seleccionar una opción se pierden en automático todas las ventajas que podrían tener las otras opciones.

En el caso del director de escuela primaria, además es necesario considerar que las decisiones que tome afectarán a todo el equipo de trabajo y que por tanto en muchas de las ocasiones es necesario considerar la opinión del colectivo escolar para realizar esta práctica, en este sentido, más que tomar decisiones el director debe orientar la toma de estas por parte del colectivo escolar teniendo siempre presente el aprendizaje del estudiantado como meta de la institución educativa. El rol del directivo en esta práctica es más bien el de anticipar y prever las posibles consecuencias de una decisión a tomar y dárselas a conocer a los demás.

Por estas razones y coincidiendo con Harf y Azzerboni (2007), la toma de decisiones debe ser una práctica reflexiva, analítica y congruente con los planes institucionales, pues muchas veces la validez de una decisión tomada depende de las historias personales, grupales e institucionales. Al respecto es importante considerar que esta práctica puede llegar a ocasionar conflictos entre el colegiado al diferir entre las posibilidades a elegir, entonces el director debe fungir como mediador que convenza mediante sólidos argumentos para que se tome tal o cual decisión. En esta práctica el director debe integrar a todo el colectivo, tomar en cuenta sus opiniones, pero nunca olvidar que él es el líder y que su trabajo como tal es convencer a los otros del camino a seguir.

La delegación

A las prácticas de delegación también se les conoce como prácticas de liderazgo distribuido o colaborativo, pues esta práctica supone encargar a un integrante del colectivo escolar una tarea específica. Esta práctica es una de las más riesgosas del liderazgo, pero al mismo tiempo es una de las que más lo fortalecen. Y es que la delegación no significa asignar a otro la ejecución de tal o cual tarea, sino que se trata de otorgar al otro la responsabilidad de la toma de decisiones para la organización o realización de alguna estrategia o actividad, en este sentido se permite que otro miembro del equipo pueda tomar las riendas aplicando su sistema de valores y creencias.

Ello implica que sea otra voz y no la del líder la que dirija, por eso es riesgoso pues puede suceder que al delegar se desvíe el camino hacia la mejora; sin embargo, al mismo tiempo resulta una fortaleza, pues cuando el director da voz a los diversos miembros del

colectivo ejerce un liderazgo más democrático que anima los procesos de participación del colectivo docente y se reafirma como líder del grupo.

Esta práctica parece tener una fuerte relación con los procesos de mejora de las escuelas, Leithwood y Mascal (2009), encontraron que el liderazgo colectivo brinda elementos para explicar significativamente la variación en los logros escolares de diferentes escuelas, esto es debido a que cuando las personas se sienten parte en la toma de decisiones, confían plenamente en las estrategias diseñadas, pues son de su autoría y las ejecutan con todo el ánimo de que resulten positivas, en este sentido promueven y aceptan los cambios para la mejora.

Para minimizar los riesgos de desvío de las acciones, el director debe asegurarse de que todo el colectivo tiene la misma visión y como meta común la mejora de los aprendizajes, para que así, al delegar tenga la seguridad de que se siga el camino que sea, siempre se dirigirá a la meta pretendida, de tal forma que la delegación de responsabilidades se conforme en una fortaleza para su trabajo. Los autores anteriormente abordados, sugieren que una buena forma para la práctica de la delegación que garantice el seguimiento del objetivo de mejora es delegar responsabilidades a equipos de trabajo y no a una persona en particular, pues el equipo se encargará de mediar para mantener siempre las acciones hacia la meta pretendida.

Finalmente para que la delegación aporte efectivamente a la planificación institucional y el logro del propósito planteado, deberá siempre hacerse acompañar por otras actividades como el seguimiento y la evaluación de los resultados de la misma, Harf y Azzaroni (2007), explican que no se trata de que el director se libere de responsabilidades al otorgársela a alguien más, sino que el director sigue siendo el líder y como tal debe implementar estrategias de seguimiento, evaluación y motivación tanto para los responsables de la estrategia como para los demás miembros del equipo; así mismo debe asumirse como un participante más del proyecto y evitar permanecer al margen. De alguna forma la práctica de la delegación implica que el director le entregue la organización de alguna estrategia a alguien más y que le enseñe y acompañe para que la realice.

La negociación.

La negociación es una práctica imprescindible para la construcción conjunta de un plan institucional y su dirección corresponde principalmente al director de la escuela, quien para realizarla requiere de habilidades específicas tales como dominio en el manejo de tiempos, en la cesión de la palabra, sintetizar posturas y evitar desviaciones del tema; ya que mediante el uso de ellas podrá conducir una negociación al establecimiento de acuerdos comunes que brinden beneficios a dos o más partes en conflicto.

Esta práctica debe ser cuidadosa de no caer en “trueques injustos”, la negociación en la escuela es un proceso que siempre va a generar tensión entre dos polos: el interés común de la institución y los intereses individuales del colectivo escolar; lo que puede llevar a que el director ceda, en aspectos que no debe hacerlo, a fin de evitar el conflicto, esos son trueques injustos, pues la meta común es algo en lo que no caben manipulaciones de ningún tipo, por tanto cualquier negociación que se realice, siempre deberá cuidar mantener el rumbo fijo hacia la consecución de la meta común, en este caso incrementar la mejora educativa.

Para que esto sea posible, el director y todo el colectivo docente necesitan mantener en mente la meta común como prioridad institucional, pero también considerar las condiciones y necesidades individuales con la intención de lograr acuerdos en el sentido de “ganar-ganar”, es decir, en donde ambas partes resulten beneficiadas, la institución y los integrantes del colectivo escolar, por ejemplo a la hora de negociar por la asignación de tareas específicas entre los docentes resulta pertinente considerar sus perfiles profesionales académicos a fin de asignarles tareas en donde seguramente realizarán un mejor desempeño en función de sus propias posibilidades.

Negociar, siguiendo a Harf y Azzerboni (2007), es la habilidad de conciliar puntos de vista contradictorios o antagónicos logrando llegar a acuerdos en los que se aceptan las diferencias y se cede un poco a fin de lograr el bien común, por tanto, esta práctica precisa la conducción del director de la escuela, pero implica la participación democrática de todo el colectivo escolar o bien de las partes implicadas en una tarea específica.

Para conducir las prácticas de negociación es recomendable hacer uso de la persuasión y la acomodación, la primera se trata de presentar todos los argumentos posibles para convencer al otro de que opte por la mejor opción, la acomodación en cambio busca llegar a puntos de

acuerdo intermedios en los que todos ceden en algo, pero se benefician en algún aspecto. También es necesario evitar la coerción y la simulación, pues entonces ya no sería una práctica de liderazgo sino una ejecución autoritaria que puede llevar al conflicto y rompimiento del equipo de trabajo.

La conformación y conducción de equipos de trabajo.

La conformación de equipos para el trabajo y su conducción es una de las principales prácticas de liderazgo del director escolar, pues su función como tal consiste en dirigir y animar a los otros a realizar las tareas que conduzcan al equipo a la meta planteada. Además, definitivamente el director no puede por sí solo realizar todo el trabajo, sino que requiere de la colaboración de todo el colectivo escolar. Esta práctica es una tarea complicada para el director, pero es también uno de los rasgos distintivos del liderazgo.

Al director de escuela primaria le corresponde conseguir que el colectivo docente trabaje de forma colaborativa, lo cual representa desarrollar la capacidad del grupo para trabajar interdependientemente con la intención de conseguir un objetivo común, este tipo de trabajo se caracteriza por la participación democrática, responsable, comprometida, así como por el establecimiento de relaciones interpersonales sanas y una comunicación abierta. El liderazgo es un factor clave para la conformación de equipos de trabajo, pues para que este se desarrolle debe haber una guía permanente que conduzca al objetivo común.

En esta práctica el director juega el papel de estrategia capaz de crear un clima de confianza y participación democrática al interior del grupo, pues puede suceder que los grupos se conformen en función de intereses personales y que lejos de establecer la colaboración entre sí, se conciben como grupos antagónicos, pues entonces su trabajo como equipo en lugar de apoyar el logro del objetivo común lo obstaculizará. Es importante que el líder haga saber que el trabajo en equipo ofrece la oportunidad de minimizar esfuerzos y optimizar resultados con los mismos recursos, en este sentido, no constituye un trabajo extra, sino la posibilidad de realizar un mejor trabajo con menos esfuerzo individual.

En la práctica de conducción de los equipos sucede algo similar que, en la delegación, pues de hecho a los equipos se les delega una parte del trabajo, esto significa que hay que otorgarles autonomía en sus decisiones, pero cuidar que sus acciones y actividades siempre

tengan como prioridad apoyar al logro del objetivo común de la escuela. Además el director debe tener claro que el trabajo colaborativo no representa la suma de partes, por tanto no se trata de repartir el trabajo y luego reunir la aportación de cada miembro del equipo para presentarlo como aportación del equipo, la idea es tomar acuerdos conjuntos y dividir las tareas; al director también le corresponde transmitir esa visión del trabajo colaborativo a los miembros del colectivo escolar, a fin de que todo trabaje como en un engranaje hacia la consecución de la mejora continua.

La planificación para la mejora.

De alguna forma, la toma de decisiones, la delegación, la negociación y la conformación y conducción de equipos de trabajo son prácticas necesarias para asegurar que tanto la planificación para la mejora como el asesoramiento y el acompañamiento pedagógico sucedan con éxito, pero son estas últimas las que apoyan de manera directa a la mejora de las prácticas docentes contribuyendo con ello a la mejora educativa.

Dentro de las prácticas de planificación para la mejora, lo primero es establecer la meta común hacia la cual todo el colectivo docente y la comunidad escolar en su conjunto deben dirigirse, desde la filosofía de la calidad total, se trata de establecer una misión y una visión común (Ortega, 2008), por su parte Leithwood (2009) en sus trabajos lo denomina “establecer rumbos”, sin embargo las diferentes posturas coinciden en la misma intención, en construir bajo el liderazgo del director un objetivo a mediano plazo y definir el camino a seguir para llegar a él.

La meta que el colectivo escolar se fije regularmente debe apegarse a las metas nacionales del sistema educativo en su conjunto, excepto en algunos países en donde las escuelas cuentan con cierta autonomía que les permite fijar sus propias metas y estándares; pero en cualquier caso siempre tiene que ver con la mejora en los niveles de logro y lograr una enseñanza útil para el alumnado.

Teniendo claro el objetivo a alcanzar, la siguiente práctica a realizar es la elaboración de un diagnóstico que dé cuenta del estado que guarda la escuela en relación a la meta pretendida. El diagnóstico es una práctica que implica una serie de acciones para conocer el nivel de logro académico que el alumnado está alcanzando, para ello pueden utilizarse

diversos instrumentos como los resultados de pruebas estandarizadas y las evaluaciones escolares.

Es importante que el director dirija la elaboración del diagnóstico mostrando los niveles deseables que sirven de referencia para la auto medición, sin embargo, es importante que involucre a todo el personal en la realización de este, para trabajar la necesidad de implementación de estrategias para la mejora. Desde el marco de gestión de para la mejora, el reconocimiento de la existencia de problemas es un paso necesario para iniciar el proceso de cambio y mejora.

Cuando ya se conoce y reconoce la situación que guarda la escuela en relación a la meta planteada, la siguiente práctica es la planificación conjunta, para ello se elaborará un plan que contemple un tiempo definido para la acción y una serie de estrategias que permitirán mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

También la práctica de planificación es un trabajo que debe realizar el colectivo escolar bajo la conducción del director, incluso en estas prácticas se puede recurrir a otros, sean especialistas en la materia o simplemente otros centros escolares similares que han obtenido buenos resultados de aprendizaje, con la idea de identificar diversas prácticas que puedan emplearse en la búsqueda de la mejora de la enseñanza y el logro del aprendizaje. De esta práctica siempre se obtiene un plan paso por paso de lo que hay que hacer durante un periodo de tiempo preestablecido para llegar a la meta deseada.

Con el plan de mejora elaborado, lo que sigue es la ejecución del mismo, en esta etapa el director ha de realizar prácticas de seguimiento, en las que precisa llevar a cabo diversas acciones tendientes a asegurar que el plan de mejora se ejecute tal como fue diseñado y en el caso de que no pueda aplicarse tal cual, habrá de indagar las causas para reorientar las estrategias o actividades que permitan continuar hacia el objetivo planteado. También en estas prácticas puede auxiliarse del resto del colectivo, lo importante de estas prácticas es que estén bien planificadas para apoyar el logro de la mejora y evitar que se desvíen del objetivo pretendido.

Finalmente, el plan de mejora debe incluir prácticas de evaluación de los resultados de la ejecución de este, en estas prácticas se deberán verificar los avances obtenidos, de alguna manera es como repetir el diagnóstico, pero ahora después de implementadas una serie de estrategias para mejorar, a fin de verificar su eficacia y reorientar aquellas que no

estén brindando los resultados óptimos. Esta práctica brindará los elementos para reelaborar el plan de mejora y seguir así avanzando en un proceso cíclico ascendente.

Todas las prácticas de la planificación para la mejora son responsabilidad del director como líder de la escuela, sin embargo, en cada una de ellas interviene todo el colectivo docente pues se trata de la escuela como unidad del cambio para la mejora, pero en ellas el director juega un papel preponderante pues es encargado de orientarlas y guiarlas con la finalidad de no desviar el seguimiento de una meta común representada por la mejora continua, para ello serán necesarias las prácticas de negociación, delegación y conformación de equipos de trabajo.

Concha (2007), establece que las tendencias de calidad sitúan a la escuela como unidad de cambio para la mejora, el mejoramiento del clima escolar centrado en el aprendizaje muestra mejores resultados, pero para que la escuela camine hacia la mejora, necesita de un líder que la dirija hacia el cambio.

El asesoramiento y acompañamiento pedagógico.

Las prácticas de asesoramiento y acompañamiento son las prácticas que mayor influencia tienen en el cambio para la mejora, pues de su realización se desprenden cambios en las formas de enseñanza de los docentes, sin embargo, su realización representa cierta dificultad para el director de escuela primaria.

En primer lugar para que estas prácticas se realicen con una mayor posibilidad de éxito, el director debe tener un liderazgo consolidado en la escuela, el colectivo escolar debe creer que el director tiene los conocimientos y la capacidad suficiente para hacer sugerencias de cambio a la práctica docente, Ponzer (2000) señala que el director ha de orientar a los docentes y los equipos de trabajo para que se dirijan hacia el logro de la excelencia evolutiva, evitando el uso de medios coercitivos, pues entonces no sería una orientación, sino una exigencia que no obtendría los mismos resultados.

Cuando el director realiza prácticas de asesoramiento y acompañamiento, apoya, dispone las facilidades para que los demás realicen su trabajo y los influye para que todos caminen en la dirección deseada, Gyssels (2007), plantea que el director como líder tiene la responsabilidad de orientar y conducir al grupo docente, figurando en primer lugar para mostrar con el ejemplo; es la persona que dirige y por tanto ejerce influencia y convocatoria

a los demás, marcándoles el rumbo a seguir; por ello la mejor forma de asesorar y acompañar es con el ejemplo mismo.

Para poder realizar acompañamiento y asesoramiento, el director debe poseer ciertas habilidades y destrezas que le permitan hacerlo de la mejor manera posible, Harf y Azzerboni (2007), plantean que entre estas habilidades, el directivo debe ser capaz de observar y escuchar los procesos que se suceden en la escuela y dentro de las aulas de clase, saber la mejor forma de acercarse a cada docente para que el maestro no se sienta descalificado ni minimizado, sino verdaderamente acompañado y saber cómo expresarse adecuadamente para que se entienda justo lo que él quiere que comunicar.

Además de todo esto, para poder realizar este tipo de prácticas, el director debe poseer un conocimiento profundo de la docencia y de el currículo a enseñar, para tener elementos con que aportar a la práctica docente; por ello es por lo que se considera que la función directiva requiere una preparación con especialización más allá de la docencia. Cuando el director no posee los conocimientos suficientes para acompañar al directivo, puede entonces direccionarlo a alguna institución que pueda hacerlo, por ello a través de esta práctica se favorece la profesionalización de los docentes.

Al igual que el director realiza prácticas de planificación para la mejora de la escuela, en la práctica del asesoramiento pedagógico, debe guiar a los docentes para que realicen un plan de mejora adecuado a las necesidades de aprendizaje de su grupo y congruente con la meta institucional. Por medio del asesoramiento y el acompañamiento, el director promueve que los docentes cambien, innoven y mejoren sus prácticas de enseñanza. Una de las principales prácticas de acompañamiento es propiciar la auto reflexión sobre la práctica docente que permita identificar necesidades, carencias y áreas de oportunidad por parte del propio docente.

Siguiendo a Harf y Azzerboni (2007), el asesoramiento tiene la intención última de actuar con y sobre los marcos de significación y los esquemas prácticos de acción. No se trata de decirle al docente qué hacer, sino de guiarlo a la reflexión sobre su propia práctica para que la analice, conceptualice y comprenda desde otra mirada, para que sea capaz de reconocer sus propias debilidades y decida modificarla. Por ello estas prácticas son las que más influyen en la transformación de la práctica docente para la mejora continua.

Principales problemas de la práctica directiva.

Tanto en las prácticas de dirección y organización escolar como en las de liderazgo y gestión, la función directiva se enfrenta a diversas problemáticas que resolver, hay trabajos de investigación que se han dedicado a tratar esas problemáticas específicas, mientras que hay otros trabajos que las tratan como una parte inherente a la práctica directiva, con base en algunos artículos que abordan esta temática recuperamos las principales problemáticas que enfrentan en su práctica profesional los directores de escuela.

Los problemas que enfrentan los directores de escuela primaria se derivan de su práctica, por tanto, al igual que esta, la problemática es múltiple y diversa, Lozano y Lozano (2007), encuentran que el director se encuentra permanentemente sumergido en un sinnúmero de problemáticas que implican desde cuestiones legales hasta asuntos relacionados con las relaciones afectivas e interpersonales del colectivo docente, pasando por todo lo que tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje, que su labor principal. Es difícil que el director pueda prever soluciones para todos los problemas debido a la diversidad de los mismos, sin embargo, puede desarrollar ciertas habilidades genéricas que le ayuden a enfrentar las situaciones con mayor pericia y posibilidades de éxito.

Debido a la diversidad y multiplicidad de las problemáticas que enfrenta el director, y a que la práctica directiva es percibida como una actividad estresante, compleja y difícil, las problemáticas de la función directiva pueden agruparse en algunos campos que son comunes a los directores de todo el mundo; un grupo dirigido por García, Slater, López y Nelsón (2011), hicieron un estudio sobre los problemas de los directores noveles en Estados Unidos y México; para contextualizar el problema hacen una revisión teórica sobre los problemas que enfrentan los directores en diversas partes del mundo, encontrando que los problemas más comunes son los sentimientos de aislamiento profesional, tener que lidiar con el legado del director anterior, enfrentar la multiplicidad de la práctica directiva y la urgencia de la misma, manejar las finanzas escolares o bien la falta de fondos para el mantenimiento de la planta física del edificio escolar, tratar con personal ineficaz, e implementar las nuevas iniciativas gubernamentales.

Tras realizar su estudio, estos investigadores encontraron que en México también se considera la función directiva muy estresante a causa de las problemáticas que se enfrenta en el cargo , luego los problemas más comunes que enfrentan los directivos escolares

también son parecidos a los problemas a nivel internacional, entre estos se encuentran los problemas de administración relacionados con un exceso de papeleo a llenar, un margen de tiempo insuficiente para llenar y entregar documentación solicitada por la instancia superior y falta de apoyo por parte de las autoridades para enfrentar y cumplir con el trabajo administrativo; otro problema es relacionado con los docentes, cuando se tiene la plantilla de personal incompleta y hay que suplir al maestro faltante, cuando los profesores tienen necesidad de llegar tarde o salir temprano, cuando no hay compromiso por la mejora, cuando no se reconoce al director como una autoridad, cuando hay problemas interpersonales entre el colectivo docente que afectan la cultura organizacional de la escuela.

Otros problemas se asocian al alumnado, en relación sobre todo a sus niveles de logro y su seguridad dentro de la escuela, también se enfrentan problemas con los padres de familia cuando estos no apoyan a la labor docente o cuando hay insatisfacción con el desempeño de los maestros. Finalmente lideran con problemas para organizar festejos cívicos en lo que se requiere la participación de todo el personal.

Los autores citados concluyen que los problemas que enfrentan los directores escolares mexicanos son mayores debido a la falta de una formación a priori para desempeñar el cargo. Sin embargo, resulta significativo que para este grupo de directores no represente un problema la necesidad de mantenimiento físico del edificio, cuando en la mayoría de los países del mundo sí lo es. De cualquiera forma este mismo estudio revela que los problemas de la práctica directiva son mayores en los primeros años de desempeño de la función, pues pasado un tiempo, los directores experimentados logran desarrollar un conjunto de habilidades y adquieren ciertos conocimientos que les permiten enfrentar con mayor eficacia los retos y problemas que impone la dirección.

Sean cuales sean los problemas de la práctica, siempre generan en el director inseguridad, incertidumbre y aprehensión a la hora de desempeñar el cargo y ello puede distraerlos de su actividad principal que es la conducción de la organización escolar para conseguir la mejora continua. Hasta el momento no existe evidencia empírica que dé muestra, al menos no contundente de un apoyo directo del sistema educativo o de la sociedad civil para que el directivo enfrente las problemáticas frecuentes, si acaso en los países en donde la formación de liderazgo es algo más avanzado se tienen programas de

inducción en donde el director puede socializar sus problemas con sus iguales para buscar alternativas de solución, pero más allá de eso no hay apoyo sistemático para que haga frente a su tarea.

Esta falta de apoyo para la resolución de problemáticas directivas deja entrever que se da por hecho que la formación para la dirección ha de brindar las habilidades y conocimientos necesarios para enfrentar los problemas directivos más comunes, aún en los países en donde no se ofrecen programas sólidos de formación directiva.

Relación entre la Formación y la Práctica Profesional

El tema de la relación entre la formación y la práctica ha sido muy poco abordado y menos aún sobre esta relación en lo referente al tema del director de escuela primaria, los estudios que abordan esta temática lo hacen desde el supuesto que la formación implica cambios positivos en la práctica de una profesión determinada.

Para rescatar algunos de los elementos entre estas dos categorías se consideró los resultados de los informes de organismos internacionales que se han venido citando a lo largo del presente trabajo, así como algunos artículos con resultados de investigaciones que ofrecen datos que permiten inferir la relación entre los procesos de formación y el desempeño de la práctica de los directores.

Formación y práctica del director de escuela primaria.

En los estudios revisados sobre la relación implícita entre la formación y la práctica del director de escuela, se pueden rescatar tres grandes ideas sobre esta relación. La primera idea es que una buena formación es un requisito para una buena práctica, esto no aparece de forma clara, pero de alguna manera se toma como un hecho, formarse para la dirección como consecuencia mejorará la práctica, en este sentido varios son los autores que recomiendan la instauración de programas sólidos de formación a fin de mejorar el desempeño directivo.

Una segunda idea, considera igualmente, que la formación mejorará la práctica directiva, sólo que para que así suceda es preciso que la formación tenga como punto de partida y de llegada las necesidades de formación de los directores. Y una tercera idea,

plantea que sí hay una relación, pero a la inversa, es decir, que la práctica coadyuva a la formación. A continuación, se presentan ejemplos de citas que plantean estas tres ideas.

Como ejemplo, de la primera idea, en el informe que realiza la OCDE sobre los sistemas educativos de los países que la integran (Pont, Nusche y Mooroman; 2009), se sostiene que la experiencia empírica ha mostrado que la formación en liderazgo contribuye a modelar el buen desempeño de los líderes, con ello se expresa que ello la función directiva requiere de una especialización para el trabajo directivo, y que una formación específica, adicional a la formación docente le preparará para la dirección de la escuela en las áreas de liderazgo y gestión. Además, estos mismos autores plantean que en todos los países que revisan hay consenso sobre la influencia de la formación en una mejor práctica, tal como lo muestra la siguiente cita:

La formación y el desarrollo profesionales tienen un impacto en los participantes al mejorar los conocimientos, habilidades y disposiciones de los directores... la formación tiene repercusiones en la mejora del conocimiento de los directores, a fin de que promueva cambios en la manera en que las escuelas son dirigidas y administradas (2009. p.112).

Estas ideas en el informe muestran que el trabajo del director tiene un impacto indirecto en los niveles de logro académico alcanzados por el estudiantado, pues impacta directamente sobre la organización y dirección escolar y esta a su vez repercute directamente en el logro educativo alcanzado. Por ello se recomienda mejorar los procesos de formación para mejorar la práctica directiva y contribuir así a la mejora de la calidad educativa alcanzado por los centros escolares.

Por su parte el informe McKinsey (2007) plantea al respecto que es muy importante hacer una adecuada selección de los futuros líderes, pero igualmente importante es proporcionarles bases sólidas en la formación para su función, por lo que se recomienda tanto la selección como la formación de directores para una mejor práctica. Un buen líder natural, necesita conocer sobre las funciones específicas que como director debe asumir y para ello requiere de una formación específica para el cargo.

Otros autores, en investigaciones diversas apoyan también esta idea, entre ellos, Gyssels (2007) plantea que la formación es un requisito indispensable para una buena práctica directiva al señalar que el director necesita una serie de herramientas específicas de

carácter conceptual, procedimientos que le faciliten la práctica, elementos que sólo adquiere en la formación específica para el cargo, pues de lo contrario su labor le será muy difícil.

En el mismo tenor, Molina y Contreras (2007) plantean que tomar algunos programas de formación no garantiza la total satisfacción de necesidades para la función directiva, ni la resolución directa de todas las problemáticas, sin embargo, representa una vía más expedita que cualquier otra para hacer frente a la función directiva y poder encontrar soluciones a las problemáticas planteadas.

Cada problema que vive el director es único pues se desarrolla en las circunstancias específicas de un contexto dado en un tiempo y un espacio determinado, en este sentido, es imposible que la formación le permita prever una solución para cada problema que se le enfrente en el ejercicio de su función, sin embargo, sí le dotará de una serie de herramientas que le permitan acceder a los recursos disponibles para encontrar soluciones adecuadas a diferentes situaciones, por tanto es el mejor medio para pretender una práctica exitosa por parte de los directivos.

Algo semejante plantea Uribe (2010) quien asevera que no es suficiente tener una vocación para la dirección, sino que esta debe ser orientada a un desarrollo profesional sistemático y continuo para que muestre mejoría en sus competencias, la formación redundará en un buen desempeño directivo. En este mismo sentido, Pavié (2011), menciona que, si quiere darse una respuesta adecuada a todas las demandas de la función directiva, durante todo el proceso formativo deberá estar presente la necesidad de actualización permanente.

Todas estas aportaciones afirman la idea de que la formación especializada para la función directiva repercutirá en una mejora de esta, aunque no profundizan en la relación entre ambas, dan por hecho la existencia de una relación causal del tipo de: *a mayor formación, mejor práctica directiva*.

La segunda idea que puede rescatarse de la literatura revisada plantea que cuando los procesos de formación no parten de las necesidades de los directores o no las toman en cuenta, no se manifiesta un efecto positivo en la práctica, al respecto Molina y Contreras (2007), afirman que cuando la formación no parte de la realidad y no ofrece una adecuada

articulación con las necesidades de formación de los directivos, su efectividad en la práctica es débil y deficiente.

Ya que cuando la formación en liderazgo se concentra en la difusión de posturas teóricas y no se les enlaza con la realidad que viven los directores, con los problemas a que se enfrentan cotidianamente, la formación no se ve reflejada en la práctica educativa, se abre una brecha, se trabaja en el vacío y no hay un puente que enlace la teoría y la práctica, esta formación carece de sentido y utilidad para los directores quienes siguen actuando de forma empírica con base en la experiencia vivida. Cuando esto sucede no hay una relación entre formación y práctica directiva.

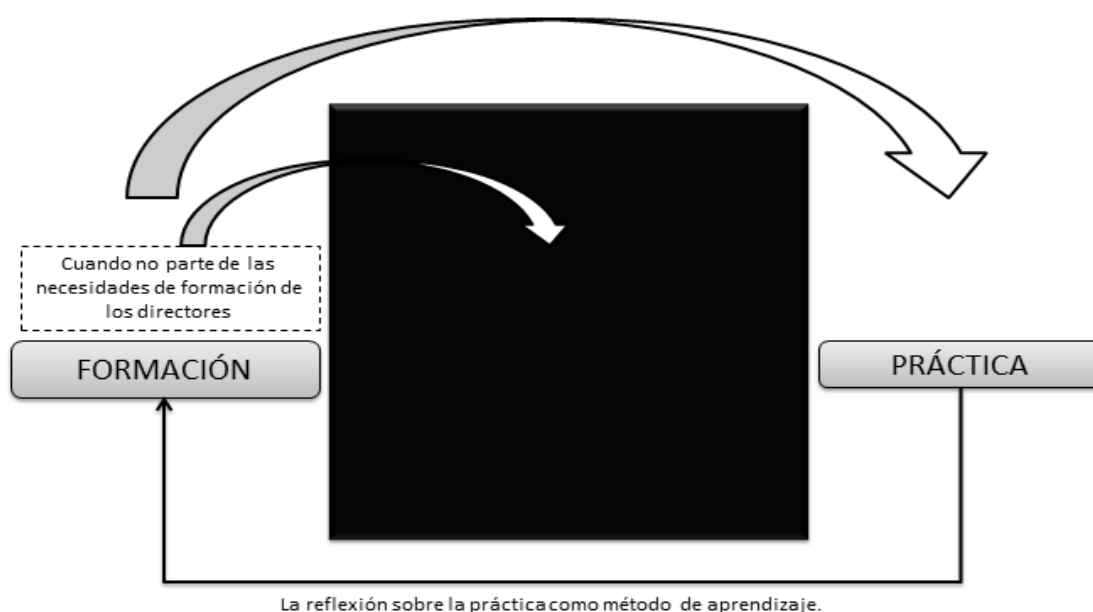


Figura 3. Esquema de la relación formación-práctica directiva.

Fuente: Construcción personal

La figura 3 muestra como la literatura da cuenta de una relación que no es muy explícita, si bien se sugiere que se mejore la formación para mejorar la práctica, no hay evidencia de estudios específicos que desentrañen dicha relación, más bien pareciera que esta es una caja negra. Al mismo tiempo, la literatura asegura que la reflexión en, sobre y para la práctica contribuye a una mejor formación del director escolar.

Una tercera idea sobre la relación formación práctica es indicada en la parte inferior de la ilustración con una flecha que conecta la práctica con la formación, esta aborda un efecto inverso de esta relación, es decir, algunos autores plantean que es la práctica la que

mejora la formación, de hecho, se menciona como una parte importante en la metodología de los procesos formativos.

Desde esta idea, La evidencia empírica muestra que los mejores métodos de formación para los directivos, es una combinación entre la teoría y la práctica, la reflexión sobre la propia práctica. La construcción de saberes con base en la reflexión de los problemas reales ha mostrado mejores desempeños en los directores; cuando la formación considera y parte de las necesidades de los directivos, ofrece soluciones a los mismos y por ende se modifica la práctica; en este sentido, cuando la formación contempla las problemáticas que enfrentan los directores tiene efectos directos en la práctica directiva, ya que se da a partir de ella misma. En esta idea Concha señala que:

El principal sustento sobre el que se ordenan los servicios académicos es la vinculación entre formación y actuación o desempeño. La opción es lo que se dado en llamar “formación profesionalizante” y su foco es ampliar y profundizar las capacidades de directivos para responder a los requerimientos actuales de gestión efectiva de sus centros escolares (2007, p 136).

Esto indica que la práctica es una necesidad para la formación de calidad ya que la formación es un proceso integral y profundo que requiere de la conjugación de diversos elementos, tanto conocimientos, capacidades y habilidades, como experiencia y práctica; por lo que no puede reducirse a breves cursos que presentan teorías sobre liderazgo o gestión, de hecho, es un proceso siempre inacabado, por ello es importante que se desarrolle en los tres momentos planteados (antes, al inicio y durante la práctica) para que pueda ofrecer resultados positivos.

El ya citado informe de la OCDE, plantea que los programas de formación de directivos que han mostrado mayor eficacia integran la investigación científica, tienen coherencia curricular, ofrecen prácticas de experiencia en contextos reales, utilizan agrupamientos por cohortes y tutores con funciones de entrenamiento y acompañamiento, así como estructuras que permiten la colaboración entre el programa y las escuelas (Pont, et al, 2009), además aclara que algunos estudios han mostrado que el momento en que se construya la formación, sea antes o durante el ejercicio de la función, no hace la diferencia entre un deficiente o eficiente resultado, lo que sí interviene es que estos procesos logren vincular los resultados de la investigación científica con la propia experiencia directiva para

que el resultado de estos se lleve a la práctica y se reflexiones sobre sus efectos a fin de construir los propios criterios de práctica con un sustento teórico.

Esta idea es también citada por Ducoing y Fortoul (2013) sólo que ellas la abordan desde el ámbito docente, ellas expresan que las prácticas pedagógicas son consideradas como espacios privilegiados para aprender a ser docente, se utilizan como ancla que permite vincular a los estudiantes con la docencia, las prácticas les permiten construir significados sobre lo que estos son y la función que tienen en el aprendizaje. Concluyen además que la formación debe incluir prácticas profesionales, ya que estas constituyen un puente para la reflexión sobre los conocimientos teóricos de la pedagogía.

En esta relación práctica-formación-práctica, Browne-Ferrigno (2013), hace un aporte sobre como la formación mejora la práctica. De acuerdo con esta autora, una formación que parte de la experiencia práctica y la reflexión sobre la misma puede incluir diversas actividades entre las que destacan: realizar observación y seguimiento sistemático a un director eficaz, desempeñar un entrenamiento práctico mediante el desarrollo de actividades propias de la dirección en ayudantía a un director en funciones que a la vez juegue un papel de mentor, participar en conversaciones grupales en donde compartan experiencias con directores exitosos, integrarse a organizaciones de liderazgo (sea a nivel local, estatal o nacional) y participar de sus actividades, atender conferencias sobre liderazgo, tomar parte en los proyectos políticos locales, escribir artículos sobre su experiencia en revistas científicas y realizar actividades de “feedback” con líderes efectivos.

De acuerdo con esta autora, una formación que incluya este tipo de actividades favorece la formación profesional de los directores y contribuye a que estos mejoren su práctica profesional ya que les ayuda a entender las diferencias entre el rol y las responsabilidades del maestro y el director, favoreciendo con ello a la transformación de la identidad docente en una identidad directiva. Este proceso se realiza en cuatro dimensiones: se construye una concepción del rol, se desarrolla una socialización inicial, se transforma la identidad del rol, y se desarrolla un compromiso con el propósito.

En la primera dimensión, construcción de la concepción del rol, el docente tiene un acercamiento a las prácticas directivas, conoce las funciones que le corresponden a un director, así como su campo de acción y las posibilidades de trabajo. Como docente ha construido un rol como facilitador para el aprendizaje y al mismo tiempo ha creado una

concepción sobre el rol directivo, sin embargo, este suele distar mucho de la realidad; participar de actividades propias de la dirección, le llevan a construir una concepción diferente, apegada a la realidad.

En la segunda dimensión, desarrollo de una socialización inicial, el docente se integra a otros grupos fuera de la escuela que apoyan su trabajo como líder y que representan una fortaleza para la mejora de la escuela. En la tercera dimensión, transformación de la identidad del rol, el docente deja de pensar como un educador para hacerlo como un líder, ya no actúa en función de un aula de clases, sino para favorecer el desarrollo organizacional de la institución y la comunidad educativa en su conjunto. Finalmente, en la cuarta dimensión, desarrollo de compromiso con el propósito, el docente reconoce la necesidad de formación permanente y es capaz de trazarse metas de superación que le ayuden a desempeñar mejor su función cada vez.

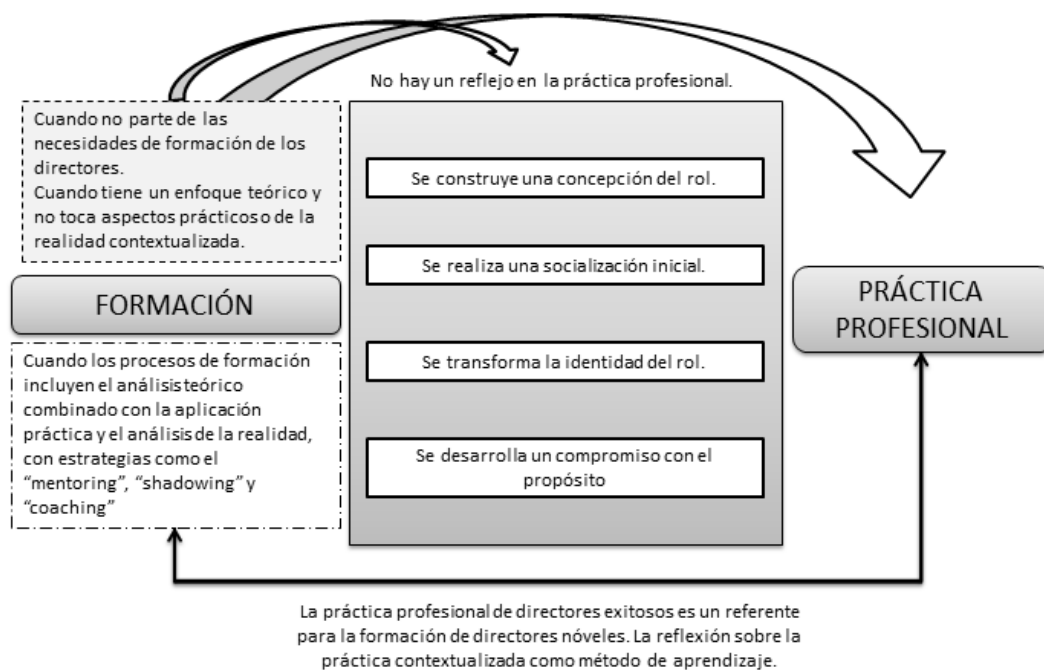


Figura 4. Esquema de la interacción entre formación y práctica.

Fuente Construcción personal

Una formación que se centra en la revisión teórica y que no promueve que el director conozca la naturaleza de su función con un enfoque práctico, no permite que el director construya estas cuatro dimensiones y por tanto no se refleja en una buena práctica profesional. Desde esta postura no basta con que los directores participen de programas de

formación específica para el cargo, sino que dicha formación tiene que ser teórico-práctica. Considerando esta postura, entonces la relación entre formación y práctica ya no es una caja negra como en otras investigaciones. La figura 4 muestra esquemáticamente la relación formación-práctica desde esta idea.

Una idea similar plantea Rhodes (2006), quien encontró en sus estudios que la formación profesional que incluye el aprendizaje a través de un mentor favorece la construcción de una identidad profesional caracterizada por un involucramiento activo en la creación de la propia profesionalidad y esta a su vez favorece un mejor desempeño en la práctica. Esto se debe a que este tipo de formación contribuye a que los directores tengan un mayor sentimiento de seguridad, contrario de lo que sucede en formaciones más teóricas o que suceden sin el apoyo del “learning mentors”.

La influencia de la práctica y la reflexión sobre la misma como un elemento clave que contribuye a una mejor formación profesional, que ha aparecido como elemento recurrente en los sistemas escolares con altos niveles de desempeño académico, se relaciona con la teoría del aprendizaje situado que sostiene que es la actividad en el contexto un factor clave para que se desarrolle todo aprendizaje (Sagástegui, 2004). Por ello presentamos a continuación brevemente los planteamientos de esta teoría a fin de contar los elementos teóricos que posiblemente posibilitarán el análisis del tema investigado.

El aprendizaje situado de la función directiva.

El aprendizaje situado se opone a la idea del aprendizaje individualizado, parte de la premisa de que siempre se aprende interactuando con otros y con el mundo, considera que el aprendizaje es marcado y delimitado por el contexto de la acción y la experiencia, por ello el conocimiento que hoy se posee, es producto de convencionalidades sociales.

Aprender de y con otros es parte de la naturaleza humana. Uno de los principales impulsores de la teoría del aprendizaje situado, es Etnie Wenger (2001), quien plantea que aprender en el contexto de la propia experiencia que genera la participación e interacción con el mundo, es parte de la naturaleza humana, es un fenómeno eminentemente social que refleja la naturaleza del ser. De ahí la importancia de aprender de las vivencias reales que se tienen en conjunto con otros sujetos que viven dentro de la misma situación. Para este autor el aprendizaje es el resultado de un proceso de búsqueda interna sobre algo que nos interesa

y en el cual interaccionamos con otros sujetos y con el resto del mundo a fin de encontrar soluciones a esa búsqueda.

Desde la perspectiva de esta teoría, el aprendizaje se genera en la práctica de la vida cotidiana, al enfrentarla y reflexionarla. El aprendizaje situado implica construir significados a partir de las interacciones con los otros en la práctica cotidiana, este concepto es muy amplio, pues se refiere a un complejo proceso entre la realidad y los conocimientos conjuntos. Sagástegui (2004) sostiene que se entiende por aprendizaje situado a la forma de construir significados desde las actividades que se realizan cotidianamente en el diario vivir, hace referencia a un complejo entramado de relaciones interactivas en el conocimiento y el entorno en que se genera.

Estas ideas sustentan que el aprendizaje es un proceso individual, pero su construcción se apoya en la interacción social y en función del contexto específico en que esta se desarrolla, así pues, se trata de un proceso que va de lo individual a lo social, luego de lo social a lo individual para luego regresar de lo individual a lo social. Es un ir y venir que genera conocimientos en la interacción y las reflexiones personales.

Un elemento esencial de esta teoría es la construcción social del conocimiento, ya que postula que si bien el aprendizaje se genera en y con la práctica, no es un proceso que se dé exclusivamente de forma individual, Vásquez (2011) asegura que nadie puede aprender una nueva práctica por sí solo, ya que el aprendizaje es un fenómeno social, si bien cuando alguien aprende una nueva práctica, lo hace mediante la realización de la misma, siempre tiene que ser guiado al menos por una persona más experimentada.

Desde esta idea, se considera que en el aprendizaje situado siempre debe haber otro que muestra el cómo, acercando así la construcción de nuevas posibilidades. Por ello el aprendizaje situado en la práctica, implica la reflexión sobre la misma y el reconocimiento de otras formas mejores de enfrentarla.

A partir de estas ideas podemos entender el aprendizaje situado como un proceso de construcción del conocimiento a partir de la interacción entre los procesos mentales del individuo y sus relaciones con los otros en la realización de una práctica vivencial simultánea.

Desde este concepto, las prácticas de la vida cotidiana cobran un papel protagónico en el aprendizaje, ya que de acuerdo con Wenger (2001), el aprendizaje no se reduce a la

simple adquisición de recuerdos, hábitos y capacidades, sino que se relaciona directamente con la práctica del sujeto y su capacidad de negociar significados. En este sentido, el aprendizaje situado, lo es tal, porque es producto de la interacción entre los procesos cognoscitivos del sujeto y una situación práctica en donde entran en juego una serie de elementos contextuales que posibilitan el aprendizaje mediado por las experiencias de otros.

Este tipo de aprendizaje mantiene una estrecha vinculación con las prácticas sociales pues corresponde a un proceso que implica las interacciones sociales del sujeto con un contexto determinado que involucra los significados construidos en función de las vivencias. Al respecto, Sagástegui (2004), plantea que el aprendizaje sólo puede explicarse a través de las prácticas sociales ya que estas determinan en un contexto específico, el conocimiento, la forma de adquirirlo y el significado que representa. Con la participación en la práctica se dinamitan distintas posibilidades de construir significados en las que generalmente la experiencia juega un rol importante pues constituye un punto de partida hacia la resolución de problemas planteados por la práctica misma.

Estas ideas permiten caracterizar el aprendizaje situado con dos elementos indispensables: la interacción con otros para una construcción social del conocimiento y la acción en prácticas reales de la vida cotidiana. A partir de estos elementos, Wenger (2001) y Lave (1991), encontraron que el aprendizaje situado siempre se da dentro de un grupo de personas que realiza prácticas similares y que comparte sus experiencias generando conocimientos nuevos que les permite a ellos y a otros que escuchan o conocen de estos realizar la tarea con éxito y mayor eficacia; estos autores denominaron este tipo de grupo como “Comunidad de Práctica”.

La comunidad de práctica tiene ciertas características únicas que posibilitan el aprendizaje a partir de la práctica y la reflexión sobre la misma y que la constituyen como tal. Un grupo que se reúne por un determinado interés en común no necesariamente constituye una comunidad de práctica, para que sea tal, debe existir un compromiso mutuo y la necesidad de enfrentar una tarea conjunta para conseguir o mejorar algo.

Al respecto, Wenger (2001) establece que lo que define a una comunidad de práctica es la afiliación por compromiso mutuo, por tanto, una comunidad de práctica no es un grupo que otorga un título de categoría social para favorecer las relaciones personales con

otros, no es una red de relaciones interpersonales que se define por quién conoce a quién, ni tampoco es un equipo al que los único que lo une es la proximidad geográfica. La comunidad de práctica lo es tal, por la realización de una práctica común que implica retos y situaciones similares y por la existencia de un compromiso mutuo para con el grupo.

De acuerdo con este mismo autor, la experiencia y la afiliación a la comunidad de práctica se instruyen, se arrastran y se transforman mutuamente, creando maneras de participar en una práctica en el proceso mismo de contribuir a que la práctica sea lo que es. En este sentido, plantea el autor que la práctica guarda una historia compartida del aprendizaje, exige una actualización constante para poder incorporarse a ella. No es un objeto que se pase de generación en generación. Lo que une a la comunidad de práctica es una práctica común que es recurrente y estable en el tiempo lo que implica el aprendizaje de esta y posibilita la generación de conocimiento para dicha práctica.

Además, la comunidad de práctica se caracteriza según Vásquez por tres rasgos esenciales: la práctica común que liga al grupo, el compromiso mutuo para con esta y la producción conjunta de conocimientos sobre la misma. Este autor explica que:

Una CP puede ser caracterizada a través de tres dimensiones. Estas son: La empresa común, es decir, de qué se habla, qué se hace, cuál es la práctica común. Esto es renegociable por los miembros de la CP cuantas veces sea necesario. El compromiso mutuo, es decir, cómo se va a funcionar, a qué se comprometen los miembros de la CP, cuáles serán sus reglas como sociedad. El repertorio compartido, es decir, lo que producen juntos (procedimientos, jerga propia, rutinas, artefactos, documentos, etc.). Este repertorio se construye progresivamente en la discusión de la práctica común. (2011, p. 55)

Desde el planteamiento de la teoría del aprendizaje situado, un grupo que no integre en su conformación una práctica común, un compromiso mutuo entre sus integrantes y la generación de un aprendizaje propio de la comunidad, puede ser un grupo, un equipo, una red, o cualquier otro tipo de agrupación, pero no una comunidad de práctica. A su vez estas tres dimensiones interactúan constantemente incrementando paulatinamente el aprendizaje creado en su seno y dando mayores posibilidades a la comunidad de práctica. La figura 5 muestra la interacción entre estos tres elementos de la comunidad de práctica. Además de

estos rasgos, una comunidad de práctica se conforma de una manera peculiar que posibilita el aprendizaje y la construcción de conocimientos.

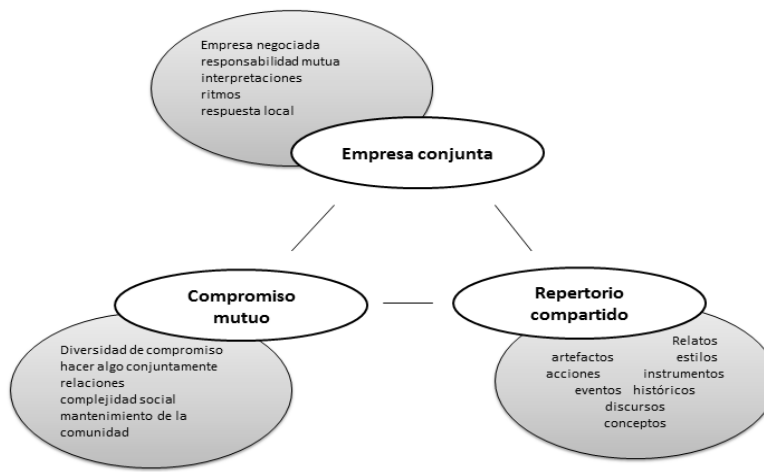


Figura 5. Dimensiones de la práctica como comunidad.

Fuente: Wenger, 2001.

La comunidad de práctica se conforma por tres grandes grupos: el grupo periférico, el participativo y el núcleo de veteranos. El grupo periférico lo integran todos los sujetos de la comunidad que se integran y observan como hacen los demás, escuchan de las experiencias de otros, aplicando en su práctica lo que aprenden en la observación y la escucha de los otros; pareciera que quienes integran este grupo no participan y que no aportan nada a la comunidad de práctica, sin embargo, su participación es legítima, pues aprenden, construyen y en un momento determinado tendrán posibilidades de aportar sus construcciones.

El grupo participativo además de observar participa activamente en las conversaciones con otros compañeros, planteando dudas y aportando sus propias ideas, generando una interacción constante. El grupo de veteranos se conforma por individuos experimentados dentro de la comunidad, son quienes han logrado ya construir una experiencia colectiva y generados conocimientos que facilitan la realización de la práctica y que con gusto la comparten con el resto de la comunidad, enseñando así a los principiantes.

Diversos autores de la teoría coinciden en que el grupo periférico es el más grande proporcionalmente y que la conformación de la comunidad de práctica constituye un tránsito que va de la periferia a el núcleo de veteranos, Vásquez explica que idealmente la participación consiste en:

Un viaje desde la periferia hacia el centro de la comunidad y sus prácticas: primero se observa a los veteranos sin decir nada, luego se aplica lo que enseñan, después se participa activamente en las conversaciones, finalmente se forma parte del núcleo de veteranos que enseñan (adrede o no) a los nuevos principiantes. (2011, p. 59).

Pero, este tránsito no necesariamente es así, hay integrantes de la comunidad de práctica que siempre permanecen en la periferia, aprendiendo de los demás, pero sin aportar, es decir, nunca llegan a ser practicantes activos y aún que logran construir aprendizajes como los veteranos, por no compartirlos con otros miembros de la comunidad pues permanecen en el grupo periférico. De igual forma, el tiempo que transcurre para transitar de un grupo a otro varía según las capacidades, aptitudes y actitudes de cada uno de los miembros de la comunidad, pues el aprendizaje implica un proceso de interacción en constante movimiento y en ambos sentidos, entre lo individual y lo social. La figura 8 esquematiza la conformación de la comunidad de práctica, en donde los círculos representan los grupos que conforman la comunidad de práctica y las flechas la interacción de la comunicación y el flujo del aprendizaje situado.

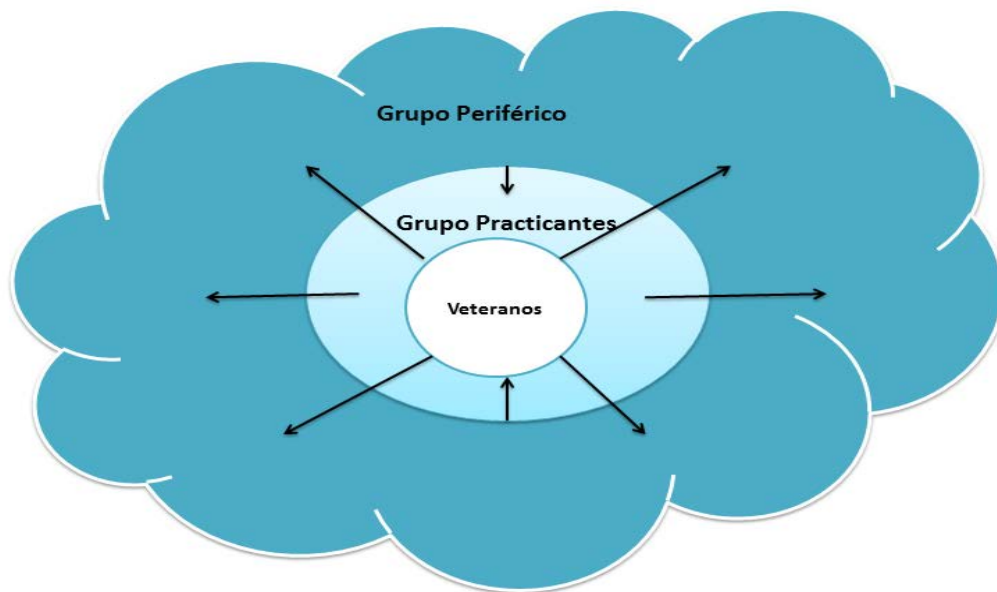


Figura 6. Esquema de conformación e interacción en la Comunidad de Práctica.

Fuente: Construcción personal con base en Wenger, 2001.

Debido a estas características específicas, las comunidades de práctica nacen por sí mismas de la necesidad de afrontar una práctica y el compromiso mutuo por hacerlo, es difícil crear comunidades de práctica a priori; en todo caso hay que ayudar a desarrollar aquellas comunidades que ya existen. Vásquez, estipula que

Para implementar una CP, la palabra clave es cultivar, en vez de crear. El término «cultivar» señala que no es cuestión de crear adrede una comunidad de práctica, porque la experiencia ha demostrado que esto no funciona bien, sino de ayudar a desarrollar aquellas que ya existen (aunque sea de forma embrionaria). Una CP que funcione bien debe nacer casi espontáneamente. (2004, p. 61).

Y esta condición de génesis de la comunidad de práctica es lo que dificulta la promoción del aprendizaje situado en espacios escolares, ya que como afirma Sagástegui (2004) el aprendizaje que es “situado” hace referencia a un principio básico: no es producto de un proceso cognitivo individual, sino que es el resultado de la forma en que los procesos cognitivos se construyen a partir de la actividad, de la práctica en sí.

Por tanto, desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje situado, la educación es una parte inherente a las prácticas de la vida cotidiana, en ese sentido, pretender reducirlo a los aprendizajes promovidos en espacios escolares, sería reducirlo a un grado insignificante; esta postura plantea que se aprende a hacer: haciendo, enfrentando, resolviendo y transformando, tanto los esquemas personales como las convencionalidades colectivas.

Esta idea dejaría completamente fuera la posibilidad de promover el aprendizaje situado a través de las comunidades de práctica desde la formación institucionalizada a que hacemos referencia en el segundo apartado de este capítulo, o desde cualesquier espacio escolarizado, a no ser porque la práctica por sí misma no asegura ni la conformación de comunidades de práctica ni el aprendizaje situado, siguiendo a esta última autora, podemos afirmar que apostar a que con el sólo hecho de la práctica se genera el aprendizaje es permitir un aprendizaje basado en el ensayo y error; lo cual difiere mucho del aprendizaje situado, para que este se dé como tal, debe haber una reflexión sobre la práctica y las posibles situaciones, una comparación con otros métodos y formas de abordaje, realizar un metanálisis de la práctica para construir aprendizajes, de acuerdo con ella:

No puede suponerse sin más que la actividad situada en contexto sea garantía de un mejor desempeño de los estudiantes. Establecer un contexto con problemas “auténticos” es una condición necesaria pero no suficiente para el aprendizaje situado; en la escuela, la mediación pedagógica es la piedra angular de este proceso. (Sagástegui, 2004, p 37)

Y es en este espacio donde interviene la enseñanza institucionalizada, pues es el docente quién facilitará y promoverá estos procesos para reforzar el aprendizaje. Sin embargo, para que para que el aprendizaje situado tenga cabida en los espacios escolares, es necesario transformar las prácticas de enseñanza, implementando la práctica de situaciones reales para el sujeto. Y es en este sentido que se apoya la idea de que es la práctica lo que fortalece a la formación como planteamos en el apartado anterior.

Es esta la razón por la cual nos parece que esta teoría del aprendizaje situado podría brindarnos los referentes para comprender e interpretar la formación de directores, pues tanto en las experiencias presentadas en la literatura de los diferentes países como en la experiencia del caso mexicano, el director aprende sobre su función principalmente en vivencias reales, enfrentando situaciones de su práctica cotidiana.

Balance del Estado del Arte sobre la Formación-Práctica del Director Escolar

El tema del director escolar, su formación y su práctica, ha cobrado relevancia en las últimas décadas, pues diversas investigaciones lo han situado como uno de los ejes para el cambio y la transformación de las escuelas en la consecución de un sustantivo incremento en los niveles de logro académico del estudiantado y por ende en el aumento de la calidad educativa. Como consecuencia, se han derivado diversos trabajos de investigación al respecto que hoy aportan elementos que posibilitan la discusión y la profundización en el análisis de este campo.

A nivel internacional, hay estudios que recogen los resultados de diferentes investigadores en cuanto a los procesos de formación que favorecen el desarrollo de los directores como líderes y gestores escolares, así como las prácticas que los directores desempeñan que han contribuido a que los niveles de logro académico del estudiantado sean mayores. Dichos informes hacen comparaciones entre los diversos sistemas de formación implementados en diferentes países, resaltando aquellos que han mostrado

mayor eficacia y haciendo una serie de recomendaciones para los países que no han logrado fortalecer este campo. Estos estudios hacen aportes respecto a los modelos de formación implementados, sin embargo, no abordan la relación que subyace entre la formación y la mejora de la práctica directiva, sino que se centran en describir la serie de características que integran los modelos de formación que han implementado los países que alcanzan los mayores niveles de logro en diferentes pruebas estandarizadas de corte internacional. Asumiendo que es gracias al fortalecimiento de la formación que ha mejorado la práctica directiva.

La relevancia en el aporte de estos estudios es la contrastación que hacen entre los sistemas de formación de diversos países, presentando un panorama general de lo que sucede a nivel internacional, generando la posibilidad de crecimiento para los países con sistemas educativos más precarios. La metodología con que se abordan este tipo de trabajos también es diversa, aunque la mayoría de ellos abordan un enfoque mixto por complementariedad, en este sentido abordan resultados de investigaciones de corte cuantitativo que incluyen resultados de investigaciones cualitativas para profundizar en los procesos del tema en cuestión.

Aunados a este tipo de documentos, se encuentran estudios de profundidad en el trabajo referente a un concepto específico, por ejemplo, el liderazgo o la formación. Las investigaciones que abordan temas específicos buscan teorizar los conceptos y de igual forma hay diversos estudios en los países que dan cuenta de este tipo de contribuciones a la temática del estudio.

Desde otra perspectiva, existen estudios de corte nacional, que presentan una panorámica más completa y de mayor profundidad abordando lo que sucede en un país en particular. Este tipo de trabajos presentan las fortalezas y debilidades del sistema de formación que se ha implementado en el país que se han realizado, permitiendo entender de forma clara el modelo implementado. Por otra parte, hay investigaciones de este mismo corte que abordan la práctica directiva, resaltando de igual forma, las fortalezas y debilidades que se encuentran en dicho campo. Estos trabajos abordan sugerencias de mejora para el país específico, e incluso región, al que atiende el estudio. Los aportes de este tipo de investigaciones brindan mayores elementos para la reflexión pues presentan las interpretaciones sobre por qué suceden las cosas, más allá de explicar lo que sucede. En

este tipo de estudios tampoco se encuentra una explicación a la relación entre formación y práctica directiva, más bien se presentan de forma separada ambos conceptos, partiendo también de la premisa que la formación contribuye directamente a la mejora de la práctica.

Dentro de estos estudios nacionales, pueden rescatarse los estudios realizados en México, en los cuales se aborda ya sea la formación o bien la práctica directiva. En el contexto mexicano no hay muchos estudios sobre el tema, de entre estos, destacan tres estudios.

El primero de ellos es un informe que realizan Álvarez, Ugalde y Casas (2006), en el cual se revisan las experiencias, los logros y los desafíos en la formación de directivos para la educación básica. Este trabajo buscó sistematizar las experiencias y resultados de los programas y cursos de formación en gestión destinados a directores de centros de educación básica, ofertados por el sistema educativo a partir del año 2000, basado en las opiniones y valoración de quienes tomaron estos cursos y programas, así como en algunas observaciones directas de los autores.

El estudio de Álvarez y colaboradores presenta la pertinencia de los cursos de formación y el apoyo que estos han representado para los directores en su práctica directiva, concluyendo que el desarrollo de competencias para el desarrollo de la gestión educativa estratégica, eran buenas en promedio, estaban aún distantes de cubrir el nivel básico de las mismas. El estudio brinda referentes importantes sobre la formación de directores de educación básica; sin embargo, se centró en directores que ya habían tomado esos cursos, dejando fuera a quienes no lo han hecho.

Otro estudio de relevancia para este trabajo de investigación es una tesis doctoral realizada por Escamilla (2006), la cual analiza las necesidades de formación para el desempeño profesional de los directores escolares en el estado de Nuevo León, México. El estudio pretende identificar las necesidades de formación de los directores a partir del análisis de sus prácticas directivas. El estudio concluye que hay un distanciamiento entre el saber declarativo y el operativo, por tanto, se necesita formación para incorporar el conocimiento adquirido a la práctica realizada, así mismo detectó la necesidad en formación para el liderazgo y la gestión escolar, formación para que el director comprenda su rol dentro de la práctica para el cambio y la transformación.

El trabajo de Escamilla ilustra sobre algunas de las necesidades de formación de los directores, planteando que, para poder enfrentar la tarea múltiple de la dirección escolar, la formación debe ser obligatoria, formal y sistemática para quienes aspiren a ocupar el puesto de director escolar. Los resultados del estudio son interesantes, sin embargo, no aborda la relación entre la formación y la práctica, y los resultados sugieren que no hay una relación directa entre ambos procesos, pues asegura que el saber discursivo difiere mucho del hacer práctico. Analizando los resultados que obtuvo Escamilla desde la visión de Brown-Ferrigno (2013) se puede decir que además hace falta que los procesos de formación que se implementen en México para los directores deberán tener un enfoque teórico-práctico para logra la transformación de la identidad del rol y que las buenas prácticas no se queden sólo a nivel discursivo.

El tercer estudio de relevancia para este trabajo de investigación lo constituye un estudio comparativo entre directores del norte de México y directores del sur de Estados Unidos, que realizan Slater, García, López y Nelson (2010), sobre los problemas que enfrentan los directores noveles en sus primeros años de servicio. El estudio pretendía identificar qué tan preparados se sentían los directores para asumir el puesto. Este trabajo concluye que los directores mexicanos no se sienten preparados para desempeñar el cargo, y que la dirección es una tarea estresante y complicada en la que se vive un sentimiento de soledad en el puesto. El estudio plantea la necesidad de formación, pero no explica en qué medida puede mejorar la práctica a través de la implementación de procesos de formación. Estos tres trabajos resultan importantes para este trabajo pues revisan tanto cuestiones de formación como de la práctica directiva, los tres coinciden en partir de la idea que la formación mejorará por sí misma la práctica, sin pretender abordar una profundización sobre esta relación.

Finalmente, en el contexto más local, se rescatan dos trabajos sobre la formación del director que se realizan en el estado de Chihuahua, México. Espacio donde tiene lugar el presente trabajo. El primer estudio es parte del Proyecto Internacional de Directores de Secundaria Exitosos (ISSPP, por sus siglas en inglés), el cual es promovido por la Universidad de Nottingham y que busca documentar las características de los directores exitosos en dieciocho países, entre los cuales figura México y el caso específico del estado de Chihuahua (Méndez, 2012). El estudio aún en desarrollo aborda una metodología de

corte cualitativa por el estudio de casos múltiples, presenta conclusiones preliminares sobre las características de la práctica directiva exitosa; sin embargo, no considera los aspectos contextuales que pudieran contribuir para que la práctica exitosa sea tal, entre los que podría figurar o no la formación del director escolar.

El segundo estudio a nivel local es una tesis doctoral sobre el escalafón vertical como vía de acceso al puesto de la dirección escolar (López-Delgado, 2013), el cual no contempla la preparación en liderazgo y gestión escolar para desempeñar el cargo. El estudio que aborda una metodología cualitativa plantea entre sus hallazgos que los directores entrevistados manifiestan de manera recurrente la necesidad de preparación para desempeñar el puesto como una de las debilidades más fuertes en su práctica y como una condición que les ha dificultado su trabajo, sobre todo en los primeros años de la función, pues es al enfrentar la práctica cuando empieza el aprendizaje sobre el desempeño de la función. Este trabajo, sin tenerlo como objetivo principal, encuentra pues la necesidad sentida de los sujetos del estudio de una formación para la práctica, pero tampoco ahonda sobre la relación entre la formación y la práctica directiva.

La revisión de la literatura muestra que México ha avanzado lento en el campo de la formación de directores y que pese a algunos esfuerzos que se han realizado desde el estado por fortalecerla, aún queda mucho por hacer. Confirma pues la necesidad de estudiar los procesos de formación de los directores escolares y las implicaciones que dicha formación tiene en la práctica directiva a través de la relación entre ambas.

CAPÍTULO 3

El Camino para el Acercamiento a la Formación y Práctica del Director Escolar

Para el presente estudio se considera que el director escolar juega un papel preponderante en el cambio para la transformación y la mejora de la escuela y que por tanto resulta importante conocer su formación y su práctica. En el presente apartado abordo la estrategia metodológica diseñada para conocer el proceso de formación que se desarrolla en el ejercicio de la función que realizan directores de escuelas primarias en diferentes contextos socioeconómicos.

El capítulo se organiza en cuatro apartados, en el primero de ellos presento la orientación epistemológica que justifica la pertinencia de su uso para este estudio, en el segundo abordo el diseño metodológico de estudio de caso múltiple en que se encuadra el estudio, en un tercer apartado desarrollo los criterios de antigüedad y contexto socioeconómico que se utilizaron para seleccionar a los directores caso del estudio, finalmente en el cuarto apartado describo las técnicas que se utilizaron para la recolección de los datos y el procedimiento que seguí para analizar los datos y llegar a los resultados.

Orientación Epistemológica

El estudio parte de la consideración de que cada director como ser humano tiene un cúmulo de experiencias que han influido en su formación como sujeto, condiciones que no podrían ser idénticas para todos los directores, sino que por el contrario están marcadas por significativas diferencias tanto individuales como sociales. Por otra parte, en México no existen instituciones de preparación académica o procesos únicos que dirijan la formación de directores, sino que derivado de una política educativa que ha favorecido procesos de formación empírica que se realiza en el ejercicio mismo de la función (SEP, 2010). Cada directivo ha construido un proceso de formación único y diferente de acuerdo a sus necesidades, capacidades, oportunidades, gustos e intereses; por ello la experiencia de formación específica para el cargo es de igual forma ampliamente diversa.

Esta mirada a la realidad se posiciona en una postura de reconocimiento de la existencia de múltiples realidades por lo que de ninguna forma los resultados podrían generalizarse. La postura metodológica que guio el procedimiento para la recolección de información permitió a la vez el acercamiento a conocer e interpretar los procesos de

formación y la práctica directiva, lo cual muestra la congruencia de esta postura ante la concepción de la realidad.

Esta visión sobre la realidad estudiada da cuenta de una postura paradigmática en la que se concibe la existencia de múltiples realidades, las cuales deben ser entendidas desde sus diferencias y singularidades. Un paradigma se concibe como el conjunto de ideas a través de las cuales se percibe, conoce e interpreta la realidad. De acuerdo a los planteamientos de Kant, puede definirse como una cosmovisión del mundo que es compartida por una comunidad científica y que por tanto es reconocida como válida. Ese grupo de ideas que enmarcan un enfoque determinado y caracterizan al paradigma responden siempre a tres supuestos: el ontológico, el epistemológico y el metodológico. La parte ontológica atiende las ideas que explican la naturaleza de la realidad, la cuestión epistemológica asume una postura sobre la relación entre el investigador y el objeto de conocimiento, finalmente las ideas metodológicas plantean los procedimientos a seguir para el acercamiento a la realidad a investigar (González, 2003). Estos tres supuestos son congruentes entre sí y actúan de forma interdependiente, la naturaleza de uno da sustento a los otros.

Dada la naturaleza del objeto de estudio así como el objetivo general que pretendo alcanzar, elegí el paradigma interpretativo o cualitativo, mismo que plantea la existencia de múltiples realidades, un mundo en donde se entretajan una serie de relaciones que hacen imposible dividirlo para su estudio en donde el sujeto afecta con su acción a la realidad que estudia y esta a su vez también afecta al sujeto y su propósito es comprender por qué un fenómeno se presenta de tal o cual modo.

Por otra parte, tomé en cuenta, como lo establecen Hernández, Fernández y Baptista (2006), que es el problema y sus circunstancias las que dictan el método o métodos a utilizar para responder al planteamiento del problema. Por ello abordé el presente estudio desde la postura del paradigma interpretativo o más comúnmente conocido como cualitativo con la idea de comprender los procesos de formación relacionados con la práctica directiva y entender por qué estos han llegado a ser así y no de otro modo.

La investigación cualitativa es considerada un proceso activo, sistemático y riguroso en el que es posible tomar decisiones sobre lo investigable mientras que se está en el campo de estudio (Pérez 2008), lo que de entrada plantea la actividad del investigador y su

inevitable influencia sobre el fenómeno investigado. Dentro de los estudios que se trabajan desde una postura de tipo cualitativo, se pretende la realización de un esfuerzo por comprender al otro mediante la interpretación de los significados de sus palabras y acciones, pero también de sus silencios e inmovilidades comprendiendo lo que se observa y del diálogo con él.

Por tanto, la relación entre sujeto cognoscente y objeto cognoscible es de tipo interactivo, en la cual el uno influye sobre el otro, ya que se considera que el conocimiento es el producto de un proceso de construcción compartida que se desarrolla a partir de la interacción entre el investigador y lo investigado; dicho proceso se ve afectado por una serie de valores y creencias de ambos, incluso desde la postura paradigmática que para estudiar la realidad asuma el sujeto que investiga. Por tanto, la subjetividad y la intersubjetividad representan los medios más idóneos para conocer las realidades humanas (Sandoval, 2002).

En el presente estudio, más que hablar de una relación entre sujeto y objeto, se trata de la interacción entre el investigador y un proceso susceptible de conocer. Un proceso que comenzó en un pasado y que aún permanece vigente, por tanto, tiene que ser recuperado y reconstruido por el sujeto (en este caso el director escolar) que lo ha vivido con la guía del investigador. Se trata por tanto de una relación que puede considerarse interdependiente en la que intervienen tanto el investigado como el investigador en la reconstrucción del proceso que permitirá la generación de conocimiento.

Desde esta postura es necesario reconocer que tanto el investigador como el director (sujeto informante) son parte de una cultura social, histórica, política y económicamente construida que les ha llevado a formarse con una ideología que permea sus acciones y por medio de la cual fluirá la información. En este sentido la información que posee el directivo es crucial, pero de igual forma resulta medular el trabajo que como investigadora, realice para obtenerla. De acuerdo con Corbin (2010), desde el enfoque cualitativo, el investigador es en sí mismo un instrumento en la recolección de datos y de análisis, por lo que pretender separarse del objeto de estudio para evitar sesgos en la información no es posible.

De acuerdo con esta visión epistémica, se asume un papel de observadora activa. En el desarrollo del estudio, haré uso de mi experiencia como directora de escuela primaria por siete años, además conjugaré dicha experiencia con las aportaciones de la teoría para

conducir las entrevistas con los directores a fin de ayudarlos a recuperar la experiencia de su proceso de formación como directores y de su propia práctica directiva. Esto implica que mi rol de investigadora deberá adoptar una perspectiva doble, de observadora y de participante en el fenómeno estudiado a fin de enriquecer el nivel de comprensión del mismo.

En atención a la concepción de la realidad como un proceso complejo en el que se entretelen diversos factores que han intervenido en los procesos de formación e influenciado las actividades de la práctica directiva, es preciso la elaboración de un diseño metodológico que se apege a los principios del paradigma cualitativo mediante el uso de técnicas de recolección de datos que permitan obtener la información necesaria para comprender e interpretar el fenómeno de estudio.

Diseño Metodológico

En una investigación con un enfoque cualitativo, como el presente, es indispensable un diseño metodológico coherente con una postura de explicar, comprender e interpretar la realidad desde la perspectiva de los sujetos que son parte del estudio ya que se busca la comprensión interpretativa para obtener una explicación a los hechos que permitan generar conocimiento. Según Ordaz y Saldaña (2005) la metodología es el conjunto de procedimientos que se realizan durante el proceso de investigación con intención de generar conocimientos de validez científica, esta se caracteriza por ser perfectible y poder integrar variabilidades de acuerdo con la intencionalidad que tiene el estudio. Ello no significa que se puedan diseñar procedimientos arbitrarios a fin de demostrar tal o cual resultado, ya que para que el conocimiento tenga validez científica, tanto la metodología como los procesos que ponga en juego deben cubrir cierta rigurosidad y determinados requisitos que han sido validados y reconocidos por la ciencia.

La metodología debe construirse a partir de diferentes diseños de investigación, entendidos estos como un plan o estrategia para obtener la información deseada (Creswell 2009), mismos que cubren los requisitos de validez científica y que responden a las características propias de los objetivos del estudio planteado.

Desde el enfoque cualitativo, se proponen diversos diseños de investigación. Hernández, Fernández y Baptista (2006) plantean los diseños etnográficos, narrativos y de

teoría fundamentada; con características específicas para cada uno de acuerdo a la profundidad y el tipo de resultados que se busca obtener. Sandoval (2002), en cambio, plantea que bajo el enfoque cualitativo se han agrupado de forma indiscriminada tradiciones filosóficas como el caso de la fenomenología y la hermenéutica, campos disciplinares como la pragmática y la etnografía, teorías antropológicas como el interaccionismo simbólico, estrategias metodológicas como el caso de las historias de vida y la teoría fundada, e incluso enfoques particulares para trabajar las ciencias sociales como es el caso de la teoría crítica y la investigación participativa.

Las posturas de estos autores son una muestra de la diversidad de criterios a la hora de definir un diseño metodológico. Siguiendo a Hernández y otros (2006), desde una postura pragmática, plantean que es el problema y sus circunstancias lo que define la metodología más apropiada para responder al planteamiento de este. Por su parte Taylor y Bogdan (citados por Sandoval 2002), señalan que la metodología ha de ser diseñada tanto por la forma de enfocar el problema como por la forma en que se busque la respuesta al mismo. Entonces el punto medular para seleccionar una metodología que guíe el diseño de investigación es el problema y los objetivos que se persiguen con el estudio.

En este sentido, para realizar el diseño metodológico que orientó el presente estudio partí del problema de la formación asistemática y diversa de los directores y el objetivo de conocer y analizar el proceso de formación que tiene lugar en la práctica del ejercicio práctico de la función. Este problema habla de la necesidad de explicar tanto el proceso de formación desde las posibles relaciones entre la formación y la práctica directiva. Desde la postura cualitativa, cuando una investigación tiene la intención de describir y explicar un fenómeno resulta pertinente utilizar el método de estudio de caso (Stake, 2006).

El estudio de caso es considerado como un método por sí mismo, aunque algunos autores como Martens (2005) y Creswell (2005), lo consideran sólo un tipo de diseño dentro de la metodología dado que se puede utilizar tanto para el paradigma cuantitativo como para el cualitativo. En este tipo de metodología lo que importa es el caso en sí mismo por presentar alguna particularidad que lo hace diferente a los demás. Sin embargo, otros autores como Stake (2006) lo sitúan como un método pues tiene sus propios procedimientos e incluso sus clases de diseños.

Para este último autor el estudio de caso es útil en los estudios del comportamiento humano, pues el investigador tiene la función de interpretar los datos encontrados para ofrecer una vista del fenómeno bajo estudio a través de la descripción, comprensión y explicación del mismo (Brown, 2008). De acuerdo a las ideas aquí citadas, para esta investigación, considero el estudio de caso como un diseño metodológico que permite analizar a profundidad una unidad para responder al planteamiento del problema y generar conocimiento sobre el tema.

Siguiendo a Stake (2006), los estudios de caso se clasifican en intrínsecos, instrumentales y colectivos. El estudio de caso intrínseco se constituye al presentar una particularidad que lo hace ser de interés por sí mismo, este tipo es el que se considera el estudio de caso; en tanto que los tipos de instrumental y colectivo más que un método se consideran una estrategia de investigación con estudios de caso.

El diseño instrumental se caracteriza por concentrarse un problema conceptual o empírico más amplio sobre el cual el caso puede brindar información clave, en este tipo, el caso tiene un interés secundario, representa un apoyo para la comprensión del problema, lo que importa, por tanto, es el problema. En el estudio colectivo también lo relevante es el problema y aquí lo que se busca es estudiar un número de casos coyunturales para examinar el fenómeno de interés.

Los estudios de caso pueden clasificarse por el número de casos, por su orientación o por el objetivo que se persigue, tal como lo muestra la figura 7. Es importante aclarar que esta última clasificación no es mutuamente excluyente ya que un diseño de estudio de caso puede cumplir con una característica de cada tipo y al mismo tiempo que cumple con una condición de número, cumple con una orientación y un objetivo específico (Richards, 2011). Esta clasificación abre ampliamente el abanico de posibilidades que se tienen para realizar diversos diseños de estudio de caso y en todos, la condición para seleccionar uno u otro habrá de ser el problema y sus objetivos.

De acuerdo con la postura de Stake (2006), con la intención de conocer y analizar los procesos de formación de los directores de escuela primaria dentro de sus prácticas directivas, se optó por utilizar el método de estudio de caso múltiple, entendido este como un medio que permite analizar a profundidad una unidad (en este caso el director de escuela primaria y su práctica en diferentes contextos socioeconómicos) para responder al

planteamiento del problema mediante la descripción y análisis a detalle de la experiencia de los sujetos seleccionados como caso, tanto en su formación para la función como en el desempeño de la misma.

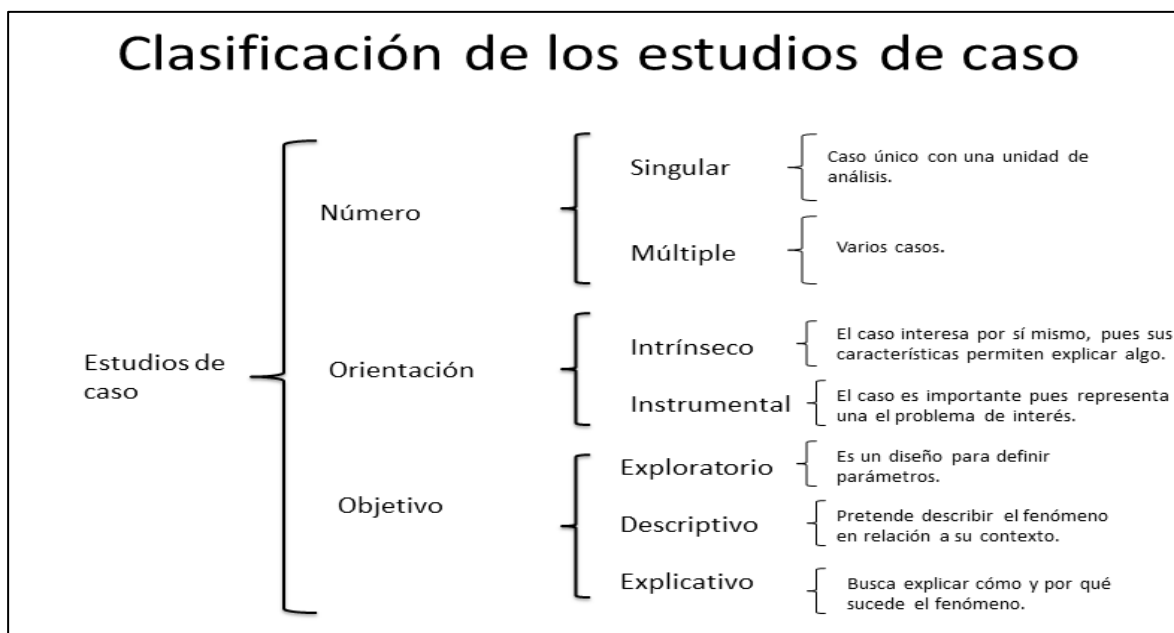


Figura 7. Clasificación de los estudios de caso según Richards (2011).

Fuente: Construcción personal con base en Richards, 2011.

De acuerdo con la calificación que hace Richards (2011), elaboré un diseño de estudio de caso múltiple o colectivo, el cual se integra por cuatro casos que serán debidamente caracterizados en el apartado de población de estudio y muestra. Es a la vez un diseño de orientación instrumental puesto que los casos fueron seleccionados por integrar características que ofrecían información clave sobre el problema de estudio, y de alcance explicativo pues su objetivo es ofrecer la comprensión y explicación del problema. Para ello se seleccionaron cuatro casos, en los que se manejó como unidad de análisis al director escolar.

Selección de la Población del Estudio

En investigación, una población se integra por conjunto de todos los casos que poseen una serie de características específicas requeridas para dar solución al problema de investigación (Hernández et al 2006). Desde una postura cualitativa es preciso cuestionarse sobre los casos que interesan inicialmente y el contexto en que se encuentran para delimitar la población. Lo que se busca al seleccionar el universo que abarca el estudio es la

profundidad sobre el fenómeno estudiado, por lo tanto, lo que debe caracterizar a los sujetos del estudio es la calidad de la información que poseen. De acuerdo con estos planteamientos fue necesario conseguir los casos que ayudaron a comprender el fenómeno y a responder las preguntas de la investigación.

No hay un consenso sobre el número de casos necesarios para estudiar un fenómeno, Corbin (2010) establece que la cantidad de casos es determinada por la saturación de categorías, es decir que se seleccionan casos hasta que dejen de surgir nuevas categorías y explica que para ello se requieren un mínimo de veinte casos para lograr esto.

Por su parte Stake (2006) plantea que para el caso de estudio múltiple es recomendable entre cuatro y quince casos para obtener la información necesaria. Sin embargo, generalmente la cantidad de casos necesarios para una investigación se determina en función de tres criterios: la cantidad de casos que al investigador le es posible manejar de acuerdo a los recursos de que dispone, el número de casos requeridos para obtener información suficiente para responder las preguntas de investigación, y la naturaleza del fenómeno en cuanto a la dificultad o factibilidad de conseguir casos que tengan información sobre el fenómeno estudiado (Hernández et al 2006).

En todos los tipos de diseño de estudio de caso que se pueden realizar, la muestra es siempre intencionada, en función de los intereses temáticos y conceptuales a investigar. En el estudio de caso la muestra no responde a criterios absolutos, sino que debe atender directamente a la estrategia investigativa, sobre todo si nos posicionamos desde el paradigma cualitativo, pues la intención de la muestra no es generalizar los resultados encontrados a toda una población, lo que aquí se pretende es que la muestra permita un acercamiento de profundidad al fenómeno de estudio.

De acuerdo con Kases (2010), la muestra puede seleccionarse con base en dos criterios. Una selección aleatoria, cuando lo que se pretende es evitar un sesgo sistemático en la muestra, este tipo de muestra es más útil cuando se busca generalizar los resultados. O bien una selección orientada por la información, la cual resulta muy pertinente para los estudios de caso, en este tipo de selección la intención es maximizar la utilidad de la información a partir de pequeñas muestras o casos únicos, por tanto, la muestra o los casos se eligen en función de su contenido informativo. De acuerdo a estos criterios, es el problema lo que permitirá determinar la cantidad de casos necesarios para la muestra,

misma que se considera intencionada o dirigida pues lo que se busca en ella es que ofrezca la información necesaria para el estudio.

Hay varios tipos de muestreo intencionado o dirigido, entre los que destacan la muestra de participantes voluntarios, la de expertos, la de cuotas y el de casos-tipo, entre otros. De acuerdo al problema del presente estudio y el diseño metodológico elaborado por estudio de caso múltiple, se optó por elegir una muestra de casos-tipo, la cual tiene como objetivos la riqueza, profundidad y calidad de la información. Para este tipo de muestra se seleccionan casos que cumplan con criterios necesarios para el interés del estudio.

Este estudio pretende analizar los procesos de formación y la práctica profesional de directores de escuelas primarias en el estado de Chihuahua, México. Con base en el hecho de que en México la formación para la función directiva es un proceso empírico, el cual es influenciado a su vez por el contexto socioeconómico en que se desarrolla, decidí definir dos criterios para la selección de los casos. El primero fue la antigüedad en el ejercicio de la función con la idea de buscar diferencias en función del tiempo desempeñando el rol, el segundo criterio fue el contexto socioeconómico al que pertenece la escuela para identificar si este demandaba necesidades específicas de formación.

Para determinar la amplitud del criterio de antigüedad, tome en cuenta los aportes de García, Slater y López (2010) quienes tras realizar una revisión a la literatura determinaron que un director puede considerarse novel desde el inicio en la función hasta los tres años de servicio, en tanto que un director se considera experimentado alrededor de los ocho años de servicio. De acuerdo con lo expuesto por estos autores, decidí considerar nóveles a directores que tenían menos de un año desempeñando la función y experimentados a aquellos quienes tenían más de ocho años en el ejercicio de la función. Sin embargo, dado que uno de los principales criterios para acceder al puesto directivo es la antigüedad en el servicio docente, la mayoría de los docentes ocupan la dirección a unos cuantos años de jubilarse, lo cual influye para que sean muy pocos los directores que logren completar los ocho años de antigüedad en la función antes de jubilarse. El mayor rango de antigüedad que encontré fue un tiempo máximo de cinco años desempeñando en el ejercicio de la función. Ante estas condiciones determiné como experimentados a directores con cinco años de servicio en un mismo contexto socioeconómico.

Para integrar las características del criterio de contexto socioeconómico, tomé como base los indicadores de condición de pobreza y nivel de escolaridad del jefe del hogar de acuerdo a los ponderadores preliminares calculados por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Información (INEGI) con base en el Censo General de Población y Vivienda 2010 (INEE, 2012). A partir de los cuales se determina como contexto socioeconómico urbano marginal a aquellas escuelas ubicadas en una comunidad urbana con un alto porcentaje de población en condición de pobreza de capacidades, la cual alude a aquellos hogares con un ingreso per cápita menor al necesario para cubrir el patrón de consumo básico de alimentación, salud y educación; en los que además el jefe de hogar tiene una escolaridad básica incompleta debido a que su nivel de estudios llega a primaria completa o secundaria incompleta.

Por su parte, las escuelas de contexto socioeconómico urbano de clase media corresponden a aquellas ubicadas en localidades urbanas con un alto porcentaje de población en condición de no pobreza, refiriéndose a hogares cuyo ingreso per cápita les permite cubrir al menos el patrón de consumo básico de alimentación, salud, educación, vestido, calzado, vivienda y transporte público; con jefes de hogar con una escolaridad de nivel superior, es decir que al menos uno de los padres es profesionista en ejercicio.

De acuerdo a estos criterios, el estudio quedó conformado por cuatro casos, dos directores experimentados con cinco años o más en el puesto (uno en un contexto urbano de clase media y otro en un contexto urbano marginal) y dos directores noveles con menos de un año en el cargo (uno en un contexto urbano marginal y uno en un contexto urbano de clase media). La selección de estos entornos obedeció a que conforman en su mayoría la integración de las escuelas en la ciudad en que se llevó a cabo el trabajo. De tal forma que la muestra para el estudio quedó conformada por cuatro casos como lo muestra la tabla 2. En cada caso la unidad de análisis se conforma por el director escolar.

| Contexto | Urbano Marginal | Urbano de clase media |
|---|------------------------|------------------------------|
| Antigüedad | | |
| Novel (menos de un año en la función) | 1 | 1 |
| Experimentado (cinco años o más en la función) | 1 | 1 |

Tabla 2 *Composición de la población del estudio.*

Fuente: Construcción personal.

La muestra construida tiene la intención de estudiar el fenómeno desde algunas de las diferentes perspectivas que lo integran. Lo que de acuerdo con Stake (2006) es una de las características fundamentales del caso de estudio múltiple. Con ello pretendo profundizar en el análisis del proceso de formación y la práctica directiva.

Técnicas de Recolección Datos

Para recabar la información requerida, elaboré un diseño de investigación que me permitiera recuperar la experiencia de formación profesional de los casos seleccionados. Stake (2006) plantea que dentro el diseño de estudio de caso múltiple, las técnicas de recolección de datos más usuales son la observación y la entrevista. Por su parte Corbin (2010) propone que los datos se obtienen a través de entrevistas, observaciones, documentos, vídeos entre otras fuentes de información de datos cualitativos. En atención a las propuestas de estos autores, utilicé la entrevista a profundidad como la principal fuente de obtención de información. Con la intención de complementar la información, video grabé una sesión de Consejo Técnico Escolar dirigida por cada uno de los directores del estudio. Por otra parte, realicé una entrevista semi-estructurada a su inspector, a fin de tener información suficiente para triangular la información. Con ello busqué tener elementos para reconstruir los procesos de formación y la práctica directiva de los casos del estudio.

Entrevista en profundidad.

Básicamente la entrevista se concibe como una reunión entre dos personas para intercambiar información. Granados (2007) la define como un intercambio de información debidamente planeado entre investigador e informante con un objetivo específico previamente establecido. En este estudio, la entrevista a profundidad la realicé con la intención de obtener toda la información sobre el proceso de formación del director y una descripción de la autopercepción de su práctica directiva. Con el uso de esta técnica busqué recuperar, a través de la narración, el proceso de formación que ha vivido cada director; Bólvivar, Domingo y Fernández (2001) plantean la entrevista biográfica como un instrumento útil para este fin.

Esta técnica implica que el informante reflexione y recuerde episodios del pasado. Narrar a propósito de su vida dentro de un intercambio abierto, en un acto de introspección

y diálogo que le conducen a profundizar en su vida por medio de las preguntas y la escucha activa del entrevistador. Este tipo de entrevista se organiza en un ciclo sucesivo de construcción recurrente, el cual se compone de distintas sesiones, que regularmente van de dos a cuatro, para obtener toda la información necesaria. El conjunto de todo el ciclo se considera una sola entrevista a profundidad, aunque en cada sesión se trabaje con un tema de particular interés, además cada sesión puede utilizarse para tratar un tema nuevo o bien para reconstruir o complementar el anterior.

Por otra parte, Corbin (2010) plantea que es importante que las entrevistas sean más abiertas y menos estructuradas para que puedan ser una fuente rica de datos ya que el informante no responde lo que no se le pregunta pues asume que si no se le ha preguntado es porque al entrevistador no le interesa.

Por tanto, una entrevista debe dar la oportunidad de que el informante exprese sus ideas, sus sentimientos y todo lo que quiera sobre el tema a tratar, para ello se recomienda iniciar con una pregunta lo suficientemente amplia para que la persona se anime a contar su historia. Luego a medida que avanza la entrevista se van haciendo preguntas para profundizar el en foco de interés o bien para aclarar algún evento en particular y finalmente se hacen preguntas acerca de algunos conceptos importantes para el investigador o bien sobre cuestiones que hayan surgido de los datos de otras entrevistas.

En consideración a los aportes de estos últimos autores, planifiqué la aplicación de una entrevista a profundidad de corte narrativo biográfico para cada uno de los directores del estudio. Para ello organicé la encuesta en tres sesiones, en la primera trabajé con la reconstrucción del proceso de formación que ha vivido el director, la segunda sesión rescató la autopercepción de la práctica directiva y una tercera sesión sirvió para hacer la devolutiva de la entrevista con ayuda de un biograma. Este instrumento es un resumen esquemático (Bolívar, 2012) del proceso de formación y se utilizó para sintetizar la información proporcionada en las primeras dos sesiones, además en esta última sesión se abordaron dudas o huecos en el análisis preliminar de datos de las dos primeras sesiones.

Para la aplicación de la técnica de entrevista a profundidad diseñe como instrumento una guía de entrevista abierta, la cual consiste en un conjunto de preguntas abiertas sobre el tema de interés, en este caso la formación y la práctica directiva, que dejaron pauta para

integrar cuestionamientos que fueron surgiendo durante el proceso mismo de la entrevista. Además, la grabé en audio, para conservar los datos lo más fidedigno que fue posible.

Videograbación de una sesión de Consejo Técnico Escolar.

La segunda técnica que utilicé fue la videograbación de una sesión de Consejo Técnico. En las escuelas primarias, el Consejo Técnico es un órgano integrado por la totalidad del colectivo docente y el director escolar, este último ejerce la presidencia de dicho órgano. Mismo que sesiona una fase intensiva con duración de cinco días al inicio de cada ciclo escolar y posteriormente realiza una sesión el viernes último de cada mes. En estas reuniones el director organiza en conjunto con el colectivo docente, el trabajo académico y para la mejora que habrá de desarrollar el colectivo durante un ciclo escolar, luego en las sesiones ordinarias da seguimiento y evaluación a las acciones planteadas. Por tanto, representan un espacio en el que el director pone en práctica su tarea de dirección de la organización escolar y el trabajo de gestión educativa con sus colegas, por ello resulta relevante para conocer su práctica más allá de la autopercepción que tiene de la misma. Utilicé esta técnica con la intención de obtener elementos que me permitieran conocer de otra perspectiva la forma en que cada director ejerce el liderazgo y la gestión escolar.

El vídeo es una herramienta que resulta propicia para favorecer la reflexión sobre la práctica ya que permite ilustrarla al igual que a las actividades y eventos concretos sobre cómo se asume una tarea específica. En las videograbaciones de la práctica es posible observar las formas en que se enfrentan las situaciones, se resuelven los dilemas y se afrontan retos específicos que se manifiestan durante el ejercicio de la función (Sánchez y Ruiz, 2009).

El video representa por tanto una forma de expresión, en este caso de la imagen del director al asumir la tarea de organizar y dirigir al colectivo docente para la consecución de las metas educativas de la institución. Aun y cuando el director delegue o ceda su trabajo y participación a un tercero, esto representa la forma en que asume su cargo y dicha práctica es susceptible de ser registrada en la videograbación.

La filmación de una práctica es considerada como un acercamiento puntual a un proceso que resulta cotidiano y estructurado por patrones de cultura escolar establecidos localmente y por la política educativa. Al mismo tiempo es sensible a las decisiones que se

toman en el momento y perceptivo de las variaciones del contexto institucional (Loera, Hernández, Rangel y Sánchez 2006). Además, ofrece la ventaja de poder reproducir la imagen cuantas veces sea necesario al investigador a fin de aclarar eventos o detallar sucesos relevantes.

Las reuniones de Consejo Técnico se realizan el viernes último de cada mes en cumplimiento al calendario oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Por tanto, acordé con cada director la fecha para llevar a cabo la grabación en vídeo, permitiéndole a él designar la sesión en que quiso ser videograbado para el presente estudio.

El hecho de que el director se prepare con tiempo para participar en la vídeo grabación de la sesión no se considera un sesgo en los datos, ya que su práctica se apega a idea que se tiene sobre la práctica directiva y ello arroja la información pretendida con la aplicación de esta técnica. Al realizar la videograbación hice en forma simultanea un registro de observación, procurando rescatar los diálogos de cada participante en forma breve a fin de contar con un segundo referente en caso de que el audio no fuera lo suficientemente claro en el vídeo.

Entrevista semiestructurada.

Por último, realicé una entrevista semiestructurada a los respectivos inspectores de cada directivo. La entrevista, como mencioné con anterioridad en el apartado de entrevista a profundidad, es una reunión en donde se intercambia información entre el investigador y el informante. La diferencia de la entrevista a profundidad es que, en la semiestructurada, se acotan más los temas para que el entrevistado ofrezca información sobre un tema específico que resulta pertinente para el estudio.

Esta técnica la apliqué con el objetivo de recuperar elementos de la práctica directiva desde la mirada de la autoridad inmediata superior, ello brindó elementos para triangular datos con la autopercepción del director y la percepción observada en la video grabación. Esta entrevista se llevó a cabo en una sola sesión y para realizarla me ajusté a la disponibilidad de tiempo de cada inspector a entrevistar.

Procedimiento de Análisis

El análisis de datos lo realicé bajo la lógica biográfica narrativa (Bolívar, 2012), para ello seguí ocho momentos, mismos que se presentan en la tabla 3. Lo primero fue recuperar la experiencia de formación de cada director con el uso de la entrevista en profundidad. Al tener los datos de las dos primeras sesiones realicé un preanálisis con la ayuda de un biograma. Luego de tener los datos organizados en el biograma pude identificar las experiencias que los directores reportaron como relevantes en su proceso de formación.

| Momento del análisis | Etapas de análisis | Procedimiento realizado |
|-----------------------------|--------------------------------------|--|
| 1° | Preanálisis | Transcripción de las primeras dos sesiones de entrevista a profundidad. |
| 2° | | Elaboración de el biograma de formación de cada caso. |
| 1° | | Transcripción de la última sesión de la entrevista a profundidad. |
| 3° | | Identificación de experiencias de formación en cada biograma y clasificación por recurrencias. |
| 4° | Codificación | Primera codificación (abierta) de los fragmentos de entrevista que narran cada experiencia de formación. |
| 5° | | Segunda codificación (enfocada) de los fragmentos de entrevista codificados en cada caso. |
| 3° | Análisis de otros informantes | Mapeo de la video grabación de la sesión de Consejo Técnico Escolar. |
| 3° | | Identificación en los mapas de prácticas que fortalecen la formación. |
| 3° | | Transcripción de entrevistas semiestructuradas a inspectores e identificación de datos relevantes sobre la práctica de los directores. |
| 6° | Reconstrucción del proceso formativo | Redacción de microensayos para reconstruir el trayecto formativo de cada director. |
| 7° | Categorización | Categorización de la doble codificación (abierta y enfocada). |
| 8° | Análisis completo | Análisis transversal de las categorías de análisis. Redacción del informe del análisis |

Tabla 3 *Procedimiento del análisis de datos.*

Fuente: Construcción personal.

Después recuperé de las entrevistas los fragmentos que narraban las experiencias relevantes para realizar un proceso de doble codificación de los datos, ello me permitió a la vez la identificación de las categorías del estudio. Con estos datos procedí a la

reconstrucción del proceso de formación a través de la redacción de microensayos analíticos. Finalmente profundicé el análisis haciendo una revisión transversal de los cuatro casos del estudio. A continuación, desarrollo de forma detallada el procedimiento de análisis de los datos.

El biograma para la reconstrucción de la trayectoria de formación.

Para identificar los principales rasgos que dan cuenta de cómo un profesor aprende a ser director y transforma su identidad docente en una identidad directiva, el uso del biograma resultó particularmente útil. El biograma es un recurso planteado por Antonio Bolívar (2001), mediante el cual pueden recuperarse los tiempos y espacios que han configurado la identidad profesional y presentar de forma esquemática y sintética los acontecimientos más relevantes del proceso (Sá y Ramalho, 2004). Para recuperar la trayectoria de formación partí de la información proporcionada en la entrevista a profundidad, de esta recuperé aquellos incidentes a los que el informante les dio relevancia porque desde su perspectiva representaron un punto en el cual la historia pudo haber tomado diferentes posibilidades. Sin embargo, debido a ese suceso específico o a la influencia de un sujeto determinado, se tomaron las decisiones que llevaron al punto siguiente. De esta forma reconstruí la trayectoria narrada, siguiendo la forma en la que el sujeto significó su propia historia. El biograma me ayudó a elaborar un mapa de la trayectoria profesional en el que se conjugan los acontecimientos y la cronología en que estos sucedieron desde la valoración actual que hizo cada informante (Bolívar, Domingo y Fernández; 2001).

En el caso particular de los directores de escuelas mexicanas, en que los directores no siguen un modelo de formación único, el biograma permitió recuperar el encadenamiento cronológico de todos aquellos incidentes que la propia práctica les presentó y por los que tomaron decisiones que los llevaron a la resolución de diversos conflictos. Además, pude identificar situaciones de índole administrativo que les llevaron a un conocimiento más profundo de su función, la influencia de personas que resultaron relevantes en la construcción del significado que atribuyen a la función directiva, así como actividades formativas que, sin estar dirigidas para el cargo específico, les brindaron elementos útiles para enfrentar la práctica directiva.

Para elaborar el biograma diseñé una tabla de seis columnas. En la primera columna recuperé posibles fases en las que podría organizarse la trayectoria de formación como director. En la segunda incorporé la cronología en años, para poder recuperar en la tercera columna los años al servicio del magisterio. En la cuarta columna organicé los acontecimientos que fueron relevantes en el proceso de formación, según el período de tiempo considerado en las columnas anteriores. En la quinta columna recuperé la valoración de los acontecimientos, apuntando el motivo por el cual resultaba relevante el acontecimiento seleccionado. Por último, en la sexta columna integré el habla directa de la entrevista que dio datos para seleccionar los acontecimientos y darle la valoración indicada.

Tras diseñar el esquema para la elaboración del biograma procedí a leer de nuevo la transcripción de la entrevista a profundidad, de ahí se fui identificando al mismo tiempo fragmentos del habla que daban cuenta de algún suceso que para el informante fue relevante y la cronología en que estos sucedieron, con los fragmentos recuperados de la entrevista me fue posible el llenado de la sexta columna, al tiempo que fui cuidando que los acontecimientos descritos fueran siguiendo el orden cronológico. En el caso de tener el dato del año en que sucedió el acontecimiento fui llenando al mismo tiempo la segunda y la tercera columna.

Posteriormente procedí a leer la sexta columna para rescatar los acontecimientos importantes y escribirlos en la cuarta columna y luego regresé a leer la transcripción de la entrevista para encontrar la significación que el director dio a los acontecimientos y rescatar así la valoración, lo que me permitió el llenado de la quinta columna. Algunos datos de la cronología y de los años de servicio quedaron incompletos, así que cuando realicé la última fase (tercera sesión) de la entrevista, la cual ya no se grabó, le presenté al director el biograma elaborado de su trayectoria de formación y le pedí que completara los datos faltantes. Además, se le dio oportunidad de corregir o agregar acontecimientos si le parecía que el esquema elaborado no reflejaba de forma adecuada su proceso de formación.

Cuando tuve completos los cuatro biogramas, procedí a leerlos y compararlos para identificar las fases que cada uno manifestó en su trayectoria de vida y llenar así la primera columna del biograma relativa a las fases de formación. Como puede notarse, la elaboración de este instrumento precisa de un primer análisis de corte inductivo mediante la identificación de momentos, personas y sucesos a los que el informante concede relevancia

al relatar su historia de formación, este primer análisis me condujo a la primera reconstrucción de la trayectoria de formación en la cual va implícita de la transformación de la identidad docente en una identidad directiva. Los biogramas construidos para cada caso, se presentan en el cuarto capítulo de este trabajo. La transcripción de las entrevistas junto con la construcción de los biogramas integra los tres primeros momentos del análisis de los datos que corresponden a la primera etapa de preanálisis.

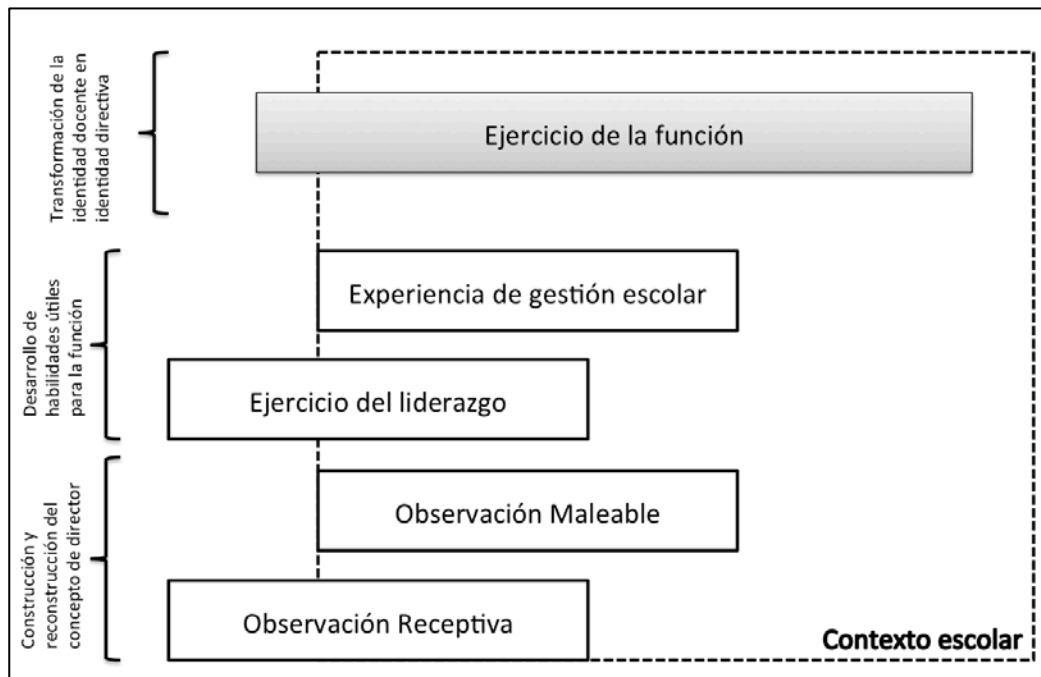


Figura 8. Experiencias formativas encontradas en el proceso de formación.

Fuente: Construcción personal

Los resultados de este procedimiento permitieron la identificación de cinco experiencias prácticas que contribuyen a la construcción de la identidad como director. Dos de estas experiencias posibilitan la construcción y reconstrucción del concepto de director, estas son la observación receptiva y la observación maleable; otras dos experiencias, el ejercicio del liderazgo y la experiencia de gestión escolar tienen que ver con el desarrollo de habilidades útiles para desarrollar el cargo de director. Finalmente, la quinta experiencia, que es el ejercicio de la función, es la que posibilita en gran medida el proceso de formación porque pone al director ante la necesidad real de aprender su función, ¿qué es?, ¿en qué consiste?, ¿cuáles son sus funciones?, ¿qué consecuencias tienen sus decisiones?, entre otras necesidades que lo llevan a enfrentarse las demandas del puesto. La figura 8

muestra estas cinco experiencias. Conforme fui avanzando en el procedimiento de análisis la presencia de estas cinco experiencias se fue afinando con mayor claridad, por ello se abordan a detalle en el apartado de conclusiones del capítulo cinco de este documento.

El proceso de doble codificación de datos.

La codificación parte de la realización de preguntas analíticas sobre la información recabada, a partir de las cuales se asignan códigos a los datos de las entrevistas. Dentro del enfoque cualitativo, un código es una frase corta o una palabra que representa simbólicamente un conjunto de datos, un atributo que captura en sí la esencia resumida de estos (Saldaña, 2009). Existen diversas formas de codificar, pero los códigos siempre deben permanecer lo más cercano que sea posible a los datos, entre las formas más comunes y prácticas de codificar se encuentra la codificación descriptiva, la llamada “in vivo” y por último la de valor. Los tres tipos poseen el mismo nivel de validez y la elección de uno u otro tipo tienen que ver tanto con la información que ofrecen los mismos datos como con los objetivos perseguidos en la investigación. Lo importante en el proceso de codificación, es examinar los datos y definir las significaciones a través de los códigos, se trata de atribuirle significados a los términos específicos que emanan de la entrevista.

En la codificación descriptiva, como su nombre lo indica, se busca crear códigos mediante la definición de lo que resulta visible en los datos, centrándose en los atributos y características más relevantes. La codificación “in vivo” es un proceso en el que el código retoma las propias palabras del informante, se recomienda usar este tipo de codificación cuando se encuentra en los datos alguna frase que es especialmente relevante para el sujeto o para entender el significado que él le da, por ejemplo, cuando se utiliza un término asumiendo que todo el mundo conoce. Así mismo cuando se utiliza una palabra que resulta innovadora y que encierra un significado determinado para el entrevistado. Finalmente, para la codificación de valor se construyen los códigos buscando capturar las perspectivas subjetivas de los datos y generando etiquetas que representen esos significados, es decir de alguna manera se valora la información en función de los significados del informante.

Tras la codificación de los datos, se procede a la construcción de categorías, las cuales son conceptos más amplios que significan los datos y que permiten la explicación del fenómeno estudiado. Para definir las categorías también existen diversos caminos, pero

estas siempre resultan de la codificación analítica de los datos. Charmaz (2006) propone la realización de tres momentos de codificación, en el primero se realiza una codificación inicial, luego una codificación abierta y finalmente una codificación enfocada de la cual se crean familias de códigos teóricos de los cuales resultan las categorías analíticas. Otros autores como Saldaña (2009), proponen un primer momento de codificación abierta para realizar luego un análisis que conduzca a la organización y clasificación de códigos en familias que conducen a la creación de las categorías.

En el análisis sobre los procesos de formación vividos por directores de escuelas primarias, elegí una codificación de tipo descriptiva, ya que este tipo me resultó la de mayor facilidad para mantener en lo máximo posible el apego a los datos. Los códigos se redactaron, siguiendo la sugerencia de Charmaz (2006), iniciando con un verbo, ya que, de acuerdo a esta autora, nombrar los códigos con acciones frena la tendencia a dar saltos conceptuales. Por otra parte, también consideré la orientación de Saldaña (2009) para realizar el análisis de codificación en dos fases.

| | | | | |
|------------------------|-------------|--|---|--|
| Experiencia de gestión | 1997 | 8 m | Inicia sus estudios en la Universidad Pedagógica Nacional. | Tiene el deseo de seguir superándose. |
| | 2000 | 3 | Realiza su Licenciatura en Educación en dos contextos urbanos diferentes (Ciudad Juárez y Chihuahua) | Encuentra diferencias en las práctica de formación. Vuelve a encontrar diferencias entre la teoría y la práctica. Considera que la práctica docente es un referente necesario para comprender la teoría y que ésta a su vez influya en mejorar la práctica. |
| | 2000 | 3 | Se cambia de plaza de trabajo. Desempeña su labor docente en un contexto <u>semi</u> rural. | El trabajo en un contexto <u>semi</u> rural o conurbado, le permite realizar algunas tareas de dirección y liderazgo en su grupo y en la escuela. |
| | 2002 | 5 | Obtiene el beneficio de la Beca-Comisión. | Continúa con su preparación académica en el campo de la docencia. |
| | 2006 | 10 | Se cambia de plaza de trabajo a un contexto urbano marginal en Chihuahua. | Encuentra similitudes en el trabajo docente de contexto <u>semi</u> rural y en el contexto urbano marginal. |
| | 2002 a 2005 | 5 a 9 | Realiza la maestría en la Universidad Pedagógica Nacional. | Continúa su preparación académica en el ámbito de la docencia. |
| | 2007 a 2009 | 11 a 12 | Realiza dos diplomados. | Tiene un acercamiento teórico y metodológico a las comunidades de aprendizaje. Encuentra que la escuela puede ser una comunidad de aprendizaje. |
| | 2008 | 12 | <u>Es nombrada directora encargada.</u> | <u>Ejerce funciones de dirección por primera vez.</u> |
| | 2009 | 13 | Llega a trabajar a la escuela "Héroes de la Revolución" | Aprende que el Consejo Técnico tiene una función académica. Vive en esta escuela la experiencia de una comunidad de aprendizaje. El director le da la oportunidad de involucrarse en el trabajo directivo. Aprende de la práctica directiva que realiza su director. Ella valora positivamente la practica de su director por los resultados que obtiene y la hace propia. |
| | 2009 | 13 a 14 | Ayuda a su director en el trabajo del Consejo Técnico. Es propuesta para ser directora encargada. | Aprende sobre el trabajo del director. Encuentra la posibilidad de incidir de otra forma en la educación, no sólo en la labor docente. Sabe que ella puede ser directora también. |
| 2010 | 14 | Vuelve a ser nombrada directora encargada. | Vuelve a ser considerada para realizar funciones de directora. Es considerada con capacidad de resolver conflictos propios de la dirección. | |

Figura 9. Ejemplo de identificación de una experiencia relevante en el biograma.

Fuente: Construcción personal.

| Análisis de una experiencia de formación Caso 2NUCM | |
|--|---|
| Experiencia: Es nombrada directora encargada. Ejerce funciones de dirección por primera vez. | Códigos "focos" C = Presenta condiciones para enfrentar-aprender la función A = Aprende a ser director R = Utiliza recursos para enfrentar-aprender la función I = Construye y reconstruye su identidad D = Concepto de director |
| Habla | Códigos iniciales |
| <p>... aquí en Chihuahua me metí a dos diplomados en el Tec de Monterrey, sobre la formación docente y el otro sobre escuelas que aprenden con el doctor Flores, que en paz descanse, y fue una forma de ver la escuela como una verdadera comunidad de aprendizaje, donde yo podré apostarle mucho a la escuela, pero si todo el colectivo no le apuesta vamos a ser un granito solo y ocasiona muchos celos entre los compañeros, ocasiona mucha aceptación o mucho rechazo de los papás en función de lo que les pides y a veces parece uno loco navegando en la escuela, entonces ahí en la escuela logramos fortalecer esa parte de visualizarnos como escuela, a lo mejor no fuimos la escuela magnífica porque eran muchas cuestiones contextuales, pero sí hicimos grandes cosas por los niños y por los papás a pesar de tanta carencia económica que teníamos...</p> <p>...la primera oportunidad que tuve, una escuela periférica, turno vespertino, una escuela de nueva creación donde maestros de todos rumbos y lados, me toca a mí, me proponen a mí a la dirección cuando yo estaba... acababa de regresar de una incapacidad de embarazo y aparte llego con muchas deficiencias físicas porque tuve un accidente, entonces yo era de usar bastón y muchas cosas en cuanto a movilidad, y a mí me ponen como directora por pugna de poder entre las maestras, porque la que se iba a quedar, no, ¿por qué se va a quedar ella?, entonces necesitaban alguien que no estuviera tan contaminada de los grupos y quedé yo, cuando yo asumo la dirección lo primero que me topo es, sí, pero yo voté por ti, eh, ese pago, ese pago y yo les dije... tuvimos que reunirnos y decir, muchachas muchas gracias votaron por mí, pero pues ya se amolaron, porque la directora soy yo, y no dejamos de ser amigas, pero si tendré que fungir como directora, tuve molestias igual, es que te crees mucho, no, yo no dejo de ser maestra, pero yo no puedo estar aquí condicionada a tu voto o condicionada a lo que tú me diste la oportunidad, porque si es así pues yo me regreso a grupo y que otras agarren control, y yo lo tuve que platicar con el inspector y él me decía usted es la directora y tendrá que actuar como tal, eh, de educar a los papás, eh, en la cuestión económica, eh, enfocarnos los maestros en que no podemos tener niños "pobrecitos", yo no creo en los niños pobrecitos, somos pobrecitos nosotros que no les damos la oportunidad y de que un niño aprende con todos los recursos y sin todos los recursos y yo creo que en esa escuela con todas las deficiencias que teníamos éramos más los maestros comprometidos en función de lograr algo por esos niños que de no lograrlo, muchas de las cosas... la escuela la sosteníamos los maestros, muchas, nosotras hacíamos muchas actividades y vendíamos y hacíamos hamburguesas y cooperábamos regalito, y llevábamos material para los niños porque yo creo que es</p> | <p>R. Poseer conocimientos en otra área que facilitan la función D. Construir una idea del deber ser de una escuela</p> <p>A. Tener experiencia de gestión escolar</p> <p>C. Asumir el puesto por primera vez C. Trabajar en un clima o cultura escolar C. Asumir el cargo sin tenerlo en planes inmediatos C. Asumir la dirección por conveniencia para el colectivo. R. Poseer características para la función C. Verse presionada en el ejercicio por el apoyo recibido. I. Posicionar el rol de directivo dentro del personal I.- Hacer propia la identidad directiva I. Mantener rasgos de identidad docente. C. Encontrar molestias por posicionar su rol de directiva A. Encontrar apoyo de la autoridad. D. Trabajar de acuerdo a un ideal de escuela</p> <p>I. Poseer marcados rasgos de identidad docente</p> |
| <p>algo que nunca perdimos de vista, en este contexto, si no aportamos nosotros, no podemos quejarnos y decir que no avanzamos, eh, en ese contexto tratábamos de hacerle entender al papá de la importancia y de aunque no tuviera los recursos, el niño iba a aprender, eh, de atender niños con casos muy específicos, pero éramos un buen equipo, yo creo que nunca perdimos a los niños de vista, con todas las deficiencias de la escuela y empezamos a meternos en programas de apoyo y logramos hacernos de muchos recursos, y yo les decía tenemos una gran biblioteca, pero si no la usamos, de qué nos sirve, tendremos que educarnos a trabajar la biblioteca, nos hicimos de computadoras, muchachitos del CECIT nos daban clases para los niños, o sea y eran de servicio social, hacíamos actividades para pagarles a ellos una bonificación y eran felices los muchachitos con quinientos pesos al año, o sea, porque los papás no pagaban y los niños tenían la computadora, o sea, fue cambiar esa percepción de que aunque seamos los más pobres de... porque éramos los más pobres de toda la zona, a parte de una escuela rural y luego éramos nosotros los pobrecitos, tenemos que sacar a la escuela adelante, sí, pero éramos muy comprometidos los maestros y no éramos maestros de grandes estudios, eh, pero eran maestros de mucha... muchos años de servicio, maestros de la sierra, maestros que habían navegado mucho y yo creo que esa fortaleza tuvimos en la escuela, el no perdersen de los niños...</p> <p>...yo fui directora por oportunidad, eh, cuando... sabes que... bueno, cuando yo ya me definí para ser maestra en la Normal yo siempre decía que a mí no me gustaría quedarme los veintiocho años trabajando frente a grupo...</p> <p>...el director que teníamos se va de la escuela, yo en ese tiempo estaba incapacitada, eh, estaba embarazada de mi hija, pero antes de aliviarme me caí y me fracturé el tobillo, entonces me operan y yo estaba en mi casa y en lo que se va el director empiezan las pugnas de quién se va a quedar y que fulanita no, y empieza la escuela a dividirse y a mí me empiezan a hablar porque yo duré mucho tiempo en regresar, entonces como que ándale, tú estás ajena, tú agarra la dirección y yo les decía, es que yo no sé nada de la dirección, que tiene, que tiene, y se hace la propuesta y votan por mí, el inspector en ese momento habla conmigo, este, pues me dice todo lo que implica, yo sentía que me estaba regañando y yo le dije, oiga pues deme la oportunidad, no, me dijo, es que yo la estoy apoyando pero... él era muy estricto, el profe ya está jubilado, entonces pues ahí fui directora encargada de la escuela, me gustó...</p> | <p>D. Instaurar una cultura escolar</p> <p>C. Desempeñarse en un ambiente colaborativo A. Aprender la función en el desempeño de la misma</p> <p>C. Encontrar soluciones a las condiciones contextuales</p> <p>R. Poseer características personales para la función C. Carecer de formación académica C. Trabajar en un clima o cultura escolar favorable I. Valorar el acceso al puesto como "oportunidad" I. Visualizarse como algo más que maestra C. Permanecer lejos del centro escolar por un tiempo. C. Cultura escolar de subgrupos con pugnas entre ellos. C. Tener distancia con la problemática del centro. A. Carecer de conocimientos sobre la función C. Asumir el cargo por conveniencia para el colectivo A. Encontrar apoyo en la autoridad I. Encontrar gusto por la función directiva.</p> |
| <p>Algunas reflexiones:</p> <p>Ella es elegida como directora, no por su preparación académica, ni siquiera por sus cualidades docentes, (que no dejan de ser buenas) sino por una posición socio-política entre el personal en respuesta a una problemática de pugna entre éste.</p> <p>La experiencia del diplomado "Escuelas que aprenden", le lleva a construir o fortalecer la idea que ella tiene sobre el tipo de escuela ideal para ella, la forma de trabajo y dirección para lograrlo. (Poseer conocimientos en otra área que facilitan la función).</p> | |

Figura 10. Ejemplo de codificación de un fragmento de entrevista. Fuente: Construcción Personal.



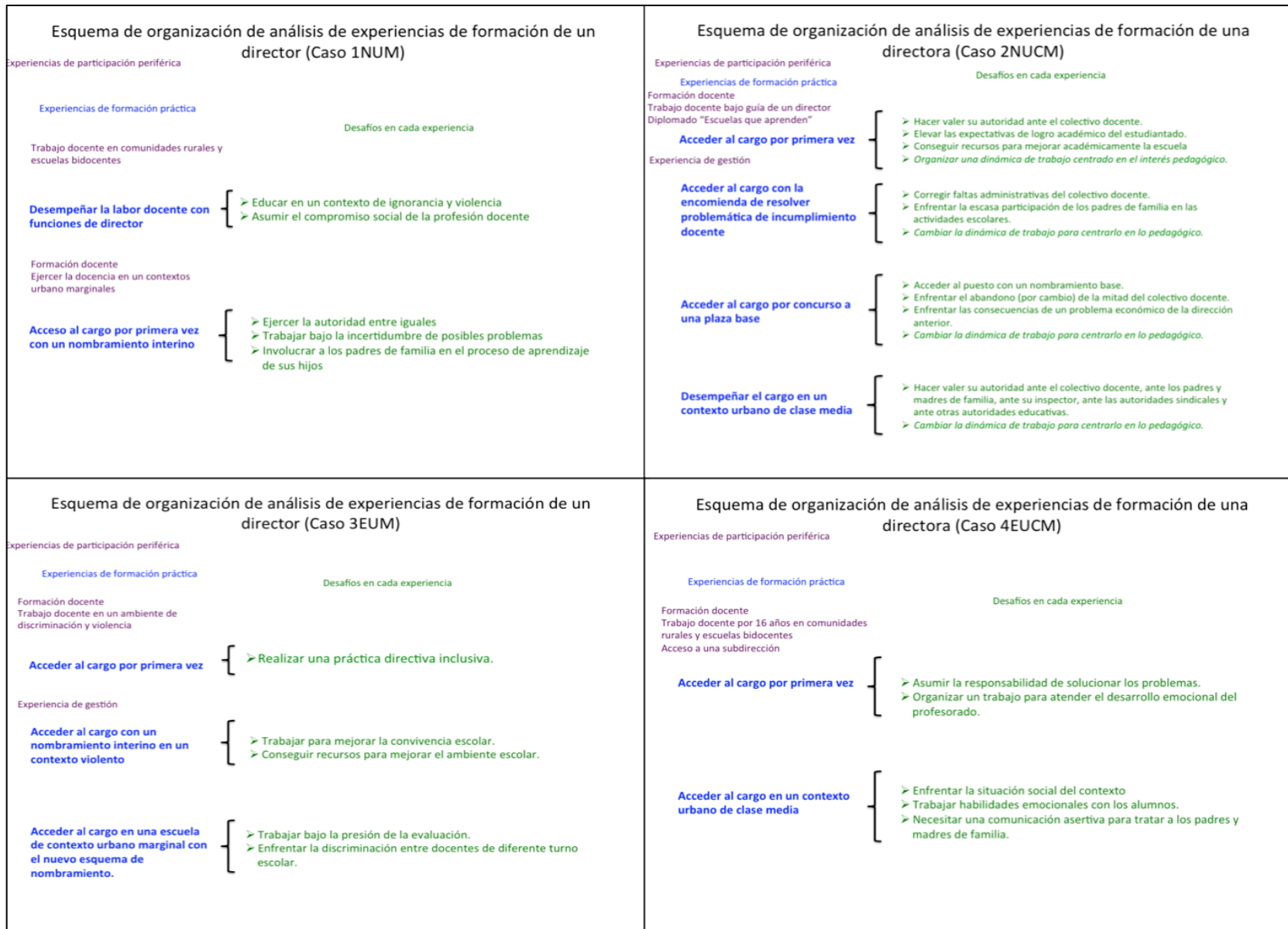


Figura 11. Esquema de organización del análisis de los casos. Fuente: Construcción personal.

Para realizar el proceso de codificación de los datos partí de los biogramas construidos, en cada uno identifiqué aquellos acontecimientos que resultaron relevantes para los directores en su proceso de formación, así como, así como aquellos sucesos en los que pude identificar una experiencia práctica de desempeño de la función. Cuando ya ubiqué cada una de las experiencias a analizar, recuperé y seleccioné de la entrevista aquellos fragmentos en los que cada director narró los sucesos vividos en cada experiencia y lo anoté en un cuadro de dos columnas. En la primera transcribí el fragmento de la narración y en la segunda fui anotando los códigos que surgieron de los datos. Fui construyendo códigos que me permitieran nombrar descriptivamente el atributo sobresaliente de cada enunciado. De esta primera codificación obtuve una gran cantidad de códigos, estos representaban todas las significaciones que los directores hicieron de su propio proceso de formación. La figura 9 ejemplifica la selección de un suceso en el biograma, en tanto que la figura 10 muestra un ejemplo de la codificación del fragmento de la entrevista.

Luego procedí a realizar una segunda etapa de codificación, para realizar esta volví a nombrar mediante códigos descriptivos, pero en esta segunda etapa ya no codifiqué enunciado por enunciado, sino que busqué una codificación más selectiva y conceptual al tratar de crear códigos que sintetizaran y explicaran fragmentos más amplios de datos. Además, en la segunda etapa fui clasificando los códigos iniciales en familias que me permitieran explicar alguna parte del proceso de formación relatado. Esta organización de los códigos iniciales me permitió encontrar recurrencias entre los casos analizados y al mismo tiempo significaciones individuales que resultaban relevantes para cada caso en específico. En esta segunda etapa de codificación enfocada generé familias de códigos, para identificarlos de una forma más visual utilicé colores, asignando un color diferente para cada código “foco” o familia. La figura 10 muestra también un ejemplo de la codificación enfocada. Este proceso de codificación lo fui realizando de manera progresiva, caso por caso y experiencia por experiencia.

Al mismo tiempo que fui realizando ambos procesos de codificación fui registrando notas o “memos” que me permitieron identificar relaciones entre los códigos, así como inferir información que proporcionan los datos para profundizar más en el análisis. Los trabajos de codificación completa de los cuatro casos se encuentran en el anexo 1. El

proceso de doble codificación me llevó a identificar algunos sucesos dentro de la experiencia práctica de cada director que resultaron ser desafíos, entendidos estos como sucesos que fueron muy importantes porque pusieron a los directores en situación de prueba. Los directores tuvieron que resolver algo y el paso por ese desafío les dejó aprendizajes (Baudouin, 2012) que se integraron a su proceso de formación como directores. Estos hallazgos se encuentran esquematizados en la figura 11, esta organización del análisis del proceso de cada director caso de estudio me brindó elementos suficientes para reconstruir el proceso de formación de cada director con la ayuda de la redacción de microensayos.

Mapeo de la videograbación de la sesión de Consejo Técnico.

Al mismo tiempo que fui haciendo la codificación de los fragmentos de entrevista, realicé un trabajo de análisis de los datos de las sesiones de Consejo Técnico videograbadas, para ello inicié por transcribir el contenido total del vídeo, identificando claramente la intervención de cada uno de los participantes y anotando de manera textual lo que expresó cada uno.

Tras tener la transcripción total de la sesión procedí a realizar un texto narrativo en el que se resume de manera general el desarrollo de la sesión y la intervención de los diversos participantes. Finalmente elaboré un mapeo de la sesión, este es un resumen esquemático que presenta la estructura que siguió la organización de la reunión a través de recuadros que representan cada una de las secciones, así como el orden cronológico que siguió y las interacciones de cada sección que incluyó, toda esta esquematización contribuye a una apreciación visual del evento videograbado. Dentro de cada recuadro integré de manera muy resumida los acontecimientos desarrollados en la sección que representa, traté de dar relevancia a los participantes y sus aportaciones, así como a las interacciones que manifestaron. Las figuras 12, 13, 14 y 15 muestran los mapeos de cada caso.

El análisis a las videograbaciones de la sesión de Consejo Técnico me permitió observar que cada director organiza la reunión de acuerdo a sus propios criterios. Aunque en todos los casos el uso de la guía emitida por la SEP, para el desarrollo de la sesión, aparece como un elemento central, cada director le da el seguimiento que mejor le parece.

Caso 1NUM Sexta sesión de Consejo Técnico

Se realizan las actividades indicadas en la guía de la SEP.

Presentación de la sesión

Desarrollo de la sesión

0:00 – 12:15 **Presentación de la sesión**

El director da la bienvenida al colectivo docente y a los maestros en formación que los están acompañando durante esa quincena de trabajo. Luego da a conocer el orden del día de la sesión de acuerdo a la Guía de trabajo proporcionada por la SEP, designa a un maestro como relator de la sesión y luego designa a una maestra para que lea la introducción de dicho documento. El director recuerda que para hacer el ejercicio de rendición de cuenta, como colectivo acordaron hacer un periódico mural y un tríptico para las familias. Para cerrar presentación de la sesión, el director muestra una presentación en la que integró un informe que presenta el avance de las acciones y el resultado del trabajo de los alumnos y dice que en esta sesión van a evaluar los avances y elaborar el informe para la comunidad.

12:15 – 2: 11:48 **Valoración de las acciones en lo individual**

Para dar inicio con el desarrollo de la guía, el maestro pide a una maestra que lea el primer apartado, luego de la lectura, el director muestra un ejemplo de la forma en que se rinde cuentas del avance de trabajo y su desarrollo. Luego el director les indica que se realizará una socialización de los avances obtenidos desde el diagnóstico hasta la fecha. Cada maestro, iniciando el primer grado y siguiendo un orden progresivo hasta llegar al sexto grado, va presentando los resultados de logro con las calificaciones, haciendo el comparativo del diagnóstico, y los tres primeros bimestres. El director pide que además de presentar los resultados vayan explicando los instrumentos de evaluación formativa que utilizaron para poder hacer el comparativo. Luego hace un comparativo general de todos los grados para ver el avance que han tenido a nivel escuela.

2:11:48 – 3:22:20 **Valoración colectiva**

En el segundo momento, el director explica que van a hacer la revisión del avance como escuela respecto a la normalidad mínima. Los maestros ya traían un material preparado para ello, una maestra muestra los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica para tener el referente y hacer el comparativo. Una maestra muestra que en el rasgo 1 tenían un dos y subieron a un tres. Otra maestra presenta el rasgo 3, en el que subieron de un 7 a un 9. El director es reiterativo en mencionar que hay que reconocer los errores para poder avanzar, explica que en la asistencia aún no se logra el cien por ciento porque influyen factores como el clima, pero que es uno de los aspectos en los que menos se ha avanzado. Luego otra maestra presenta el siguiente rasgo referente al uso de materiales, en lo que se ha avanzado porque todos utilizan las TIC. Luego se pasa al siguiente rasgo, el cual es sobre si se trabajan siempre actividades de aprendizaje en el aula, aquí hay un pequeño avance, pero se logró el máximo puntaje y así se concluye la revisión de los rasgos de la normalidad mínima.

3:22:20 – 4:32:18 **replanteamiento de acciones**

Para finalizar la sesión, un maestro lee de la guía de la SEP la técnica sugerida para el trabajo de corrección de las estrategias planificadas. Luego siguiendo las indicaciones de la guía, los docentes se reúnen por grados para rediseñar la estrategia de atención a niños en situación de rezago, mientras cada equipo trabaja, el director se pasea por entre los equipos para ver cómo están trabajando y si le preguntan, él les ofrece ayuda. Finalmente el director presenta al colectivo docente una línea del tiempo que elaboró previamente, en la cual se informa sobre las actividades permanentes, los viajes académicos, el logro en cuanto a asistencia diaria y lo recabado en las actividades económicas; es línea del tiempo es lo que se presentará a los padres y madres de familia como informe para la rendición de cuentas. Como último punto se toman acuerdos, entre los que destaca evitar las interrupciones de clase y evitar mandar a los alumnos a los salones a pedir cosas prestadas. De esta forma se concluye la reunión.

Figura 12. Mapeo de la sesión de Consejo Técnico videograbada, caso 1NUM. Fuente: Construcción personal

Caso 2NUCM Segunda sesión de Consejo Técnico

Se realizan las actividades indicadas en la guía de la SEP.



Presentación de la sesión

00:00 – 7:25

La directora saluda y da inicio a la sesión con apoyo de una proyección en el pizarrón, les dice que esta reunión está organizada en diferentes apartados, que van a analizar las acciones realizadas para ver que cambian o mejoran en su ruta de mejora, que van a decidir cómo informar a los padres sobre lo que están haciendo y determinar las acciones que pondrán en marcha este mes, para ello dirige la técnica de "lectura robada" del apartado de introducción en la guía editada por la SEP para el desarrollo de la sesión, terminando la lectura la directora explica lo leído apoyándose en la presentación proyectada y da inicio al trabajo.

Desarrollo de la sesión

7:25 – 1:42:20 Valoración de la acciones del mes pasado

La directora pregunta sobre el significado de la rendición de cuentas, luego les explica que es informar a la comunidad escolar sobre los resultados educativos y que para hacerlo es necesario hacer una evaluación interna y que es lo que ellos harán. Para hacer la valoración de las acciones primero les hace ver que ella no pudo realizar el comparativo de lectura porque los docentes no entregaron el reporte de lectura correspondiente, es reiterativa en el tema y se los encarga para la siguiente semana, luego va presentando cada una de las acciones que estaban planteadas para realizarse en el mes y les va preguntando uno por uno sobre si la realizaron o no, cuando todos han respondido les pregunta los obstáculos y los apoyos que tuvieron, va registrando todo en una tabla en la computadora. Concluye con un resumen.

1:42:20 – 2:07:16 Análisis de acciones y reajuste de la ruta de mejora.

La directora les pide que lean su guía para revisar los avances que tienen, después presenta los resultados del mes anterior y luego presenta un análisis estadístico de los logros hasta este mes en redacción y ortografía, pensamiento matemático, rezago educativo y la sana convivencia, agrega que sólo en lectura no lo hizo por falta de información, concluye que hay avances y que hay que seguir trabajando.

2:48:08 - 3:31:03 Acciones y compromisos para este mes

El personal ha llegado a acuerdos, pero siguen discutiendo sobre la presentación del informe, la directora interrumpe y les pide continuar, les pregunta por las acciones a realizar en el mes de noviembre, en cada una de las prioridades, ella va planteando cada una de las actividades ya realizadas en los meses anteriores y el personal decide continuar con ellas, al llegar a matemáticas la directora plantea la realización de un examen parcial, se suscita una discusión en torno al mismo, finalmente los docentes ceden y deciden realizarlo, la directora determina las condiciones de su aplicación, de igual manera en las actividades de sana convivencia les pide que agreguen algo para atender niños con conductas violentas, hay algunas propuestas pero no logran llegar a acuerdos por lo que determinan que cada docente lo trabajará a su manera.

2:07:16 – 2:48:08 Organización para la rendición de cuentas

La directora retoma el análisis de logros, mediante cuestionamientos los lleva a concluir que hay una estrecha relación entre los niños que faltan, llegan tarde y son agresivos con los bajos resultados educativos, luego les pide organizarse para informar a los padres, los docentes con la guía de la directora deciden hacer un evento cívico en el que presentarán en forma gráfica mediante mamparas el informe a través de fotografías por grado y gráficas por escuela.

Complemento

3:31:03 – 3:54:18

Para finalizar la directora les dice que van a revisar cuatro actividades propuestas en la guía para promover la sana convivencia entre el alumnado, los organiza en cuatro equipos, cada uno lee una de las actividades y las presenta al grupo, la primera de ellas es para favorecer la comunicación empática, una maestra de otro equipo dice que se trata de que "en el pedir está el dar" y que eso lo deben aplicar también al grupo de docentes pues a ella no le gusta que le señalen por lo que no pudo hacer dirigiéndose a la actitud de la directora, la directora apoya y siguen con las demás actividades concluyen aplicarlas en el salón.

Figura 13. Mapeo de sesión de Consejo Técnico videograbada, caso 2NUCM. Fuente: Construcción personal.

Caso 3EUM Primera sesión de Consejo Técnico

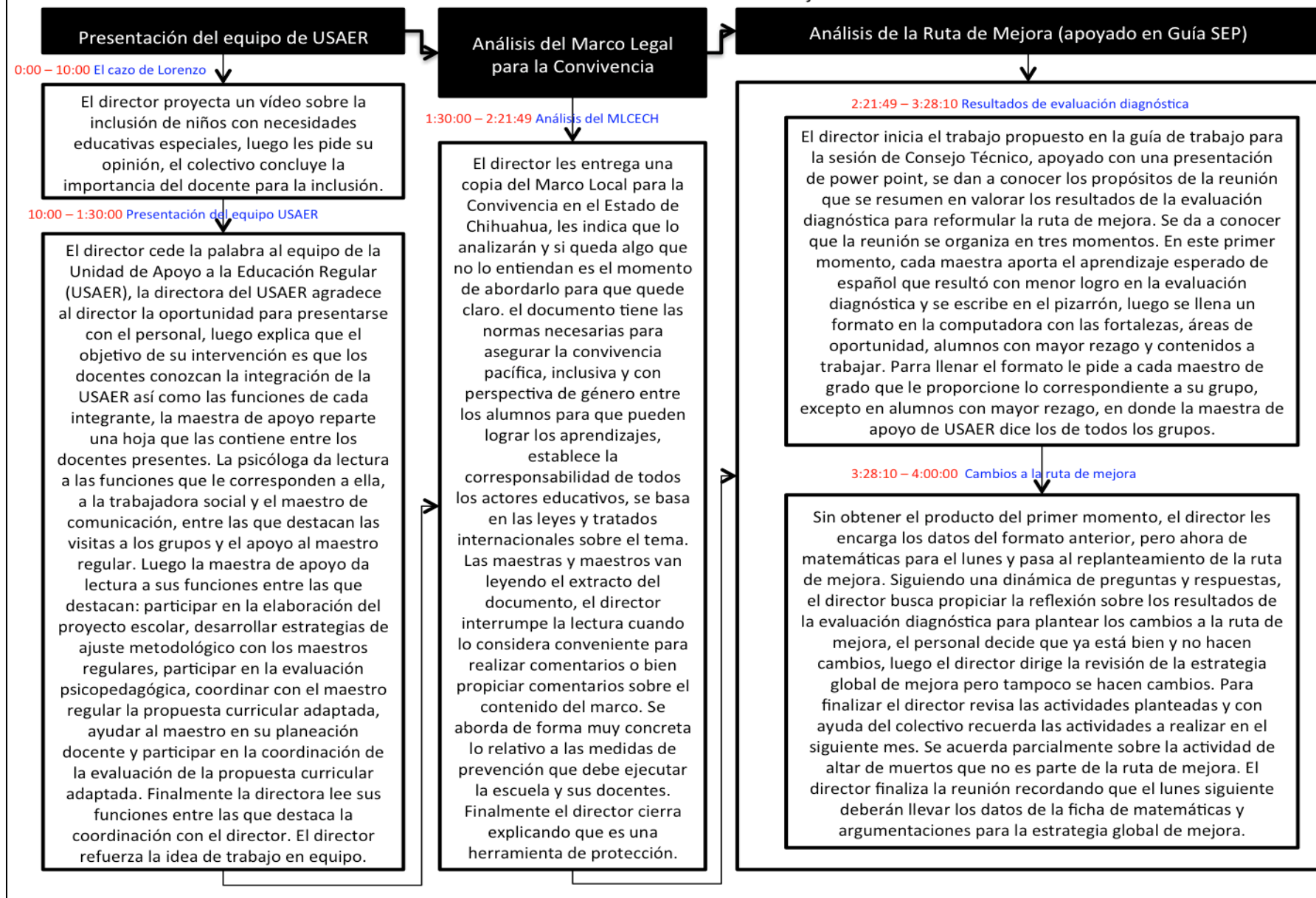


Figura 14. Mapeo de sesión de Consejo Técnico videgrabada, caso 3EUM. Fuente: Construcción personal.

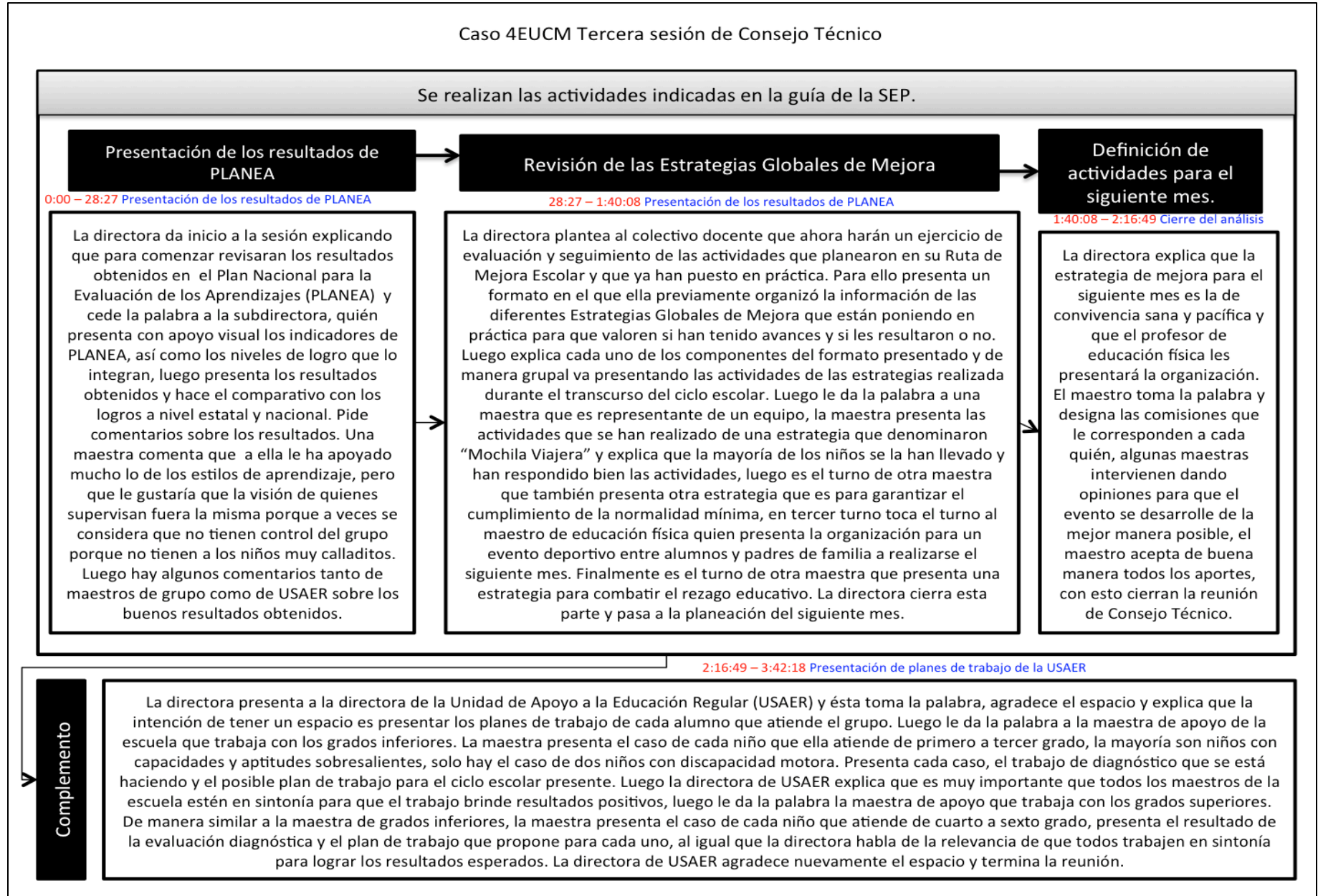


Figura 15. Mapeo de sesión de Consejo Técnico videograbada, caso 3EUCM. Fuente: Construcción personal.

Además, en algunos casos integraron actividades fuera de lo propuesto por la guía, la cual está diseñada para orientar los procesos de evaluación y seguimiento al proceso de mejora planificado para la escuela por el mismo colectivo docente. Esta guía presenta una secuencia de actividades a desarrollarse en el tiempo de cinco horas que dura la jornada escolar, ello significa que los directores hacen los ajustes que consideran pertinentes, lo que implica recortes de actividades que consideran poco importantes para poder dedicar una parte del tiempo a otras actividades que para ellos tienen mayor relevancia. Es decir que muestran su propia forma de ejercer el liderazgo y la gestión escolar.

Otro aspecto que resalta en el análisis de los vídeos es la manifestación de interacciones entre el colectivo docente y el director, mismos que en la mayoría de los casos coinciden con la presencia de algunos desafíos relatados por los directores en su actual experiencia de ejercicio práctico de la función relacionados con las interacciones que se presentan en la cultura institucional que caracteriza las relaciones de la escuela en que se desempeña cada director.

Por otra parte, al tiempo que fui haciendo el análisis a las sesiones de Consejo Técnico que fueron videograbadas, fui transcribiendo las entrevistas de los inspectores de cada director. Este material no lo sometí a un proceso de análisis en sí, solamente realicé esquemas en los que se destacaban las ideas centrales que aportó cada inspector a fin de tener la información sintetizada para poder revisarla de manera de manera ágil al efectuar el análisis de cada caso.

El micro ensayo como recurso de análisis cualitativo.

Para profundizar en el análisis de cada caso, ya con toda la información procesada, procedí a la reconstrucción del proceso de formación que vivió cada director con ayuda de la elaboración de microensayos. En este trabajo se entiende por micro ensayo un escrito breve, el cual no integra la postura de otros autores. En él se analizaron las categorías sociales que dan cuenta sobre cómo el suceso seleccionado contribuyó a la formación del director, se enriquece el análisis con citas de la entrevista que integren palabras muy elocuentes. Con el ejercicio de micro ensayo pretendí realizar un acercamiento comprensivo del suceso y su importancia en el proceso de formación.

Para desarrollar el análisis a través de este recurso seguí cuatro pasos: 1. Identifiqué una experiencia de formación, 2. Ubiqué los desafíos que enfrentó el sujeto en la experiencia, 3. Describí analíticamente el paso por el desafío considerando el contexto en que se vivió y por

último 4. Analicé los recursos formativos que utilizó cada director para enfrentar el desafío y establecer el aprendizaje obtenido en la experiencia. Los pasos uno y dos ya se habían realizado en el proceso de codificación de los datos, por tanto, para la elaboración de los micro ensayos solo los retomé y comencé a trabajar a partir del paso 3, que es la descripción analítica del proceso.

En este sentido, ya identificados los desafíos que contribuyeron al proceso de formación de cada director, inicié el proceso de redacción del micro ensayo. Para ello utilicé una narrativa que siguió dos ejes. Por una parte, seguí un eje cronológico que me permitió relatar la experiencia a partir del orden en que se fue presentando en el trayecto de vida. Por otra parte, seguí un eje analítico, el cual me permitió organizar la redacción del ensayo desafío por desafío, describiendo el suceso que se presentó y las razones por la que constituyó una situación de prueba. Además, describe la situación en que se presentó, así como los actores que intervinieron y la relación que tuvieron estos con cada desafío.

Luego, el cuarto paso lo procesé casi de forma simultánea que el paso tres, al tener descrito el desafío en función del suceso y el contexto en que se presentó, realicé el trabajo analítico. Para ello busqué explicar cómo fue que cada director hizo frente a la prueba, qué recursos formativos utilizó y de dónde los obtuvo. Finalmente busqué los datos que dieran muestra de los aprendizajes que cada director construyó al pasar por una situación de prueba y las decisiones que tomó al respecto. En este paso de la redacción del micro ensayo utilicé de los códigos creados en el paso dos, pues estos describen los momentos en qué el informante expresa los recursos que utilizó o habla de aprendizajes sobre la función y las decisiones que fue tomando para solventar cada desafío. Durante la redacción del micro ensayo recuperé las palabras o frases más elocuentes que utilizó cada director, que dan muestra del análisis que se está desarrollando. En este momento del análisis a cada una de las trayectorias relatadas por los directores integré una comparación de los datos obtenidos en el mapeo de las sesiones de Consejo Técnico y los esquemas derivados de las entrevistas de los inspectores escolares para complementar el análisis. En todos los casos encontré similitud en la autopercepción de la práctica relatada y lo observado en las videograbaciones, excepto en el caso 4EUCM, por ello es en este único caso en el que integré lo observado. Tras describir y analizar cada uno de los desafíos presentados en la experiencia, concluí cada micro ensayo.

El micro ensayo ofreció una serie de características que fueron de gran utilidad en el tratamiento de la información, entre ellos: sigue la lógica de un diseño narrativo, reconstruye la historia del sujeto a partir de una cadena de sucesos, mantiene un orden cronológico, presenta la narración desde la óptica del investigador, describe desde la base de la evidencia e identifica categorías y temas emergentes en los datos narrativos que provienen de la entrevista. Este recurso es nombrado micro ensayo, tanto por su brevedad como por el análisis detallado que hace de los datos, el cual es “micro”, busca descomponer el suceso en las partes más pequeñas para encontrar los elementos que permitan comprender y explicar el fenómeno.

Este recurso analítico fue de gran relevancia, porque me brindó los elementos necesarios para identificar las categorías sociales que me condujeron a la creación de categorías analíticas al pasar a un segundo momento de análisis en el que revisé los hallazgos del micro ensayo a la luz de las perspectivas teóricas que explican el fenómeno. Este trabajo cerró el primer momento de análisis de datos que brindó elementos para continuar con el proceso de identificación de las categorías de análisis de las experiencias que conforman el proceso de formación profesional de los directores del estudio.

Categorización de los datos.

Ya con los datos del primer análisis, seguí con un segundo momento de análisis para profundizar en los hallazgos, para ello leí detenidamente cada micro ensayo que da cuenta del proceso de formación de cada director. Con ello identifiqué las recurrencias al interior de los cuatro casos, ese ejercicio me permitió visualizar algunos rasgos que se presentaban frecuentemente en todos los casos. Entre estos rasgos, observé que cada caso tenía diferentes experiencias de ejercicio de la función y que cada una era diferente ya que se presentaba en diversas condiciones contextuales.

Había unas categorías sociales que eran frases clave que el informante dio y que describían el desafío que estaba viviendo, esas frases estaban ya interpretadas en la reflexión del micro ensayo por tanto también había categorías del investigador. De manera particular destacan los desafíos que se enfrentaron en cada experiencia de ejercicio práctico de la función, así como los recursos formativos que se utilizaron para enfrentar cada desafío y los aprendizajes derivado de la experiencia. Aparecieron también algunos rasgos de la identidad del director y algunos otros datos importantes que daban singularidad a cada caso.

Por ello procedí a realizar un cuadro de doble entrada en el que incorporé cada uno de estos rasgos para identificar las características de cada caso. La figura 16 presenta el cuadro de análisis, mismo que me sirvió para identificar que un factor central en el ejercicio práctico de la función como experiencia de formación fueron los desafíos que enfrentaron los directores, por tanto, se construyeron las categorías a partir de estos.

Tras esta segunda etapa de análisis, procedí a realizar el análisis de las categorías establecidas y a redactar al mismo tiempo el informe del análisis realizado. En el capítulo cuatro presento los microensayos que dan cuenta de la reconstrucción del proceso de formación que vivió cada director y en el capítulo 5 presento el resultado del análisis transversal que realicé de los cuatro casos en función de las categorías presentadas.

| Caso | Experiencia de ejercicio práctico | Condiciones contextuales de la experiencia | Categorías sociales | Categorías del investigador | Desafíos de la práctica directiva que pusieron al director frente a la necesidad de resolver algo. | Recursos formativos que utilizó para hacer frente al desafío. | Aprendizajes construidos en la experiencia | Atributos por los que fue seleccionado para ejercer el cargo | Identidad | Otros datos importantes |
|-------|--|--|--|---|--|--|--|--|--|--|
| 2NUCM | Acceso al cargo por primera vez | Escuela en un contexto urbano marginal, de clase económica baja. Llega con un nombramiento interino. | La directora soy yo | Hacer valer la autoridad | Ganar la legitimidad del cargo con los compañeros | Carácter fuerte y decidido. Vivencia de observación como docente a diferentes directores con los que trabajó. | Posicionarse como directora y hacer valer la autoridad que el puesto le confería. No todas las decisiones que toma un director se hacen en consenso. | Posición socio-política dentro del colectivo docente. | Reinterpretó el concepto de directora que ya tenía. Comenzó a transformar su identidad docente en una identidad directiva al comprender que un director tiene un rol distinto al de un docente. | |
| 2NUCM | | | No podemos tener niños pobrecitos | Elevar las expectativas de logro del estudiantado | Cambiar las expectativas de logro académico del alumnado que los diferentes actores escolares tenían a partir del contexto escolar al que pertenecían | Ideal de buena escuela, el alumno al centro. Experiencia docente de trabajo en contextos socioeconómicos similares. Apoyo del inspector escolar. | El director al igual que el docente debe asegurar altas expectativas de logro académico para poder lograrlo. Es parte de sus funciones. | | | |
| 2NUCM | | | Hacíamos hamburguesas y cooperábamos regalito | Conseguir recursos para mejorar académicamente la escuela | Conseguir recursos materiales para mejorar los logros académicos de los niños y niñas | Clima de trabajo colaborativo entre el personal docente. Compromiso del colectivo docente. Apoyos gubernamentales y de la sociedad civil. | Gestoría de recursos materiales de programas gubernamentales. Formación de redes de colaboración con otras instituciones. | | | |
| 2NUCM | | | Tendremos que educarnos a trabajar la biblioteca | Organizar una dinámica de trabajo centrada en lo pedagógico | Utilizar los recursos disponibles y hacerlo de una forma adecuada para avanzar en la mejora académica | Ideal de buena escuela, el centro de interés de una escuela esta en el aprendizaje de los alumnos. | Organizar una dinámica de trabajo escolar que ponga al centro el aprendizaje de los alumnos. Es parte de sus funciones. | | | |
| 2NUCM | Acceso al cargo con la encomienda de resolver la problemática de incumplimiento del personal docente de una escuela. | Escuela en un contexto urbano de clase media. Llega con un nombramiento interino. | Iba a arreglar la escuela | Corregir faltas administrativas del colectivo docente | Enfrentar la necesidad de sancionar al personal docente. | Carácter fuerte y decidido. Conocimiento del marco normativo que regula la labor docente. | Una de las funciones del director es vigilar que la escuela funcione adecuadamente y sancionar a quién cometa faltas a fin de corregir y mejorar el funcionamiento de la escuela. | Poseer características personales útiles para resolver una problemática escolar detectada. Tipo de liderazgo que ejerció en su anterior experiencia. | Continúa la transformación de su identidad docente, apropiándose del concepto. Integra a las funciones del director el conocimiento del marco normativo para la administración de la escuela. Se autodenomina "la mala del cuento" | Vivió una experiencia de participación en tareas de dirección y organización del Consejo Técnico desde su función docente. Observación a un director eficaz. |
| 2NUCM | | | Consolidación como escuela | Cambiar la dinámica de trabajo de la escuela para centrarla en lo pedagógico. | Reorientar la dinámica de trabajo para que las actividades escolares tuvieran un centro eminentemente pedagógico. | Experiencia de organización del trabajo en su primera experiencia directiva. Experiencia de organización y dirección del centro escolar desde la función docente. | Habilidades para organizar al colectivo docente. Habilidades para organizar con el personal docente un plan de trabajo centrado en lo pedagógico para la escuela. | | | |
| 2NUCM | | | Yo pago y ya | Escasa participación de los padres y madres de familia en las actividades escolares | Involucrar a los padres y madres de familia en el proceso educativo de sus hijos. | | Conoció el marco legal que regula la labor docente y determinó el margen de acción que tiene como directora en la aplicación de dicho marco. | | | |
| 2NUCM | Acceso al cargo con un nombramiento base. | Escuela en un contexto urbano marginal de clase socioeconómica baja. Llega con un nombramiento base. | Tener una dirección ya mía | Acceder al puesto con un nombramiento base | Cambiar definitivamente la función docente por la función directiva. | Ideal de buena escuela, el centro de interés de una escuela esta en el aprendizaje de los alumnos. Experiencia en tareas de dirección y organización de un centro escolar. | Reafirmó su aprendizaje de que no todas las decisiones las podía tomar en colectivo. | Antigüedad docente y preparación académica como docente. | Muestra ya marcados rasgos de una identidad directiva. Identifica que requiere de habilidades y actitudes específicas para desempeñar el cargo. | |
| 2NUCM | | | Me quedé con media escuela | Enfrentar el abandono (por cambio) de la mitad del personal docente. | Enfrentar dificultades para realizar un diagnóstico escolar debido a la movilidad docente ocasionada por el cambio abrupto de la mitad del personal docente. | Apoyo de la inspectora escolar. Experiencia directiva previa de tomar algunos acuerdos por sí sola. Aprendizaje previo sobre organizar y dirigir al colectivo docente. Su carácter | Emprender algunos cambios puede tener costos, el cambio abrupto de una buena parte del personal puede ser uno de ellos. Desarrolla la habilidad de mediación como medio para la resolución de conflictos | | | |

Figura 16. Cuadro de análisis de la doble codificación. Fuente: Construcción personal.



CAPÍTULO 4

Reconstrucción del Proceso de Formación de los Directores

En este capítulo presenté las narraciones que dan cuenta del proceso de formación que reconstruí a partir del trayecto de vida profesional que relató cada director. En el análisis a las narraciones de cada director pude identificar, que la experiencia de ejercicio de la función es un elemento central en el proceso de formación. Debido a que, para ejercer a función, el director precisa del conocimiento de su función y todo lo que esta implica. Así mismo desempeñar la función le lleva a enfrentar situaciones desafiantes que requieren el uso de aquellos recursos formativos de que dispone para resolver algo y tomar decisiones al respecto. Ese proceso contribuye a la formación del director porque al mismo tiempo lo conduce a aprender su función, a desarrollar habilidades necesarias para el cargo y a construir y reconstruir su identidad directiva.

En este sentido los desafíos de la práctica directiva cobran un papel central en el proceso de formación, por ese motivo es que el análisis de cada caso sigue la lógica de los desafíos que cada director relató en su entrevista. La narración del trayecto de formación profesional de cada director sigue dos ejes, por un lado, sigue un orden cronológico que va dando cuenta de la temporalidad de la experiencia, pero también sigue un eje analítico que va presentando cada una de las experiencias de ejercicio práctico de la función a partir de los diferentes desafíos que resultaron en cada experiencia y que generaron aprendizajes de la función.

Un Director Novel en un Contexto Urbano Marginal (Caso 1NUM)

En este apartado recupero el análisis del proceso de formación que vivió un director que fue considerado novel por tener menos de un año en el ejercicio de la función en un contexto urbano marginal. Para ello parto de la revisión general a su formación como docente a partir de que él identificó el deseo de ser maestro. En seguida desagrego dos experiencias de ejercicio práctico de la función directiva que el maestro manifestó en su relato, cada una de las cuales integra diferentes desafíos que tuvo que enfrentar y que le llevaron a aprender la función directiva y a orientar la práctica directiva que ejerce.

El maestro inició su relato expresando haber sentido el llamado de la vocación docente desde la infancia. En dos ocasiones realizó examen de admisión para entrar a la escuela Normal y en ambas fue seleccionado, sin embargo, por cuestiones económicas no pudo ingresar a

estudiar. Él vivía en una comunidad rural en la que no había escuela Normal, estudiar para maestro le implicaba, además de los costos de la escuela, el pago de estancia en otra comunidad. Por ello decidió ingresar a estudiar una ingeniería, debido a que en comunidad donde vivía sí había un Instituto Tecnológico. Dejó sus estudios truncos y empezó a realizar trabajos económicamente remunerados. Él relató que en ese tiempo había buenas condiciones económicas en su comunidad de origen, lo que repercutía en empleos bien pagados. Fue así como empezó a trabajar como mesero de un hotel y un día se encontró ahí a un maestro que le había dado clases anteriormente. Este le informó que estaban contratando maestros para trabajar en escuelas primarias ubicadas en comunidades serranas del estado. También le dijo que estaban aceptando a personas que no necesariamente tuvieran la formación docente, bastaba con el bachillerato terminado y que quisieran irse a trabajar a localidades de la sierra.

La información que le dio el maestro era cierta, en virtud de que el plan de estudios de las escuelas Normales había elevado el perfil de egreso al nivel de licenciatura, era necesario que los aspirantes a la profesión contaran con el nivel de bachillerato. Este se ofrecía en las escuelas normales, lo que incrementó la duración de la carrera, por lo que ahora duraba siete años en lugar de los cuatro en que consistía el plan anterior. Esto provocó que durante tres años las Normales no egresaran maestros y dado que las jubilaciones de maestros en activo continuaron hubo un desabasto de maestros en el estado. El gobierno implementó un programa que aceptaba jóvenes egresados de bachillerato que radicarán o quisieran irse a vivir en comunidades de la sierra para trabajar como maestros y proporcionarles las facilidades para que estudiaran su licenciatura en un programa semiescolarizado que se realizaba durante los periodos vacacionales. El maestro, caso de este estudio, aceptó irse a trabajar en una comunidad serrana y fue así como inició su labor docente sin tener una preparación académica para desempeñar la docencia. La tabla 4 muestra el resumen esquemático del proceso de formación del director a manera de biograma.

En su relato el maestro contó haber vivido dos experiencias prácticas de la función directiva, la primera la realizó de forma simultánea con la función docente, debido a que al iniciar su servicio como maestro le tocó trabajar en una escuela de organización bidocente, esto es que solo dos maestros atendían a toda la población estudiantil, por tanto, el maestro se vio en la necesidad de además de impartir clases a tres grupos, tenía que fungir como director. La segunda experiencia fue más de veinte años después en una escuela de organización completa en la que se desempeñaba al momento de participar en esta investigación.



| Fases | Cronología | Antigüedad servicio | Acontecimientos | Valoración |
|------------------------|-------------|---------------------|---|---|
| Observación receptiva | 1980 | 0 | Cursa sexto grado de primaria | Ya quería ser maestro |
| | 1983 | 0 | Culmina la secundaria Hace examen de admisión en la Normal Entra a estudiar al CETIs | Persiste en su deseo de ser maestro Intenta iniciar estudios para ser maestro Por falta de recursos económicos decide no estudiar para maestro Elige otra opción para estudiar |
| | 1986 | 0 | Concluye sus estudios en el CETIs. Segundo intento de entrar a estudiar a la Normal. No entra a estudiar a la Normal. Entra a estudiar en el Tecnológico. Abandona los estudios. Empieza a trabajar. | Aprende un poco de administración de empresas que le va a ayudar en el futuro en las funciones como director de escuela primaria. Persiste su deseo de ser maestro. Por falta de recursos económicos cambia su preferencia de estudios por algo más económico. Deserta de sus estudios tanto porque no le gusta lo que estudia como por falta de recursos económicos. Empieza a trabajar en lo que se ofrece en su comunidad. |
| | 1986 a 1990 | 0 | Trabaja de mesero en un hotel. | Trabaja en algo ajeno a su orientación de estudios y de su vocación (la docencia). Económicamente esta mejor. Gana un buen sueldo. |
| | 1990 | 0 | Recibe invitación para trabajar como docente. | Persiste su deseo de ser maestro. Decide dejar su trabajo con buen sueldo por atender su vocación. |
| Experiencia de gestión | 1990 | 0 | Inicia su trabajo como maestro en una escuela bidocente en la sierra. | Ingresa a laborar como maestro sin formación institucionalizada para ello. Enseña como él fue enseñado, con el conocimiento empírico. Realiza prácticas violentas. |
| | 1992 | 2 | Reflexiona sobre su permanencia en la docencia | El homicidio que comete un exalumno, le hace reflexionar sobre su función como docente. Reconoce la necesidad de formación docente. Piensa en abandonar la docencia. Replantea su práctica docente. Decide buscar formación para ser un buen maestro. |
| | 1992 | 2 | Es maestro bidocente y tridocente y además debe desempeñar funciones de director. | Tiene su primera experiencia como director. Construye algunas nociones sobre la función de la dirección escolar. |
| Formación docente | 1993 | 3 | Entra a la Escuela Normal del Estado en el sistema semiescolarizado. Ejerce la docencia. | Decide prepararse para desempeñar su función. La práctica docente le requiere de ciertos conocimientos. Aprende a organizar a nivel grupo, lo que le ayudará más tarde a llevar la organización a nivel escuela. |
| | 1999 | 7 | Entra a estudiar la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional. | Decide continuar preparándose más para la función docente. Entra a estudiar una segunda licenciatura en educación por razones económicas. |

| | | | | |
|-----------------|------|----|---|--|
| Acceso al cargo | 2014 | 22 | <p>Ingres a la función como director interino. Asume la dirección y ejerce la función. Cambia su visión sobre la función directiva.</p> | <p>Al quedar vacante la dirección el colectivo le sugiere que asuma la dirección. Se siente motivado porque sus compañeros confían en él. Decide probar la función para conocer algo nuevo. Es propuesto por el personal y apoyado por la parte sindical. Aprende sus funciones en la práctica misma. Conoce las funciones de la dirección y cambia la idea que tenía sobre la misma. Considera que el trabajo del director es mucho. Reconoce la necesidad de formación académica (institucionalizada) especializada para el cargo de director. No termina de decidirse a ser director.</p> |
|-----------------|------|----|---|--|

Tabla 4 *Biograma de la historia de formación del caso INUM.*

Fuente: Construcción personal

Desempeñar prácticas directivas en el ejercicio de la función docente: desafíos del contexto rural.

En su relato, el maestro narró que sus primeros años trabajó en una escuela bidocente en la que, además de impartir clases a tres grupos, simultáneamente realizaba algunas actividades propias de la función directiva pues fungía como director escolar. Esa fue su primera experiencia docente y al mismo tiempo en el ejercicio de la función directiva. Los dos desafíos que el director relató en esta primera experiencia de práctica directiva se encuentran estrechamente relacionados con la función docente, debido a que era su principal función.

Educar en un contexto de ignorancia y violencia: “Si no les pega a los niños no es un buen maestro”.

El maestro inició sus funciones docentes sin tener una preparación teórica o académica que orientara su trabajo, él relató que sus únicos referentes eran los recuerdos de la forma en que él había sido tratado en su escolarización, así como la educación recibida en casa.

En mi primer año de servicio tenía primero, segundo y tercero, tenía muchos niños y yo no tenía experiencia no más lo que yo recordaba de cómo me enseñaron a mí y cómo me enseñaba mi madre y el silabario, ma, me, mi, mo, mu; las vocales que hasta la fecha veo.

Por otra parte, inició su desempeño docente en una comunidad rural, en la que él identificaba ignorancia en la mayoría de los habitantes de la comunidad, incluidos los padres y madres de familia. Además de la creencia generalizada de la población que la mejor forma de

educar a los infantes era mediante el uso de la violencia física, el uso de golpes para que los alumnos aprendieran. Por su parte el maestro había sido educado bajo la misma premisa de que los golpes son el medio para lograr la educación, la cual es sinónimo de la manifestación de una conducta deseada.

Era muy, muy autoritario, yo era muy exigente, en cuanto a la disciplina y allá en la sierra los mismos papás me dijeron sabe que, si no les pega a los niños no es un buen maestro, ellos me dijeron eso y yo crecí con esa misma ideología, así estudié la primaria, entonces recuerdo que yo les pegaba a los niños.

En este primer desafío, el maestro enfrentó simultáneamente dos problemáticas, por un lado, él no sabía como enseñar algunos aprendizajes, tales como la lectura y la escritura a un grupo de niños. Por otro lado, los padres de familia valoraban la labor del maestro como buena o mala en función del uso que hiciera o no de la violencia física como medio para lograr el aprendizaje. La comunidad supeditaba la buena docencia al uso de formas violentas. El maestro quería ser un maestro, poder enseñar, pero además quería ser un buen maestro.

En esta experiencia, el maestro tuvo la oportunidad de realizar algunas prácticas que corresponden a la función directiva al mismo tiempo que realizaba la labor docente como su principal actividad en la escuela, entre las que destacan la elaboración de informes y la resolución de problemáticas emergentes de la comunidad. En el ejercicio de la docencia, el maestro encontró en las prácticas violentas una solución a la problemática de la enseñanza. Cuando tuvo que enfrentar problemáticas en su función como director escolar recurrió a prácticas similares en las que sí bien no utilizó la violencia física, sí se valió de una actitud agresiva para solucionar las problemáticas presentadas. Tanto los referentes culturales de la comunidad como los del profesor resultaron complementarios para orientar la forma de trabajar del director en esta primera experiencia.

Y como era director, pues también todos los problemas llegaban a mí (...) pues a mis veinticuatro años, si alguien me decía algo que no me simpatizaba, pues me exaltaba un poco más, nunca he sido así como que explosivo, pero sí respondía con el afán de lastimar a lo mejor o de estar a la defensiva.

Para resolver el desafío el maestro recurrió a su formación familiar y escolar, misma que coincidía con la ideología y cultura de la comunidad en la que laboraba. Él hizo uso de los referentes culturales que había construido en su infancia, tanto en el entorno familiar como

escolar y encontró que él había sido educado con esa misma ideología, así que optó por el uso de formas violentas que desde su punto de vista no ponían en riesgo la integridad física de sus alumnos, él dice: “no les pegaba feo”, pero le permitían resolver el conflicto.

Durante su entrevista el maestro da muestras de tener un carácter tranquilo y pacífico, él mismo expresó que no es “explosivo”, sin embargo, hacía uso de la violencia física pegándole a los alumnos en las manos por ser una práctica culturalmente válida para lograr el aprendizaje, al menos en las comunidades rurales de las que el maestro tenía conocimiento. Él creía que al hacerlo cumplía con su deber como docente.

En esta primera experiencia el maestro aprendió que la función directiva se reducía a resolver problemas emergentes que pudieran resultar con los padres o madres de familia, así como a emitir una serie de informes y documentación sobre los resultados académicos del alumnado. Además, se hizo una idea de que la función directiva precisa de un rol autoritario para poder resolver las problemáticas presentadas. El maestro asumió que había resuelto exitosamente el desafío de trabajar en un contexto de ignorancia y violencia, además se consideraba a sí mismo como un buen maestro porque respondía a las expectativas que la comunidad tenía de él, logró que sus alumnos aprendieran a leer y escribir en un lapso no mayor a dos años porque se valió de la “mano dura”. Tras dos años de laborar en esa comunidad fue removido de su plaza por necesidades del servicio educativo, lo enviaron a otra localidad rural a una escuela tridocente, la cual se diferenciaba de la anterior en que aquí son tres docentes los responsables de atender al estudiantado de la escuela. Ya trabajando en su nueva escuela se enteró que un exalumno suyo cometió un homicidio, eso lo puso ante el segundo desafío de esta experiencia.

Asumir el compromiso social de la educación: “qué tipo de niños va a salir de esa generación”.

El maestro se integró a trabajar en una escuela tridocente en otra comunidad, en la que tenía la responsabilidad de trabajar con dos grupos y al igual que en su anterior escuela tenía a su cargo la dirección. Él trabajó aplicando el mismo ideal de “usar mano dura” para conseguir el aprendizaje, dado que le había resultado favorable en su anterior experiencia. En ese tiempo él se enteró que un exalumno había cometido un homicidio.

Había tenido un alumno muy grande, catorce, quince años, pero estaba en tercero, en segundo y cuando yo salí, como a los dos años, él mató a una persona y a mí me impactó, pues qué es lo que estoy formando.

El maestro relató desconocer el motivo y las circunstancias del crimen, pero ese hecho lo llevó a reflexionar sobre su rol como educador y sobre algunas posibles implicaciones de su forma de realizar la tarea educativa con el uso de la violencia para educar.

Por qué sucedió, no conozco por qué, pero parte de ese niño, yo lo construí, tenía la convicción de que era la formación, la responsabilidad que yo por mucho tiempo lo tuve presente, entonces qué tipo de niños va a salir de esa generación, si ahorita ya uno, cometió un homicidio.

Para el maestro fue un desafío muy fuerte, él se dio cuenta que la solución que había encontrado a su anterior desafío no era una buena solución. Se sintió fracasado como docente, consideró que estaba haciendo mal su trabajo, consideró que era responsable en cierta parte de la conducta del exalumno y pensó que, pese a que una comunidad entera lo valorara como un buen maestro, en realidad no estaba logrando el objetivo principal de la educación, por tanto, replanteo su idea de lo que es un buen maestro. Fue para él una situación de tanto peso que llegó a pensar en retirarse de la labor docente, “yo llegué a pensar en salirme si no iba a hacer mi trabajo bien.” Sin embargo, en el tiempo en que sucedió este incidente, él ya había cursado parte de sus estudios de licenciatura en educación primaria en el programa semiescolarizado que realizó.

A decir de él, tuvo la posibilidad de repensar su práctica y comprender que la forma de enseñanza que había utilizado hasta el momento era en cierta forma violenta. Entendió que al conseguir una disciplina por medio de represión y golpes estaba enseñando a sus alumnos una forma de conducirse por la vida, de relacionarse con los otros, una forma violenta que además era socialmente válida en esa región en la que él realizaba su labor docente. Él expresó: “pero eso me sirvió para mejorar mi práctica a parte que, pues ya estaba terminando mi formación, en el semiescolarizado.” Por tanto, asumió que si quería hacer una diferencia, debía modificar sus formas de enseñanza y de trato con los demás.

Esa es la relevancia de este desafío, pese a que se presentó en un ámbito en el que la función docente tenía mucho más peso que la directiva, le llevó a reflexionar sobre su práctica, sobre las posibles implicaciones de sus formas de enseñanza y a tomar una decisión que cambió sustancialmente su práctica docente, pero sobre todo su ideología al respecto del uso de la

violencia como un medio para conseguir el aprendizaje. A partir de esta experiencia el maestro modificó su percepción y participación dentro del ámbito educativo. Este cambio influyó en su forma de ejercer la función directiva cuando tuvo la experiencia de ejercicio de la función directiva.

El maestro tenía una formación familiar donde el respeto a los demás era un valor importante, pero se aprendía a través de prácticas que implicaban violencia, por ejemplo, si un niño mostraba una conducta irrespetuosa con algún adulto, se le sancionaba de forma violenta (con una cachetada, una nalgada o un pellizco) para que aprendiera a comportarse de forma respetuosa. Sentirse responsable por las consecuencias fatales de la conducta agresiva de su exalumno, le permitió al maestro reflexionar sobre su práctica educativa. Su forma de educar implicaba la práctica del respeto en un solo sentido, es decir el sujeto tiene la obligación a respetar, pero no el derecho a ser respetado. A partir de la reflexión que él hizo, encontró que era necesaria una práctica de doble sentido, en la que se exigiera al alumno que fuera respetuoso, pero hacerlo a través del respeto a sus derechos, por medio de prácticas pacíficas.

De inicio fue difícil para el maestro hacer cambios en su forma de educar, porque era una tradición que él mismo había vivido como estudiante y que le permitía lograr que los alumnos estuvieran tranquilos. Sin embargo, según él relató, era tanta su determinación por hacer bien las cosas que poco a poco logró cambiar. Un factor que tuvo a su favor es que esta experiencia la vivió a una temprana edad profesional, a tres años de haber iniciado su labor docente y en un tiempo en el que él se estaba formando como profesional de la educación al estar cursando su licenciatura. De alguna forma tenía una mentalidad abierta a la reflexión y a cambiar, pues él mismo consideraba que estaba en un momento de aprender a ser docente.

Para asumir el compromiso social de la educación el maestro puso en juego los referentes teóricos que había construido como estudiante de la profesión docente. Mismos que le permitieron comprender que él estaba recurriendo a una pedagogía conductista basada en el uso de estímulos negativos para eliminar las conductas no aceptadas y lograr las conductas deseadas. Referentes que le permitieron buscar un cambio por métodos constructivistas en los que el alumno tuviera la oportunidad de reflexionar sobre su conducta.

Por otra parte, otro recurso que utilizó el profesor fue su carácter, el cual aparece tranquilo y pacífico a lo largo de su relato, incluso relata que sus compañeros le han dicho que es una de sus fortalezas como docente.

Uno de los rasgos que me dicen que me ha servido es, no sé que tan cierto sea, es mi personalidad, que soy muy serio y que no me exalto nunca y que no levanto la voz, y que eso, pues me ha ayudado.

Por tanto, pese a que él utilizaba métodos disciplinares basados en la violencia, él no es una persona de carácter violento, por tanto, le fue más fácil tener apertura para intentar otras formas de control de la disciplina.

De esta experiencia el maestro construyó algunos aprendizajes, entre los que destacan: que el uso de la violencia como medio para enseñar logra disciplina y aprendizajes, pero al mismo tiempo enseña que la violencia es un medio para conseguir lo que se quiere. Que la educación no implica nada más que los alumnos aprendan, sino que tienen que ver también con el desarrollo y fortalecimiento de valores para la convivencia en sociedad. Que las formas de enseñanza de un docente contribuyen al modelamiento de la conducta de los sujetos de la sociedad.

A partir de esta experiencia el maestro decidió cambiar su trabajo, su forma de conducirse con sus alumnos y buscar otras posibilidades pacíficas que le permitieran controlar la disciplina y lograr el aprendizaje. Una limitante de esta experiencia fue que los habitantes de la comunidad lo presionaban para que educara utilizando la violencia física, frases como “váyales a la mano” y “trátelos con mano dura”, eran los consejos de los padres de familia para que los alumnos aprendieran. Sin embargo, como él era el maestro tenía cierto grado de autoridad ante la comunidad y realmente no intervenían en su forma de trabajo. Fue así como encontró en el respeto una vía para la solución de conflictos y fortaleció su práctica con el ejercicio consciente de este valor.

El maestro permaneció un par de años en esa escuela tridocente y luego consiguió su cambio a una escuela de organización completa en una comunidad rural, entonces dejó las funciones de dirección y se dedicó de lleno al trabajo docente. Posteriormente se cambió a la capital del estado a una escuela de un contexto urbano marginal y siguió desempeñando funciones docentes. Al cabo de 18 años de haber iniciado su labor docente llegó a una escuela de organización completa, considerada en un contexto urbano marginal por localizarse en una colonia de la capital del estado en la que la mayoría de las familias se encuentran en condición de pobreza. Al cuarto año de funciones docentes la directora base de esta escuela fue comisionada a cubrir una plaza en otro puesto, quedando vacante por un tiempo indefinido la dirección. El colectivo docente estuvo de acuerdo en que el maestro, caso de este estudio, ocupara de forma

temporal el puesto de director y fue así como accedió al cargo ocupándose por primera vez exclusivamente a funciones directivas.

Acceso al cargo por primera vez con un nombramiento interino: desafíos de un director novel.

En este apartado presento el análisis a la primera experiencia de acceso al cargo con funciones de director que tuvo el maestro, en esta fue considerado novel por tener menos de un año desempeñándose como tal en un contexto urbano marginal. Para desempeñar la función directiva, en este caso fue preciso dejar la función docente y dedicarse por completo al ejercicio de la dirección escolar.

Tras 22 años de servicio docente, el maestro accedió a la función directiva por primera vez en el año 2014. Para ese año ya se había decretado la ley del servicio profesional docente, que entre otras cosas regula el acceso a la función directiva. Sin embargo, aún no se aplicaba la reglamentación correspondiente. Por otra parte, la reglamentación vigente en ese momento no contemplaba la forma de nombramiento para las vacantes temporales e indefinidas en este cargo. Por tanto, correspondía al jefe del departamento de la secretaría de educación designar directamente un interino. Regularmente dicho funcionario se valía de la propuesta del sindicato o bien le turnaba el caso al inspector escolar correspondiente.

En el caso de este maestro, en su relato, explicó que él no había considerado la posibilidad de acceder a la dirección, sus planes profesionales eran trabajar como docente los ocho años de servicio que le faltaban para jubilarse. Sin embargo, la directora que tenían fue designada de forma temporal para desempeñar una función diferente. Cuando quedó vacante de forma temporal e indefinida el puesto de la dirección, el personal docente sabía que el sindicato podría hacer la propuesta de un maestro ajeno al personal y sintieron temor ante la expectativa de que una persona desconocida para ellos llegara a fungir como director. Por tal motivo algunos de sus compañeros le propusieron al maestro, caso de este estudio, que él ocupara el puesto, el maestro accedió. De esta forma el personal hizo la propuesta tanto al delegado sindical como al inspector para que el maestro ocupara el puesto y la petición les fue concedida, el maestro fue nombrado director interino por tiempo indefinido.

Este director, era un docente que formaba parte del colectivo escolar y ante la ausencia de la figura de director en la escuela fue apoyado por una parte del personal para que ocupara dicho

puesto. Fue elegido como director por mostrar cualidades docentes. Él relata que la principal causa por la cual él accedió a ocupar la dirección fue porque tuvo el apoyo de sus compañeros.

Llegué a la dirección aquí por casualidad y curiosidad y por el apoyo del personal, (...) por el vivir una experiencia nueva y aprender cosas nuevas, ehh... fue por unanimidad del colectivo, entonces fue una de las cosas que me motivaron, y pues si ellos confían en mí, voy a aceptar el reto, y así fue como llegué.

El director relató que él se vio en la necesidad de aprender todo lo relacionado a la función directiva, desde conocer sus funciones hasta resolver situaciones específicas que se han presentado, comentó haber tenido que aprender funciones de distintos ámbitos como el administrativo y el organizacional. Para aprender las actividades administrativas el director nos relató que le fue de utilidad conocimientos previos que tenía.

Lo administrativo lo tuve que aprender, pero no se me ha hecho difícil, porque yo había estado en administración, estudié un poco de administración de empresas, entonces pues hay cierta relación y me gusta mucho todo eso de los números y todo eso.

Por otra parte, se valió del apoyo de su anterior directora y de la secretaria de la inspección. Él manifestó que cuando sabía que tenía que entregar alguna información, ya fuera de forma física o digital y no sabía cómo hacerlo buscaba ayuda con su anterior directora quien tuvo apertura de reunirse con él para explicarle la forma en que lo hacía. O bien cuando la secretaria le solicitaba algún tipo de documentación que él desconociera la forma de realizarla le solicitaba algún tipo de documentación que él desconociera la forma de realizarla le preguntaba y ella lo orientaba. También comentó que la subdirectora le informaba de algunas actividades que tienen que hacerse de forma ordinaria y le orientó sobre la forma de realizarlas. En lo referente a la parte organizativa, él expresó que la experiencia docente le ha brindado elementos para desempeñar la función, solo que la trasladó su experiencia al trabajo con los docentes.

Para organizar eh, pues yo creo que como maestro toda la vida hemos organizado cosas a lo mejor no a nivel escuela, pero si a nivel grupo y nivel escuela, entonces se me hizo que era lo mismo, nada más que ahora con el personal.

En la parte académica, el maestro pensaba que ya estaba establecido un plan de trabajo, el cual se había elaborado bajo la dirección de la anterior directora, pero que había sido elaborado por todo el personal docente, por tanto, para él era un buen plan de trabajo y él solo le había dado seguimiento con ayuda de todo el colectivo. También expresó que él desconocía en gran parte la

función directiva, él pensaba que era mucho menos el trabajo que se tenía que realizar y no fue sino hasta ocupar el cargo que empezó a tener la visión de todo lo que implica la función directiva y las problemáticas que como director tiene que enfrentar.

El director expresó sentirse seguro al desempeñar su trabajo en los ámbitos administrativo, organizativo y académico. Para él la parte que le ha resultado problemática es la que se relaciona con el manejo de personal y la atención a padres de familia. En estos ámbitos es donde ha tenido que enfrentar los desafíos de esta experiencia. El primer desafío que relató el maestro es el tener la necesidad de ejercer la autoridad con sus compañeros de trabajo.

Ejercer la autoridad entre iguales: “que no me atreva yo a ponerles una orden de descuento”.

Antes de acceder al puesto el maestro estaba conforme con el trabajo que sus compañeros realizaban, pero al ejercer la función directiva, tuvo una visión diferente de la dinámica del trabajo que existía en la escuela, se dio cuenta de que algunos de sus compañeros incurrieran en algunas faltas o fallas en su deber laboral. Faltas como llegar tarde, retirarse temprano, salirse del grupo o de la escuela dentro del horario escolar, entre otras.

El que el personal llegue tarde, sin avisar o avisando, de todos modos es un problema, porque ya es un grupo de niños que no tienen a su maestra (...)el ver que de repente andan dos o tres maestros fuera de su salón en horas de clase y no puede ser que a todos se les ofreció ir al baño porque yo veo que no es para eso, eh, se me hace un problema, el que no estén en sus guardias, que también lo hacen cuando se les dice y dos tres días y ya.

Para el director esta situación representó un desafío, pues él consideraba que era su deber como director cuidar que los maestros cumplieran con su deber y evitar incumplimientos, pero no se sentía capaz de llamarles la atención o sancionarles.

El que no me atreva yo a ponerles una orden de descuento, o un permiso económico porque ya me explicaron la razón y no me he atrevido, a lo mejor para decirle pues si tiene tal situación, pero ya lleva dos, o cosas así, para mí es un problema y se me hace difícil por eso yo digo que no puedo decirles que no cuando conozco el porqué.

Al ejercer su función, él se posicionaba como maestro y no como director, veía a los docentes como sus iguales y sentía la obligación de comprenderlos en lugar de exigirles el cumplimiento de su deber. Él manifestó que no por ser director dejaba de ser maestro y que

como tal no tenía autoridad para sancionar a sus compañeros. Él expresó estar consciente de que esas acciones estaban mal, pero no se atrevía a sancionar dichas acciones por miedo a dañar las relaciones interpersonales que ya existían en el colectivo.

Yo sé que esta mal lo que estoy haciendo, o sea, no debería, no sé, valorar la situación y determinar cuál amerita un permiso y cuál no, y quizá, no sé si sea cierto temor de a lo mejor tener conflictos con el personal porque se les niega tal o cual cosa, quizá sea también esa parte, el afectar las relaciones interpersonales entre los maestros, que yo considero que en esta escuela es muy buena y tengo miedo, el fracturar esa parte.

Incluso decidió ocultar los hechos ante el inspector a fin de no meter en problemas a sus compañeros, él supuso que si lo denunciaba ante su autoridad superior los maestros se molestarían con él y surgirían roces tanto en la relación que él mantenía con el colectivo como en las relaciones que el colectivo escolar sostenía entre ellos y generaría la formación de subgrupos al interior del grupo de docentes.

Y cuando hay que tomar decisiones, que yo sé que están... fuera de la norma, por decir, le consulto al inspector, cuando menos que él esté enterado, hay otras cosas que no, por ejemplo, ahora la maestra Fanny no vino porque la incapacitaron ayer, pero le dieron sólo un día, entonces era por el día de ayer y no se presentó hoy y ya habló y dice que ella pensó que era por hoy, (...) entonces ya en esos casos yo no me siento capaz de afectarla por decir, entonces, pues dice que se sigue sintiendo mal y que va a ir al médico hoy otra vez y a ver qué le dice, pero yo sé que ahí ya se está incurriendo en una falta, pero no soy capaz de poner una sanción.

El maestro lo valoró en su relato como una limitante que él no había podido superar o fortalecer durante el tiempo de su gestión como director. Expresó sentir que le faltaba carácter para ejercer esa parte de la función. No se sentía capaz de hacer valer ante el colectivo docente la autoridad que el puesto le confiere.

El director manifestó sentirse confundido ante este desafío, por un lado le parecía que debía tratar a todos sus compañeros por igual para darles un trato justo, pero por otro lado le parecía que algunos maestros siempre cumplían a cabalidad con su trabajo en tanto que otros constantemente incurrían en incumplimientos o pequeñas fallas y desde su punto de vista tenían más derechos quienes cumplían con su trabajo que quienes no lo hacían, por ejemplo para darles un permiso para ausentarse unas horas de su jornada laboral.

Yo he sido muy permisivo, o sea no sé decir no y yo sé que está mal, por ejemplo, pues Gisela tiene una necesidad ahorita para ir a... inscribirse y pues no sé decirle que no, ¿no?, no tendría el valor de decirle, no sabe qué maestra, usted tiene que permanecer aquí, son necesidades personales, que en el caso de Gisela, pues ella siempre está en su trabajo y es raro, entonces pues no hay ningún problema, pero sabemos que hay personas que abusan que hasta, ah, que necesito ir a comprar un café al Oxxo (ríe) y ahí sí pudiera decir, oiga pues no, no, no está permitido salir de la escuela en horas de clase.

Para el director resultaba difícil negar un permiso, especialmente cuando los docentes argumentaban razones familiares o de salud para solicitarlo, por ejemplo, la necesidad de llevar un hijo con el especialista del servicio médico, el cual atiende solo en el horario de la jornada escolar o para atender algún llamado de la escuela de los hijos y situaciones familiares, porque a su juicio esas razones sí justificaban la salida del docente de la escuela. Pero, por otra parte, el otorgar esos permisos implicaba que el grupo del docente con permiso fuera desatendido, aún y cuando la subdirectora supliera al maestro ausente, la atención al grupo no era la misma pues prácticamente solo los cuidaba, pero se veía interrumpido el proceso de enseñanza que el docente llevaba y es su responsabilidad asegurar una atención de calidad al alumnado.

El director consideraba que una de sus funciones como director era vigilar que se cumpliera con el trabajo de enseñanza, que los docentes cubrieran a cabalidad el horario escolar y en la calendarización, pero al mismo tiempo quería ofrecer un trato con sentido humano a sus compañeros docentes y eso lo ponía en conflicto.

El maestro pensaba que si hacía valer la autoridad que el puesto le confería, estaría adoptando una postura autoritaria, lo cual lejos de solucionar la problemática la agravaría más. Así que quiso utilizar la persuasión para convencer a los maestros de que hicieran bien su trabajo, manteniendo una actitud pasiva y permisiva. Esa actitud, fue el recurso que el maestro utilizó para hacer frente al desafío. Expresó no estar conforme con los resultados obtenidos, él dijo que algunos compañeros abusaban de su buena fe, pero por el temor a quebrar o lastimar las relaciones interpersonales entre el personal, seguía actuando de la misma forma. “Yo considero que si fuera un director muy... no sé, autoritario o que les negara ciertos permisos considero que pudiera afectarse esa relación.”

Pese a que el director había sido docente en diferentes escuelas e incluso en la misma en que accedió a la función directiva, él siempre trató de enfocarse mucho en su labor docente,

desconocía las problemáticas que se presentaban con el colectivo escolar y su incumplimiento, por tanto, no tenía recursos que le permitieran hacer frente al desafío.

En sus primeros años de servicio, el maestro se valió de métodos disciplinares que implicaban el uso de la violencia, luego al darse cuenta de que un exalumno había cometido un homicidio, el maestro asumió parte de la responsabilidad del crimen al considerar que sus métodos con violencia habían contribuido a que el alumno desarrollara una actitud violenta que lo llevó al fatal suceso. A partir de ese hecho, el maestro fue cambiando su forma de trabajo por un método pasivo y persuasivo con el alumnado. Es probable que, al ocupar la dirección, el recuerdo de ese hecho le hiciera pensar que si tomaba una actitud agresiva en su trato con el personal repetiría la situación, por tanto, no quería sancionar a los maestros por temor a ejercer una dirección autoritaria que le llevara a crear mayores problemas.

El ejercicio de la autoridad con sus iguales es un desafío no resuelto, es un conflicto que el director aún enfrenta. Él lo valoró en su relato como una limitante que no había podido superar o fortalecer durante el tiempo de su gestión como director. Expresó sentir que le faltaba carácter para ejercer o hacer valer ante el colectivo docente la autoridad que el puesto le confería. Dijo saber que está mal, pero no expresa aprendizajes al respecto.

El director decidió mantener una actitud permisiva y asumir de manera personal las consecuencias de los incumplimientos de algunos miembros del personal, por ejemplo, si un maestro falta injustificadamente él lo suple en sus funciones docentes a fin de no perjudicar a los niños y de alguna forma solapa el mal o deficiente desempeño de algunos de sus compañeros a fin de mantener las buenas relaciones interpersonales del personal.

El director expresó desconocer si los maestros incurrían en ese tipo de faltas con los directores anteriores, debido a que él se metía a su grupo y no se fijaba si sus compañeros cumplían o no con su deber. Además de que cuando se trabajaba en actividades que involucran la participación del colectivo escolar en su conjunto, por ejemplo, un festival para una conmemoración cívica o la graduación a fin del ciclo escolar, todos participan y cumplían con su parte. “Cuando tenemos algún trabajo con un trabajo colectivo que hacer, ¿no?, por lo general cada quién hace su parte.” Al asumir él la dirección este tipo de participación del colectivo escolar se mantuvo, las fallas que él encontró fueron en el desempeño individual de algunos de los docentes, no en todos.

El director ejercía su función con miedo de dañar las relaciones interpersonales con el colectivo docente, por otra parte, temía también la posibilidad de que se presentaran problemas con los padres y madres de familia que él no fuera capaz de solucionar, eso representó el segundo desafío de esta experiencia.

Trabajar bajo el temor de posibles problemas: “Tengo pavor el que llegue a surgir algo con los niños o con padres de familia”

El director relató en la entrevista que desde el momento en que accedió al puesto siente un gran temor a que se vaya a suscitar algún problema con los niños o con los padres de familia que lleven a estos últimos a acudir a la Instancia de Atención a Padres de la secretaría de educación o bien algún problema que sea turnado al departamento jurídico de gobierno del estado para su solución. Expresó que su temor se debe a que él no sabría la forma resolver un problema en estas instancias gubernamentales.

Yo tengo pavor el que llegue a surgir algo con los niños o con padres de familia que nos lleve más allá de la escuela a jurídico, pues específicamente, o tener problemas en atención a padres porque desconozco qué hacer para defender la situación, entonces pues actuaría yo creo por sentido común, nada más, pero no porque tenga conocimiento de leyes y todo eso.

Puede decirse que es un temor sin fundamento debido a que, en su relato, el maestro explicó que cuando ha habido problemas de inconformidad con los padres de familia, en la que estos amenazaron con acudir a quejarse a “gobierno”, él ha llegado a acuerdos y los ha convencido de no hacerlo. Por otra parte, él refirió que nunca ha enfrentado un problema en alguna de esas instancias.

Me daba mucho miedo y me da, todavía, los problemas que puedan surgir entre los niños, los padres de familia (...) esa parte es de la que yo siempre estoy temeroso, eh, ojalá que hoy no haya ninguna incidencia grave, pero, sin embargo, las que ha habido hasta la fecha, este, pues yo creo que se han resuelto favorablemente.

Él atribuye su temor a que ha sabido que algunos compañeros que fungen como directores en otras escuelas de la misma zona escolar han manifestado tener que acudir a dichos departamentos a resolver problemáticas relacionadas con la inconformidad de los padres o madres de familia, sus compañeros aseguran que el personal de estos departamentos siempre

favorece a los padres de familia y el maestro siempre sale perjudicado. Pero él mismo expresó desconocer si había algún tipo de sanción o consecuencia para la figura del director si hay algún problema tanto en el departamento de atención a padres como en el departamento de atención jurídica.

Más bien por lo que he escuchado de otros directivos que han tenido ese tipo de problemas o que han estado en Jurídico o que tal padre fue a quejarse en Atención a padres, eh, - andaba arreglando tal asunto-

En el desafío de trabajar bajo el temor de que se molesten los padres de familia, el personal docente juega un papel importante porque las inconformidades de los padres y madres de familia regularmente se relacionan con el trabajo de los docentes. Pero quien tiene que hacer frente a la inconformidad es el director como responsable de la escuela. El director relató haber tenido un problema con una pareja de padres de familia, quienes estaban inconformes por un mensaje que les envió la maestra de uno de sus hijos a través de la aplicación telefónica de whatsapp. Al parecer ellos no interpretaron adecuadamente la información que la maestra quería transmitirles y se molestaron por la actitud de la maestra. El problema lo tuvo que enfrentar el director ya que la pareja acudió con él a quejarse sobre el actuar de la maestra. En parte el temor que tiene el director puede deberse a que los problemas pueden surgir por acciones concretas de los docentes que el desconoce y que por tanto no puede controlar o tomar medidas preventivas para evitarlos.

Por otra parte, existe la posibilidad de que cuando algún padre o madre de familia que se inconforme con el actuar de algún maestro, puede acudir directamente al departamento de atención a padres sin plantearlo al director y entonces le llega el problema sin él estar enterado o al tanto de la situación conflictiva. Es una situación sobre la que el director no tiene control.

El maestro expresó que en dos ocasiones ha sido amenazado por padres o madres de familia con ir a quejarse a “gobierno” sí él no pone una solución al problema, pero en ambos casos él ha dialogado con las personas inconformes y ha llegado a acuerdos. Gracias a los cuales, ambos casos no acudieron a la oficina de atención a padres de la secretaría de educación. Por tanto, pude considerarse que el diálogo y la comunicación asertiva son los recursos que el director ha utilizado para lograr acuerdos con las familias.

Aquí vino una señora también molesta y quería ir a Atención a padres y ya después de que se platicó aquí, ella decidió, pues no acudir, entonces yo le dije que estaba en su derecho que si ella consideraba que se ameritaba, que ella, que iba a hablar con la maestra

y que ella observara si había cambios en su hijo y ya tomara la decisión, si ve que las cosas siguen igual pues usted está en su derecho de ir allá, considérela, (...) y finalmente ya no sucedió nada.

Aunque en realidad el desafío es el estar trabajando con el temor a que puedan presentarse problemas que él no pueda resolver y que trasciendan a un ámbito superior. Por tanto, el recurso que utilizó es el tratar de encontrar soluciones, mantener una actitud de apertura al dialogo para la resolución de los problemas potenciales. También puede considerarse que otro recurso del maestro es su carácter. Este director dio muestras en su entrevista de tener un carácter tranquilo y pacífico, además al inicio de su labor docente tuvo una experiencia que le llevó a tomar la decisión de mantener una postura en la que utilizara la argumentación como medio para solucionar los conflictos. Ante el temor de que surjan problemas que él sea incapaz de resolver, recurrió a sostener una actitud pacífica que ha construido en sus años de experiencia docente.

El conflicto de trabajar bajo el temor de enfrentar posibles problemáticas con los padres o madres de familia es un desafío no resuelto. El director manifestó en su entrevista que él continúa teniendo miedo a que se presenten problemas de dicha naturaleza, no siente seguridad en sus acciones en este ámbito. Ante este segundo desafío, el director decidió trabajar poniendo su mejor esfuerzo y tratando de realizar acciones que sean bien vistas por los padres y madres de familia a fin de tenerlos contentos. Él expresó que si mantenía contentos o conformes a los padres y madres de familia con el trabajo que se realiza en la escuela la posibilidad de que se presenten problemas de inconformidad disminuirá considerablemente.

También el director consideró que era necesario que los padres de familia comprendieran la labor de la escuela ya que, a decir de él, algunos problemas no ameritan que los padres o madres de familia acudan a las otras instancias, sino que son problemas que se pueden solucionar en la misma escuela. Pero para eso es necesario que los padres y madres de familia conozcan y apoyen el trabajo educativo de la escuela. Esto puso al director ante el tercer desafío de esta experiencia, el involucrar a los padres y madres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos, especialmente el de aquellos niños y niñas que tienen rezago educativo.

Involucrar a los padres y madres de familia en el proceso de aprendizaje: “Hay poco interés por la educación de los hijos”.

Al acceder al puesto, el director buscó dar continuidad al plan de trabajo que ya tenían establecido con anterioridad. En las reuniones colegiadas detectó que una problemática recurrente que expresaron los docentes fue la falta de apoyo de los padres y madres de familia, especialmente de aquellos cuyos hijos presentaban rezago educativo y bajos niveles de logro académico. Junto con el personal buscó desarrollar estrategias para involucrarlos, resultado de esta forma de trabajar establecieron actividades para su plan de trabajo entre las que destacó el invitar a los padres y madres de familia a participar en actividades cívicas, a leer cuentos ante el estudiantado y a participar en actividades deportivas. Él expresó que ya han realizado importantes logros al respecto, pero consideró que se han quedado en la participación de actividades cívicas o deportivas, es decir actividades generales que implican su participación de algunos de los padres para todo el alumnado en general.

Se ha enfatizado en involucrar mucho a los padres de familia en actividades de la escuela y ha estado muy padre porque hemos tenido algunos padres que vienen a leer cuentos o ... en diferentes grupos, ha habido padres que han venido a bailar en los eventos, ya van tres veces, en las dos kermeses y en una fecha cívica, hubo bailables de padres de familia, pretendemos ahora en abril, hacer un torneo padres e hijos, de voley bol que sería lo más ... o algo así, idear juegos con padres e hijos, ... las matrogimnasias, pues hemos tenido dos a la fecha.

El director consideró que al acceder él a la dirección ya se encontraba establecida en la escuela una organización de la dinámica de trabajo con un interés pedagógico. Le parecía que la escuela estaba trabajando bien, sin embargo, él quería ampliar el espectro de trabajo involucrando a los padres en el proceso de aprendizaje del alumnado.

A decir del director había algunos progenitores que de forma regular participaban en las diversas actividades para las que los convocaba la escuela, tales como participar en festivales o en las actividades deportivas, pero los padres y madres de familia que participaban de forma constante eran aquellos que tenían hijos que regularmente presentaban buenos resultados académicos. En tanto que los padres y madres de familia de los alumnos con problemas de rezago educativo o de aprendizaje, frecuentemente no asistían a los llamados que se les hacía por parte de la escuela ni de forma ordinaria o extraordinaria. El desafío para el director fue lograr

involucrar a aquellos que casi no participaban y cuyos hijos eran los que más requerían apoyo para lograr los aprendizajes.

Lo que nos falta bastante y que abonaría muy, mucho a nuestra ruta de mejora, estaría en cómo involucrar a los padres más, pero en cuanto al proceso de aprendizaje en los niños, esa parte es la que sigue ahí, hay poco interés por la educación de los hijos, no de todos, pero desafortunadamente los niños que tenemos en rezago, por ejemplo, ese es el indicador siempre, casi, que la mayoría no tiene el apoyo de los papás en casa.

El director expresó que las actividades cívicas, artísticas y deportivas no contribuyen directamente al proceso de aprendizaje de los niños y niñas que presentan rezago educativo o bajos niveles de logro académico y él quiere encontrar la forma de involucrar a las familias para que participen directamente en el proceso de aprendizaje y no ha encontrado la forma, por tanto, es un desafío no resuelto.

Cuando el maestro accedió al puesto directivo, en la escuela ya había establecida una cultura de trabajo colaborativa en la que los docentes participaban activamente en la elaboración del plan de trabajo escolar a través del trabajo colectivo desarrollado en las sesiones de Consejo Técnico. Al enfrentar el desafío se valió de la forma de trabajo del grupo de maestros para buscar soluciones al desafío. El recurso que utilizó es el trabajo colaborativo con el colectivo docente, al buscar encontrar estrategias que involucraran a los padres de familia durante la elaboración del plan anual de trabajo.

En el desafío de involucrar a las familias en el proceso educativo de sus hijos, el director no expresó aprendizajes puesto que no ha implementado ninguna estrategia para hacerle frente, es un pendiente que tenía en su agenda al momento de la entrevista. Él no relató experiencias similares ni como docente ni como director, si bien se ha valido del trabajo colaborativo del colectivo, al parecer no tenía recursos para proponer soluciones de mejora por falta de experiencias similares.

Tanto el ejercicio de la autoridad ante iguales, el trabajo bajo el temor a posibles problemas con los padres o madres de familia y la necesidad de involucrar a estos últimos en el proceso educativo de sus hijos; son desafíos que no han sido resueltos por el director. Él aún expresa conflicto y desconocimiento para resolverlos. Sin embargo, sí ha tomado decisiones en el ejercicio práctico que definen ya su forma de ser director, si por un lado se auto percibe como un director responsable y comprometido con su deber, por otro lado, se considera permisivo con su

personal y con el estudiantado, consecuente con los padres de familia y carente de recursos formativos para atender las situaciones de manejo de conflictos y de personas. Él no está de acuerdo con su forma de ser director, pero lo aplica como una forma para evitar problemas.

El director lo atribuye, entre otras cosas, a una falta de preparación para el cargo y no se refiere únicamente a una preparación de tipo académico, sino también a una preparación emocional, él expresó que, si él hubiera tenido pensado buscar llegar a la dirección, quizá habría observado con cuidado la forma de trabajar de sus anteriores directores, pero como él no lo tenía en sus planes profesionales siempre se concentró en la labor docente. También expresó que él se siente más cómodo desempeñando el trabajo de enseñanza del alumnado y dijo estar valorando seriamente la posibilidad de renunciar a la dirección interina para regresar a su labor docente. “Yo creo que el grupo es lo mío, yo creo que cada persona debe de estar donde realmente se siente cómoda y útil y yo me considero más útil en el grupo.” La expresión muestra que el director aún presentaba marcados rasgos de una identidad docente y que no se asumía como director de la escuela, sino como un maestro que estaba cubriendo temporalmente la dirección.

Algunas reflexiones sobre el caso.

En este caso, se observa que el director tiene una idea de buena escuela, al mismo tiempo, él expresó que entre el colectivo docente hay una cultura organizacional que no corresponde a su ideal. Él enfrentó el conflicto de realizar una práctica en apego a su ideal de buena escuela o si bien la dirige a conservar la cultura escolar ya instituida. Optó por la segunda por un lado porque no quiere ocasionar problemas y por otro lado porque siente que su puesto es temporal y por tanto las cuestiones que no sean del todo correctas se terminarán cuando él deje el cargo. Es posible que el grupo de iguales ejerza más presión para que él respete la cultura escolar ya instituida, de la cual él mismo es parte, que su ideal de buena escuela, pues esta permanece latente pero no le hace una exigencia más allá de lo moral.

Una Directora Novel en un Contexto Socioeconómico Urbano de Clase Media (2NUCM)

El presente apartado aborda el análisis de las experiencias de formación de una directora que trabaja en una escuela pública en un contexto socioeconómico urbano de clase media. Fue considerada novel por tener menos de un año en esa escuela. De inicio se presenta de forma sintetizada el proceso de formación que relató la directora. Luego para desarrollar el análisis, se

aborda cada una de las experiencias de formación práctica que relató la directora. En cada una de ellas se analizan los desafíos que le pusieron en situación de prueba dejándole aprendizajes que le llevaron a tomar decisiones para su práctica directiva. La directora de este relato vivió cuatro experiencias de formación con diferentes desafíos.

En la reconstrucción de su trayecto de formación profesional, la directora contó que al egresar del bachillerato ella tenía la intención de estudiar relaciones comerciales. Sin embargo, al quedar fuera de la selección de la carrera pretendida tuvo la oportunidad de entrar a estudiar a una escuela Normal, en la cual se formaría como licenciada de educación primaria. Al terminar el primer semestre, tras haber tenido algunos acercamientos prácticos a la función docente, como parte del programa de estudios, tomó la decisión de ser maestra. Como docente inició su trabajo en un contexto urbano marginal en una ciudad fronteriza, luego se cambió a un contexto rural y posteriormente llegó a trabajar a la capital del estado donde tuvo algunas experiencias de ejercicio del puesto directivo. La tabla 5 muestra el proceso de formación que vivió la maestra a manera de biograma.

Esta directora se seleccionó como directora novel por tener menos de un año ejerciendo la función directiva en el contexto urbano de clase media, pero ella ya había tenido sido directora con anterioridad en un contexto urbano marginal. Sin embargo, como se puede apreciar en su narración, las escuelas ubicadas en contextos socioeconómicos de clase media regularmente no son ofertadas para el ascenso, es difícil acceder a ellas, generalmente llegan directores con experiencia en el cargo. Al seleccionar el caso no encontramos ningún director que fuera su primera experiencia, por eso la seleccionamos a ella. La directora relató haber vivido cuatro experiencias de ejercicio de la función diferentes: 1. El acceso al cargo por primera vez, 2. El acceso al cargo con la encomienda de corregir al personal docente, 3. El acceso al cargo con nombramiento base y 4. El desempeño del cargo en un contexto urbano de clase media.

| Fases | Cronología | Antigüedad servicio | Acontecimientos | Valoración |
|-----------------------|------------|---------------------|--|---|
| Observación receptiva | 1992 | 0 | Concluye el bachillerato. | Tiene la necesidad de trabajar. |
| | 1992 | 0 | Trabaja en una panadería | Tiene conciencia de lo que es desempeñar un trabajo “pesado”. |
| | 1992 | 0 | Intenta ingresar a estudiar en Relaciones Comerciales. | Desea estudiar una carrera en relaciones comerciales. |



| | | | | |
|------------------------|---------------|------------|--|--|
| Formación docente | 1992 | 0 | Enfrenta la disyuntiva de estudiar para maestra o integrarse a la fuerza laboral. Elige estudiar en la Normal del estado. | No tiene vocación de maestra, pero tiene la oportunidad de entrar a estudiar esa carrera. Decide iniciar estudios en la escuela Normal, con la idea de luego cambiarse a estudiar lo que a ella le gustaba. Comienza su formación como docente en la escuela Normal. |
| | 1992 | 0 | Decide que sí quiere ser maestra. | Al conocer el trabajo docente de cerca le gusta y decide renunciar a la idea de estudiar relaciones comerciales. |
| | 1996 | 0 | Obtiene el título de Licenciada en Educación Primaria. Inicia su labor docente en Ciudad Juárez. | Concluye su formación inicial como docente. Sale de su lugar de origen para ir a trabajar. Encuentra diferencias entre la teoría que aprendió en la escuela y la realidad de la práctica educativa. |
| Observación maleable | 1997 | 8m | Trabaja como maestra de primer grado. | Tiene la responsabilidad de enseñar a leer y escribir a un grupo de niños. Le es difícil la labor docente. Cuestiona su deseo de ser maestra. Busca soluciones ante la problemática que le presenta la práctica y lo logra. |
| | 1997 | 8 m | Inicia sus estudios en la Universidad Pedagógica Nacional. | Tiene el deseo de seguir superándose. |
| | 2000 | 3 | Realiza su Licenciatura en Educación en dos contextos urbanos diferentes (Ciudad Juárez y Chihuahua) | Encuentra diferencias en las prácticas de formación. Vuelve a encontrar diferencias entre la teoría y la práctica. |
| | 2000 | 3 | Se cambia de plaza de trabajo. Desempeña su labor docente en un contexto semi rural. | El trabajo en un contexto semi rural o conurbado, le permite realizar algunas tareas de dirección y liderazgo en su grupo y en la escuela. |
| | 2002 | 5 | Obtiene el beneficio de la Beca-Comisión. | Continúa con su preparación académica en el campo de la docencia. |
| | 2006 | 10 | Se cambia de plaza de trabajo a un contexto urbano marginal en Chihuahua. | Encuentra similitudes en el trabajo docente de contexto semi rural y en el contexto urbano marginal. |
| | 2002/ 2005 | 5 a 9 | Realiza la maestría en la Universidad Pedagógica Nacional. | Continúa su preparación académica en el ámbito de la docencia. |
| Acceso al cargo | 2007/ 2009 | 11 a 12 | Realiza dos diplomados. | Tiene un acercamiento teórico y metodológico a las comunidades de aprendizaje. Encuentra que la escuela puede ser una comunidad de aprendizaje. |
| | 2008 | 12 | Es nombrada directora encargada. | Ejerce funciones de dirección por primera vez. |
| Experiencia de gestión | 2009 | 13 | Llega a trabajar a la escuela “Héroes de la Revolución” | Aprende que el Consejo Técnico tiene una función académica. Vive en esta escuela la experiencia de una comunidad de aprendizaje. El director le da la oportunidad de involucrarse en el trabajo directivo. Aprende de la práctica directiva que realiza su director. Ella valora positivamente la práctica de su director por los resultados que obtiene y la hace propia. |

| | | | | |
|-----------------|----------------|------------|--|--|
| | 2009 | 13 a 14 | Ayuda a su director en el trabajo del Consejo Técnico. Es propuesta para ser directora encargada. | Aprende sobre el trabajo del director. Encuentra la posibilidad de incidir de otra forma en la educación, no sólo en la labor docente. Sabe que ella puede ser directora también. |
| | 2010 | 14 | Vuelve a ser nombrada directora encargada. | Vuelve a ser considerada para realizar funciones de directora. Es considerada con capacidad de resolver conflictos problemas de incumplimiento del personal. |
| Acceso al cargo | 2012 | 15 | Decide concursar para obtener su propia dirección. Es directora con nombramiento base. | Siente que tiene la capacidad de realizar las funciones de dirección con éxito. Cambia la idea de ser Asesor Técnico Pedagógico por ser directora. Al ganar la plaza base de directora siente inseguridad pese a que ya había desempeñado la función. |
| | 2012 | 15 | Concursa y gana una dirección dictaminada. | Fue difícil integrarse como parte del personal, pues siempre la vieron como “la autoridad” Busca en su experiencia (práctica y teórica) elementos que le permitan desempeñar su práctica directiva con éxito. |
| | 2012 a 2014 | 15 | Rescata elementos para la práctica directiva de su inspectora. | Aprende y fortalece su función académica por el trabajo que la inspectora hace a nivel zona. |
| | 2014 | 17 | Busca su cambio de plaza a la Escuela “Carmen Romano” | Busca cambiar de centro de trabajo por razones personales. Le gustaría llegar a una escuela de contexto de clase media porque es prestigio y porque asume que no tiene tanta problemática. |
| | 2014 | 17 | Llega a la dirección de la escuela “Carmen Romano” | Valora ampliamente la escuela a la que llega. |
| | 2015 | 18 | Desempeña su práctica directiva en una escuela de contexto de clase media. | Encuentra renuencia del personal a recibirla como directora. La práctica en la escuela es difícil porque ella quiere organizar una dinámica de trabajo centrada en lo pedagógico. Logra instaurar un trabajo acorde a lo que ella quiere realizar. Tiene una identidad directiva bien definida. |

Tabla 5 *Biograma de la historia de vida profesional del caso 2NUCM.*

Fuente: Construcción personal.

Ejercer la función directiva por primera vez: desafíos de la experiencia.

La experiencia aquí analizada es sobre la primera vez que la maestra accedió al cargo al ser nombrada directora encargada en la primaria en que trabajaba. En esta experiencia la directora enfrentó cuatro desafíos, entendidos estos como sucesos que fueron muy importantes porque la pusieron en situación de prueba, tuvo que resolver algo y el paso por ese desafío le dejó

aprendizajes que se integraron a su proceso de formación como directora. El primer desafío que enfrentó fue hacer valer su autoridad como directora ante el colectivo docente.

Hacer valer la autoridad: “la directora soy yo”.

Antes de acceder al puesto directivo, realizó un diplomado sobre la escuela como comunidad de aprendizaje. En este diplomado ella reinterpretó su concepto de escuela ideal, la forma en que se debe trabajar para lograr una escuela así y el tipo de dirección necesaria para lograrlo.

Aquí en Chihuahua me metí a dos diplomados en el Tec de Monterrey, sobre la formación docente y el otro sobre escuelas que aprenden con el doctor Flores, que en paz descansa, y fue una forma de ver la escuela como una verdadera comunidad de aprendizaje.

Para esta directora, el aprendizaje que se adquiere en espacios institucionalizados, a través de cursos, es algo muy importante y aunque en algún momento sintió dificultades para aplicar en la práctica los aprendizajes teóricos ella decidió seguir estudiando, seguir preparándose académicamente y es algo en lo que encontró gusto. Ella relató que cuando ingresó al servicio docente inició sus estudios de licenciatura en educación en la Universidad Pedagógica Nacional sólo por ocuparse en las tardes.

Luego luego, cuando yo llegué a Juárez, yo llegué en diciembre, en julio me inscribí a la UPN porque yo tenía que hacer algo, yo no podía estar en las tardes sin hacer nada, entonces me inscribí en la UPN para continuar estudiando.

Fue por la relevancia que ella concede al aprendizaje institucionalizado, que el fortalecer o reinterpretar la idea de buena escuela en un espacio institucionalizado le llevó a valorar dicha concepción como verdadera, como el deber ser. Tras concluir este diplomado la maestra accedió al cargo con funciones de dirección por primera vez.

La directora vivió su experiencia de ingreso a la función directiva en el año 2008, en ese tiempo dicho proceso estaba regulado por el escalafón de antigüedad, mismo que no contemplaba un mecanismo de selección para directores temporales o eventuales, como es el caso de la directora aquí presentada. Esos casos eran designados de forma directa por el jefe del departamento administrativo de la Secretaría de Educación (en los estados), quién se auxiliaba de los inspectores o supervisores escolares y del representante sindical del nivel para asignar estos puestos temporales.

En el caso aquí analizado no intervino la parte sindical, sino que quedó en manos del inspector. Este a su vez decidió que el personal de la escuela eligiera a un docente del mismo centro escolar para que desempeñara el cargo. Esta forma de acceder a la función es una singularidad de este caso pues derivado del poder que ostentaba en ese tiempo el sindicato, la mayoría de los directores encargados eran designados por este órgano y no por la parte oficial. Esta situación, a su vez explica que la directora no hay manifestado su lealtad con la parte sindical sino con su inspector, pues fue quién le dio el nombramiento.

Esta directora, era docente integrante del colectivo de la escuela, que por necesidades personales de salud se ausentó durante un periodo de tiempo, antes de que ella regresara quedó vacante el puesto de la dirección y surgió la necesidad de nombrar a alguien que ocupara el puesto temporalmente. Ese hecho desató una pugna de poder entre el personal de la escuela y de este mismo surgió la propuesta para designar a la maestra, caso de este estudio, por considerar que se encontraba ajena al problema. Es así como el inspector realizó un ejercicio de votación entre el personal y ella fue elegida como directora encargada.

El director que teníamos se va de la escuela, yo en ese tiempo estaba incapacitada, eh, estaba embarazada de mi hija, pero antes de aliviarme me caí y me fracturé el tobillo, entonces me operan y yo estaba en mi casa y en lo que se va el director empiezan las pugnas de quién se va a quedar y que fulanita no, y empieza la escuela a dividirse y a mí me empiezan a hablar porque yo duré mucho tiempo en regresar, entonces como que ándale, tú estás ajena, tú agarra la dirección y yo les decía, es que yo no sé nada de la dirección, que tiene, que tiene, y se hace la propuesta y votan por mí.

Ella fue elegida como directora, sin considerar si tenía los conocimientos o habilidades específicas para la función, ni por su preparación académica, ni siquiera fue considerada por sus cualidades docentes. La seleccionaron por ocupar una posición sociopolítica entre el personal que podía dar respuesta a la problemática de pugna de poder entre este. El acceso al cargo se dio en medio de una situación conflictiva entre el personal docente. Esto le presentó el primer desafío que tuvo que enfrentar en su primera experiencia como directora, la necesidad de hacer valer su autoridad.

Como directora, lo primero que enfrentó fue problemas con el personal para desempeñar su función. Al tener voto para elegirla, el colectivo docente sintió el derecho a intervenir en las decisiones que ella tomara. Los maestros querían decirle lo que debía hacer y le exigían fidelidad

a ellos a cambio de su apoyo. La directora no estuvo de acuerdo en ejercer la dirección condicionada o manipulada por el colectivo docente, entonces asumió el poder que le confería el cargo, reunió al colectivo docente e hizo valer su autoridad dejándoles claro que ella ahora tenía otra función y que la desempeñaría en apego a lo establecido normativamente, aunque eso fuera en contra de los deseos de ellos.

Cuando yo asumo la dirección lo primero que me topo es, si, pero yo voté por ti, eh, ese pago, ese pago y yo les dije... tuvimos que reunirnos y decir, muchachas muchas gracias votaron por mí, pero pues ya se amolaron, porque la directora soy yo.

Ella asumió que no todas las decisiones podría tomarlas en consenso porque ello le implicaba poner en riesgo el establecimiento de algunas condiciones que ella consideraba necesarias para tener una buena escuela, tales como el respeto a la autoridad que ella representaba en la escuela. Ella asumió la autoridad que le confería el puesto como una respuesta al condicionamiento que el colectivo o una parte del mismo quería imponerle como pago por su apoyo para ser nombrada directora.

En esta situación conflictiva en que asumió el cargo, ella aprendió que debía posicionarse y hacer valer su autoridad para dirigir la escuela, ya que de no hacerlo sería manipulada por el personal o al menos a una parte de este a su conveniencia, los problemas aumentarían y no tendría el control para dirigir y lograr la escuela que ella pretendía. Ella sintió la necesidad de hacer un buen manejo de la autoridad que le otorgaba el puesto.

Hay indicios de que la directora hizo uso de dos recursos para afrontar este primer desafío. En primer término, ella recurrió a su carácter, el cual aparece fuerte y decidido en repetidas ocasiones en su relato.

Yo decía que los niños me iban a tener miedo por este, por el tono de voz (...) y esa cuestión afectiva, porque yo siempre he sido muy reseca, son mis modos verdad, eh, y no es cuestión de que yo soy la maestra, no pero es esa cuestión de respeto, esa... pues sí, a lo mejora así fui formada, o equis (...) yo era muy exigente y yo creo que se lograron muchas cosas (...) siempre en grupos fui muy exigente con mis niños y conmigo.

Entonces cuando el personal intentó condicionarle su acción por el voto que le dieron para llegar la dirección ella hizo uso de su carácter y decidió enfrentarles y posicionarse como directora.

Otro recurso que la directora puso en juego para enfrentar el desafío fue la vivencia con diferentes directores que tuvo como docente. Ella trabajó en cuatro escuelas antes de acceder a la dirección. De esas experiencias ella observó el trabajo del director, pero en función del apoyo que como docente recibía le aplicaba un juicio de valor, aprobando o reprobando las acciones que realizaban sus directores y aunque obedeciera en todo sin reclamos, iba construyendo su propia idea de lo que debe ser un director escolar.

Yo creo que la he construido en función de la experiencia de los directores que he tenido (...) entonces ya cuando a mí... cuando ya me gano la dirección y que me toca ya ser directora, así como que, primero que nada, qué es lo que no debo de tener en función de los directores que yo tuve y pulir lo que yo sí debo de tener.

Hubo una experiencia en específico con un director que frecuentemente se ausentaba de la escuela y el personal tomaba las riendas de la escuela, ella expresó que en su lugar sentiría vergüenza de tener una actitud así.

Nos llega otro director donde no iba, había un director y muchas subdirectoras porque todo mundo ordenaba y todo mundo hacía las cosas y yo decía, no es que a mí me daría vergüenza.

Cuando ella fue nombrada directora encargada y el personal quiso decirle qué hacer, la directora evocó la experiencia y no estuvo dispuesta a repetirla, fue algo que ella ya reprobaba desde antes de ser directora.

Con el uso de estos recursos empezó a resolver el desafío de forma favorable para ella, sin embargo, los problemas permanecieron latentes por un tiempo, pues el personal no aceptó a cabalidad el posicionamiento que ella asumió como directora.

Tuve molestias igual, es que te crees mucho, no, yo no dejo de ser maestra, pero yo no puedo estar aquí condicionada a tu voto o condicionada a lo que tú me diste la oportunidad, porque si es así pues yo me regreso a grupo y que otras agarren control.

La directora se mantuvo firme en su postura e incluso les regresó su voto si no aceptaban que ella desempeñara el rol que le correspondía como autoridad de la escuela.

Por ser directora novel en el cargo y la problemática enfrentada con su personal, ella tenía dudas sobre la pertinencia de su actuar y acudió a su inspector para consultarlo al respecto. Ella buscó su consejo por tres razones. Primero, pese a que el personal votó por ella, fue el inspector quien la nombró como directora y le expresó su apoyo.

Se hace la propuesta y votan por mí, el inspector en ese momento habla conmigo, este, pues me dice todo lo que implica, yo sentía que me estaba regañando y yo le dije, oiga pues deme la oportunidad, no, me dijo, es que yo la estoy apoyando.

Segundo, ella confiaba en su trabajo por considerarlo una persona con conocimientos suficientes para desempeñar su función. “Mi inspector, porque era un chucho cuerero en cuestión administrativa y en cuestión de sortear problemas” Y tercero, porque era su autoridad inmediata superior, por tanto, es a quién en todo caso ella debía obedecer.

La directora encontró apoyo en su inspector para hacer valer su autoridad ante el personal docente, aunque a este le causara molestias, el inspector le reforzó la idea de que ella era la responsable de dirigir la escuela y que debía asumir esa función. “Yo lo tuve que platicar con el inspector y él me decía usted es la directora y tendrá que actuar como tal.” Con el apoyo del inspector ella reforzó el aprendizaje sobre la necesidad de tomar decisiones sin tener el consenso del personal, si esto servía para conducir el trabajo de la escuela hacía la mejora académica.

En esta experiencia de asumir el puesto por primera vez, más que sentir incertidumbre por tareas específicas de la función directiva, tales como son el control escolar, la atención a problemáticas con padres de familia y la elaboración del proyecto escolar, esta directora se sintió presionada por la dinámica de relaciones entre el personal, por una cultura de subgrupos donde se le pedía lealtad con uno u otro y al no sumarse a los subgrupos, se convirtió en enemiga de estos. Su mayor desafío fue en ese momento la necesidad de hacer valer su autoridad ante el colectivo escolar.

Hacer frente a este primer desafío le dejó como aprendizaje en su proceso de formación que era necesario posicionarse en el rol y hacer valer la autoridad para dirigir la escuela hacía un rumbo específico. Aprendió además que no siempre podría tomar decisiones consensuadas, pues ello le pondría en riesgo de perder el control de la escuela. También aprendió que posicionarse en su rol le traería problemas con el personal, pero era una condición necesaria para el buen funcionamiento de la escuela.

Elevar las expectativas de logro académico del estudiantado: “no podemos tener niños pobrecitos”.

El segundo desafío que enfrentó en esta experiencia tiene que ver con la necesidad de cambiar las expectativas de logro académico del alumnado que los diferentes actores escolares tenían a partir del contexto escolar al que pertenecían.

La escuela en que la maestra tuvo su primera experiencia como directora se encuentra en un contexto socioeconómico urbano marginal ubicada en la periferia, en un turno vespertino. Con un alumnado que provenía de familias nucleares, monoparentales, extensas y reconstituidas; en las que el sustento económico es escaso y en muchas de las ocasiones provienen de una economía informal, en otros casos debido al trabajo de padres o madres de familia, son hijos que permanecen mucho tiempo solos. Familias cuya economía depende también mucho de las ayudas de programas gubernamentales. Niños y niñas con un capital cultural bajo en cuanto a el bajo nivel de escolarización de sus progenitores, al poco acceso a textos de diversa índole, actividades culturales, etcétera.

Al asumir el cargo en esta escuela, la directora quiso implementar acciones diferentes a las que se venían desarrollando a fin de poner en práctica su ideal de buena escuela, que había construido o reforzado en el diplomado que tomo previamente. Y por el cual entendía que una buena escuela es una organización que trabaja como una comunidad de aprendizaje en donde el trabajo colaborativo, una visión compartida y el aprendizaje del alumnado en el centro de las acciones son características indispensables.

De ver la escuela como una verdadera comunidad de aprendizaje, donde yo podré apostarle mucho a la escuela, pero si todo el colectivo no le apuesta vamos a ser un granito solo y ocasiona muchos celos entre los compañeros, ocasiona mucha aceptación o mucho rechazo de los papás en función de lo que les pides y a veces parece uno loco navegando en la escuela, entonces ahí en la escuela logramos fortalecer esa parte de visualizarnos como escuela.

Sin embargo, se encontró que tanto el personal docente como los padres y madres de familia tenían bajas expectativas de logro en el aprendizaje del alumnado dadas las condiciones contextuales. La comunidad educativa estaba convencida de que por ser un contexto con tantas carencias económicas no se podía esperar mucho en el nivel de aprendizaje de los niños. La directora expresó la necesidad de trabajar con los diferentes actores: “De educar a los papás, eh,

en la cuestión económica, eh, enfocarnos los maestros en que no podemos tener niños pobrecitos.” Estas bajas expectativas predominaban más en los padres y madres de familia. “En ese contexto tratábamos de hacerle entender al papá de la importancia y de que, aunque no tuviera los recursos, el niño iba a aprender.”

El tratar de cambiar esa idea le generó a la directora la necesidad de buscar formas de acción que cambiaran las expectativas de logro, para así sentar las bases requeridas para implementar una dinámica de trabajo que estuviera centrada en la mejora pedagógica del centro escolar. En su relato, la directora brindó elementos para ver que en este desafío hizo uso de tres recursos formativos para hacerle frente.

El primer recurso fue la idea que ella tenía sobre el aprendizaje, en la cual el centro del proceso era el alumno, desde su idea era el maestro quién debía adecuar las condiciones para que el alumno aprendiera a pesar del capital cultural con que contara y los recursos que tuviera para construir aprendizajes. Ella expresó: “Yo no creo en los niños pobrecitos, somos pobrecitos nosotros que no les damos la oportunidad y de que un niño aprende con todos los recursos y sin todos los recursos.” Entonces pese a las bajas expectativas de logro que la comunidad docente tenía, la directora estaba convencida del poder de cambio de sus acciones y las del colectivo docente en pro de la mejora académica de la escuela.

El segundo recurso en este desafío fue su experiencia docente, ya que como maestra frente a grupo trabajó en contextos socioeconómicos muy desfavorecidos en los cuales tuvo que tratar con personas en pobreza extrema y enfrentó el mismo conflicto de tener que ayudarles a ampliar sus expectativas de logro. Ahí aprendió a valorar la posibilidad de participación de la comunidad.

Entonces fue el trato con la gente, gente muy humilde, gente muy abandonada, una escuela con muchas carencias, pero que al mismo tiempo tenía apoyo de Estados Unidos y que por intereses de los maestros quitaron el apoyo porque el apoyo se convirtió en un poder para ellos.

En sus experiencias como docente ella aprendió que en contextos socioeconómicos precarios el trabajo colaborativo entre el colectivo docente podía hacer la diferencia. Tanto de forma positiva como negativa, en su experiencia como docente en un contexto humilde vio como se podían perder apoyos económicos para la escuela por la carencia de un liderazgo fortalecido que permite el empoderamiento de los docentes. En contraparte, si el equipo docente trabaja de forma coordinada puede obtener los logros que se plante por difícil que esto sea.

Otra escuela periférica, turno vespertino, de nueva creación, igual, unas condiciones muy deplorables económicas, pero como colectivo nos empezamos a unir y empezamos a visualizar a la escuela de otra manera, igual yo los niños, yo lo que podía lograr con ellos, un avance académico, un avance de integración.

Cuando le tocó enfrentar el desafío de bajas expectativas de logro por el contexto socioeconómico como directora, en realidad ya lo había enfrentado antes como docente, desde un margen de acción más corto, pero le brindó conocimientos para hacer frente al trabajo al desafío de elevar las expectativas de logro del estudiantado. Entre esos conocimientos destaca la certeza de poder de cambio en sus acciones y el trabajo colaborativo como medio para lograr las mejoras académicas.

El tercer recurso que utilizó fue el apoyo que encontró en el inspector escolar, pues este le hacía ver que parte de su función como directora era lograr los cambios en los maestros, así como en los padres y madres de familia para que la escuela avanzara hacia la mejora académica. El inspector tenía la idea de una escuela que funcionara académicamente, cuyo centro de actividad fuera el aprendizaje del alumnado. De tal forma que él le hizo ver a la directora que parte de su función como tal era cambiar la idea que la comunidad educativa tenía sobre su posibilidad de mejora entre las situaciones contextuales.

Con la idea del alumno como centro del aprendizaje, la experiencia docente de trabajo en un contexto urbano marginal y el apoyo de su inspector, la directora logró mejorar las expectativas de logro del estudiantado y con ello sentó las bases para propiciar acciones tendientes a la mejora.

O sea, fue cambiar esa percepción de que, aunque seamos los más pobres de... porque éramos los más pobres de toda la zona, a parte de una escuela rural y luego éramos nosotros los pobrecitos, tenemos que sacar a la escuela adelante.

En este segundo desafío, la directora confirmó aprendizajes que ya había construido como docente respecto a elevar las expectativas de logro que los docentes pueden tener derivadas del contexto socioeconómico precario y de mostrar a los padres y madres de familia que su participación en el proceso de aprendizaje era más importante que una aportación económica para lograr avances en el aprendizaje en sus hijos e hijas. Y aprendió que parte de sus funciones como directora era implementar una visión sobre la escuela en la comunidad escolar, lo cual implicaba cambiar expectativas de logro y organizar al colectivo para el trabajo conjunto.

Conseguir recursos para mejorar académicamente la escuela: “hacíamos hamburguesas y cooperábamos regalito”.

Ahora bien, elevar las expectativas de logro era una cosa, pero de igual forma en un contexto socioeconómico con condiciones tan precarias había una carencia de recursos materiales que permitieran diversificar las formas de enseñanza para mejorar los logros académicos de los niños y niñas. Esto constituyó el tercer desafío para la directora, tuvo que conseguir recursos para implementar acciones para la mejorara académica del estudiantado.

Para enfrentar este desafío la directora encontró algunas condiciones favorables. Por un lado, había un clima de trabajo colaborativo entre el personal ya instituido, por otro lado, el personal docente se caracterizaba por prácticas de compromiso. Ambas condiciones ayudaron a la directora en la implementación de acciones para la mejora, pues en este desafío más que a hacer uso de recursos formativos construidos con anterioridad para resolverlo se valió de las condiciones culturales de la escuela e implementó acciones que involucraban al personal para conseguir recursos.

Éramos más los maestros comprometidos en función de lograr algo por esos niños que de no lograrlo (...) y no éramos maestros de grandes estudios, eh, pero eran maestros de mucha... muchos años de servicio, maestros de la sierra, maestros que habían navegado mucho y yo creo que esa fortaleza tuvimos en la escuela.

La directora encontró que, si bien los docentes tenían poca preparación académica, el compromiso de ellos era un factor que posibilitaría acciones para la consecución de recursos. Así la maestra organizó y dirigió una serie de actividades económicas que les llevaron a mejorar la infraestructura del edificio escolar y equiparlo para ofrecer condiciones que incrementaran las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas de la escuela. Ella narró: “la escuela la sosteníamos los maestros, muchas, nosotras hacíamos muchas actividades y vendíamos y hacíamos hamburguesas y cooperábamos regalito, y llevábamos material para los niños.”

Además de apoyarse en el compromiso y trabajo colaborativo de los docentes, la directora buscó programas gubernamentales que le ayudaran en este reto, encontró apoyo en algunos programas y lo combinó con el trabajo de los maestros y de esa forma consiguió mejorar la infraestructura y equipamiento de la escuela.

Empezamos a meternos en programas de apoyo y logramos hacernos de muchos recursos ... nos hicimos de computadoras, muchachitos del CECIT nos daban clases para los niños, o sea y eran de servicio social, hacíamos actividades para pagarles a ellos una bonificación y eran felices los muchachitos con quinientos pesos al año, o sea, porque los papás no pagaban y los niños tenían la computadora.

Este tercer desafío no le representó mucho conflicto a la directora, pero sí le ayudó a lograr el segundo respecto a elevar las expectativas de aprendizaje. En este sentido la directora estaba trabajando por ofrecer una educación equitativa en cuanto equiparar las condiciones de aprendizaje para niños con escasos recursos socioeconómicos a fin de que incrementaran sus posibilidades de logro académico. Además, le permitió aprender a gestionar apoyos con instancias externas, formando redes de colaboración que le ayudaban a conseguir su meta.

Organizar una dinámica de trabajo centrada en lo pedagógico: “tendremos que educarnos a trabajar la biblioteca”

Por otra parte, elevar las expectativas y conseguir recursos materiales para la escuela no era suficiente para avanzar hacia la mejora académica. Había que utilizar los recursos y hacerlo de forma adecuada para lograrlo. Esto representó el cuarto desafío para la directora en esta primera experiencia de ejercicio del cargo. El organizar una dinámica de trabajo centrada en el interés pedagógico.

En el ejercicio de la función, la directora observó prácticas poco eficientes, los docentes no utilizaban los pocos recursos de que disponía la escuela para el logro de los aprendizajes. Ella explicó: “yo les decía tenemos una gran biblioteca, pero si no la usamos, de qué nos sirve, tendremos que educarnos a trabajar la biblioteca.” Entonces buscó que los maestros vieran las posibilidades de uso de recursos en función de lograr mejores niveles de logro en el aprendizaje de los niños. Pero más allá de la optimización en el uso de recursos, la directora quería implementar acciones cuya idea fuera siempre la búsqueda de la mejora del aprendizaje en el alumnado.

La directora, caso de este análisis, es hija de un maestro, quizás las vivencias en casa, le llevaron a formar desde temprana edad ideas al respecto de la educación, ella relató que al ingresar a la escuela Normal, en una clase les preguntaban el motivo por el cual habían seleccionado la docencia como carrera y pese a que la mayoría de sus compañeros expresaban

que por gusto de los niños, ella no estaba de acuerdo con la respuesta pues consideraba que la educación incluía un gran compromiso ya que la docencia implicaba educar, hacer algo, cambiar las posibilidades de desarrollo cognitivo de los niños.

El que me guste un niño no es una condicionante para ser maestra, era mi punto de vista, yo decía que un maestro era más que gustarle los niños... yo dije que lo mío era ser maestra y más que gustarme los niños yo creo que podía hacer muchas cosas en función con los procesos con esos niños.

Igual al trabajar ya como docente, ella siempre expresó un interés por lograr que los niños aprendieran, una preocupación por que los niños avanzaran en su proceso de aprendizaje. Entonces esa misión de la escuela que para ella aparecía muy clara, sobre que el centro del proceso educativo debía ser el alumno y por tanto todas las actividades que en ella se planteen debieran ir dirigidas al logro de este objetivo, le brindó elementos para enfrentar este cuarto desafío. En este desafío ella aprendió a organizar la dinámica de trabajo hacía el interés pedagógico y lo asumió como una de las funciones del director.

Además, al enfrentar estos cuatros desafíos en esta experiencia, también inició un proceso de modificación y reconstrucción de su identidad docente hacía una identidad directiva. Mantuvo rasgos de su identidad docente, ella expresa que al ser directora no dejaba de ser maestra, se refiere a sí dentro del colectivo de maestros, habla de nosotros los maestros. Expresó: “yo no dejo de ser maestra... éramos más los maestros comprometidos en función de lograr algo por esos niños”

Al asumir la función integró a su identidad docente rasgos de la identidad directiva, se asumió como tal y orientó su trabajo desde la concepción que ella tenía de ser directora y encontró gusto en el desempeño de ese rol. Ella les expresó a sus compañeras de trabajo: “pero pues ya se amolaron, porque la directora soy yo, y no dejamos de ser amigas, pero sí tendré que fungir como directora (...) ahí fui directora encargada de la escuela, me gustó...”

Finalmente, la directora salió avante de la experiencia, con nuevos aprendizajes y con cambios en algunos rasgos de su identidad profesional, por ello, pese a las problemáticas que enfrentó con el personal y el contexto socioeconómico, encontró gusto por la función en esa primera experiencia como directora.

En esta experiencia de primer ejercicio de la función directiva, dadas las situaciones que entraron en juego, entre las que destacan: la forma de acceder al cargo, las condiciones políticas

en que lo hizo, los conceptos que ella tenía sobre la escuela y el rol del director, los antecedentes familiares, las relaciones interpersonales y su carácter, entre otros. Se identifican aprendizajes que se manifiestan de forma importante ya que conforman parte de su proceso de formación como directora.

Primero, la directora construyó un conocimiento actitudinal que constaba en adoptar una actitud asertiva para posicionar su rol como directora ante el colectivo escolar y hacer valer la autoridad que el puesto le confería a fin de poder ejercer su función como directora. Existe un documento oficial, el Acuerdo 96 por el que se establecen la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, en el que se anotan las funciones específicas que corresponden al director. Sin embargo, en el relato de la directora no se encuentran indicios de que haya acudido a este documento en ese momento para hacer valer su autoridad. Ella se valió de su carácter y de la experiencia de observación de otros directores para determinar su rol y funciones dentro de la escuela. Esta experiencia es de gran relevancia, pues le brindó elementos para desempeñar la función y enfrentar en lo futuro la misma prueba en otros espacios y con otros agentes.

En segundo término, la directora desarrolló habilidades específicas para el cargo, tales como organizar al personal para realizar acciones para conseguir recursos, conseguir apoyo de programas gubernamentales para mejorar la escuela y organizar la dinámica escolar para centrar las actividades en un interés pedagógico. Estos aprendizajes, la directora los desarrolló en el ejercicio mismo de la función y como respuesta a las necesidades que el entorno le planteó.

Tercero, a partir de los aprendizajes que construyó, la directora reconceptualizó o reinterpretó el concepto de director, al mismo tiempo que se apropió del mismo. Vio la figura del director como algo propio e integró a este las funciones que le corresponden a un director, entre las que ella destacó organizar la dinámica de trabajo de la escuela y elevar las expectativas de logro que se tienen sobre el alumnado en función del contexto escolar. De esta forma es que esta primera experiencia de ejercicio de la función directiva formó parte fundamental en el proceso de formación de esta directora.

Acceder al puesto directivo con la encomienda de “enderezar” una escuela: sus desafíos.

En este segmento abordó el análisis de la segunda experiencia de acceso al cargo de la directora, la cual se desarrolló en un contexto de clase media en un turno vespertino. En esta

experiencia la directora enfrentó tres desafíos que la pusieron en situación de prueba, su paso por ellos le dejó nuevos aprendizajes para la función directiva y le reafirmó otros que había construido en su primera experiencia. El primer desafío en esta experiencia se relaciona directamente con la razón por la que ella llegó a la dirección, se trata de enfrentar el incumplimiento laboral del personal docente.

Corregir faltas administrativas del colectivo docente: “iba a arreglar la escuela”.

La maestra concluyó su primera experiencia como directora al llegar a la plaza un director base, ella regresó a trabajar en grupo, pero se cambió de escuela, aunque se quedó en la misma zona escolar. En su nueva escuela vivió una experiencia de gestión escolar que ella valoró como muy significativa porque el director que tenía trabajaba un liderazgo que correspondía con el concepto del deber que ella tenía. Además, el director le permitió tomar parte en el trabajo de organización del Consejo Técnico Escolar.

Mientras tanto el inspector que ella había tenido se cambió de zona escolar, cuando él llegó a la nueva zona encontró una escuela con una marcada desorganización entre el colectivo docente, que implicaba el incumplimiento y desacato a la normatividad. Como la escuela tenía un director interino, él decidió cambiar el director por la maestra caso de este estudio, pues consideró que ella poseía rasgos que permitirían enfrentar el problema y resolverlo satisfactoriamente. Entonces la invitó a ser directora encargada, le explicó que en la escuela había muchos problemas de incumplimiento e irresponsabilidad del personal y por eso la quería como directora para “enderezar” la escuela. En esas condiciones la maestra accedió al cargo por segunda vez con la encomienda de resolver la problemática de incumplimiento docente. Ella relató: “Iba a arreglar la escuela por muchas cuestiones de desorganización... yo llegué con unas condicionantes de enderezar la escuela”

Al parecer la directora se valió de dos recursos para hacer frente a este desafío, su carácter y el conocimiento de los documentos normativos que regulan la labor docente. El primer recurso que entró en juego fue su carácter. Aceptó el encargo de la dirección a sabiendas de la encomienda de “enderezar” la escuela. Sabía que había problemas de faltas administrativas por parte del personal docente y aun así aceptó. Ella podría haber rechazado la propuesta al saber de la problemática, sin embargo, valiéndose de su carácter, el cual aparece fuerte y decidido en su relato, aceptó el problema para enfrentarlo, incluso expresó gusto por la experiencia vivida: “iba

a arreglar la escuela por muchas cuestiones de desorganización, trabajé muy a gusto en la escuela.”

Otro recurso que utilizó fue el marco legal que regula las responsabilidades laborales de los docentes, ella refirió a que aprendió mucho de la parte administrativa en esta experiencia. Este recurso cobró fuerza gracias al apoyo que le dio el inspector quien tenía basto conocimiento sobre los documentos normativos que regulan el desempeño docente y que pudo ser un guía en el aprendizaje de la maestra y en su forma de resolver problemas.

El apoyo del inspector fue fundamental para hacer frente al desafío. Por sugerencia de él, ella se documentó, se dio a la tarea de investigar las cuestiones normativas que le permitieron dar solución administrativa a los problemas. Hizo ver al personal lo que podían hacer y lo que no. Además, aplicó sanciones administrativas a quién correspondía. Las sanciones consistieron en emitir notas de extrañamiento, un documento que se entrega al docente, además se anexa una copia en el expediente del trabajador y se entrega otra copia a la autoridad inmediata superior.

Acumular tres notas de extrañamiento genera otra sanción que aplica el inspector, la cual consiste en la “puesta a disposición”. De llegar a este punto, el director retira al docente del centro de trabajo. El docente sancionado es reubicado en otro espacio laboral según los espacios de que se dispongan. Si la falta se considera grave, el docente puede ser cesado de su función. Sin embargo, la directora no expresó haber llegado hasta tal punto, solo emitió notas de extrañamiento. Ella explicó: “era prácticamente como un fiscal, todo lo que no se podía hacer, sancionar lo que se hacía y corregir tantos errores”

Por ello el inspector resultó una figura de mucho peso en esta experiencia, apoyó a la directora y además la guio en el aprendizaje de la función administrativa que corresponde a un director. Le dio a conocer algunos documentos normativos como son el Código Administrativo del Estado y la Circular Normativa. Así mismo le apoyó en la interpretación que podía hacer de ellos. La directora lo señaló como una de las personas claves en su aprendizaje de la función directiva.

Yo aprendí mucho de la cuestión administrativa de Rogelio (...), mi inspector, porque era un chucho cuerero en cuestión administrativa y en cuestión de sortear problemas, ¿si me explico?, es que es esto, apóyese en esto, usted no tenga miedo si un maestro le está fallando tiene que actuar conforme a ley, esa cuestión administrativa la aprendí mucho de él.

Este inspector la designó para realizar la tarea y la apoyó en todo momento. Resalta el hecho de que él le pedía actuar conforme lo legal. Puede considerarse que este desafío ella lo enfrentó acompañada, en esta segunda experiencia ella fue designada directora por el mismo inspector que tuvo en su primera experiencia. Ella sintió apoyo en él y construyó una fidelidad con la autoridad educativa, su lealtad fue para la autoridad educativa pues fue quien la ayudó en los momentos difíciles de la función.

Otros actores no menos importantes en este desafío fueron los docentes, pues si bien estaban incurriendo en prácticas de irresponsabilidad e incumplimiento, estas probablemente no eran intencionadas, sino por el desconocimiento de la norma o el seguimiento de usos y costumbres. La directora no refirió haber tenido algún enfrentamiento difícil con el personal, si bien mencionó que “fue un año de mucha estira y afloja”, también expresó haber logrado mejorar las condiciones de trabajo a la vuelta de un año: “al fin y al cabo yo creo que tuvimos buenos resultados en la escuela.” Lograr buenos resultados en un año, quiere decir que los cambios que realizó no enfrentaron resistencia, quizás al personal docente le faltaba esa parte de dirección, de alguien que les marcara los límites en su función.

En esta segunda experiencia la directora buscaba “arreglar la escuela por muchas cuestiones de desorganización”, con ello volvió a poner en juego su concepto de buena escuela, esto le llevó a su segundo desafío, el cual va muy ligado al primero y fue cambiar la dinámica de trabajo escolar para centrarla en lo pedagógico.

Cambiar la dinámica de trabajo para centrarla en lo pedagógico: “consolidación como escuela”.

El segundo desafío va muy ligado al primero, pues ella tuvo necesidad de reorientar la dinámica de trabajo escolar para centrarla en lo pedagógico, su razón de corregir las fallas en el personal era para que la escuela trabajara adecuadamente en cuanto a la enseñanza. La directora encontró que algunas de las faltas que cometían los docentes afectaban directamente el proceso de enseñanza. Como ejemplo, la directora detectó que los docentes no le entregaban la planificación didáctica, si bien es una falta administrativa por incumplimiento en la entrega de un documento, para ella lo más preocupante de la falla no era la falta administrativa, sino que esta provocaba que el docente impartiera sus clases a fuerza de improvisación o siguiendo las actividades del libro de texto, pero sin atender los propósitos del plan de estudios.

Para hacer frente a este segundo desafío se valió de su experiencia de gestión. En su primera experiencia como directora ella ya había enfrentado el desafío de organizar una dinámica de trabajo para centrarlo en lo pedagógico, aprendió a hacerlo y lo integró como una de las funciones del director. Al enfrentar el desafío por segunda vez ella ya tenía determinadas nociones sobre cómo hacerlo. Por otra parte, durante su trabajo como docente, posterior a su primera experiencia como directora, ella refirió haber trabajado como una comunidad de aprendizaje en donde tuvo oportunidad de involucrarse directamente en el trabajo del Consejo Técnico, lo cual la llevó a consolidar su aprendizaje sobre direccionar las actividades docentes para que el trabajo escolar girara en torno a un centro pedagógico.

Ahí yo aprendí mucho de mi director, yo creo que a él le tengo que agradecer esa parte del interés por la dirección, del fortalecimiento del liderazgo no nada más académico, el liderazgo como docente, el organizar, el visualizar a la escuela no en función nada más de un proceso de aprendizaje con los niños, de trabajar como un colectivo, de procesos de aprendizaje, de proyectar a la escuela.

La experiencia resultó un factor clave para afrontar este desafío pues si bien en su primera experiencia trató de organizar la dinámica de trabajo para centrarla en lo pedagógico, aquí también lo hizo, pero ahora conocía la forma de utilizar el órgano del Consejo Técnico para lograrlo. Ello le permitió hacer uso de su experiencia de gestión.

Al cambiar la dinámica de trabajo para centrarla en lo pedagógico, la directora consolidó sus aprendizajes sobre gestión escolar para organizar el trabajo del colectivo docente en función de mejorar los niveles de logro de aprendizaje del alumnado. Derivado de su experiencia de gestión, la directora buscó involucrar a los padres de familia en los trabajos de la escuela, sin embargo, encontró escaso apoyo, ello la llevó a enfrentar su tercer desafío en esta experiencia que fue la poca participación de los padres de familia en las actividades escolares.

Escasa participación de los padres de familia en las actividades escolares: “yo pago y ya”.

El contexto socioeconómico en que se encuentra esta escuela es de clase media y media baja. Se caracteriza por una gran mayoría de familia en las que trabajan ambos padres. Quienes generalmente eligen la escuela para que sus hijos estudien ahí por su ubicación geográfica, la cual resulta cercana a diversos centros de trabajo que se encuentran en los alrededores. Son padres

de familia que están acostumbrados a pagar a cambio de un servicio. Por eso el tercer desafío que enfrentó la directora fue la escasa participación de los padres de familia en las actividades escolares. Estos se deslindaban de dicha responsabilidad haciendo una aportación económica que, a criterio de ellos, suplía su participación en el proceso educativo. La directora relató: “yo me daba cuenta de que participaban más los papás en el contexto desfavorecido que acá, los papás decían yo pago y ya la escuela se responsabiliza.”

La maestra hasta ese momento había trabajado solo en contextos socioeconómicos de clase baja y urbano marginal. Por ello ya se había enfrentado a las bajas expectativas que los padres de estos medios socioeconómicos suelen tener para sus hijos debido el contexto. La experiencia que ella había tenido era llevarlos a elevar esas expectativas a través de la participación y de brindarles experiencias que no estaban a su alcance. Sin embargo, en este contexto los padres tenían buenas expectativas para sus hijos, solo que no se involucraban en el proceso educativo para que estas fueran logradas. No se sentían partícipes de la educación de sus hijos, más allá de apoyarlos económicamente dejándole a la escuela la responsabilidad de realizar el trabajo completo para que sus hijos logaran esas metas establecidas.

En su relato sobre esta experiencia, la directora no expresó sobre los recursos que puso en juego para enfrentar este desafío, puesto que se centró más en la problemática vivida con los docentes.

Los papás decían yo pago y ya la escuela se responsabiliza, entonces pues fue muy diferente, allá lo que me tocó a mí trabajar fue la parte de los maestros y ahí, sí, yo llegué con unas condicionantes de enderezar la escuela.

Sin embargo, en las otras experiencias sí mencionó sobre involucrar a los padres de familia de forma paulatina y ofrecerles un trabajo diferente que logró que ellos mismos fueran viendo los cambios, a la vez que fueran cambiando su percepción sobre la escuela y aumentaran su participación. Manifestó que: “Los papás se volvieron apáticos, pero nosotros en el trabajo académico nos fuimos consolidando como escuela y eso lo veían los papás.” Al hacer referencia a los cambios en función de lo académico y a la integración que los papás tenían hacía el trabajo al ver dicho cambio, la directora hizo referencia a que la escuela se estaba consolidando.

Al hablar de esta, su segunda experiencia de gestión, también la directora expresó el avance en la consolidación como escuela. Explico que: “al fin y al cabo yo creo que tuvimos buenos resultados en la escuela... y si no fue mucho la parte afectiva, si fue mucho la parte de

respeto y de consolidación como escuela” Esto da elementos para pensar que podría ser ese el recurso que utilizó para enfrentar el desafío. Como estaba trabajando por cambiar las fallas de los maestros y organizar la dinámica de trabajo en torno a lo pedagógico; mostró a los padres de familia una forma diferente de trabajar que logró captar la participación de algunos, trabajando de manera conjunta la solución a los tres desafíos.

Una singularidad en esta segunda experiencia es que pese a que ella llegó a la escuela con la encomienda de “enderezar la escuela” y que ejerció un rol que ella denominó “como un fiscal” mencionó que no se trabajaron las relaciones interpersonales, sino más bien las profesionales. Explicó que: “si no fue mucho la parte afectiva, si fue mucho la parte de respeto y de consolidación como escuela” Sin embargo esta situación aparece un tanto contradictoria, ya que ella expresó: “de ahí yo hice buenas amigas” lo cual resulta peculiar en este caso.

Es la única escuela en donde ella refirió haber construido lazos de amistad con el personal o al menos con una parte del mismo, por lo contrario, a lo largo de su relato ella mencionó repetidamente que como directora le ha sido muy difícil entablar relaciones afectivas con el personal, repetidamente mencionó el sentimiento de una barrera entre ella como directora y el personal docente que no podía eliminar: “el trabajo del director es muy solitario porque uno está separado del resto del personal y no te quitas la insignia de que eres el director.” Sin embargo, en esta escuela ella manifestó haber hecho amigas.

Al pasar por los tres desafíos de esta segunda experiencia, el proceso de reconstrucción de su identidad también fue modificándose. Ella se apropió del concepto de director, integró a su concepto de buen director aquél que conoce la cuestión administrativa y que la ejecuta a fin de hacer funcionar bien una escuela. Valoró positivamente su desempeño del rol de directora pues al obtener buenos resultados consideraba que era muestra de que estaba haciendo bien su trabajo. Ella vio terminada su etapa como docente y consideró que tenía los elementos necesarios para ser directora permanentemente. “Pues yo creía que lo estaba haciendo bien y ya de ahí surge la espinita de empezar a concursar para ganar una dirección.”

Algo que resulta relevante respecto a la construcción de su identidad directiva es que en esta experiencia ella se autodenominó por vez primera “la mala del cuento” aceptando que parte de la función del director es la de sancionar a los integrantes del colectivo escolar y que por ese motivo no es bien visto. Ella estuvo de acuerdo con ejercer ese rol a pesar de carecer de la aceptación de sus compañeros.

En la vivencia de esta experiencia la directora aprendió que parte de la función del director implica vigilar que la escuela funcione bien y sancionar las faltas administrativas para corregir el mal funcionamiento del colectivo docente. Conoció el marco legal que regula las cuestiones laborales del personal docente, así como el margen de acción que le corresponde a ella como directora y aprendió a hacer uso de ellos. Guiada por su inspector escolar, ella aprendió a buscar el sustento legal para sus acciones, esto cobra relevancia porque más adelante al enfrentar problemas con su autoridad superior y con el sindicato hizo uso de dicho aprendizaje para enfrentar nuevos desafíos. Por otra parte, en esta experiencia la maestra se dio cuenta que tenía la capacidad para ser directora. A partir de ahí, decidió participar del concurso escalafonario lo que la llevó a ser nombrada directora base.

Finalmente, resulta relevante que, en esta segunda experiencia, ella fue elegida como directora por el liderazgo que ejerció y por la forma en que resolvió los desafíos que enfrentó en su primera experiencia como directora. Es decir, ella fue seleccionada por poseer rasgos específicos para hacer frente a la función directiva y tener posibilidad de resolver una situación determinada que vivía el colectivo de la escuela asignada. Ante este reto la directora no manifestó haber tenido dificultades, lo que sí expresó en otros contextos y además logró buenos resultados en un plazo de tiempo corto (un año).

Lo anterior podría significar que cuando el director tiene determinados rasgos que pueden responder a las necesidades del contexto, existe una mayor posibilidad de éxito en la función directiva. Ese hecho la llevó a reafirmar su concepto del buen director. Además, al obtener buenos resultados en esta experiencia, que representaba un gran desafío, vuelve a confirmar sus aprendizajes sobre la función directiva y reafirmó su auto concepto como directora. Es así como el paso por esta segunda experiencia en la función directiva contribuyó al proceso de formación de la directora.

Acceder al cargo directivo con nombramiento base: nuevos desafíos.

En este apartado se continúa el análisis del proceso de formación de la directora. En este escrito se revisa su tercera experiencia como directiva. Esta es la primera vez que ella accedió al cargo con un nombramiento base, es decir que era ya definitivo. En esta tercera experiencia de acceso al cargo, que se caracteriza por haberlo ganado a través de un concurso escalafonario, la directora enfrentó básicamente cuatro desafíos. El primer desafío fue la resistencia al cambio por

parte del personal docente. El segundo desafío fue que al implementar ella algunos cambios en la dinámica de trabajo, la mitad del personal se cambió de escuela ocasionando con ello modificaciones en la dinámica el colectivo docente en medio de un ciclo escolar. El tercer desafío fue enfrentar las consecuencias de un desfaldo de la Mesa Directiva de la Sociedad de Padres ocurrido en la administración anterior. Y finalmente su cuarto desafío fue cambiar la dinámica de trabajo ya establecida para centrarla en lo pedagógico, mismo que ya había vivido en sus anteriores experiencias.

Acceder al puesto con un nombramiento base: “tener una dirección, ya mía”.

Tras una segunda experiencia como directora en la cual la maestra se sentía satisfecha con los resultados que había obtenido, decidió participar del concurso escalafonario correspondiente para ganar el ascenso con un nombramiento base para alguna escuela. Para ello, de acuerdo con el reglamento de escalafón vigente en ese tiempo, la Comisión Mixta de Escalafón, un órgano integrado por una parte oficial y otra sindical, emitió los boletines correspondientes en los que se detallaba las escuelas que tenían disponible el espacio de dirección. La maestra, caso de este estudio, se registró llevando la papelería que probaba su antigüedad en el servicio, su preparación académica y otros documentos sobre su desempeño docente. Tras el proceso de revisión y valoración de todos los participantes, se emitió el dictamen del concurso, en el cual la maestra resultó ganadora del cargo de directora en la escuela de esta experiencia.

Cabe destacar que en este tipo de concursos la antigüedad en el servicio era uno de los rubros que aportaba mayor puntuación. En el subsistema estatal, al cual pertenece la directora, se otorgaban 50 puntos por cada año de servicio, en tanto que los estudios profesionales daban menos puntos y además estos podían ser en cualquier área de educación, ya fuese en docencia o en cualquier otro campo, aunque no se relacionara de forma directa con la función directiva. Por ejemplo, una maestría, que en promedio dura dos años más uno de titulación, tenía un valor de 300 puntos, ese mismo periodo de tiempo aportaba 150 puntos solo por antigüedad. En el caso de la maestra ganó por una combinación de ambos, tenía dieciséis años de servicio y además de formación en la Normal, contaba con dos maestrías y dos diplomados, ello le dio una puntuación suficiente para ganar una escuela en la capital del estado.

En esta ocasión, la maestra fue seleccionada para desempeñar la función directiva por el tiempo de desempeño docente y su preparación académica como tal. Accedió al cargo teniendo

una formación institucionalizada enfocada en la docencia. Sin embargo, ella la encontró útil pues le sirvió para desarrollar una parte de su función, la parte de orientar académicamente a los docentes.

No tengo una formación específica porque nunca en la línea de la UPN me fui por gestión, yo en la UPN trabajé la línea de educación especial, verdad, no sé por qué, verdad, pero ahí estaba, en maestría en la UPN fue en práctica docente, igual en grupo, tengo otra maestría del Tec de Monterrey, que está enfocada a procesos de aprendizaje, entonces yo estoy enfocada a trabajar en grupo y ahorita estoy en la otra parte que es la cuestión directiva, entonces yo creo que lo que me ha ayudado a mí esa formación académica es en cuestión de poder orientar y ayudar a los maestros.

Al ganar el ascenso al puesto directivo sintió inseguridad pese a que ella ya había tenido dos experiencias como directora y había obtenido buenos resultados.

Lo extraño cuando yo gano la dirección yo dije que me dejaran pensarlo y a quién fui y le pedí opinión fue a mi director, que qué pensaba él, si la hacía, si me convenía, no me convenía.

Titubeó en el cambio de actividad, algo que no presentó en sus anteriores experiencias, ahora se trataba de un cambio definitivo, dejar para siempre la labor docente, al menos dentro del sistema. Su anterior director le aconsejó:

Y él me decía esto es lo tuyo, tú puedes hacerla y yo le decía es que me voy a ir, voy a dejar la escuela, yo estoy muy a gusto y todavía ese despegue de pasar de un nivel a otro.

Cuando la directora ganó su nombramiento definitivo se incorporó a la escuela ya avanzado el ciclo escolar en curso, ella asumió que se enfrentaba a una dinámica de trabajo ya organizada para dicho ciclo escolar por lo que decidió respetar el plan anual de trabajo. Solo implementó un cambio, iniciar con un diagnóstico, el cual compartió con el personal en las reuniones de Consejo Técnico mensuales para llevarlo al nivel de autodiagnóstico escolar colegiado.

Cuando llegué ahí era una escuela estructurada, conformada y yo les dije yo voy a respetar todo lo que ustedes han hecho, yo me integro y en agosto hacemos el trabajo ya en función de lo que necesita la escuela; es muy difícil, es muy difícil llegar a una escuela cuando... cuando... no sé si los directivos tenían esa visión.

La directora no consideró que ella se había integrado a una cultura organizacional ya instituida de más tiempo que el transcurrido en el ciclo escolar. Eran maestros con más de veinte años de servicio, gran parte de los cuales los habían trabajado en esa escuela, por lo que su dinámica de trabajo vigente era bien aceptada por ellos desde tiempo atrás. La directora relató haber encontrado buenas relaciones interpersonales entre el colectivo docente, pero con un aislamiento profesional, es decir cada quién trabajaba con su grupo y no había un plan como escuela que orientara el trabajo individual. Por tal motivo, cuando la maestra empezó a realizar acciones tendientes a implementar un trabajo con una visión institucional, los docentes los mostraron una marcada resistencia al cambio.

Cuando yo llegué a la escuela, esteeee, una escuela consolidada afectivamente, pero una escuela con muchas carencias académicas donde ahí cada quien jalaba en lo que podía y quería.

Esta situación le representó a la directora el primer desafío en esta experiencia, que fue el acceder al cargo con un nombramiento base y encontrar resistencia al cambio.

Para hacer frente a este desafío, la directora hizo uso de dos recursos. Por un lado, ella ya había construido su ideal de buena escuela en un diplomado que tomó. En las dos experiencias que precedieron a esta, lo puso en práctica para enfrentar el reto de organizar la dinámica de trabajo para centrarla en lo pedagógico. Ello le permitió fortalecer su concepto de buena escuela. por lo que, al enfrentar la resistencia al cambio por parte del colectivo docente, ella siempre mantuvo claro el propósito al que quería lograr y ello le ayudó a orientar sus acciones.

Por otro lado, también tenía experiencia como directora y por tanto poseía algunos conocimientos sobre la función. Ella utilizó dichos conocimientos para realizar su trabajo y enfrentar el desafío. Al acceder al cargo en esta experiencia de ejercicio de la función directiva inició algunas acciones para sentar las condiciones que permitieran lograr su ideal de escuela. Para eso inició un proceso de autoevaluación institucional lo cual era el primer elemento para identificar las problemáticas a resolver. En ese ejercicio encontró que el colectivo tenía buenas relaciones interpersonales, pero realizaba un trabajo aislado, para ello también hizo uso de sus conocimientos previos sobre la necesidad de trabajar como una comunidad, todos para un mismo objetivo.

Un aspecto peculiar de esta experiencia es que la directora consideró en su relato que al acceder a la función con un nombramiento base, ella poseía algunos conocimientos previos sobre

el desempeño de la función. Entre estos destacó lo aprendido en un diplomado sobre escuelas que aprenden y el conocimiento del marco legal que regula el desempeño laboral. En ningún momento consideró las experiencias anteriores ejerciendo la función. Sin embargo, al enfrentar el desafío de resistencia al cambio del colectivo docente, ella recurrió a recursos formativos contruidos en sus experiencias previas.

Al enfrentar este desafío, la directora reafirmó que no todas las decisiones podría tomarlas en consenso, un aprendizaje que ya había construido en su primera experiencia como directiva. Aún y cuando la directora encontró resistencia al cambio, ella continuó su trabajo, pues tenía seguridad y certeza sobre el objetivo que perseguía. Esto le llevó a enfrentar el segundo desafío de esta experiencia, enfrentar el abandono (por cambio) de la mitad del personal docente.

Enfrentar el abandono (por cambio) de la mitad del personal docente: “me quedé con media escuela”.

Para la directora asumir una dirección con nombramiento base implicaba generar cambios en la organización escolar a fin de implementar una cultura escolar que respondiera al tipo de escuela ideal. Expresó que: “ya tener una dirección, ya mía, implica mucho trabajo, implica el... el visualizar a la escuela.”

En la nueva escuela había una cultura organizacional sólida y la directora les dijo que iba a respetar el trabajo organizado por el resto del ciclo escolar, que ya luego harían una reestructuración en función de las necesidades de la escuela. Sin embargo, inició con un proceso de diagnóstico, lo cual ya implicaba un cambio, los docentes no estaban acostumbrados a autoevaluarse, entonces algunos docentes mostraron una fuerte resistencia al cambio.

Cuando los docentes empezaron a vislumbrar los cambios que se darían en la escuela promovidos por la forma de trabajo de la nueva directora, algunos de ellos empezaron a manifestar su inconformidad. La directora ya tenía alguna experiencia al respecto, ya había construido algunos aprendizajes relacionados con esa actitud de los maestros y tenía muy claro su objetivo como directora, así que no cedió, ella mantuvo su forma de trabajo y de liderazgo. Al ver los maestros que la directora no iba a ceder para cambiar su forma de trabajo, decidieron mejor cambiarse de centro de trabajo.

Ello representó para la directora un segundo desafío, pues como respuesta, una parte del personal buscó y consiguió un cambio de adscripción. En el trascurso de un ciclo escolar se

cambió la mitad del personal y ello de alguna manera contribuía al retraso en el trabajo de diagnóstico escolar. “Entonces en el hacer ese análisis, en auto diagnosticar, no sé, en qué somos deficientes, se me fue mucha gente, el primer año me quedé con media escuela.” Cuando cada uno de los maestros se fueron, el grupo que atendían se quedaba sin maestro, la directora tuvo que entrar a los grupos a dar clases lo que le retrasaba en su labor como directora. Además, la falta de maestros y el cambio continuo del personal es una problemática muy rechazada por los padres de familia, algunos mejor cambian a sus hijos de escuela para asegurarles una estabilidad durante el ciclo escolar. Entonces la directora tuvo que enfrentar dos problemáticas, por un lado, tenía que estar realizando una doble función al suplir a los maestros faltantes y realizar su tarea como directora; por otro lado, tenía que buscar la forma de brindar certeza y tranquilidad a los padres y madres de familia.

Pese a eso, a la vuelta de un año, logró iniciar el trabajo escolar con una visión institucional construida por el total del colectivo docente (lo que quedó del antiguo y el nuevo). Ella dijo que los maestros que se fueron se quejaban de un exceso de trabajo, pero ella no lo percibió igual, a ella le parecía que solo hacían el trabajo de una forma más sistemática.

Era gente que –es mucho trabajo-, yo no podía entender cuál mucho trabajo, a lo mejor el sistematizar, el implementar muchas cosas que desde la parte de inspección teníamos, pues hay gente que, si estamos en una zona y nos ha funcionado, por qué apostarle a algo nuevo. Se me fue mucha gente, al siguiente año, ese año trabajamos muy a gusto, fue otra visualización de la escuela.

Con el apoyo de la parte sindical, los docentes consiguieron su cambio de adscripción y otros maestros fueron asignados a la escuela. En esta situación se presentó una tensión entre la parte oficial, representada por la inspectora, quién apoyó a la directora a mantener su liderazgo y forma de trabajo tendiente a la mejora académica y la parte sindical quién apoyó a la plantilla docente y al no tener recursos o elementos legales para cambiar el actuar de la directora intervinieron para que los maestros quejosos obtuvieran un cambio de adscripción y quedaran libres de la presión o exigencia de la directora.

En esta experiencia la nueva inspectora jugó un papel relevante porque apoyó el trabajo de la directora, especialmente en la idea de cambiar la dinámica de trabajo escolar para centrarla en lo pedagógico y en todas las acciones que emprendió para lograrlo, como el hecho de que gran

parte del personal se cambió de escuela y la inspectora apoyó a la maestra a que mantuviera su forma de trabajo.

Por otra parte, los docentes también fueron un actor de relevancia, los que se fueron, los que se quedaron y los que llegaron. Según el relato de la directora, al llegar ella al centro de trabajo les exigió más de lo que ellos trabajaban regularmente “llegas tú con algunas ideas y empiezas a apretar a la gente”. Sin embargo, los docentes lo sintieron como una sobrecarga de trabajo. “Era gente que: es mucho trabajo, yo no podía entender cuál mucho trabajo, a lo mejor el sistematizar, el implementar muchas cosas que desde la parte de inspección teníamos.” La directora no lo veía así, aunque sí lo relacionó con una serie de cosas que tuvieron que agregar a su práctica, pero ella lo veía como exigencias de la inspección y no de ella.

La mitad del cuerpo docente no estuvo de acuerdo con los cambios y con lo que percibían como una sobrecarga de trabajo. Así que mostraron una marcada resistencia al cambio, pero como la directora tenía un nombramiento base, sabían que las nuevas condiciones laborales tendían a permanecer, así que decidieron cambiarse de centro de trabajo para buscar condiciones diferentes. En esta experiencia la directora ya tenía validada su autoridad desde que llegó a la escuela con un nombramiento base.

La otra mitad del colectivo decidió quedarse y sumarse a la visión de la directora, mostró apertura al cambio y aceptó de forma positiva la nueva forma de trabajo. Por su parte los docentes que llegaron encontraron una organización escolar que, si bien era nueva para ellos, de cualquiera forma lo sería pues se estaban cambiando de escuela, así que la aceptaron y se sumaron a la propuesta de la directora. De tal forma que, a la vuelta de un año, la directora logró conformar al equipo docente para el trabajo colaborativo. Aún tuvo aspectos que trabajar, pero ya contaba con una buena disposición para el cambio por parte del equipo docente.

La intervención del sindicato aparece relevante en esta experiencia. En sus experiencias previas, la directora fue nombrada como tal por parte de un inspector, lo cual resultaba algo poco común pues estos nombramientos de director temporal regularmente eran asignados por el sindicato. Sin embargo, en el caso de la maestra no fue así, ello contribuyó a que la directora fuera construyendo su identidad directiva con una lealtad hacía la parte oficial y no hacía el sindicato. Además, al enfrentar los desafíos en sus anteriores experiencias fue el inspector quién le dio su apoyo. Ello reforzó su lealtad con la parte oficial. En esta experiencia si bien el sindicato no aparece de forma explícita en la narrativa de la directora, explicarse el cambio

masivo de la mitad del personal de la escuela, a mitad del ciclo escolar y sin haber realizado solicitud previa de cambio en los tiempos establecidos, solo puede entenderse con la intervención del sindicato. Por su parte la inspectora apoyó a la directora en su forma de trabajo, así que la directora reforzó su lealtad con la parte oficial.

Cuando enfrentó el desafío de la resistencia al cambio y el abandono de algunos de los integrantes del colectivo docente, pareciera que no hizo nada a partir de lo descrito en el fragmento de su relato. Sin embargo, analizando con más detalle podría decirse que hizo uso de su experiencia y de los conocimientos específicos para la función que con esta había desarrollado, ambos como recurso para hacer frente y solventar el desafío. En su primera experiencia ella aprendió que no todas las decisiones podría tomarlas en consenso si quería establecer condiciones para la mejora de la escuela, por otra parte, tanto en la primera como en la segunda experiencia aprendió a organizar la dinámica de trabajo para centrarla en lo pedagógico, además de que en su segunda experiencia adquirió un vasto conocimiento de las normas administrativas y su función legal como directora.

Al enfrentar el abandono de algunos maestros por inconformidad con su trabajo, ella no titubeó ni desistió de su forma de trabajo pues estaba convencida de que estaba haciendo lo correcto. Ella consideró que solo estaba implementando acciones tendientes a cambiar la dinámica de la escuela para centrarla en lo pedagógico, antepuso siempre al alumnado: “hay que pensar siempre en los niños.” Aunado a los aprendizajes construidos en su experiencia como directora, ella puso en juego su carácter, que aparece fuerte y decidido en todo el relato. Ella estaba convencida de lo que estaba haciendo en cuanto a la dirección del trabajo académico. El que a algunos docentes no estuvieran de acuerdo no fue motivo suficiente para cambiar su forma de trabajo.

Se me fue mucha gente, al siguiente año, ese año trabajamos muy a gusto, fue otra visualización de la escuela, otra dinámica de trabajo en cuestión académica, en cuestión afectiva, en cuestión de fortalecernos como escuela, como equipo de trabajo

Hacer frente a este desafío le dejó como aprendizaje que emprender acciones para el cambio tiene algunos costos, renovar una buena parte del personal puede ser uno de ellos. Sin embargo, esa es una decisión que quedó en manos de los docentes y no de ella, en este caso fueron los docentes quienes tomaron la decisión de retirarse, no fue una acción de ella.

Pero cambiar la mitad del personal, no fue el único reto para la directora, al mismo tiempo que lidiaba con la resistencia al cambio de algunos de los docentes se encontró con una marcada apatía por parte de los padres y madres de familia a participar en el proceso educativo de sus hijos. Esto era debido a problemas financieros en la Mesa directiva de la Sociedad de Padres. Este fue el tercer desafío que enfrentó la directora en esta experiencia.

Enfrentar las consecuencias de un problema económico en la dirección anterior: “un desfalco muy grande”

Al llegar a la escuela, la directora encontró poca participación de los padres de familia y una gran desconfianza de la comunidad para hacer aportaciones económicas a la escuela. Además de que la sociedad de padres carecía de recursos económicos, argumentando un faltante ocasionado por el manejo de la directora anterior. La directora al enterarse de ese “desfalco”, que al parecer se trató de un desvío de recursos, decidió hacer frente al desafío dándole el seguimiento pertinente ante el departamento jurídico de la Secretaría de Educación para que a la directora anterior se le sancionara con lo correspondiente y regresara el recurso. Sin embargo, debido a que el manejo de recursos económicos corresponde exclusivamente a los padres de familia y son los únicos autorizados por los mismos padres de familia para realizar las operaciones que consideren necesarias, no se pudo actuar legalmente contra la exdirectora y el dinero no se recuperó.

Era un contexto donde los papás los teníamos que integrar al trabajo, tuvimos por ahí un problema con sociedad de padres por un desfalco muy grande, que hizo que los papás le echaran la culpa a la escuela y los papás se volvieran apáticos, pero nosotros en el trabajo académico nos fuimos consolidando como escuela y eso lo veían los papás.

Ante esta situación a la nueva directora expresa que a ella no le quedó más opción que mostrar una forma de trabajo diferente, de poner en el centro de las actividades el proceso de aprendizaje de los niños y tratar de recuperar la confianza mostrando resultados, ella buscó convencerlos de apoyar a la escuela a través del trabajo realizado y no con discursos.

Cuando la directora llegó a la escuela y se enteró de la problemática requirió a la Mesa Directiva de la Sociedad de Padres. La explicación de la tesorera era que ella había entregado el efectivo a la anterior directora para unos gastos y nunca recibió las facturas correspondientes a los gastos. Por su parte, el resto de los padres de familia aseguraban que ellos pagaron de su bolsillo los gastos que supuestamente la directora anterior pagó con ese recurso. Por tanto,

acusaban a la escuela de la pérdida de ese dinero y se negaban a apoyar pues tenían desconfianza del personal de la escuela, el cual incluía a la directora que acababa de llegar y que no sabía sobre el problema.

Este desafío significó para la directora, por un lado, tener que conseguir los recursos necesarios para hacer frente a necesidades inmediatas y por el otro recuperar la confianza de los padres de familia para conseguir su apoyo en el proceso educativo, algo que para ella era muy importante para conseguir la mejora educativa. El reto fue más complicado debido a que en ese tiempo había una serie de información en los medios masivos de comunicación que de alguna manera desprestigiaban a los diferentes actores educativos. La directora llegó a la escuela en 2012, año en que se estrenó el cortometraje “De panzazo” el cual puso en tela de juicio la labor docente y la integridad ética del magisterio ante la sociedad.

En esa situación adversa la directora trabajó con el mínimo de recursos económicos posible y mostró a la comunidad que el interés de la escuela era lograr mejores niveles de aprendizaje en el alumnado. Por otra parte, la directora encontró en las familias un aspecto que valoró positivamente. Si bien no tenían muchos recursos económicos, ni intención de conseguirlos para apoyar a la escuela, sí tenían buenas expectativas del logro académico de sus hijos y ello representaba una fortaleza para el objetivo principal de la directora, lograr que la dinámica de trabajo escolar se centrara en el aprendizaje de los niños.

Para enfrentar este desafío, la directora utilizó como recursos algunos de los aprendizajes construidos al ejercer la función directiva con anterioridad. Durante su experiencia docente la directora trabajó en contextos socioeconómicos de clase baja, con carencias económicas. Esta situación se presentó también en su primera experiencia como directora donde aprendió a trabajar utilizando lo menos posible de recursos económicos, desarrolló su habilidad de gestión de recursos para la escuela e incluso tuvo que enfrentar las bajas expectativas de logro que los padres de familia tenían para el logro académico de sus hijos, problema que no tenía en este contexto.

En su segunda experiencia ella conoció la información legal que rige la cuestión laboral de los trabajadores de la educación y lo identificó como un sustento de la labor educativa. En esta tercera experiencia ella encontró desconfianza y apatía por parte de los padres de familia para participar en la educación por un problema económico que ocasionó la directora que le antecedió. Ante ello la directora sabía que necesitaba conseguir recursos para mejorar

académicamente la escuela y eso ya lo ha hecho con anterioridad. Por otra parte, revisó la cuestión legal para ver lo que le correspondía hacer a ella como directora y con el apoyo de su inspectora turnaron el caso al departamento jurídico de la secretaría de educación.

Es decir, hizo lo que le correspondía y se concentró a trabajar en lo que para ella era el centro de la actividad escolar. Se propuso mostrar a los padres y madres de familia una forma de trabajo diferente para cambiar la imagen que estos tenían de los maestros. Fue así como buscó la participación de las familias en las actividades académicas.

Hacer frente a este desafío, llevó a la directora a aprender a regular la participación de los padres de familia en la escuela, quienes debían involucrarse en el proceso de aprendizaje de sus hijos, pero no podrían dictar lo que se hace en la escuela. Además, aprendió que parte de sus funciones como directora es turnar los problemas que se salen de su campo de acción a las autoridades correspondientes.

Los tres desafíos presentados hasta este momento fueron derivados de la acción de la nueva directora, la cual perseguía un objetivo muy claro y era lograr que la escuela funcionara de tal forma que garantizara el máximo nivel de aprendizaje posible en el estudiantado, en tanto que la escuela no tenía esa misma visión. Ello le representó a la directora el cuarto desafío aquí presentado y que también estuvo presente en sus anteriores experiencias como directora.

Cambiar la dinámica de trabajo escolar para centrarlo en lo pedagógico: “apostarle a la cuestión académica”.

La directora encontró una escuela con un clima organizacional de buenas relaciones interpersonales con un marcado individualismo en el trabajo académico. Ella lo vio como una debilidad, cada maestro trabajaba por su cuenta, algunos tratando de mostrar que eran mejores, otros solo hacían su trabajo, pero cada quién tenía sus propias metas.

Una escuela consolidada afectivamente, pero una escuela con muchas carencias académicas donde ahí cada quien jalaba en lo que podía y quería, pero eran muy buenos compañeros y yo les decía vamos a apostarle, si somos buenos ayudando y hay que pensar siempre en los niños, no en función de... un buen maestro no es aquel que tiene siempre puros nueves y dieces, ni esos son los buenos niños, hay que hacer un equipo de trabajo.

Al acceder al cargo con un nombramiento base, la directora tenía claro que una parte muy importante de su función era organizar la dinámica de trabajo para centrarla en lo pedagógico.

Pero como ahora tenía un nombramiento definitivo pensó en metas a más largo plazo que en sus experiencias anteriores. Recurrió a su experiencia en las dos veces anteriores en que ella fungió como directora. La diferencia es que en esta ocasión enfrentó una marcada resistencia al cambio en una buena parte del personal que incluso los llevó a salir del centro de trabajo, ella lo asumió como un costo para que la escuela funcionara bien y no desistió en trabajar para lograr su objetivo.

Por otra parte, encontró apoyo en su inspectora, un apoyo que iba más allá de animarla o de guiarla en lo que debía hacer como sucedió en el caso de su anterior inspector. Esta inspectora desarrollaba un trabajo que implicaba organizar la dinámica de trabajo de la zona con un centro eminentemente académico. Motivo por el que la involucró en dicho trabajo al conformar un equipo de trabajo con el colectivo de directivos que integraban la zona, con ello le mostró otras posibles formas de trabajar para centrar la dinámica de trabajo en lo pedagógico.

La visualización de la inspectora que teníamos en la zona, yo creo que el liderazgo académico que nos llevó a consolidar como un equipo de trabajo, porque no éramos directores nada más de una escuela, compartíamos junto con ella muchas cuestiones como directivos y yo creo que de los trece que éramos la mayoría estábamos en la misma sintonía y en mejoras académicas de las escuelas, entonces... ella influyó mucho en la cuestión como directora.

La inspectora siempre la apoyó, máxime si los conflictos que ella enfrentaba eran para mejorar la escuela, para cambiar la dinámica de trabajo hacía lo pedagógico. La inspectora fue su guía para el desarrollo de un liderazgo académico. En este desafío, la directora expresó que aprendió nuevas formas para organizar el trabajo para centrar la dinámica escolar en lo pedagógico. Encontró que otros directores también pueden tener una visión compartida de sus escuelas, recibió apoyo de otros que compartían su visión porque eran sus iguales.

Tras el paso por los cuatro desafíos que vivó en esta experiencia, se puede observar que cada vez más, la directora recurría a aprendizajes construidos en el desempeño de la función en sus experiencias pasadas. Poco a poco dejó de utilizar los recursos construidos en su formación en la escuela Normal y en la labor docente, para hacer un mayor uso de recursos construidos en su experiencia de ejercicio práctico de la función directiva.

Por otra parte, pueden observarse algunos cambios que muestran la transformación de su identidad profesional que va de una identidad docente a una identidad directiva. La maestra tomó

la decisión de cambiar su función docente por la función directiva de forma permanente al tomar parte del concurso escalafonario, sin embargo, al notificarle que había resultado ganadora le fue difícil porque aún tenía rasgos de identidad docente. Pero también en esta experiencia, la directora mostró ya marcados rasgos de una identidad directiva, estableció una diferencia en el rol del docente y en el rol del directivo.

La directora encontró que el rol del director era valorado por el personal como bueno o malo en función de lo que le permitía hacer. En esta experiencia cuando ella llegó a su dirección encontró que el personal tenía inconformidades con la directora anterior y mostraban expectativas de estar mejor con ella. Sin embargo, al poco tiempo tras ejercer una dinámica de trabajo de mayor exigencia, que ella consideraba necesaria, la percepción se invirtió, teniendo mayores inconformidades con ella que con la directora anterior, ello acentuó la resistencia al cambio que el personal estaba mostrando.

A veces llegamos a las escuelas y el malo es el anterior, el deficiente es el anterior y le apuestan a uno, y cuando llegas tú con algunas ideas y empiezas a apretar a la gente, tú eres el malo y el bueno es el anterior y eso me pasó a mí.

Es la segunda experiencia de dirección en la que ella se sintió “la mala” en la dinámica de trabajo escolar, porque era la que supervisaba, la que sancionaba, la que ejecutaba esa parte de corregir el mal funcionamiento, ella lo aceptó bien, y lo integró como una de las características del rol directivo, no manifestó problema en desempeñar ese papel si a cambio lograba una escuela que trabaja armónicamente.

La directora expresó que el ejercicio de esa parte del rol directivo creaba una barrera entre el director y el personal docente, al menos así lo percibía ella.

Yo creo que eso es una gran fortaleza, aunque yo no me pude integrar completamente a esa parte porque nunca dejaron de verme como directora y yo nunca pude integrarme completamente como parte del personal porque al fin y al cabo era la que supervisaba, era la que... si me explico, era la otra cuestión y nunca perdí ese papel de directora.

Por ello en esta tercera experiencia, por primera vez, se dio cuenta que como directora requería de habilidades y actitudes específicas de la función para la solución de conflictos.

A mí me ha ayudado mucho estar en la dirección porque yo soy muy impulsiva, yo exploto y suelto y digo que me parece y que no me parece y la gente, no toda la gente lo acepta de un modo o lo respeta, pero estar aquí me ha hecho, aunque no lo crean mucho, a ser más

mesurada al momento de hablar, a pensar antes de hablar, a analizar la situación antes de aventarte, porque cuando uno hace el comentario o es tajante, te puedes ocasionar muchos problemas, trato de ver las situaciones desde diversos ángulos, por qué funcionan y por qué no funcionan, he tratado de ser menos impulsiva, he aprendido a escuchar a la gente.

Fue consciente de que una mala o deficiente comunicación podía ocasionar más problemas de los que ya de por sí se enfrentan en el desempeño de la función. En tanto que una comunicación asertiva y la habilidad de mediación son elementos que facilitan la labor directiva, habilidades de las que ella carecía y que a través de sus experiencias directivas fue desarrollando. Se fortaleció su identidad, mostró propiedad del concepto de director y lo amplió más allá de su escuela “éramos directores de las trece escuelas”

En cada una de sus experiencias la directora fue aprendiendo nuevas funciones que tiene ese rol y las fue integrando, fue ampliando el concepto de director. En la primera experiencia aprendió que una de sus funciones era organizar la dinámica de trabajo de la escuela para centrarla en lo pedagógico, otra de sus funciones es conseguir los recursos (económicos, humanos y materiales) necesarios para que la escuela mejore académicamente. En la segunda aprendió que parte de sus funciones era sancionar al personal que incurre en incumplimiento de su labor. En esta tercera experiencia identificó como otra de sus funciones el desempeñar una función mediadora en algunos de los problemas, por tanto, otra parte de su función es resolver los problemas o turnarlos a la autoridad competente.

Como resultado de los aprendizajes adquiridos en el transcurso de sus experiencias en el ejercicio de la función, la directora decidió seguir siempre adelante con sus ideas, aunque ello le provocara algunos conflictos. Además, decidió buscar el apoyo en la autoridad superior. De esta forma es que esta tercera experiencia de desempeño de la función directiva contribuyó al proceso de formación de la directora al mismo tiempo que da cuenta de su desarrollo como directora y del proceso de transformación de su identidad profesional.

Ser directora en un contexto urbano de clase media: Un desafío múltiple.

En el presente apartado se da continuidad y se concluye el análisis al proceso de formación de una directora que trabaja en un contexto urbano de clase socioeconómica media, considerada novel por tener menos de un año de ejercicio en la función en ese contexto. En este caso se

abordó lo que fue su cuarta experiencia de desempeño del puesto directivo en el cual se mantenía trabajando durante el desarrollo de la presente investigación.

En esta experiencia la directora enfrentó básicamente dos desafíos, el primero de ellos tiene que ver con lo que la maestra ha consolidado como una de sus principales funciones como directora y es el organizar la dinámica de trabajo en torno a lo pedagógico, que en esta escuela como había una dinámica de trabajo establecida, el desafío fue cambiar la dinámica ya establecida para centrar el trabajo en lo pedagógico. El segundo, es un desafío múltiple, pues se trata de hacer valer su autoridad, pero tuvo que hacerlo ante el colectivo docente, ante los padres de familia, ante su inspector, ante el sindicato e incluso ante algunos funcionarios de gobierno que de alguna manera eran sus autoridades superiores. Con cada actor escolar hizo uso de diferentes recursos por eso es como si fueran cinco pruebas en un solo desafío.

Organizar una dinámica de trabajo centrada en lo pedagógico: “visualizar la escuela como una comunidad académica”.

Desde antes de su llegada a la escuela, una parte del personal tenía algún conocimiento de segunda mano sobre la forma de trabajar de la directora y ya estaba renuente, al grado tal que hubo personas que se cambiaron de la escuela antes de que la nueva directora llegara.

Me hablaban y me decían Berna, ¿tú vas a la escuela?, si, es que todo mundo tiene miedo, yo, de qué, es que lo que se dice de ti, yo no sé que es lo que se dice de mi, verdad, pero yo antes de que llegara yo aquí, hubo gente que se cambió porque llegaba yo, y llegaba una directora muy fea.

Cuando la directora llegó a la escuela encontró una dinámica de trabajo ya establecida, la cual no encajaba con la idea de buena escuela que ella tenía pues se encontraba caracterizada por malas relaciones interpersonales, lo cual de alguna forma repercutía en la labor docente, en donde era más importante trabajar por mantener el renombre de la escuela que por el aprendizaje de los niños. Ella expresó: “aquí había mucha zona de confort en mucha gente, había mucho descuido académico con los niños y donde los papás lo solventaban con clases fuera de la escuela.”

Durante sus experiencias previas en el ejercicio de la función, la directora había aprendido que una parte fundamental de su función era buscar la mejora académica de la escuela y para ello había organizado la dinámica de trabajo escolar centrándola en lo pedagógico. Esto también le

representó un reto en esta escuela, pues si bien era una escuela con mucho reconocimiento social y una alta demanda, ella encontraba que en realidad la dinámica de trabajo escolar no aportaba mucho al aprendizaje del estudiantado. Lo que sucedía es que como los niños realizaban una serie de actividades fuera de la escuela, las cuales eran solventadas por los padres, eso era lo que contribuía en buena medida a los resultados académicos de los niños y niñas. Es decir, la directora encontró una práctica ineficaz de la escuela pues los resultados obtenidos no iban más allá de lo esperado por el contexto socioeconómico de los niños y su capital cultural. Inclusive alguna parte del colectivo docente concordaba con el diagnóstico que la directora observaba.

Mucha gente me lo ha manifestado, a esta escuela le hacía falta una organización, le hacía falta visualizar a la escuela como una comunidad académica, no una escuela con un prestigio y vivir de memorias.

La directora hizo frente a este desafío, haciendo uso de dos recursos que había construido en sus experiencias pasadas como directora, Ella utilizó el conocimiento sobre la función que ya tenía y su concepto de buena escuela.

Al momento de esta experiencia, la directora contaba ya con tres experiencias anteriores, en las cuales aprendió y confirmó que una parte central de su función es la de organizar la dinámica de trabajo para centrarla en lo pedagógico. En todas sus experiencias previas, esto le representó un desafío también, en todas las escuelas a las que ha llegado ella ha encontrado la carencia de un trabajo colegiado y unificado. Desde su primera experiencia ella entendía que una buena escuela es aquella que trabaja como una comunidad de aprendizaje, en donde todos los actores educativos trabajan en función de un objetivo escolar, aportando algo al proceso educativo con el fin de mejorar los niveles de aprendizaje del estudiantado. En sus anteriores experiencias había pasado el desafío y había logrado resultados favorables. Al llegar a esta experiencia puso en práctica estrategias y actividades que había aplicado en las otras escuelas y que habían funcionado.

Encontró una marcada renuencia en los docentes, sin embargo, ella les exigió que trabajaran y les mostró como hacerlo, se valió de experiencias en las otras escuelas para enfrentar situaciones específicas. Un elemento útil en este desafío fue una experiencia de gestión escolar que vivió como docente después de su primera experiencia como directora, en la que su director le involucró en la dirección del Consejo Técnico escolar y ella aprendió sobre como dirigir la escuela para trabajar en pro de la mejora académica.

En este primer desafío, más que aprender algo nuevo, la directora confirmó su aprendizaje sobre la coordinación para el trabajo académico como un centro de su labor directiva. Pero la mayor problemática que ella enfrentó fue el hecho de que los diferentes actores de la comunidad educativa no la reconocían como directora, ello le representó el segundo desafío de esta experiencia.

Hacer valer su autoridad ante la comunidad educativa: “educar a la gente que respete mi trabajo”.

Cuando la maestra ganó su cambio de adscripción a esta escuela, aún antes de tomar posesión de su cargo, supo que había personal dentro de la escuela que no la quería como directora. Esta problemática se puso claramente manifiesta el primer día en que ella fue presentada como nueva directora de la escuela, una maestra le amenazó con sacarla de la escuela si al personal docente no le gustaba su trabajo.

Se acercó una maestra y me hizo un comentario y te digo que yo soy muy impulsiva, entonces me dijo ella, no pues bienvenida a la escuela y que todo vaya bien y chlalala y dijo, no es que en esta escuela cuando un director no funciona o no nos convence pues hacemos un escrito a educación... porque tenían esa maña, de que se juntaban y vamos a hacer oficios y levantamos aquí y levantamos allá.

Posteriormente ya iniciado el trabajo del ciclo escolar, el personal se mostró renuente a realizar el trabajo que la directora solicitaba, cuestionándole por las razones y negándose a realizarlo, la directora lo describió como una lucha de poder entre ella y el personal.

Al principio era así, era ver quién podía más, era, si yo decía algo, eran todas en contra, porqué porque iban a ser... ¿si me explico?, era una justificación de se tiene que hacer por esto.

Por otra parte, la organización escolar estaba caracterizada por una cultura de subgrupos con marcadas diferencias y una pugna de poder entre ellos. Al integrarse la directora cada subgrupo le pedía unirse al mismo y si ella apoyaba alguna idea de uno de los grupos, este asumía que se había sumado a su causa y el resto entendía que estaba en contra de ellos. El trabajo con los maestros fue un desafío que le obstaculizaba su trabajo de organización y dirección de la escuela ya que el colectivo docente o al menos una parte de este constantemente le retaban, cada quién quería tomar sus propias decisiones.

Eran una escuela con muchos grupos y donde cada grupo tenía una cabeza y porque yo así lo viví, yo cuando llegué aquí empecé a tener afinidad con un grupo y me eché en contra a los demás, entonces me regresé con estos y era la malvada.

En esta situación, la directora hizo uso de su carácter para enfrentar la situación de prueba y hacer valer su autoridad, cuando la maestra la amenazó con sacarla de la escuela si no le gustaba su trabajo, ella le respondió inmediatamente y no se dejó intimidar.

Muy bien, le dije yo, nada más que recuerde que no soy tan inútil y para que usted me encuentre algo va a tener que ser más lista que yo, con eso la maestra me dejó en paz.

Cuando los grupos le exigían o condicionaban para que se uniera a ellos, les puso las cosas claras dejándoles ver que ella ejercía el rol de directora y que como tal no podría alearse con un grupo o con otro, ella tendría que relacionarse con todo el personal. Ella explicó: “hasta que les dije, no, yo aquí soy la directora, formo parte de un personal, el personal somos treinta y dos, independientemente de si hay grupos.”

En ningún momento la maestra se dejó amedrentar, sino que se impuso, ella misma identificó que su carácter puede haber sido una fortaleza que le permitió resolver las situaciones con su personal. Explicó: “yo no sé si era el carácter o el miedo que me tuvieron verdad, porque hicieron que aprendieran a respetar el trabajo.” La directora hizo valer su autoridad ante el colectivo docente haciéndoles ver que ella ejercía un rol de liderazgo y que su trabajo no podía estar sujeto al gusto y agrado de algunos docentes, sino que tendría que ser en función de la normativa que regula el sistema educativo nacional a fin de conducir a la escuela hacia la mejora académica.

Por otra parte, también hizo uso del Consejo Técnico Escolar como herramienta para dirigir el trabajo, a través de este órgano, propició el trabajo colaborativo entre los docentes, la reflexión sobre la práctica docente, ella les mostró que tenía conocimiento sobre lo que hacía y les explicó de alguna manera con hechos que lo que les pedía del trabajo los llevaría a mejores resultados. “El fortalecimiento de los Consejos Técnicos como una oportunidad de redireccionarnos como escuela, como una organización.”

Otro recurso del que se valió y que no había utilizado en sus experiencias previas fue la implementación de un taller de relaciones humanas impartido por expertos, para trabajar las relaciones interpersonales entre el personal y la pugna entre grupos.

Estamos trabajando un taller de relaciones, si, humanas entre nosotros, eh, si no somos amigos y nos queremos, somos compañeros de trabajo y tenemos que aprender a respetar y a trabajar todos juntos, esa cuestión que estaba muy lastimada aquí en la escuela.

Con esto la maestra les dejó ver que ella ejercía un rol como directora con actividades muy específicas de su cargo, hizo valer su autoridad y logró integrarlos al trabajo.

Si por una parte los maestros se rehusaban a seguirle en el tipo de trabajo, por otra parte, los padres de familia querían decirle lo que ella debía hacer. Para la directora la participación de los padres de familia en el proceso educativo era algo fundamental, solo que en esta escuela se encontró con padres de familia empoderados que pretendían dirigir la escuela y que la amenazaban con quitarla de su puesto o con demandarla ante la Comisión de los Derechos Humanos si ella no hacía lo que ellos le indicaban.

Aquí yo me topé mucho que el papá me hablaba y me decía es que usted tiene que hacer esto... fue una resistencia con los papás porque aquí todo mundo tiene conocidos en gobierno, en presidencia de la república, en todos lados, aquí todo mundo es influyente y no es cierto, son amenazas.

Al igual que con los demás actores de este desafío, la directora hizo uso de su carácter para enfrentar a los padres empoderados, no se dejó amedrentar, ni se asustó con las amenazas.

Yo les decía, gracias por la recomendación cómprese su escuela y cuando usted sea el director hace lo que quiera, yo soy la directora y ... es que me voy a ir a educación, váyase a donde quiera, usted no puede llegar a amenazarme.

Además, como ya poseía conocimientos sobre el sustento legal de la función con el que trabajó muy de la mano en su segunda experiencia. Ella sabía que documentos como el Acuerdo 96 que establece el funcionamiento y organización de las escuelas primarias y el Código Administrativo del Estado de Chihuahua, regulan la función directiva, la función docente, así como también establecen la responsabilidad de los padres y madres de familia, así que ella los retomó y con ellos en mano les dejó claro a los padres de familia cual es su rol como directora y el de ellos como padres de familia.

La directora encontró que había padres de familia que conocían mucho de documentos normativos también, así que ella se dio a la tarea de profundizar más su conocimiento sobre las normas que regulan la educación y en caso de dudas acudía a una especialista de manera informal, un recurso que tampoco había utilizado con anterioridad, para consultarle sobre la

pertinencia de sus acciones y la factibilidad de las amenazas de los padres de familia para así tomar decisiones y guiar su acción. Ella explicó: “como yo tengo una hermana abogada le hablo y le digo oye es cierto esto y esto, ¿qué puedo hacer?, siempre esa parte de asesoría.”

Como resultado de sus experiencias previas, ella confiaba en que con el trabajo demostrado lograría que los padres valoraran la nueva dinámica de trabajo escolar, cambiaran su percepción y manifestaran una mayor participación en el proceso educativo y así fue.

Pero yo he visto que los papás están viendo la escuela de una manera diferente, ya no se ve la escuela como ese lugar donde yo tengo que cooperar y manda el dinero y ya, no, es un lugar donde yo tengo que trabajar con la escuela.

Sin lugar a dudas era una escuela difícil, con unas condiciones muy específicas por las que, durante algún tiempo, algunas autoridades educativas tomaban decisiones y el sindicato disponía del personal en el momento que quería. Esta fue otra parte del desafío, tuvo que hacer valer su autoridad ante educación y el sindicato para regular el funcionamiento de la escuela.

Como se trataba una escuela de reconocimiento social con una alta demanda, algunas autoridades de la parte oficial, específicamente pertenecientes al área de control escolar de la secretaría de educación del estado, querían tomar decisiones respecto al manejo de cuestiones de cantidad de alumnos, designar alumnos que tendrán un lugar en la escuela y otras cuestiones administrativas. La directora no estuvo dispuesta a permitirlo, ya que considera que esa es parte de su función, lo que le ocasionó algunos problemas.

Cuando yo llegué aquí, eh, a mí me dicen de educación la escuela es escuela de alta demanda y yo le voy a cerrar el SIE y le voy a acomodar los niños que están ahí, fue mi primer bronca en educación, de decir que por qué si la escuela no era de ellos, si la escuela tiene un directivo y tenían que respetar y... ya a partir de ahí, más vale una colorada que tres descoloridas.

Un recurso del que se valió la directora para evitar que autoridades externas de la escuela quisieran interferir en la administración escolar fue la comunicación constante. Ella manifestó que siempre informa de las actividades que se realizan en la escuela a fin de que vean que la escuela está trabajando y lo está haciendo bien.

Hemos tratado de que lo que hacemos en la escuela lo conozca la supervisión, la coordinación académica y no he descuidado a lo que es el departamento académico, si, que nuestra jefa académica sepa qué es tamos haciendo y es algo de que, si hacemos alguna

feria, algún proyecto, hago invitaciones para que vean qué estamos haciendo y eso nos ha ayudado.

Al llegar la directora, la escuela tenía una figura directiva con nombramiento base después de doce años de tener diferentes directores temporales que fueron designados por la parte sindical, los cuales permitían que el sindicato tomara decisiones dentro de la escuela. La directora encontró que en ocasiones el sindicato ordenaba a algunos docentes ausentarse temporalmente de la escuela (de uno a tres días) para atender comisiones del órgano en cuestión, esto provocaría que algunos grupos quedaran sin maestro durante esas ausencias, por lo que la directora se negó a permitirlo, desconociendo por completo la autoridad sindical, ello le ocasionó un enfrentamiento con algunos funcionarios sindicales.

Duró doce años comisionada y el sindicato traía los directores para... pues es que esa es la labor, esa es la chamba del comisionado, te pongo ahí para que me tengas a la gente tranquila, para que el sindicato... yo tenía aquí conflictos porque me sacan maestros comisionados donde nadie me notifica nada más que ellos y yo soy muy tajante, usted se va, yo le descuento, que venga el sindicato, yo le descuento, porque yo siempre saco el código administrativo.

Como puede observarse en los fragmentos de su entrevista, la directora recurrió a su carácter fuerte y decidido para solventar las problemáticas de intervención de instancias externas a la escuela en su función directiva. También su conocimiento de las bases legales y los documentos normativos que rigen su función fue un recurso del que ella dispuso para hacer frente a la situación y poder hacer valer su autoridad y desempeñar el rol que le correspondía como directora.

Otra cuestión importante en esta experiencia fue relación con el inspector. En sus tres experiencias anteriores, la directora había encontrado un fuerte apoyo en sus inspectores escolares, quienes la acompañaron a enfrentar sus desafíos y fueron guía en su aprendizaje sobre la función. En ese sentido para ella el inspector era un recurso del que disponía para hacer frente a problemáticas con los docentes y con los padres de familia. Ella había aprendido que podía contar con el apoyo del inspector para encontrar solución a los problemas. En esta ocasión, en la que enfrentó problemas mayores, no solo tuvo dificultades al interior de la escuela sino también con agentes externos, el desafío fue ese, que no tuvo apoyo de su inspector, su aprendizaje se vino abajo. Ella relató: “desde la cuestión de supervisión porque el supervisor no sé qué tiene en

contra mía, verdad, tenemos una visión como escuela muy diferente, y sí hemos tenido muchos encontronazos.”

En esta escuela la maestra encontró que el inspector difería mucho en su forma de trabajo, por tanto, lejos de apoyarla buscaba obstaculizarla, azuzaba al personal docente para que buscaran quitarla de su puesto y tenía enfrentamientos directos con ella frente al colectivo escolar.

Vino y me regañó, pero vino y me regañó a manera personal, y me decía a gritos, soy tu inspector y lo tienes que entender ...él antes llegaba muy temprano y empezaba con las maestras y les decía, por qué no hacen algo en contra de la directora, pero yo de todo me enteraba, entonces iba y le decía, así como ellas pueden hacer algo en contra mía yo también puedo hacer algo en contra de usted.

La directora se vio sola para enfrentar el desafío. Como resultado de sus experiencias anteriores ella había construido una lealtad hacía la parte oficial, pero ahora tenía problemas con esa parte oficial representada tanto por su inspector como por otras autoridades educativas por tanto no tenía a quién acudir.

Estaba en una escuela donde los maestros querían tomar sus propias decisiones, los padres de familia querían decirle qué hacer, el sindicato quería disponer del personal, otras autoridades educativas querían manejar la escuela y además el inspector no apoyaba su trabajo. Era una dirección que en muchos sentidos no le pertenecía. Entonces tuvo que buscar apoyo en otras instancias, en otras autoridades superiores con base a lo establecido en los documentos legales y normativos, defendió su rol como directora. Relató que: “pues yo sí puse mi queja y a raíz de eso, él dice que me protegen por otro lado, pero quién me va a proteger, pero yo le... tuve que sacar el código y buscar, tuve que sacar la circular normativa para poderme apoyar.”

También para hacer frente a la falta de apoyo del inspector, la maestra hizo uso de su carácter y sobre todo se apoyo en el conocimiento de la parte normativa para defender su trabajo y para hacer valer su autoridad como directora de la escuela.

Hacerlo de esa manera, el seguir los lineamientos, a quién me tengo que dirigir, bajo qué cuestión administrativa, qué es lo que dice el Código Administrativo, qué es lo que dice la circular, qué es lo que dice la parte sindical, aprender a educar a la gente que respete mi trabajo y yo respetar el del otro.

En su prueba con el inspector, la directora aprendió que ella no tenía su apoyo y que por tanto debía buscar apoyo en otras autoridades. Dijo: “yo cuando tengo algún problema trato de no recurrir a él, yo siempre me voy más arriba porque él más que solucionarme el problema me lo hace más grande, yo es la experiencia que he tenido con él.”

En este segundo desafío, ella buscó apoyo en el coordinador de inspectores, que es la autoridad inmediata superior del inspector, al presentar ella los hechos y las bases legales en que sustentaba su queja, se le concedió la razón, pero de igual forma tuvo que seguir trabajando bajo la tutela de su inspector.

Hay varios actores que intervinieron y todos representaron un reto para la directora, desde el colectivo docente hasta autoridades educativas que están fuera de la escuela, pasando por los padres de familia, el inspector y el sindicato. Los docentes y los padres de familia le representaron un gran reto por ser con quienes tenía un trato directo y diario, sin embargo, con ellos tenía una ventaja por la relación de poder que ostentaba con ellos. En cambio, con autoridades superiores, con el sindicato y con el inspector escolar, su relación fue más retirada, pero la desventaja fue que la relación de poder que sostenía con ellos la ponía en desventaja. Por eso, su mejor recurso fue el conocimiento del sustento legal de su función.

Con anterioridad, en su tercera experiencia de ejercicio de la función, la directora aprendió que la comunicación asertiva y una actitud mediadora podrían ayudarle a resolver conflictos. En esta experiencia, ella no utilizó este recurso al llegar a la escuela, no fue hasta que ella hizo valer su autoridad ante los diferentes agentes que ella retomó esa parte de la comunicación asertiva y la mediación. Ella refirió hacerlo después de terminado el primer año de ejercicio en la función. “La puerta siempre está abierta para todo el que quiera entrar y escucho a la gente y trato de buscar la mayor solución, sin culpar a alguien y sin demeritar a alguien.”

Probablemente esto se deba a que a su llegada ella fue atacada abiertamente, ella habló de sentir un ambiente tenso a su llegada. Relató: “dice es el inspector y su nueva directora, la gente con una cara de... podías cortar el aire y sangrarlo, así, era un ambiente pesado.”

Momentos después fue amenazada por una maestra, ya iniciado el ciclo escolar recibió constantes amenazas por parte de padres de familia y luego el inspector iba a regañarla delante del personal. De alguna manera ella reaccionó ante las circunstancias. Pero finalmente logró superar el desafío haciendo valer su autoridad ante todos los actores, logró que respetaran su trabajo y le dejaran actuar en lo que a ella le competía como directora de la escuela.

En este aspecto del desafío de hacer que le reconozcan la autoridad, ella aprendió que el rol de la figura directiva tiene funciones específicas y que estas están reguladas en los documentos normativos. Que esas funciones son limitadas en algunos aspectos, pero dan libertad en algunos otros. Por ejemplo, ella no podía contratar y despedir maestros en función de su desempeño laboral. Eso no era parte de su competencia y tuvo que formar un equipo de trabajo con los recursos de que disponía, aún y cuando estos mostraran renuencia al trabajo. Pero, por otro lado, sí podía sancionarlos si no realizaban su función en apego a la normatividad. De aquí la directora aprendió que ella tenía un margen de acción y que es en ese margen en el que debía moverse para lograr llevar a la escuela a la mejora académicamente.

Por otra parte, confirmó que aún y cuando ella quisiera promover el trabajo colaborativo y la participación conjunta de la comunidad escolar, había decisiones que no podría tomar en consenso. Esto pondría en riesgo el trabajo hacía la mejor académica, este aprendizaje lo había construido en su primera experiencia, pero en esta experiencia lo reafirmó.

En su actitud, la directora mostró marcados rasgos de una identidad directiva. Al principio, en su primera experiencia ella tenía dudas, sentía incertidumbre y acudía a su inspectora para que validara su trabajo. En esta experiencia ella se mostró muy segura de lo que estaba haciendo, tan segura que cuando fue atacada por el inspector ella interpuso una queja ante la autoridad superior. Parte de esa certeza en su trabajo se debía al conocimiento que tenía de los acuerdos legales.

En su primera experiencia, al enfrentar problemas con el personal docente por el desconocimiento de su autoridad ella les dijo que si no iban a respetar su trabajo ella dejaría el puesto para que alguien más se hiciera cargo. En esta experiencia nunca se mostró indecisa, ella dijo “aquí yo soy la directora”, “la escuela tiene un directivo”, “cuando usted sea el director hace lo que quiera, yo soy la directora”. Ella tenía muy clara su función como directora de una escuela, tenía delimitado su campo de acción y como tal tenía claros los objetivos para la escuela desde su visión.

Al enfrentar el desafío la directora hizo uso de dos tipos de recursos, por un lado, utilizó rasgos de su personalidad que le facilitaron el ejercicio de la función, tal como el carácter fuerte y decidido que aparece como recurso en sus cuatro experiencias. Por otro lado, utilizó aprendizajes que fue construido antes de enfrentar el desafío. De los aprendizajes utilizados, sólo uno fue adquirido en un diplomado que pertenece a un tipo de formación institucionalizada, el

resto de los aprendizajes fueron construidos en experiencias prácticas de la vida, ya sea antes de ser docente, como docente o ya como directora.

De esta forma, con esta cuarta experiencia de desempeño de la función es que la maestra fue llevando a cabo su proceso de formación como directora, aprendiendo la función de las experiencias de ejercicio de la función y los desafíos que estas le impusieron. Desarrolló habilidades, ha fortalecido actitudes y adquirió conocimientos de la función según las necesidades que la práctica misma le requirió.

Algunas reflexiones sobre el caso.

En cada experiencia la maestra accedió a la función directiva con diferentes motivos externos. Únicamente en su segunda experiencia fue seleccionada por poseer rasgos tanto personales como profesionales que podrían ser útiles para el desempeño de la función directiva. En esa ocasión obtuvo los resultados esperados en poco tiempo, lo cual podría indicar que cuando un director se elige para el cargo por tener un perfil adecuado para un contexto específico puede contribuir a una mejor práctica directiva. Por el contrario, cuando la directora fue elegida para desempeñar la función por otros motivos, como lo fue la situación política que se vivía al interior del colectivo de la primera experiencia o la antigüedad en la función docente de la tercera y cuarta experiencia, el tiempo de obtener resultados positivos fue más tardado.

Por otra parte, se encuentra que en cada experiencia enfrentó diferentes desafíos según las condiciones contextuales en que se desarrolló la práctica. Sin embargo, se presenta de forma recurrente en las cuatro experiencias el desafío de tener que organizar la dinámica escolar para centrarla en lo pedagógico. Este desafío parece ser una constante en la función directiva. Es posible observar, además, que, en su primera experiencia, la directora utilizó como recursos para enfrentar los desafíos experiencias de su función docente. Conforme fue adquiriendo experiencias en el desempeño de la función, va haciendo mayor uso de estas y va dejando de lado las experiencias docentes.

Un Director Experimentado en un Contexto Socioeconómico Urbano Marginal (Caso 3EUM)

En este escrito se analiza el proceso de formación de un director que trabaja en un contexto socioeconómico de clase urbano marginal y que es considerado experimentado por tener más de

cinco años desempeñando la función directiva en ese tipo de contextos. Para realizar el análisis, se presenta en primer término algunos sucesos que el director reportó como relevantes en su relato, acontecimientos que influyeron en su proceso de formación como director. Luego se identifican las diferentes experiencias de formación práctica que vivió el director y en ellas a su vez se revisan los desafíos que le presentaron, mismos que le llevaron a aprender la función directiva y tomar decisiones para su práctica.

El maestro relató que él no pensaba ser maestro, se encontraba estudiando relaciones industriales y en ese tiempo se jubilaron muchos maestros, lo que ocasionó que hubiera muchas vacantes para plazas docentes, en ese tiempo se implementó por parte de gobierno del estado un programa en que se contrataban como docentes a jóvenes egresados del nivel bachillerato con el compromiso de prepararse en los años siguientes. Mismo programa gubernamental con el que accedió a la función docente el caso 1NUM. Así fue que él ingresó al servicio docente en el año de 1993, al año siguiente comenzó su formación en la escuela Normal en una modalidad semiescolarizada que le permitió ejercer la docencia durante el periodo de clases y estudiar en las vacaciones.

Un año antes de su ingreso al ejercicio docente se implementó la reforma educativa de 1992. Esta reforma planteó un cambio sustancial en la educación, pasó de un modelo sustentado en el conductismo en el que se organizaba el programa en objetivos medibles y observables a ser un modelo sustentado en el paradigma del constructivismo. Esto significó un cambio en las formas de enseñanza, ese modelo pedagógico proponía que el alumno es un ser con intereses y conocimientos previos base del aprendizaje que se da en la interacción social. Para los docentes que se encontraban laborando frente a grupo bajo el modelo anterior, el nuevo modelo les significó un cambio abrupto y les era difícil aplicarlo.

El maestro, caso de este estudio, inició su formación bajo las premisas de esta reforma, él relató que hacía todo lo posible por implementar en su grupo lo que estaba aprendiendo, aunque sentía que no era bien visto por sus colegas y directivos, él refirió que:

Yo me acuerdo en mis primeros años de trabajo, eh, a una directora que se metió a mi grupo a, a pesar de que ya estábamos con el plan noventa y tres, (...) se metió a mi grupo a poner las filas como deberían de ser y a los niños del más chiquito al más grande porque como yo los tenía ordenadas en el salón, llegó y me preguntó ¿vas a tener fiesta o qué?

Sin embargo, él trabajaba así, porque creía que era el deber ser, incluso dijo que esas ideas aún siguen vigentes y es hasta ahora que aquellas ideas se llevan a la práctica.

Cuatro años más tarde, en 1998, al egresar de la licenciatura en educación primaria y con cinco años de servicio como docente, se incorporó al Programa para Abatir el Rezago Educativo (PAREI) y dejó la docencia para realizar funciones de capacitador. Para poder ejercer su función en el PAREI se capacitaba y actualizaba constantemente, siguiendo el paradigma educativo vigente. Tras laborar tres años en el PAREI, se reincorporó a su función docente e ingresó a estudiar una segunda licenciatura en educación, ahora en la Universidad Pedagógica Nacional, en Ciudad Juárez.

Él cuenta que, al reincorporarse a la función docente, buscó ejercer la docencia de acuerdo al paradigma constructivista que había aprendido tanto en su formación en la escuela Normal como en el PAREI. Sin embargo, esto no le fue del todo posible, intentó proponer cambios en la escuela que laboraba, pero tanto su directora como su inspectora no le permitieron hacerlo, él contó:

Yo me acuerdo que alguna vez me dijo la inspectora ... -esto es lo que tú tienes que hacer, límitate a eso, nada de andarme trayendo propuestas, nada de andar alborotando a tus compañeros y si tienes que hacer trabajos de la UPN hazlos en la UPN, no te los traigas a la escuela, la UPN es otro mundo, aquí no, aquí es el mundo real y aquí se hace esto, esto y esto, ay sí, que quieres ser autónomo, ay si...- burlándose la señora ..., me acuerdo que yo pedí permiso ... para poder poner un test de inteligencias múltiples a mis alumnos y alumnas y no me dejó, me dijo que no, que eso no existía, que eso no se podía hacer.

La negativa por parte de sus jefes inmediatos para que él pudiera realizar su práctica docente en apego a lo que él entendía el deber ser del plan educativo, le hizo sentirse rechazado y no solo como maestro sino incluso en su persona, él se sentía violentado en sus derechos humanos, incluso llegó a pensar en renunciar al sistema. Él recuerda que:

Te violentaban en tus derechos como trabajador, te violentaban como ser humano, te violentaban, o sea, era una violencia espantosa y te estoy hablando de 2002 más o menos... así me la paso varios ciclos escolares, creo que con ataques muy fuertes por parte de la supervisión hacia mi persona, creo, no sé cómo logré subsistir esos años... así de fuerte te lo propongo porque la situación de violencia que se viva especialmente en la zona veinte, donde yo llegué, era horrible, horrible, horrible, horrible, era una tiranía absoluta.



| Fases | Cronología | Antigüedad servicio | Acontecimientos | Valoración |
|--------------------------------|--------------|---------------------|--|---|
| Observación receptiva | 1981 1991 | 0 | Estudia Relaciones Industriales | Trunca sus estudios en Relaciones Industriales y entra a trabajar al magisterio. |
| Formación docente | 1993 | 0 | Entra a trabajar como maestro. | Cambia de carrera por decisión de su madre. |
| | 1994 1997 | 1 4 | Estudia la licenciatura en educación primaria en la escuela Normal | Estudia para maestro al mismo tiempo que labora ya frente a grupo. Se muestra renuente a las exigencias de la profesión docente por desconocimiento de esta. |
| | 1997 | 4 | Inicia a trabajar como docente en ciudad Chihuahua | Cambia del contexto rural a el urbano de clase media, media baja. |
| Experiencia de gestión | 1998 2001 | 5 8 | Llega al programa para abatir el rezago (PAREI) | Asiste a capacitaciones nacionales sobre el proyecto escolar como medio para abatir el rezago educativo. Aprende lo referente a la gestión escolar. Aprende estrategias de avanzada en planificación didáctica y en evaluación del aprendizaje. Desarrolla con maestros rurales las estrategias de gestión escolar, planificación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje. Aprende a dar seguimiento de apoyo a la gestión escolar y lo aplica con su grupo de maestros. |
| Observación maleable | 2001 2006 | 8 14 | Deja el programa PAREI Ingresa a estudiar la UPN Llega a Ciudad Juárez como maestro frente a grupo. | Es víctima de violencia por querer modificar y mejorar su práctica docente. Es limitado en su que hacer docente. |
| Transformación de la identidad | 2004 2007 | 11 15 | Gana una dirección. Enfrenta la situación de violencia social en la ciudad. | Realiza prácticas “humanas” en el desempeño de su función, atípicas en la práctica de otros directores. Es protegido por la comunidad escolar ante la situación de violencia social. Tiene dificultades para realizar prácticas humanas con el colectivo escolar pues no es entendido por los docentes. Realiza el diplomado en competencias y liderazgo, así como diferentes cursos relacionados con la dirección escolar. |
| Formación docente | 2010 | 18 | Termina sus estudios de licenciatura en la UPN Realiza una maestría en administración de centros escolares. | Aplica todo lo aprendido hasta el momento en el desempeño de la función directiva. |

| | | | | |
|--------------------------------|------|----|---|--|
| Observación maleable | 2010 | 18 | Renuncia a la dirección. | Regresa a trabajar en grupo para acceder a la clave "L", logrando con ello mayores ingresos económicos. Vive como docente una experiencia de dirección diferente. Realiza prácticas de promoción de la convivencia y el respeto. Consolida su aprendizaje sobre gestión escolar |
| Experiencia de gestión | 2012 | 20 | Termina la maestría en la UADC | Diseña diversos proyectos y los ofrece a la comunidad educativa, varias escuelas le buscan para que aplique dichos proyectos y capacite en diversos temas |
| Observación maleable | 2013 | 21 | Cambia residencia a Ciudad Chihuahua | Continúa siendo maestro de grupo. Al llegar a Chihuahua encuentra un ambiente escolar de violencia y discriminación. Encuentra prácticas de adueñamiento de los edificios escolares por parte de los docentes. Encuentra prácticas de simulación. |
| Transformación de la identidad | 2014 | 22 | Cambia de centro de trabajo | Labora un mes y es nombrado director encargado de otra escuela. |
| | 2014 | 22 | Es nombrado director encargado. | Retoma la experiencia de Ciudad Juárez. Activa el comedor escolar con un programa de padrinazgo que trasciende el comedor a otras áreas. Se gana la confianza de las madres de familia y las involucra en las actividades escolares. Reaprende y aprende más sobre la función directiva. |
| | 2015 | 23 | Participa por una dirección en el nuevo esquema de nombramiento. Gana la dirección. | Fortalece su determinación por ser un director con sentido humano. Busca abatir la discriminación. Tiene una identidad definida como director. |

Tabla 6 *Biograma de la historia de vida profesional del caso 3EUM.*

Fuente: Construcción personal.

Esta experiencia docente en la que el maestro se sintió rechazado y violentado por su directora e inspectora fue un desafío muy relevante para él en su historia de vida. Él lo resolvió haciendo uso de una actitud resiliente, decidió que si él podía hacer algo por combatir las prácticas que él estaba viviendo y en las cuales se sentía víctima, él lo haría y fue así como decidió ser director. Esta decisión la tomó alentado por algunos compañeros de otras escuelas con quienes compartía sus ideas y en quienes encontró apoyo.

Cecy que fue una de las primeras que creyó en mí, eh, Martha (...), Enrique, este... un grupo que se estaba formando alternamente y que ellos a su vez habían sido discriminados o discriminadas, discriminados por tener otras ideas... Después, bueno, ¿qué sucede?... pues me voy a una dirección, sí, me voy a una dirección.

La experiencia es relevante para su proceso de formación directiva, por representar parte de los motivos que él tuvo para buscar el acceso al cargo. Fue el motor que lo impulsó a ser

director y lo hizo con la convicción de cambiar la forma autoritaria y violenta de ejercer la dirección que él vivió como docente. Él se asumió como un agente de cambio social y se propuso hacer lo que estuviera en sus manos para mejorar su entorno. La tabla 6 muestra el resumen esquemático de su proceso de formación a manera de biograma.

El director relató tres experiencias de formación práctica en el ejercicio de la función: 1. El acceso al cargo por primera vez, 2. El acceso con un nombramiento interino y 3. El acceso al cargo bajo el nuevo esquema de nombramiento. En cada una de sus experiencias enfrentó distintos desafíos que le llevaron a ir aprendiendo la función e ir construyendo su identidad como director. A continuación, se presenta el análisis a cada una de sus experiencias.

Acceder al puesto por primera vez: el desafío de una práctica directiva diferente.

En este apartado se presenta la primera experiencia en que el director accedió al cargo, en esta enfrentó un solo desafío, el cual se relacionó con el querer instituir una práctica directiva inclusiva, entendida como el trabajo realizado respetando la diversidad de ideas que en la escuela puedan existir.

El maestro accedió al cargo por concurso escalafonario, la normativa vigente instituida en el año 1972 en el subsistema estatal consideraba la antigüedad en el servicio y la preparación académica, aunque esta no necesariamente tenía que estar relacionada con una formación específica para el cargo de director, sino que contaba igual en cualquier área de educación que fuera. El maestro tenía poca antigüedad en el servicio, fue un director joven con once años de servicio, así que su mayor puntaje lo obtuvo de su preparación académica.

La dirección que ganó el maestro pertenecía a una escuela ubicada en un contexto urbano marginal en Ciudad Juárez. Cabe destacar que, por razones de excesiva demanda poblacional del sector, hay escuelas primarias que comparten el edificio escolar, o al menos la infraestructura de este, pero trabajan en diferente turno. Cada una es una escuela diferente, cuenta con un nombre propio y su clave federal, así mismo tiene una organización propia, con un director y una plantilla de personal para atender el alumnado inscrito en su turno. El maestro inició sus funciones como director en un turno vespertino.

En la entrevista, el maestro contó que al acceder al cargo buscó ejercer una práctica directiva diferente a la que realizaban otros directores, especialmente a la que él había vivido como docente durante los últimos tres años. Él comenzó a realizar una práctica incluyente,

caracterizada por el respeto a la diversidad, él la denominó una práctica “con sentido humano”. Ello constituyó el primer desafío que enfrentó como director, el cual tiene que ver con la posibilidad de realizar una práctica directiva socialmente inclusiva caracterizada por el respeto a diversidad de ideas.

Realizar una práctica directiva inclusiva: “tienen sentido humano en esa escuela”.

Desde el punto de vista del director, al interior de las escuelas había una cultura fuertemente arraigada en la que imperaban relaciones interpersonales de autoritarismo y violencia psicológica entre el personal. El hecho de que él realizara una práctica directiva diferente marcada por el respeto no iba a cambiar esa cultura de un día para otro. Así que para él fue muy difícil realizar la práctica que pretendía y se sintió incomprendido.

El director narró una anécdota que le sucedió al inicio de su función, un conflicto entre docentes en el que él tuvo que intervenir:

No podías cerrar los ojos a la realidad y te enfrentabas a situaciones de violencia, entonces hay un caso muy penoso (...) de unas maestras que se golpearon ahí delante de los niños de primer año... yo me acuerdo haberlas reunido ... y decirles, bueno a ver, cuál es su problema, qué es lo que tienen, necesitan irse a descansar y me decía una de ellas tú lo que quieres es que yo me salga de la escuela para levantarme un acta y yo, tú necesitas descansar, ¿no?, okei, una me entendía, la otra no, una estaba siendo violentada y la otra estaba siendo reproductora de violencia.

Esta experiencia muestra como el director manifestó una actitud empática con sus compañeras docentes, él le dio prioridad a que ellas estuvieran bien emocionalmente para que pudieran trabajar bien y tratar así a sus alumnos. Esta postura que asumió el director muestra que él daba prioridad al bienestar emocional de sus compañeras aun cuando la posible solución que él ofrecía representaba un desacato a la normativa. De acuerdo a esta última, un docente puede ausentarse del centro laboral por un máximo de tres días con un permiso económico que el director puede tramitar ante la instancia correspondiente. Esto es un ejemplo de la práctica con “sentido humano” que él realizaba, aun cuando no encontró aceptación entre sus compañeros.

En este desafío de realizar una práctica incluyente, los padres y madres de familia fueron actores relevantes debido a que recibieron de buen agrado la práctica del director y algunos respondieron de forma muy favorable para el director, por lo que representaron para él un apoyo.

De manera regular, las asociaciones de padres de familia se hacen cargo del mantenimiento del edificio escolar en cuanto al gasto corriente, por ejemplo, ellos son encargados de reparar las chapas de las puertas que se van desgastando con el uso continuo, de aportar los artículos necesarios para la limpieza del inmueble, de reponer los vidrios que eventualmente puedan romperse, de igual forma si se quiere hacer una mejora como ofrecer un ambiente climatizado con calefacción o aire acondicionado. Para sustentar dichos gastos, las asociaciones de padres de familia, orientados por el director de la escuela han establecido diversos mecanismos para la consecución de recursos económicos, tales como actividades económicas o bien el aporte voluntario de una cantidad de dinero, que popularmente se conocía como “cuota de inscripción” pues se pagaba al inscribir a los hijos a la escuela y algunos directores condicionaban la inscripción al pago de dicha aportación económica, haciéndola obligatoria, aunque no existe ningún documento normativo que la estableciera como tal.

El director, caso de este estudio, entiende que en aquel tiempo sí eran obligatorias, sin embargo, él realizó un trabajo que él consideró distinto al de otros directores. Fue sensible a las necesidades que las familias presentaban, mostró respeto a la diversidad de ideas y comprensión del contexto socioeconómico de clase baja a la que pertenecían. Pese a considerar que la cuota de inscripción era obligatoria para los padres de familia, él les condonaba el pago cuando veía que las familias tenían una situación muy precaria, lo cual también es muestra de esa forma suya de ser un director con “sentido humano”. En respuesta las familias lo aceptaron con beneplácito e incluso lo protegieron de la ola de violencia social que se vivía en ese momento, de los peligros que ellos sabían en su comunidad.

Yo recuerdo que a mí me seguía un carro blanco, no sé, a lo mejor yo estaba muy... alucinado, ¿no?, pero yo siempre veía un carro blanco detrás de mí y entonces viene la época de las cuotas, de las cuotas que en aquél entonces eran obligatorias, yo me acuerdo que llega una señora con una bolsa enorme llena de monedas de peso y me dice, profe lo estuve juntando y esta es la cuota, y entonces yo se la recibo ... cuando viene la sociedad de padres yo hablo con la señora [representante] y le digo sabe qué regrésele su dinero, entonces le doy las monedas a la señora y la señora le dice ... mire aquí está su cuota, no pague, no se preocupe le damos beca, nosotros la becamos, y entonces pasamos como a tener... o sea, dentro de ese rollo de La Industrial empezaron a decir, vaya tienen sentido humano en esa escuela, sí, nos ven como seres humanos, y haz de cuenta que aquí sucede

que empiezo a tener como un grupo de padres y un grupo de madres que estaba al pendiente de lo que yo hacía, o sea, yo llegaba y a mí me abrían la puerta, yo entraba y ponía mi carro, este ...en una ocasión una señora que me dijo que yo no me preocupara de nada que en lo que yo estuviera en la colonia yo iba a estar muy a gusto.

Esta reacción de los padres y madres de familia le hizo sentir al director que estaba actuando de forma correcta y lo alentó a seguir intentando el cambio, apoyándose fuertemente en estos. A partir de esta experiencia el director buscó integrar a los padres de familia en todas sus actividades, una muestra de ello, es que en reunión de Consejo Técnico (el cual es integrado por el cuerpo docente) en su actual centro de trabajo, él les planteó la posibilidad de que trabajaran en su reunión de Consejo Técnico algunos padres y madres de familia, cuando para eso está el Consejo Escolar de Participación Social, el Consejo Técnico, normativamente debe integrarse por el colectivo escolar. Los docentes no respondieron y el comentario se quedó en el aire, pero deja ver que el director aun actualmente busca integrarlos en todas las actividades.

En la entrevista hay evidencia de que el maestro utilizó dos recursos para hacer frente a este desafío de realizar una práctica directiva incluyente, por un lado, fue la formación recibida en casa y por el otro fue su carácter. El maestro relató que en su casa fue educado para ir siempre un paso adelante, para involucrarse en el contexto, para ser sensible a la necesidad del otro y para estar en constante aprendizaje. Cuando él buscó ejercer la función directiva ya tenía una clara idea de lo que no quería ser, así como de lo que podría y debería ser.

Pertenezco a una familia donde mi abuelo fue masón, eh, mi mamá feminista de la segunda oleada, entonces muchas cuestiones (...) para mí son completamente normales y naturales como estar involucrado en el contexto social.

En repetidas ocasiones, durante su relato, él hizo referencia a “la crianza” como un elemento fundamental en su formación y en la de los demás. Él dijo: “también hay que entender la crianza, yo por eso te hablaba un poquito de mi crianza, muchos de ellos entraron porque no les quedó de otra.” De ahí que él explicó que para él es importante respetar las diferencias de cada persona, pues la cultura heredada de su familia es diferente y merece respeto.

Por otra parte, durante la entrevista, él dio muestra de un carácter tolerante y amigable. Esa característica de su carácter podría ser un segundo recurso que el director utilizó para enfrentar el desafío, pese a sentir que no era comprendido por sus compañeros docentes, él sostuvo su forma de ejercer la práctica directiva y centró sus esfuerzos en organizar una dinámica de trabajo

incluyente, que respetara los procesos de cada alumno y alumna en el aprendizaje. No pudo resolver por completo el desafío, pero decidió seguir intentando, sin necesidad de enfrentamientos, sino por medio de la persuasión. Él expresó: “Entonces, eh, cuando encuentras una barrera así, ¿qué dices?, pues mejor dejar que fluya, ¿no?, que esto vaya adquiriendo otro matiz.” Pero él afirmó que nunca desistió o se desanimó, el siguió intentando, valorando los logros que obtenía, por pocos que fueran.

En esta primera experiencia de acceso al cargo, que se caracterizó por la implementación de una práctica directiva inclusiva, el director construyó algunos aprendizajes. En primer lugar, debido a que su acceso al cargo lo ganó principalmente por la preparación académica que tenía, el director expresó que la formación en un espacio institucionalizado es un elemento indispensable para el ejercicio de la función. Al analizar el relato de la forma en que él enfrentó el desafío de realizar una práctica incluyente, el director no mencionó la preparación académica que tenía como un recurso que le diera herramientas para hacerlo. Pero él expresó que la preparación teórica que él tuvo tanto en su formación docente como en la participación en el programa PAREI, es lo que lo formó como director.

En segundo lugar, desarrolló la habilidad de realizar prácticas de gestión incluyentes en cuanto al respeto a las diferencias de los integrantes de la comunidad educativa. Al tener una respuesta positiva por parte de los padres de familia confirmó su aprendizaje de que las prácticas con sentido humano, con empatía a las condiciones socioeconómicas de las familias, son parte de la función de un director. Para él respetar la diversidad fue un aspecto central en la práctica de un director.

De su primera experiencia de acceso al cargo, el director aprendió que su principal función como director era organizar una dinámica de trabajo inclusiva, de respeto a la diversidad y bajo esa idea él fue construyendo el concepto de lo que es un director y las funciones que le competen como tal. Es así como esta experiencia contribuyó a su proceso de formación como director de escuela primaria.

Tras desempeñarse como director con nombramiento base por alrededor de cuatro años, el maestro concluyó sus estudios de licenciatura en educación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Tener el título de licenciado en educación de la UPN le posibilitaba a acceder a una prestación económica exclusiva de la Sección 42 del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE), correspondiente al subsistema estatal de Chihuahua. Dicha prestación es

coloquialmente conocida como “clave L” debido a que integra una letra “L” a la clave presupuestal del trabajador y cuyo beneficio es pasar de un sueldo de tres cuartos de tiempo correspondiente a 33 horas laborales a la semana a un sueldo de un tiempo completo de 42 horas laborales a la semana, pero trabajando el mismo tiempo que son 25 horas frente a grupo y el resto para planeación y elaboración de material didáctico.

Esta prestación se creó como un convenio entre la Sección 42 del SNTE y el Gobierno del Estado con la intención de promover la profesionalización de los docentes egresados de las Normales cuando dichas escuelas tenían un nivel técnico. Por tanto, solo podían acceder a ella docentes frente a grupo, luego por otro convenio se autorizó para quienes ejercieran funciones administrativas, como es el caso de los directores, pero tendrían que trabajar por lo menos cuatro años como docentes ya disfrutando de la prestación antes de acceder a un puesto de tal naturaleza. El director, caso de nuestro estudio, al egresar de la UPN decidió renunciar a su puesto directivo y regresar a la función docente para poder obtener el beneficio económico de la “clave L”. Así dejó de ejercer la función directiva por un tiempo y fue reubicado en una escuela urbana de clase socioeconómica baja.

Al regresar a la función docente de nuevo, el maestro mantuvo su idea de contribuir desde su función a formar una cultura de respeto a las diferencias y de manera informal se involucró en actividades de promoción para un trabajo con sentido humano en el que se velara por los derechos de los alumnos y de los maestros de su escuela. La directora que tuvo en ese tiempo le permitió participar activamente en la organización de una dinámica de trabajo incluyente para toda la escuela. Fue promotor de cursos breves (cuatro a seis horas) para que los docentes trabajaran el desarrollo humano, consiguió y organizó talleres para que los alumnos conocieran sus derechos, identificaran y denunciaran el acoso sexual, entre otros. Por otra parte, buscó el apoyo del centro de maestros de la localidad y se involucró como promotor de este tipo de talleres para otras escuelas de la ciudad.

Luego de tres años, se cambió de centro de trabajo a la capital del estado y ahí de nuevo se integró a una escuela de contexto urbano marginal en el turno vespertino. En esta última escuela encontró prácticas de violencia, similares a las vividas antes de acceder al cargo por primera vez y por ello decidió cambiarse de escuela. En ese tiempo ya había cumplido sus cuatro años como docente con la “clave L” y el inspector lo invitó a ser director encargado en otra escuela de contexto urbano marginal, también de turno vespertino y él aceptó. Es así como accedió por

segunda vez al cargo, ahora con un nombramiento interino y por un tiempo finito, duró alrededor de un año en el cargo, solo en lo que se asignaba un director base.

Acceder al cargo con un nombramiento interino: desafíos de un contexto violento.

En este apartado se da continuidad al análisis de los procesos de formación que ha vivido un director que trabaja en un contexto urbano marginal, considerado experimentado por tener cinco años desempeñando la función directiva en ese tipo de contextos. Aquí se presenta el análisis a su segunda experiencia de acceso al cargo, la cual fue un nombramiento directo de tipo interino.

La escuela a la que llegó tenía unas condiciones específicas en cuanto a que había un clima de violencia tanto en el sector en que se encuentra ubicada como al interior de la misma. El maestro cuando ganó su primera dirección fue en un contexto urbano marginal, en un turno vespertino, que suelen ser más desfavorecidos socialmente que los matutinos en este tipo de contextos ya que la población escolar que atienden suele tener mayores niveles de pobreza, en los turnos vespertinos suelen asistir niños y niñas que durante la mañana trabajan en actividades económicas informales, como venta de periódicos en los cruceros entre otras. A partir de esa experiencia el director siempre eligió este tipo de contextos, urbanos marginales de turno vespertino, fuera como director o como docente. Por eso le propusieron como director encargado de esta escuela, su segunda experiencia como director, solo para que estuviera en el puesto en lo que llegaba un director base.

En esta experiencia el director enfrentó básicamente dos desafíos, el primero fue el trabajar para cambiar el clima escolar de uno violento a uno no violento, dentro de este desafío enfrentó a madres de familia voluntariosas que tenían una conducta agresiva para con el personal escolar, incluido el director. El segundo desafío fue conseguir recursos para la mejora del ambiente escolar.

Trabajar para mejorar la convivencia escolar: “de un ambiente sumamente violento a uno no violento”.

El director nos contó que al llegar él a la escuela, el inspector le informó que la escuela se encontraba en un sector muy peligroso, ya que pertenecía a un contexto social con altos índices de delincuencia y violencia que permeaban en la convivencia escolar, especialmente en la

relación entre docentes y las familias del alumnado. Lo puso en antecedentes de la situación. “A mí me habían dicho (...) que era un contexto sumamente conflictivo, la directora anterior había tenido muchos problemas con algunas madres de familia, eh, había habido ataques, incluso con armas de fuego.”

Trabajar en un contexto de alta peligrosidad como el que relató el director representa un reto en sí mismo, para el director representó su primer desafío en esta experiencia. Sin embargo, él lo tomó de una forma singular, estaba convencido que podía hacer algo para tratar de incidir en un cambio positivo si utilizaba las formas adecuadas de trabajar. Es decir, hizo suyo el reto, no solo tuvo la determinación de trabajar ahí, sino que asumió su responsabilidad como director para mejorar la convivencia escolar. Él dijo: “Yo voy a ver de qué manera logramos rescatar esta escuela de un ambiente que dicen que es muy violento a algo que se pueda manejar.” Destaca la postura que el maestro tomó ante la situación, de entrada, no creyó todo lo que le dijeron, sino que lo tomó como una visión desde los otros.

Para hacer frente al desafío, el director comenzó por respetar lo que ya estaba establecido en la escuela, partió de lo que ya existía, no intentó imponer cambios drásticos, mantuvo una postura de apertura para lo que se pudiera ir realizando, pero teniendo siempre firme su propósito de eliminar las actitudes violentas. “Entonces tú dices bueno, yo no me voy a meter en camisa de once varas (...), ¿no?, yo dejé que fluyera la cosa.”

En su relato, existen elementos para pensar que la experiencia de haber trabajado en un contexto similar con anterioridad fue uno de los principales recursos que utilizó el director para enfrentar el reto.

Era algo así como similar a lo de Ciudad Juárez (...) ya venía muy entrenadito de Juárez, no, entonces muchas de las situaciones que yo aprendí en Ciudad Juárez como, pues escuchar a los compañeros, eh, a cerca de sus propuestas, de sus proyectos, de escuchar a los padres de familia.

Al director no le asustó la situación, él ya había vivido una experiencia similar cuando fue director por primera vez, ya había trabajado en un ambiente marcado por la violencia social. Él recuperó los aprendizajes que había construido y de ahí tomó ideas para resolver el desafío. Sabía que una escucha empática y una comunicación asertiva podrían ayudarle a enfrentar la situación e ir transformando las actitudes que presentaban tanto los alumnos como las madres de familia.

Por otra parte, hizo uso de su educación familiar, él hizo mucha referencia a los aspectos de “crianza” y dentro de su formación específicamente expresó haber desarrollado un sentido de compromiso social con los menos favorecidos. Él sentía que tenía el poder de cambio y si podía hacer algo por ayudar, tenía la obligación moral de hacerlo. Consideraba que una escucha empática es parte de la función del director.

No se te está pidiendo que tú seas un súper héroe o que te vuelvas, eh, no sé el que todo lleva y todo consigue, no, simplemente que escuches a un padre de familia, que lo atiendas de una manera que se quede satisfecho, creo que esa es una de las partes que tenemos que analizar sobre la función directiva, porque muchos no lo hacemos, no escuchamos.

Como resultado de su formación familiar y de la experiencia que ha tenido desempeñando el cargo de director, él había construido un concepto de director e identificó algunas funciones que para él eran indispensables en el quehacer directivo. Una de esas ideas es que el director es un agente de cambio cuya principal responsabilidad es favorecer la creación de un ambiente de respeto entre los partícipes de la comunidad escolar. Cuando él enfrentó el reto lo hizo bajo esa concepción ideológica preconcebida.

El director manifestó que para él la existencia de climas escolares conflictivos en los que prevalece la violencia, pueden presentarse por omisiones del director en el ejercicio de su función, el hecho de no hacer nada por cambiar la situación es, desde su punto de vista una situación muy delicada que no puede ser válida. El opinó:

Ya no puedes decir –ay los niños se están pegando, que se despeguen- yo creo que ese dicho que teníamos antes ya no funciona, por qué, porque tú puedes ser omiso, ser negligente y los padres de familia lo saben.

Cuando él llegó a la escuela estaba convencido de que como director tenía un compromiso por cambiar la situación de violencia y no mantenerse al margen, aún y cuando su permanencia en la función directiva fuera temporal.

Al igual que en su primera experiencia como director, no logró resolver el desafío por completo, en la escuela existía una cultura de violencia muy arraigada y que respondía a otra serie de problemáticas, el alumnado y sus familias pertenecen a un sector socialmente excluido con marcados problemas de pobreza, delincuencia y vandalismo donde la violencia es un mecanismo de supervivencia. El director relató que había avances y retrocesos en la construcción de una cultura de respeto y tolerancia.

[Las madres de familia] pasaron de un rechazo aparente a una integración también aparente, porque fue muy aparente, ¿no?, no sucedió, no pasó mucho tiempo, o sea, en quince días ya, estuvieron negándose a estar conmigo porque estaban ellas muy contentas con el trabajo de la directora anterior.

Sin embargo, pese a que su estancia en la escuela fue corta sí logró algunos cambios positivos, principalmente en cuanto a involucrar a las madres de familia en actividades escolares, ello a su vez ayudó a que algunas de ellas cambiaran su actitud hacía el colectivo docente.

Logramos hacer tantas loqueras, no sabes, o sea, teníamos a las madres de familia desarrollando cuentos, vestidas de la Blanca Nieves y de la Caperucita Rosa, Roja, perdón (...) ahí en homenaje a la bandera teníamos a las mamás desarrollando un cuento y haciendo el lobo, se lograron involucrar.

Enfrentar el desafío y lograr algunos cambios positivos, le permitieron al director confirmar algunos aprendizajes de su primera experiencia y construir algunos otros. Debido a que en este contexto una buena parte del alumnado y sus familias mostraban conductas violentas que generaban problemas y reducían la atención a las actividades académicas. De lo aprendido en su primera experiencia confirmó que una de las principales funciones del director es organizar una dinámica de trabajo para favorecer una convivencia escolar de respeto, el director la llamó “la no violencia”. De esta experiencia aprendió que como director requiere ciertos conocimientos específicos para desempeñar la función, entre los que destaca la necesidad de ser un mediador. Así mismo desarrolló la habilidad de comunicarse asertivamente con las madres de familia. El expresó que:

En el caso de los padres y madres de familia (...) tenemos que involucrarlos de una manera tan elegante y tan sutil que no se den cuenta que están en el sistema educativo, si, porque si tú les dices –mañana, tienen que venir a esto y esto- no van a ir, no van a ir, pero si les cambias, si les dices –oigan vamos a hacer como que una representación para ver si los niños, este, los ven a ustedes en acción – o cualquier otra cosa, ¿no?, que tenga que ver con motivación, pues van a estar dentro del hecho educativo, no, sin necesidad de estarlos obligando.

La cita muestra como el director utilizó de forma consciente una comunicación que fuera funcional con las familias para involucrarlas en el trabajo educativo. Para lograr sus objetivos, el director necesitó algo más que buena voluntad, y es que estaba en un contexto socioeconómico

con fuertes carencias económicas, donde la población estudiantil no tenía cubiertas ni siquiera sus necesidades básicas. Ello le representó el segundo desafío de esta experiencia, la necesidad de conseguir recursos para mejorar el ambiente escolar.

Conseguir recursos para mejorar el ambiente escolar: “un programa de padrinazgos”.

Cuando el director llegó a la escuela encontró que efectivamente había un ambiente de trabajo, marcado por malas relaciones, principalmente con algunas madres de familia, ya que estas mostraron una actitud voluntariosa. “Tener a unas madres de familia que cuando yo llegué y les pedí que tuviéramos la primera reunión me dijeron que no, que ellas iban a ir cuando les diera la gana.”

Ante esta situación, el director comenzó por hacer un diagnóstico asistemático e informal sobre el funcionamiento general de la escuela a fin de encontrar alguna área de oportunidad que le permitiera implementar algunas acciones tendientes a insertar pequeños cambios que pudieran contribuir a mejorar la convivencia escolar. Se valió de la información recabada para implementar acciones para el cambio.

En ese ejercicio diagnóstico de reconocimiento de la dinámica de trabajo institucional, el director encontró que podría mejorar el funcionamiento del comedor escolar y al mismo tiempo involucrar a las madres de familia para que fueran integrándose a participar en las acciones escolares, pero también se dio cuenta que el comedor no funcionaba al cien por ciento por falta de recursos económicos. Ello le representó su segundo desafío.

Entonces se nos ocurre, (...) echar a andar bien el comedor, (...) trabajaba muy bien por la maestra que estuvo anteriormente, pero como que le faltaba algo y en este caso el algo fue convocar a nuestros amigos a que nos ayudaran con esos niños y entonces ya empezamos a hacer como un programa de padrinazgos.

El director hizo uso de su habilidad para escuchar a los otros y se dio cuenta que, si bien la escuela se encontraba en un contexto de alta peligrosidad por la delincuencia y la violencia que lo caracterizaba, esos problemas eran consecuencia de otros problemas de la comunidad entre los que destacaba la carencia de oportunidades para solventar las necesidades básicas. La comunidad estudiantil pertenecía a familias de extracción muy humilde, algunas en situación de pobreza extrema, también había algunas familias indígenas que habían migrado de la región serrana a la

capital del estado, cuyo sostén económico era producto de pedir dinero en los cruceros. Una comunidad que de forma general era relegada por la sociedad de la ciudad.

Entonces el director vio la necesidad de hacer algo por equiparar las oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes. Y tuvo la idea de que, si conseguía recursos económicos e involucraba a las madres de familia en la elaboración de los alimentos para ofrecer comida en forma gratuita a todo el alumnado, estaría ayudando a que la comunidad se integrara a las actividades escolares y al mismo tiempo ofrecería un mayor bienestar para los niños, lo que a su vez podría contribuir a mejorar las relaciones de la comunidad escolar.

Para enfrentar el desafío, al igual que en el primer reto de trabajo en esta escuela, el director también se valió de su formación familiar y su experiencia de trabajo en contextos socioeconómicos urbano-marginales. Pero en este desafío también hizo uso de sus relaciones sociales como un recurso para poder solucionarlo. Él relató haber conseguido apoyo de donaciones económicas para solventar algunas necesidades del alumnado.

Tú apadrinas un niño, o varios niños, los que quieras por cierta cantidad de dinero y entonces ahí tenía yo en mi lista, no sabes, muchas personas, muchas personalidades, que tenía que ir yo por los cien pesos, por los cincuenta pesos, por lo que me quisieran dar, por el regalito que le mandaran al niño, por los zapatos, por el cuaderno.

Además, se valió de la existencia de algunos programas gubernamentales y de las asociaciones civiles para conseguir recursos que les dieran a los niños y niñas una oportunidad para permanecer en la escuela.

Logramos poner un programa para niños rarámuris que no sabíamos que existía y que lo rescatamos y lo llevamos a la escuela, ingresamos a escuelas de calidad (PEC), este, que ya venía de un año anterior, pero bueno, nosotros lo consolidamos, eh, qué más, pues bueno, estuvimos mezclados con varias organizaciones que fueron a ver cómo estábamos trabajando y además fueron a aportar lo que ellas hacen, lo que hacen las organizaciones de la sociedad civil.

El director resolvió favorablemente el desafío y consiguió recursos para la escuela. Estas acciones, desde su punto de vista, le ayudaron a mejorar la convivencia escolar, los pleitos entre alumnos disminuyeron y las madres se involucraron en actividades también académicas como la representación de cuentos para motivar a los niños a leer. El director expresó que la actividad del

comedor: “Me estaba ayudando a que mi escuela empezara a vivir en armonía que al final de cuentas era lo que yo quería.”

En la experiencia de trabajo en esta escuela, el director aprendió a gestionar y conseguir recursos económicos tanto de organizaciones de la sociedad civil como de programas gubernamentales para apoyar el proceso de mejora de su escuela. El director siempre mantuvo su objetivo fijo y orientó su práctica para lograrlo.

Por otra parte, este desafío le permitió al director fortalecer el concepto de director que él ya había construido cuatro años atrás. Confirmó su concepto de director como un servidor público, cuya función principal es servir a la comunidad educativa, concepción que se opone a la idea de que el director tiene un estatus de poder sobre el grupo. “De tal manera que yo vea la función directiva no como un ladrillo donde me subo y me mareo sino como un agente social educativo.”

El maestro ya había iniciado la transformación de su identidad docente adoptando algunos rasgos directivos en su primera experiencia en el ejercicio de la función, el regresar a desempeñar la función cuatro años después revivió esa identidad, ello lo animó a concursar por segunda vez para acceder al cargo con un nombramiento base al concluir su función como directivo, solo que en esta ocasión tendría que hacerlo con la nueva normativa, a través de un examen de oposición.

Acceder al cargo en una escuela de contexto urbano marginal: desafíos con el nuevo sistema de nombramiento.

En este apartado, continuamos con el análisis del proceso de formación que vivió un director que trabaja en un contexto urbano marginal, quién fue considerado experimentado por haber desempeñado la función por más de cinco años en este tipo de contextos. Aquí presentamos su tercera experiencia en la cual accedió al cargo por tercera vez, pero esta ocasión resulta relevante que lo hizo ya bajo el nuevo esquema normativo.

En el año 2013, se implementó desde el Estado una reforma educativa que pretende reorganizar el sistema educativo. Desde este marco legal, la forma de acceder a un puesto con funciones de director escolar es por medio de un concurso de oposición que garantice que el ganador cuente con la idoneidad para el cargo. En este sentido, como resultado del examen de oposición se obtiene una calificación de “idóneo” o “no idóneo”, así mismo quienes resultan

favorecidos son ordenados de acuerdo a la puntuación obtenida y en función de esta tendrán oportunidad de seleccionar de entre las escuelas que tengan vacante el puesto de dirección.

Este director participó en este nuevo proceso para la designación de directores en el año 2015. Este fue el primer año en que se implementó esta reforma. En este proceso resultó “idóneo” en el examen y de acuerdo a la puntuación obtenida tuvo oportunidad de elegir de entre algunos centros escolares, él escogió una escuela en un contexto urbano marginal y del turno vespertino. Características contextuales en las que ha venido desempeñando su labor durante los últimos nueve años.

Además, la nueva forma de acceso al cargo establece que el director ingresa a dicho puesto con un periodo de inducción de dos años en el que recibe capacitación y se le evalúa en los temas de liderazgo y gestión escolar, removiendo del puesto a quién no logre superar los procesos de evaluación (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2013). Al momento de resultar ganador, el director no tenía muy claros los procesos de evaluación a los que sería sujeto, pero sí tenía claro que su nombramiento ya no es permanente, como lo era la primera vez que accedió al cargo. “Creo que estamos a punto de que nos digan cómo va a ser nuestro proceso de evaluación, todavía no lo sabemos, no está muy claro, pero también nosotros estamos sometidos a un proceso de evaluación durante dos años.” En el nuevo marco de la reforma, la permanencia en el puesto depende del desempeño que el director pueda mostrar durante sus dos primeros años en el ejercicio de la función.

Por otra parte, el director entendió que, si lograba superar la evaluación en ese periodo de inducción, él sería ratificado como director, pero podría ser removido a otro espacio, no tenía segura su permanencia en la escuela seleccionada, ni aun superando el proceso de evaluación. Él expresó:

Mira ahorita lo que yo sé, no sé si sea en verdad es que te tienes que someter a un proceso de evaluación igual como lo están haciendo los maestros de grupo, la evaluación directiva con tu portafolio, evidencias, esté con tu ruta de mejora argumentada con todo similar a lo que se está haciendo en los grupos, pero si tu resultas suficiente, que ya no sería insuficiente, pues bueno, te van a decir, okey ya estuviste dos años aquí, pero te necesitamos acá para tu plaza definitiva.

En esta experiencia el director enfrentó dos desafíos, el primero tiene que ver con este estatus de permanencia, pues él trabajaba bajo la presión de mostrar resultados a corto plazo,

lograr cambios que dieran cuenta de que realizaba un buen desempeño como director. El segundo desafío es relacionado con lo que él ha construido, en sus anteriores experiencias, como una de sus funciones principales como director, realizar una práctica socialmente inclusiva de respeto a la diversidad de ideas, ya que encontró prácticas de discriminación entre docentes. A continuación, se analizan ambos desafíos.

Trabajar bajo presión: “En estos dos años yo tengo que hacer lo que pueda”.

El primer desafío que enfrentó el director en esta situación es que su trabajo sería evaluado durante un plazo de dos años, aún desconocía la forma, pero sabía que de obtener un resultado negativo o insuficiente la consecuencia sería ser removido de su puesto y lo reubicarían como docente. La nueva normativa establece que en ese periodo de inducción de dos años el director recibirá capacitación y será evaluado, sin embargo, en su relato, el director no mencionó nada sobre la capacitación, pero él sí expresó la preocupación por realizar acciones que mostraran su capacidad para ser directivo en el corto plazo, él nos dijo: “Yo nada más tengo dos años para estar aquí, en estos dos años yo tengo que hacer lo que pueda.”

Pese a haber tenido experiencias previas en el ejercicio del puesto, el director no relató recurrir a ellas para orientar su práctica, en esta experiencia no se detuvo a hacer un diagnóstico, ni un plan de mejora para su escuela, cosas que ya había implementado en sus anteriores experiencias. En esta escuela él trataba de ir resolviendo los problemas de inmediato conforme se le iban presentando y trataba de que los resultados fueran visibles o tangibles.

En este caso yo para esta escuela vengo por dos años, entonces es una cuestión muy impactante para mí que en dos años puedas lograr hacer un cambio académico real, te tienes que dividir tus tiempos (...) de tal manera de que lo que hace una persona que está segura en su función directiva que lo hace en un año y medio tú lo tengas que hacer en dos meses, ver resultados, estar analizando y observando y a la estrategia que sigue, tampoco es de que vayas haciendo muchas, muchas, muchas cosas porque al final desgastas el personal y a ti mismo, si no que de lo que realmente estés haciendo tenga un impacto, si no tiene impacto, okey, nos regresamos y proponemos una nueva estrategia o una nueva actividad, entonces esto tienes dos años nada más para hacerlo, entonces es como un cajoncito en el que tienes que estar haciendo así como muchas cositas para que al final de cuentas no siempre de semillas si no en dos años veas el fruto.

Él trabajaba bajo la presión de la evaluación ya que su puesto como director no es definitivo, su práctica se vio caracterizada por la premura de realizar actividades que mostraran un cambio inmediato para que pudiera visualizarse su acción. Este es un desafío que afectó su práctica directiva pero que de alguna manera enfrentó “a ciegas”, desconocía la forma en que sería evaluado, desde los tiempos, los insumos, los rasgos a considerar. Él quería mantener su puesto de director y sabía que de los resultados de la evaluación dependería su permanencia, pero no sabía lo que debía hacer para lograrlo, por ello se concentró en actividades que mostraran cambios tangibles.

Para hacer frente a este desafío, el director hizo uso de su habilidad de búsqueda y selección de información, así él fue identificando aquello que se encontraba disponible en diversos medios de comunicación, oficiales o no, sobre el proceso de evaluación, para conocer los rasgos que le evaluarían y la forma de hacerlo. Con la información recabada, él fue implementando acciones en su práctica, por ejemplo, explicó que él estaba registrando y sistematizando todas las acciones que realizaba en un portafolio que incluía evidencias de estas y los resultados obtenidos a fin de tener elementos para la evaluación.

Por otra parte, él buscó establecer grupos de iguales, directores recién nombrados con el nuevo marco legal. Convocó y participó en algunas reuniones informales para compartir información sobre el proceso de evaluación, de cómo ir realizando el portafolio de evidencias para estar listos para la evaluación.

Así como vamos a juntarnos, a ver tú qué sabes, yo qué sé y vamos viendo a ver tú como estás haciendo el portafolio, ah no, mira yo lo estoy haciendo así, yo lo estoy haciendo así y así entre todos irnos ayudando.

En este desafío, no se identificó el uso de recursos específicos para hacer frente a la función, sino para hacer frente a la evaluación, sin embargo, resulta importante pues las decisiones que tomó afectaron su práctica directiva. A diferencia de sus experiencias anteriores en que el maestro concedía mucha importancia a una planificación del trabajo para incidir en la mejora, especialmente en relaciones interpersonales marcadas por el respeto a los derechos humanos y la convivencia armónica, en esta tercera experiencia se aprecia un trabajo más desarticulado, carente de planificación, marcado por la premura de obtener resultados. En la reunión de Consejo Técnico que se grabó, que fue la primera del ciclo escolar (en el mes de septiembre), el director no conocía la ruta de mejora que el colectivo construyó al inicio del ciclo

escolar en la fase intensiva (en el mes de agosto), en la cual se realizó la planificación de dos estrategias globales de mejora académica para el ciclo escolar vigente.

Si bien, el director se integró al personal de la escuela el último día de la fase intensiva de trabajo de Consejo Técnico y no tuvo participación en la planificación de la ruta de mejora, a la fecha de la primera sesión ordinaria había pasado poco más de un mes y él no se había dado a la tarea de leerla. Sin embargo, sí había realizado ya acciones para mejorar el ambiente escolar que no estaban en la ruta de mejora tales como realizar reparaciones en los baños del edificio escolar, coordinar una campaña de limpieza general al plantel con ayuda de padres y madres de familia y ofrecer clases de “zumba” para promover la activación física de madres de familia.

En esta experiencia, el director aprendió que la función directiva tiene nuevas reglas y que, de acuerdo a estas, según el trabajo que él desempeñe podrá permanecer o no en el cargo. De aquí que él buscó conocer las “nuevas reglas del juego” para aprender a subsistir en su función. En esta experiencia, la preocupación del director por realizar muy bien su función, más allá de ser por haber desarrollado compromiso con la función es para mantener su posición dentro del sistema educativo.

El director conjugó esta premura de realizar acciones con resultados visibles al muy corto plazo con lo que él había construido en sus anteriores experiencias en el ejercicio de la función como su principal función, que es establecer y mantener un clima de respeto a los derechos humanos, ello le llevó a su segundo desafío ya que, al llegar a la escuela de esta experiencia, se percató de un problema de discriminación entre docentes.

Enfrentar la discriminación entre docentes: “Los de la tarde se van a los peores salones”.

Como ya se mencionó con anterioridad, las escuelas primarias que trabajan en ambos turnos son en realidad dos escuelas que comparten el edificio escolar. También se abordó que tradicionalmente el mantenimiento del inmueble y la implementación de mejoras para el mismo recae en las asociaciones de padres de familia. Es por ello por lo que en las escuelas que comparten edificio, cuando la asociación de padres de familia quiere integrar algún tipo de mejora física, generalmente llegan a acuerdos con la sociedad de padres del otro turno para entre ambos solventar los gastos.

Cuando el director llegó a esta escuela, se integró al personal el último día de la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar, que a su vez representa un día hábil antes de la reincorporación de los alumnos a clases y lo primero que percibió de sus compañeros es que ellos no tenían acceso a utilizar algunas áreas de la escuela como la cancha techada y los salones que contaban con aire acondicionado. Según le explicaron, estos espacios eran utilizados únicamente por el personal de la escuela del turno matutino ya que se habían habilitado con la aportación económica de la sociedad de padres de este turno y como la sociedad de padres del turno vespertino no contribuyó con la aportación económica correspondiente, no tenían derecho a usarlos.

Una de las situaciones que más conflictos les causaba a los maestros y maestras de este turno vespertino en nuestra primera reunión era esa, - ¿por qué yo no tengo un salón en donde tengo un aire, en donde tenga una calefacción y (...) tengo que irme a allá a los peores?

Para el director esta situación representaba un acto de discriminación tanto para los docentes como para los alumnos del turno vespertino. Para él, que desde que se inició en la función directiva tenía muy claro que una de las principales funciones del cargo es promover una cultura de respeto a la diversidad, la situación fue un hecho que identificó inmediatamente como una irregularidad en el funcionamiento de la escuela.

[Encontré] discriminación por el simple hecho de discriminar, sí, los maestros de la mañana pueden acceder a toda la escuela, pero los de la tarde no, los de la tarde se van a los peores salones, los de la tarde no tienen derecho a usar el estacionamiento, los de la tarde no pueden usar el domo.

Para hacer frente a la situación de discriminación, el director se valió en primer lugar del conocimiento que él tenía sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes, así como los derechos humanos. Desde el punto de vista del director, la mayoría de los maestros desconocen este tipo de marcos legales y por ese desconocimiento incurren en incumplimiento y en negligencia:

La parte de derechos humanos que no la puedes dejar de lado, yo creo que ahí es nuestra principal falla; hay un proyecto que se llama el Proyecto Nacional de Derechos Humanos 2014-2018, que no le estamos haciendo caso, no le estamos haciendo caso, yo creo que no lo conocemos, es una estrategia (...) que no ha permeado como debe de ser, que no ha

logrado el impacto... a lo mejor hemos rescatado algunas cosas nada más así aisladas, pero no ha logrado el impacto que debe de tener, y es nuestra única estrategia a nivel Latinoamérica.

El director se valió de esos documentos para explicar al inspector y al director que al negar el acceso a una parte de las instalaciones del plantel estaban incurriendo en un acto de discriminación en el que estaban afectando los derechos de los alumnos y de los docentes.

El segundo recurso que utilizó fue el uso de una comunicación asertiva para llegar a un acuerdo para que tanto el personal como el alumnado pudieran acceder al total del edificio escolar. Para él la mediación era una de las funciones de la gestión escolar y que por tanto eran competencia al director.

Yo creo que [hay que] integrar al nuevo perfil de la gestión escolar, hay que integrar la mediación, tú tienes que tener conocimientos de mediación, para poder ser una persona que no pierda el estribo tan fácilmente (...) eso es lo que tienes que hacer, ¿no?, no involucrarte y crear un conflicto, sino tratar de mediar para que el conflicto llegue a buen fin.

El director manifestó haber mantenido una actitud pacífica, de respeto, pero al mismo tiempo propuso soluciones para llegar a un acuerdo, él se comprometió a participar del mantenimiento y reparación del equipo que pudiera ser dañado por el uso. Con esa actitud, él logró que se le permitiera el acceso al total de las instalaciones del plantel. Él nos comentó: “ya se llegan a arreglos, arreglos entre el inspector, el director de la mañana y yo para la escuela quede abierta para todos.”

En sus anteriores experiencias, el director había aprendido que una de las funciones del director escolar es mantener y mejorar la infraestructura del edificio escolar, en este desafío, él confirmó ese aprendizaje y aprendió que esa función tiene la finalidad de ofrecer mayores comodidades tanto a docentes como a alumnos para así contribuir a la generación de un ambiente agradable en donde puedan concentrarse en aprender. Él comentó:

Yo creo que también la situación de la gestión escolar es ver la infraestructura, (...) que mis baños estén en función, que los maestros accedan a todos los salones, que los maestros estén... que maestros y maestras estén cómodos, en cuanto a dejar sus carros y tengan la seguridad de que no les va a pasar nada allá, bueno, en que el domo esté abierto para la maestra de educación física y para los proyectos que queramos desarrollar.

Es decir, para él, una de las razones de ser de la función del director en una escuela es establecer las condiciones básicas para que el aprendizaje pueda desarrollarse y una de las principales condiciones es un ambiente de respeto a la diversidad de ideas.

Algunas reflexiones del caso.

El director buscó el acceso al cargo porque consideró que era un espacio de acción desde donde él podría incidir en la mejora del ambiente escolar. Cuando él llegó a ser director desconocía las funciones que tendría que realizar, pero ya tenía una idea de lo que quería hacer en materia de convivencia escolar entre los integrantes de la comunidad escolar.

Para el director, la parte académica de la función es importante, pero para poder favorecerla es necesario primero sentar las bases de un ambiente inclusivo de respeto a la diversidad de ideas y a los derechos humanos. Después de sus tres experiencias como director, él definió la función directiva de la siguiente forma:

Yo creo que el papel del director es empujar las acciones académicas, cívicas, administrativas, sociales y a la vez involucrarte con el contexto para que tu alumnado a lo mejor no sea el mejor, no sea el que tenga los resultados óptimos, no quiero niños de dieces porque no existen, pero sí quiero niños que sean armónicos, niños que sepan para qué vienen a la escuela.

Su cita, muestra que el director tiene una identidad directiva definida, en la cual él tiene claros los objetivos de su función.

El análisis de las tres experiencias de acceso al cargo, muestran como el director fue enfrentando diversos desafíos que le permitieron formarse, aprender y reinterpretar su función a través del ejercicio práctico de la función.

Una Directora Experimentada en un Contexto Socioeconómico Urbano de Clase Media (Caso 4EUCM)

En este apartado se presenta el análisis del proceso de formación que vivió una directora que labora en un contexto urbano de clase media y que fue considerada experimentada por tener más de cinco años ejerciendo la función en dicho contexto. Para realizar el análisis en primer lugar se presenta un breve resumen de su trayectoria docente, luego se desagregan las dos experiencias de ejercicio práctico de la función que dijo haber vivido y en cada una se

identificaron los desafíos que le presentó la experiencia, mismos que la llevaron a aprender la función y tomar algunas decisiones sobre su práctica directiva.

En su relato, la maestra contó que ella procede de una familia de maestros y que eso influyó en su decisión por elegir esta profesión. Estudió en una escuela Normal rural y al egresar obtuvo una plaza en el subsistema federal. Trabajó alrededor de catorce años como docente en el medio rural, doce de los cuales laboró en una escuela bidocente al lado de su esposo quien además de ser su colega fungía como director escolar debido a que ellos dos constituían el total del personal adscrito a la escuela.

Posteriormente por razones personales decidieron cambiarse a la zona urbana y se integró por primera vez a una escuela de organización completa, al cabo de unos tres años decidió concursar para una subdirección, nombramiento que se obtenía por concurso escalafonario. Ella relató que gracias al trabajo realizado en ese puesto aprendió algunas de las funciones directivas, especialmente aquellas relacionadas con la documentación e información a emitir. Cumplido un año en la subdirección, accedió a la función directiva por primera vez y tras un año de ejercer la función la invitaron a cambiarse de escuela y fue así como llegó a la escuela donde labora actualmente. La tabla 7 muestra el resumen esquemático del proceso de formación profesional que vivió la directora a manera de biograma.

En su relato, la directora dijo haber tenido dos experiencias en el ejercicio de la función con diferentes desafíos en cada una de ellas. La primera de ellas fue cuando accedió al cargo tras ganar un nombramiento base a través de un concurso escalafonario. La segunda experiencia es cuando ella se cambió de escuela por invitación del inspector escolar para desempeñar el cargo en un contexto urbano de clase media.

La maestra explicó que, al llegar a trabajar como docente en el contexto urbano, después de catorce años trabajando en el medio rural, ella sintió la necesidad de mayor preparación académica. Fue así como buscó estudiar una maestría y tras conseguir el grado se animó a buscar el ascenso a la dirección. En el subsistema federal, en el cual ella labora, de acuerdo a la normativa vigente en ese tiempo, un docente debía ganar una subdirección previa a ser director ya que uno de los requisitos para poder concursar por una dirección era ser subdirector con un año mínimo de antigüedad en el puesto. Por esta razón la maestra participó del concurso correspondiente y ganó una subdirección y cumpliendo un año laborando como tal participó en el

concurso escalafonario para ganar una dirección. Fue así como llegó a su primera experiencia de ejercicio en la función.

| Fases | Cronología | Antigüedad servicio | Acontecimientos | Valoración |
|------------------------|---------------|---------------------|---|--|
| Observación receptiva | Antes de 1980 | 0 | Vive su infancia y adolescencia en una familia dentro del magisterio. | Desde temprana edad tiene un contacto directo con la profesión docente. Desarrolla gusto por el magisterio. La carrera docente resultó una opción para estudiar por ser económica. |
| Formación docente | 1980 | 0 | Estudia la Normal básica en un internado rural. | Terminando la secundaria ingresa a estudiar para docente. Tiene su formación inicial como maestra. |
| Experiencia de gestión | 1984 | 0 | Egresada de la escuela Normal. | Trabaja por primera vez como docente en el medio rural con tres grupos a su cargo. Desempeña múltiples funciones relacionadas con el trabajo docente. Comprende lo complejo e integral de la labor docente. Aprende del trato con las familias. Trabaja con escasos recursos materiales (pizarrón y gis) y servicios públicos. |
| | 1985 | 1 | Cambia de centro de trabajo. | Trabaja como maestra con dos grupos a la vez Por primera vez tiene una directora. Fortalece su aprendizaje en el trato con la comunidad y la resolución de problemas. |
| | 1986 | 2 | Contrae matrimonio y cambia de centro de trabajo. | Vuelve a ser maestra de tres grupos simultáneamente en una comunidad rural. Comparte trabajo con su esposo. |
| | 1986 a 2002 | 2 a 14 | Trabaja como maestra de escuela rural bidoce por doce años. | Desempeña un doble rol, maestra rural y madre de familia. Aprende a organizar su trabajo dividiendo lo profesional de lo familiar. |
| | 1986 a 2002 | 2 a 14 | Participa conscientemente de la creación de la cultura escolar de su centro de trabajo. | Crea junto con su esposo la cultura escolar de su centro de trabajo. Entiende un gran compromiso de poder “moldear” los alumnos a la forma del maestro. |
| | 1986 a 2002 | 2 a 14 | Trabaja bajo la dirección de otro maestro, que a la vez es su esposo. | Vive una experiencia de dirección en la que es partícipe de la misma. Experimenta la dirección como un trabajo colectivo con propósitos muy claros. En conjunto con su esposo diseña una visión de los procesos de aprendizaje de sus alumnos a corto y mediano plazo. |

| | | | | |
|--------------------------------|-------------|---------|---|---|
| Formación docente | 1996 a 2000 | 12 a 14 | Estudia la licenciatura en educación en la Universidad Pedagógica Nacional. | Fortalece su proceso de formación Estudia en el sistema abierto al tiempo que desempeña la función docente. Tiene la necesidad de viajar fuera de su comunidad para continuar estudiando. |
| Observación maleable | 1998 | 14 | Decide cambiarse de centro de trabajo a uno urbano. | Por motivos familiares busca cambio de trabajo a la ciudad. |
| | 2000 | 14 a 16 | Concluye sus estudios de licenciatura en educación. | Cierra un trabajo de investigación desarrollado en el medio rural. Tiene nuevas necesidades de formación en el nuevo contexto. |
| | 2002 a 2005 | 17 a 20 | Estudia la Maestría en Desarrollo Educativo. | Retoma el trabajo de investigación en el contexto urbano. Confirma su gusto por la investigación y por el campo de la educación. Ve en el director una persona encargada de solucionar sus problemas como docente. |
| | 2008 | 23 | Gana una subdirección. | Aprende algunas de las funciones propias de la función directiva. |
| Transformación de la identidad | 2009 a 2010 | 24 a 25 | Gana una dirección. Llega a la escuela Gabriel Mistral | Cambia su visión de la función directiva por la de un trabajo más complejo. La invitan a una escuela de contexto de clase media. Trabaja por la construcción de una cultura escolar. Encuentra difícil la construcción de la cultura escolar por la movilidad docente. Tiene nuevas necesidades de formación para asumir su función, algunas relacionadas con el contexto de clase media. |
| | 2010 a 2013 | 26 a 28 | Estudia el doctorado. | Continúa su preparación académica en el campo de la investigación y en la línea de educación. |
| | 2010 a 2015 | 25 a 31 | Es directora de la escuela Gabriel Mistral. | Construye junto con su personal una visión de la escuela y trabajan por lograrla. Tiene una identidad definida como directora. |

Tabla 7 *Biograma de la historia de vida profesional del caso 4EUCM.*

Fuente: Construcción personal.

Acceder al cargo por primera vez: desafíos de la nueva función.

La experiencia que aquí se analiza es la primera vez que la maestra accedió al cargo. En esta la directora enfrentó dos desafíos, el primero de ellos fue asumir la responsabilidad de resolver las diversas problemáticas que se presentaran en la institución. El segundo desafío fue sobre la necesidad y dificultad que encontró para trabajar el lado emocional de los docentes de la escuela.

Asumir la responsabilidad de resolver los problemas: “yo tengo que tomar las decisiones”.

Durante catorce años, en el ejercicio de la docencia en contextos rurales, la maestra fue corresponsable en la solución a las diversas problemáticas escolares que se presentaban en su centro de trabajo, ello le implicaba involucrarse en la resolución de estas, pero no lo sentía como una obligación directa. Es decir, si quería lo hacía y si no, podía no hacer nada porque hacerlo no era una parte de su función. Luego al incorporarse a escuelas de organización completa en el medio urbano, ella acudía a su director en búsqueda de soluciones a problemáticas áulicas que llegaran a presentarse y depositaba en el director la responsabilidad de ello. Aún al desempeñarse como subdirectora, ella no fue responsable de solucionar las problemáticas de la escuela, pues eso desde su óptica era competencia del director. Al acceder ella a la función directiva sintió que la responsabilidad de resolver las diversas problemáticas le correspondía a ella como directora de la institución y se apropió de dicha responsabilidad.

Uno espera que el director te resuelva todo (...) pero, cuando ya te dan tu nombramiento y tú llegas a una escuela, es como cuando llegas con los niños, todos te están viendo porque tú eres ahora la responsable, entonces, aquí no hay de que a quién le digo, o sea, yo tengo que tomar las decisiones.

Ella asumió la responsabilidad de resolver problemas, en ningún momento expresó que alguien le hubiera dicho que esa fuera su función como directora, sin embargo, ella así lo entendía. Para ella, aún antes de asumir el cargo, una de las principales funciones del director era resolver las problemáticas escolares que se presentaran, por tal motivo hizo propia dicha responsabilidad y buscó la forma de ir resolviendo los problemas que se le fueron presentando.

La función directiva se ve caracterizada por una multiplicidad de funciones, la directora dividió sus tareas en dos grandes grupos: las de planificación y las problemáticas emergentes, a estas últimas ella les dio mayor importancia. Lo que más le preocupó en esta experiencia fue la necesidad de resolver problemáticas, la directora explicó que, si hacía falta algún material o mobiliario, a ella le correspondía conseguirlo. Así mismo si había una inconformidad con un padre de familia, ella era quien debía llegar a un acuerdo para dar solución a la situación. Las problemáticas que se le presentaban eran de diversas áreas de gestión, pero la maestra las clasificó todas como problemáticas a resolver y se enfocó más a ellas que a las tareas de planificación.

Para resolver este primer desafío, la directora hizo uso básicamente de su experiencia docente y de su formación familiar. Ella relató pertenecer a una familia de maestros y haber tenido experiencias muy cercanas a la función docente desde la temprana infancia, de ahí ella aprendió que un docente debe caracterizarse por ser responsable.

Mi padre fue maestro, ahorita es maestro jubilado y todo mi contacto de la infancia fue escuela (...) es un gran compromiso, porque la figura del director a parte de ser una figura de autoridad es un liderazgo (...) entonces yo sé que tengo que ser muy capaz [aprendí que] es mucha responsabilidad.

En su relato, la maestra expresó que cuando fue docente ella trataba de ser muy responsable en el cumplimiento de sus deberes porque eso había aprendido de su familia. Cuando ella cambió a su función como directora lo hizo desde esa postura ética, el maestro debe ser responsable y comprometido. Para ella resolver las problemáticas escolares era una de las principales tareas de un director, por tanto, una forma de ser responsable en el desempeño de su función era precisamente resolviendo las problemáticas que se presentaban.

Por otra parte, la maestra recurrió a la experiencia de observación que ella tenía. Sin embargo, tenía pocos recursos al respecto, pues gran parte de su trayectoria docente la hizo en una escuela bidocente en la cual la figura del director aparecía un tanto desdibujada debido a que ese rol lo desempeñaba su esposo quien además era docente. Su experiencia de observación a la función de un director se reducía a un solo director que tuvo en una escuela de organización completa por tres años. Cuando ella enfrentó problemas como docente que no podía resolver por sí sola, acudió a su directivo, este le ofreció solución a sus problemas. Así desde antes de acceder al puesto ella fue construyendo un concepto de director, en este, uno de los rasgos característicos era la resolución a las problemáticas que enfrentan los docentes. Al acceder al puesto y asumir el rol de directora, ella se apropió de ese concepto.

Cuando uno es docente, uno espera que el director te resuelva todo, o sea que si tengo un problema de tal material hablo con el director, -maestro necesito esto-, -ah, sí, maestra-, -maestra que algo de mi salón-, -sí, lo resolvemos-, -maestra un problema con un padre de familia-, -pásemelo para acá- o a ver cómo le hacemos o que esto, que lo otro, ¿no? pero, cuando ya te dan tu nombramiento (...) tú eres ahora la responsable.

El único referente que la maestra tenía sobre la función directiva era que una de sus principales funciones es la de resolver problemas. Al inicio del desempeño de su función como

directora y con la idea de que ella era responsable de resolver las diferentes problemáticas, se percató de que algunos problemas que tenían los docentes eran más de carácter emocional y esto la llevó al segundo desafío que enfrentó en esta experiencia, la necesidad de trabajar la parte de las emociones con su colectivo docente.

Trabajar el desarrollo emocional del profesorado: “lo que necesitan es algo como más emocional”.

La directora manifestó haber encontrado que en ocasiones los docentes tenían problemas de índole personal o familiar y ello interfería en menoscabo de su trabajo con el alumnado. Por esa razón ella consideró que una parte importante en la función del director es atender las necesidades emocionales que los docentes puedan presentar, sobre todo tener un trato hacía ellos que los haga sentir en un clima de confianza y estabilidad, ya que de esa forma los docentes pueden realizar un mejor trabajo académico con el estudiantado.

A veces los docentes no es algo precisamente material lo que necesitan, es algo como más emocional (...) a veces enfrentan situaciones que las traen de fuera, tal vez verdad, familiares, lo que sea, pero uno los detecta inmediatamente hasta porque ya los conoce uno, el carácter que tienen, (...) el día que llega triste o llega cabizbajo uno sabe que algo pasa y ya no es el mismo rendimiento.

Al detectar esta situación, ella consideró la necesidad de intervenir para ofrecerles un apoyo a fin de que se sintieran bien y se desempeñaran mejor como maestros.

Además, la directora consideró que era necesario conocer a los docentes y estar atenta a los posibles cambios que ellos mostrasen en su conducta diaria, pues ella sintió que los docentes muchas veces no externaban alguna problemática, pero observando su conducta y su forma de actuar ella podía identificar que algo estaba sucediendo.

En este segundo desafío de esta experiencia, el colectivo docente juega un papel importante debido a que la directora encontró la necesidad de atender su área emocional. Ella relató que en ocasiones buscaban en ella un consejo o un apoyo para tomar decisiones de su ámbito personal o familiar y no precisamente laboral. “A veces los profes lo buscan a uno, ya quieren un consejo, o quieren un apoyo de ese tipo y también en eso tiene uno que estar preparado”

Ante esta situación, ella sintió que carecía de preparación para dar respuesta a estas necesidades y decidió buscar capacitación institucionalizada para hacer frente a la situación. Para enfrentar este segundo desafío la directora buscó cursos de orientación académica sobre el trabajo emocional de grupos, encontró un taller para el manejo de conflictos que una empresa ofrecía de forma gratuita bajo la modalidad virtual y lo cursó buscando apoyo para orientar su práctica directiva al respecto.

La fundación ... me parece que era Flaxón, eh, en línea ofertó un taller, un curso para manejo de conflictos y a mí me llamó mucho la atención y yo hice todo el taller, hice el taller y me gustó.

También recurrió a la experiencia que tenía como docente en el trato con los alumnos, ella relata haber sentido un cambio muy notorio al cambiar de trabajar en el contexto rural al urbano, dice haber encontrado una mayor necesidad de trabajar la parte emocional en los alumnos del contexto urbano, pues en el rural los niños tienen una escala de valores diferente a los niños que viven en el medio urbano.

Porque el medio rural es muy diferente al medio urbano, se enfrentan otro tipo de contextos familiares (...) fue parte de lo nuevo que hubo para mí que antes... tal vez, muy probablemente, existían ese tipo de situaciones emocionales, no dejan de existir, pero ahora se refleja mucho más en las escuelas.

Para poder trabajar esta parte, como docente ella trató de conocer a sus alumnos para detectar situaciones emocionales que podrían estar afectando su desempeño académico a partir de la observación a su carácter y estado de ánimo predominante, así al notar algún cambio de inmediato buscaba la causa y la forma de ayudar a superar la situación. Al acceder a la función directiva se dio cuenta de que trabajar con los docentes era una cuestión similar, así que buscó conocer a los docentes, sobre todo en su carácter, actitudes y estados de ánimo predominantes para poder ofrecerles ayuda.

Uno los detecta inmediatamente hasta porque ya los conoce uno, el carácter que tienen, como un hijo, no, como un niño, si es un niño alegre y el día que llega triste o llega cabizbajo uno sabe que algo pasa (...) el director tiene que ser muy sensible incluso para cuando el maestro no dice nada, percibir cómo se siente el maestro y darle lo que necesita o a veces el maestro no necesita ni siquiera que lo cuestiones o le hables, a veces necesita un espacio para sí mismo, aún dentro del mismo horario de la escuela.

En este desafío, ella recurrió a su experiencia docente en el manejo de grupos para trabajar con el colectivo docente, no obtuvo los mismos resultados porque los adultos no responden igual que los niños, sin embargo, era el recurso del que la directora disponía para hacer frente a la situación.

Por otra parte, ella utilizó una actitud empática para ofrecer soluciones o alternativas de apoyo que respondieran a las expectativas de los docentes y que les fueran de utilidad. “Yo siempre que los maestros están pidiéndome algo yo me ubico como docente u digo, bueno, ¿qué espero?, o sea, si yo fuera él, ¿qué espero?, ¿en qué forma quiere el apoyo?” Tratar de enfocar la situación desde la óptica de los maestros le permitió encontrar soluciones para atender las demandas de los docentes.

Su paso por esta experiencia le dejó a la directora algunos aprendizajes sobre la función directiva. Aprendió que el director tiene dos funciones diferentes, una es la parte administrativa que tiene que ver con la ejecución de acciones que son establecidas desde la secretaría de educación, tales como son la entrega de informes, la estadística, la respuesta a convocatorias, la organización escolar dispuesta, entre otras. La otra parte se refiere al trabajo emocional con la comunidad escolar, el cual tiene que ver con la resolución de problemáticas fuera del ámbito académico que obstaculizan el desempeño educativo tanto de docentes como de alumnos. La directora expresó haber aprendido a mantener un equilibrio entre estos dos tipos de funciones para lograr que la escuela funcione mejor. “Que hay situaciones emocionales en las escuelas donde el director tiene que aprender a equilibrar, digamos lo que es la parte de tu administración, de tu guía de lo que es la parte emocional”

Ella dijo que se dio cuenta de que necesitaba habilidades específicas para la función directiva que iban más allá de sus conocimientos como docente, entre las cuales destaca el manejo de conflictos y el apoyo emocional a las personas. “También en eso tiene uno que estar preparado y ser empático (...) hay que tener la habilidad para manejarte en un contexto difícil, entonces es un compromiso, es una responsabilidad y es un gran reto.”

Otro aprendizaje es que la práctica va generando experiencias que después pueden ser utilizadas para tratar de resolver situaciones similares. Ella nos expresó que con los años se tiene un gran cúmulo de experiencias que posibilitan una mejor práctica de la función. Y si la experiencia no brinda elementos certeros para una nueva situación, la vivencia de esta última genera nuevos conocimientos.

Por otra parte, la directora manifestó haber cursado el posgrado (maestría), en busca de mayor preparación para hacer frente a la nueva función, sin embargo, al relatar su experiencia no expresa haber utilizado aprendizajes en instituciones educativas, sino que habló de recursos formativos de su labor docente y de la propia práctica.

Cabe destacar que la directora no expresó haber resuelto los desafíos presentados, ella estaba tratando de solucionarlos, más quedaron inconclusos. Lo que sí manifestó es haber desempeñado la función con una actitud de compromiso y responsabilidad, especialmente en la entrega oportuna de documentación e informes solicitados por la autoridad inmediata superior y es por esa actitud que un inspector la invita a cambiarse de escuela, es lo que le lleva a su segunda experiencia. De esta forma, esta primera experiencia de ejercicio práctico de la función contribuyó a la formación de la directora y con ello al inicio de la construcción de su identidad como directora.

Desempeñar la función directiva en un contexto urbano de clase media: desafíos de una escuela de organización completa.

Por la invitación expresa de parte de un inspector escolar, la directora consiguió su cambio de adscripción y llegó a una escuela urbana ubicada en un contexto socioeconómico de clase media, de organización completa con un personal de más de veinte integrantes, entre los que se cuentan los maestros de grupo, los maestros de clases independientes como son educación física y educación artística más el equipo de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER), el cual ofrece apoyo y orientación al colectivo docente para la atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales o con aptitudes sobresalientes.

En este apartado realizo el análisis a su experiencia de formación práctica en esta escuela, en la cual tiene cinco años cumplidos ejerciendo la función directiva al momento de realizar la entrevista. En esta experiencia la directora expresó haber enfrentado tres desafíos, el primero se refiere a organizar una dinámica de trabajo colaborativo entre los docentes para la mejora académica, el segundo desafío resultó de la necesidad de enfrentar problemas entre los docentes y los padres de familia, y por último, derivado de las condiciones del contexto social y las problemáticas que generan cada vez más la necesidad de atender la parte del desarrollo emocional del alumnado para favorecer una convivencia sana que contribuya a un mejor desempeño académico.

Organizar una dinámica de trabajo colaborativo: “crear una cultura escolar no es de la noche a la mañana”.

Cuando la directora llegó a esta escuela previamente había tomado un curso para directivos que se ofreció desde la parte oficial en una modalidad autodidacta, en el cual ella había aprendido sobre la gestión escolar. Gracias a algunos referentes construidos en dicho curso, para la maestra el trabajo colaborativo del colectivo escolar era un factor indispensable, además consideraba que una de sus principales funciones como directora de la escuela era instituir una cultura escolar caracterizada entre otras cosas por el trabajo colaborativo entre los docentes.

Sin embargo, ella expresó haber encontrado diferentes situaciones que le obstaculizaron o dificultaron para realizar dicha tarea, puesto que era un trabajo que no dependía totalmente de ella, sino que involucraba la respuesta de los docentes. Así mismo ella se dio cuenta de que instituir una cultura escolar, entendida esta como la dinámica de trabajo de la escuela, era una cuestión que llevaba mucho tiempo, dado que implicaba pequeños cambios progresivos y no podía suceder en un cambio radical de las prácticas que ya se venían realizando en la escuela. Ella expresó que:

Me di cuenta que para crear una cultura escolar no es de la noche a la mañana, ni de un año, porque están los docentes, hay movilidad de docentes a veces, entonces, quiérase que no, a veces hay docentes que no quieren integrarse a nosotros a lo que es el trabajo colaborativo, el trabajo de equipos, entonces si el equipo planea algo, eh, siempre va a haber alguien que no esta de acuerdo o que dice estar de acuerdo y en realidad no lo hace.

Durante doce años la maestra trabajó en una comunidad rural, en una escuela bidocente, en donde ella y su esposo eran el total del personal, esas condiciones les permitieron establecer una dinámica de trabajo colaborativo sin mucho problema, al mismo tiempo esta forma de trabajar les permitió definir la organización escolar en apego a su ideal de buena escuela. Para la directora esta experiencia era algo nuevo, no tenía experiencia en la conformación y liderazgo de grupos. Lo que ella había vivido como acuerdos de se reducía a los acuerdos tácitos que se dan en un matrimonio, pues sus relaciones profesionales eran una extensión de su relación conyugal, solo que desarrollada en el área laboral.

Al llegar ella a la dirección de esta escuela de organización completa, intentó recuperar parte de su experiencia en el medio rural en lo relativo al trabajo colaborativo, sin embargo, encontró una gran dificultad para hacerlo, las condiciones de una institución de organización

completa con un colectivo escolar de aproximadamente veinte personas le presentaron características muy diferentes. El simple hecho de lograr puntos de común acuerdo en un personal tan diverso es un reto en sí mismo, aunado a problemas de simulación de trabajo y movilidad docente.

La directora expresó haber sentido que no tenía recursos para solucionar el problema y ante esto decidió buscar preparación académica de mayor grado (un doctorado en este caso) para poder hacer frente al desafío en forma exitosa. Sin embargo, pese a que ella expresa haber buscado la preparación académica para conseguir herramientas que le posibilitaran solucionar las situaciones conflictivas que le presentaba la práctica directiva, al describir la forma de resolver los conflictos no menciona utilizar algo de este tipo de formación, sino que más bien recurre a recursos contruidos por la experiencia o incluso de sentido común. Ella misma expresa que es la práctica lo que permite construir apoyos para solventar los desafíos que el mismo desempeño directivo le plantea.

Pero como le digo maestra, o sea, eso es complementario en realidad lo que... las, las bases, las bases, el andamiaje de un docente, de un director es la práctica es, es... se complementa, podemos tener toda la teoría que... libros más, libros menos, pero ya cuando se contrasta con la práctica entonces se enriquece muchísimo el trabajo.

En su entrevista, la maestra da muestra de haber utilizado dos recursos para hacer frente a este desafío, en primer lugar, fue el buscar las buenas relaciones entre el colectivo docente. En su primera experiencia como directora, la maestra identificó que ella tenía que ser sensible a las condiciones emocionales de los docentes y tomar decisiones al respecto, en esta segunda experiencia, al enfrentarse a la diversidad de ideas y la resistencia al trabajo conjunto de algunos docentes, ella buscó estrategias para favorecer las buenas relaciones interpersonales entre el colectivo. De acuerdo a la opinión de la directora, si se establecían buenas relaciones interpersonales entre compañeros por ende se desarrollarían buenas relaciones laborales, que permitieran un trabajo colaborativo y de ayuda mutua para mejorar la práctica docente.

Hasta que se constituye un buen equipo de trabajo y no nada más a nivel profesional, verdad, yo pienso que tiene que haber química personal también, el que se lleven bien entre ellos, que se respeten, que aprendan a trabajar en colaborativo.

En este desafío, si bien la directora ha intervenido para tratar de construir el trabajo colaborativo, sus acciones han sido pocas, hay elementos para pensar que esto es debido a que su

experiencia de participar y dirigir un grupo es limitada en razón de los años de trabajo en escuelas bidocentes. La directora explica que este desafío también se ha ido resolviendo, gracias a la dinámica de convivencia de los maestros por un periodo de tiempo medianamente prolongado (alrededor de tres años). Y es un desafío que no está del todo resuelto, porque cuando ha habido cambios en el personal y se han integrado nuevos docentes al equipo de trabajo, se desequilibra la organización y la directora expresa tener que volver a trabajar por reinstaurar el tipo de trabajo establecido. “Hay movilidad de docentes a veces (...) entonces han entrado y salido maestros (...) y estamos en un proceso de reconstrucción constante de nuestra cultura escolar.”

Un segundo recurso que la directora utilizó es la actitud empática. Al iniciar su desempeño como directora por primera vez, con rasgos de una marcada identidad docente y ante el desafío de atender las demandas de su personal docente, la directora decidió adoptar una actitud empática para tratar de comprender a sus docentes y poder dar una respuesta adecuada para ellos. Optó por esa actitud más por intuición que por tener recursos que le indicaran que así debía ser y eso le funcionó positivamente. Al cambiar de centro de trabajo y enfrentar otros desafíos, decidió utilizar esa misma actitud a fin de poder diseñar estrategias, en ese caso para promover el trabajo colaborativo que fueran bien acogidas por el colectivo docente. De hecho, la actitud empática es un recurso que manifestó utilizar con las personas adultas, en este caso tanto con docentes como con padres de familia como veremos más adelante, aunque no manifiesta su uso con los menores, en este caso alumnos de la institución.

En este desafío la directora ha aprendido que el establecimiento de una cultura de trabajo escolar no es tarea exclusiva del director, sino que es una construcción que se hace en conjunto con todos los actores involucrados en la dinámica escolar y que por tanto no es estática, sino que está en permanente construcción. Que, a ella como directora, le toca orientar a todos los actores involucrados a fin de poder establecer una cultura de trabajo en apego a lo establecido por el sistema educativo. Al mismo tiempo que la directora trataba de ir organizando la dinámica de trabajo colaborativo entre el personal docente, se dio cuenta que había muchos problemas entre los docentes y los padres de familia. Esto le representó un segundo desafío de esta experiencia.

Enfrentar problemas entre escuela y familias: “entran mucho en conflicto los directores y los padres de familia”.

La maestra relató que al llegar ella a la escuela como directora encontró problemas del colectivo docente con los padres y madres de familia. Por una parte, los docentes no querían que los padres de familia intervinieran en las acciones desarrolladas en la escuela, bajo el argumento de que estos cruzaban la línea de su participación con una actitud empoderada. Por su parte los progenitores exigían cuentas sobre el aprendizaje de sus hijos, responsabilizando de los bajos logros académicos a los docentes y sus prácticas.

Tanto docentes como padres de familia refirieron a la directora la existencia de esta problemática desde antes de su llegada, culpabilizándose mutuamente por la misma e involucrando a otros directores en la misma problemática. Esta situación puso a la directora ante una relación quebrada entre escuela y familias que necesitaba ser atendida, para que no afectara los procesos de aprendizaje del estudiantado. “Cuando yo llegué aquí se daban muchas situaciones en que entraban mucho en conflicto los directores y los padres de familia o con los mismos docentes.”

Para hacer frente a este desafío, la directora hizo uso de una actitud empática tanto con los docentes como con los padres de familia, recurso que ya había puesto en práctica en su anterior experiencia como directora e incluso en esta misma experiencia ante el desafío de organizar un trabajo colaborativo.

He aprendido a manejarme con otras personas de manera diferente porque no se puede ser, mmm, autoridad nada mas en la escuela, se tiene que ser empático porque además de autoridad eres mujer, eres madre de familia, (...) entonces a lo largo de estos últimos cinco años, tardamos yo creo que un año dos en, en aprender juntos los padres de familia y yo y los docentes cómo debíamos de tratarnos con respeto, con tolerancia, con empatía, con solidaridad por la escuela y por los niños.

Mostrar un trato empático con dos puntos en conflicto, podría haber llevado a la maestra a posicionarse en uno de ambos grupos y acentuar el problema con el contrario, Sin embargo, en este caso, el uso de la actitud empática con ambas partes del problema le condujo a desarrollar la habilidad de mediación para definir puntos de acuerdo entre las partes en conflicto. Así, logró que los docentes comprendieran y aceptaran la importancia de la participación de las familias en las actividades escolares.

Porque incluso todavía había maestros, hace unos dos tres años, que decían pero es que qué tienen que andar haciendo los padres de familia aquí, pero entonces les decía yo, bueno acuérdense cuando ustedes los necesitan quieren que estén aquí los padres de familia, hay veces que hay hasta diez quince padres de familia aquí adentro pero están apoyando, andan haciendo limpieza, andan ayudándoles a preparar un evento cívico, están elaborándoles las maquetas para que el profe no se mueva, ellos las elaboran, entonces yo digo, bueno ¿nos favorece o no?, ¿los queremos o no?, no puede ser que en unas cosas sí y en otras no, hay que aprender a manejarnos en un equilibrio para aprovechar ese contacto y esa colaboración.

Pero al mismo tiempo, logró que los padres de familia comprendieran el trabajo que realizan los docentes y que tuvieran confianza en ellos como especialistas de la educación, para que así respetaran su trabajo y dirigieran su participación hacía lo que los docentes requerían.

A veces ni siquiera les otorgamos a los padres de familia de decir –cámbieme de grupo-, o sea, no, no cambiamos niños de grupo porque le decimos es que no es así como que al azar y si se lo cambiamos a tal grupo, no está el maestro que debe estar en ese grupo y nada más le decimos, espérese, vamos a esperar a ver resultados, denos la oportunidad, si su niño no ha logrado adaptarse a la dinámica del grupo o a los docentes es cuestión de tiempo, denos oportunidad a los docentes de hacer su trabajo, o sea, saben lo que están haciendo, le damos el valor al docente.

De esta forma, la directora logró hacer frente al desafío y en respuesta, mejorar las relaciones entre familia y escuela, al tiempo que desarrollaba la habilidad de mediación y aprendía una parte de su función. Ella lo describió así:

Yo he aprendido y que el contexto está dentro de la escuela y nosotros influimos en el contexto vía los niños (...) los directores tenemos que tener mucha comunicación con los padres porque a veces tenemos que solucionar conflictos, ser mediadores de conflictos entre docentes con padres o entre mismos padres de familia, entre alumnos o de alumnos con docentes, entre mismos docentes, o sea, todas esas son funciones de las que nosotros tenemos que estar haciendo trabajo.

El uso de este recurso muestra la forma en que la maestra hizo frente al desafío y al mismo tiempo la forma en que hacer frente a la problemática le llevó a construir aprendizajes sobre la función directiva y desarrollar habilidades para la misma.

Además de la actitud empática, la maestra se valió de su escala de valores, la cual es un constructo de su vivencia familiar. Ella se autodescribe como una persona organizada y sistemática. Su inspector expresa que es una persona organizada, puntual, muy responsable y con muy buenas cualidades. Los padres de familia al ver el trabajo responsable de la directora le dieron un voto de confianza.

Se puede considerar que este desafío, a diferencia del anterior, sí se resolvió exitosamente, pues según expresó la directora el conflicto entre docentes y padres de familia ha disminuido mucho, estableciendo relaciones más armónicas. Así mismo el inspector refiere que en esa escuela, antes de la llegada de la directora, se había presentado problemáticas en las que algunos directores tuvieron que ser removidos a otro espacio por la presión que ejercieron algunos padres de familia para que así sucediera. Sin embargo, la directora, caso de este estudio, ha logrado permanecer por un tiempo prolongado (más de cinco años).

Se ha sostenido la maestra porque si no los mismos papás ya hubieran pedido su destitución, porque aquí es la costumbre en las escuelas estas que tengo yo aquí, se les ocurre a los papás y a destituir al director o algún maestro que les parece que no está bien su desempeño, entonces pues yo pienso que de alguna manera vamos bien, estamos bien con esta maestra ahí. (EI_4EUCM)

Si bien, la directora ha logrado mejorar sustancialmente las relaciones entre escuela y familias, ella expresa que le ha resultado difícil trabajar con las familias, pues estas cada vez presentan más problemáticas emocionales que repercuten en la conducta de los alumnos. Esto representó para la directora su tercer desafío.

Atender el desarrollo emocional del alumnado para la mejora académica: “los niños cada vez traen más situaciones emocionales y más conflictos a las escuelas”.

La directora llegó a esta escuela en el año 2010, en el periodo de 2009 a 2012 aproximadamente la ciudad de Chihuahua y el estado en general registraron una ola de violencia social atribuida en gran medida al narcotráfico y sus relaciones de poder, fueron tiempos en que la ciudadanía vivía con miedo e incertidumbre, en cualquier lugar y hora podían desatarse enfrentamientos armados y ejecuciones. la directora expresó haber enfrentado en ese entonces problemas derivados de esa ola de violencia, ella lo atribuye a un aumento progresivo en los problemas sociales, especialmente en aquellos que tienen su origen en la familia, problemas que

a decir de ella afectan a los niños en su desarrollo emocional y causan conductas agresivas, de poca atención y concentración en las tareas e indisciplina entre otras. Para ella, es necesario atender estas problemáticas ya que afectan el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Cada vez el contexto afuera, los niños es un reflejo de lo de afuera-, los niños cada vez traen más situaciones emocionales y más conflictos a las escuelas que los limita en su... para el desenvolvimiento académico, para su desenvolvimiento como estudiantes, en su interacción con los demás.

Además de que para la directora atender esta problemática era una prioridad, los docentes le expresaban angustia de no saber cómo tratar casos de problemáticas muy específicas y demandaban a la directora soluciones para ello. Esta situación le dio un mayor grado de complejidad al desafío, pues tanto tenía que apoyar el desarrollo emocional del alumnado como tenía que ayudar a los docentes a enfrentar este problema.

La escuela contaba, desde antes de la llegada de la directora a la escuela, con la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER), quien disponía de personal especializado (o al menos en teoría así debe ser) para atender problemas de niñas y niños con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad. La USAER, fue un recurso que la directora utilizó para poder hacer frente a este desafío, si bien, esta instancia no ofrece apoyo para trabajar con niños que presentan problemáticas de conducta, sí le ofrecieron ayuda a la directora participando con ella en el análisis de la situación en la escuela y construyendo junto con ella posibles estrategias que pudieran favorecer la integración de niños con esta problemática. Por otra parte, derivado de la política nacional y local, la directora empezó a desarrollar acciones que contribuyeran a la generación de ambientes inclusivos en las aulas, especialmente de atención a los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En este desafío, la directora no tenía experiencia para enfrentarlo, sin embargo, el trabajo estrecho con la USAER y las nuevas políticas le brindaron elementos para hacerle frente y le ha funcionado. Por ejemplo, la directora organiza la asignación de grupos a los docentes al inicio del ciclo escolar con ayuda de la USAER, ella expresó que los selecciona de acuerdo a sus capacidades, a su preparación, pero también considera su carácter y las condiciones de desarrollo emocional del grupo. Pone de frente los estilos de aprendizaje del alumnado y los estilos de enseñanza de los docentes, además considera la personalidad del maestro y las características emocionales del grupo.

A la hora de asignar docentes a los grupos, no es al azar, ni tampoco últimamente se lo hemos dejado que el maestro elija cuál grupo quiere, les sugerimos y le proponemos, pero para eso ya nos reunimos la subdirectora, el grupo de USAER y yo, entonces decimos, bueno el grupo, segundo be, por ejemplo, en ese grupo tiene esas características está fulanito, fulanita, fulanito, fulanito que necesitan apoyo, el estilo del grupo es este y entonces vemos a los docentes, las cualidades de los docentes, cualidades profesionales y cualidades personales y decimos este maestro le queda a este grupo, va a poder trabajar con este grupo y si algún maestro en un año tuvo problemas con un grupo, pues analizamos qué tipo de problemas fue y de dónde fue el problema, entonces hay veces que tenemos que decir este docente no conviene en este grupo, su carácter, su forma de trabajo, no va, van a chocar, va a chocar con los padres de familia, no va a poder desarrollar esto, él tiene cualidades para este otro grupo.

Otro recurso que la directora ha utilizado en este desafío es la búsqueda de apoyos externos a la escuela, ha establecido relaciones con diversas instituciones que pueden ofrecer apoyo a casos de niños o niñas que requieren atención en alguna área específica más allá de lo que la escuela les puede ofrecer.

También tenemos que contactarnos con instancias externas, la escuela cada vez tiene que salir más a buscar el apoyo, entonces a veces andamos contactados con escuelas que atienden niños con discapacidades visuales, otras veces andamos con instituciones con problemas emocionales, que, de conducta, entonces, andamos así moviéndonos en diferentes ámbitos externos.

Este recurso, ha llevado a la directora a desarrollar su habilidad de gestoría para la búsqueda y consecución de apoyos externos que le ayuden a hacer frente a las necesidades que le plantea la práctica directiva.

En este desafío, la directora se ha apoyado mucho de la USAER y ha generado un equipo de trabajo con ellos, además ha conseguido apoyos de instancias externas, ha logrado convenios de colaboración con otras instituciones, sin embargo el desafío no ha quedado del todo resuelto, ella lo adjudica a que la problemática de deterioro del tejido social va en aumento y aunque la escuela logre apoyar a algunos casos específicos, cada vez se presenta mayor número de casos con problemáticas mayores y diferentes, por tanto siempre hay que estar buscando solución a problemáticas emocionales del alumnado.

En esta segunda experiencia como directora, encuentro que la directora casi no recurre al uso de la experiencia como recurso para enfrentar los desafíos. Esto puede atribuirse al hecho de que la directora no había trabajado en un contexto similar, tanto interno por la condición de la escuela de organización completa como externo por ser un contexto urbano de clase media. Esta condición se manifestó con mucha claridad en el desafío de organizar y coordinar el trabajo colaborativo del colectivo docente.

Sin embargo, resulta una singularidad en este caso, el hecho de que la directora, en su relato, concedió gran importancia a los aprendizajes de la experiencia práctica. Ella expresó que terminó su formación como maestra hasta que tuvo la oportunidad de trabajar con un grupo. “Todo lo que la escuela no nos enseña, se lo enseña a uno en la práctica, yo pienso, les digo a los compañeros ahí nos terminamos de graduar, la graduación no fue en la escuela.” De igual forma, lo expresó en el ejercicio de la función directiva, “yo pienso que eso los años de experiencia se lo van dando a uno, porque mire, cuando uno dice, esto ya me tocó vivirlo, en otra escuela, en otro momento, pero ya me tocó y funcionó.”

Para la directora la experiencia permite ir construyendo un cúmulo de posibilidades o recursos de los cuales echar mano en situaciones futuras. Aún y que refiere que las posibilidades de solución de un problema inédito pueden ser completamente empíricas con más bases intuitivas que racionales, ella explica que con la experiencia práctica se aprende y se construyen recursos para ir resolviendo la misma práctica.

A veces al ensayo y error uno va generando aprendizajes y los va guardando, o sea, toda esa digamos es como un cofre donde uno va guardando sus experiencias y en el momento apropiado y en el contexto adecuado, uno lo puede sacar, a lo mejor renovado, enriquecido, pero lo saca y aprende, y le digo de los tropiezos se aprende.

Sin embargo, al relatar la forma en que ella resolvió los diferentes desafíos que la práctica le presentó, ella en pocas veces, expresó haber recurrido a las experiencias previas, más bien buscó alternativas de solución. Esto puede deberse, como ya se mencionó antes a que ella no tenía referentes empíricos a los cuales acudir debido a que su experiencia docente se había desarrollado con una serie de limitantes con respecto al nuevo contexto.

Pero de igual forma, la directora, concedió gran importancia a la preparación académica, es el único caso de este estudio que cuenta con el título de doctorado, además de habernos contado una serie de cursos y diplomados que realizó como docente. Ella expresó haber cursado el

posgrado, tanto maestría como doctorado, buscando desarrollar una mayor capacidad para hacer frente a las demandas del nuevo contexto en que desarrollaba su función. Sin embargo, al igual que sucede con la experiencia, al analizar la forma en que enfrentó los desafíos y los recursos que utilizó, no figuran los aprendizajes obtenidos como resultado de sus estudios. Para este caso no existe una respuesta, más allá de que los aprendizajes de cursos y grados de estudio no le brindaron elementos para tal efecto.

En síntesis, este escrito muestra como la experiencia práctica de desempeño de la función le ha permitido a la directora aprender su función y transformar su identidad docente en una identidad directiva. Sin embargo, se puede apreciar que el tener una experiencia docente en un contexto diferente al de la práctica directiva le dificultó más ese proceso de formación como directora pues ella carecía de recursos con los cuales hacer frente a la práctica directiva.

Algunas reflexiones sobre el caso.

Esta directora fue seleccionada para el estudio como una directora experimentada por tener cinco años ejerciendo la función en un contexto socioeconómico urbano de clase media, sin embargo, al hacer el análisis de su ejercicio práctico del cargo se encontró que ella carecía de recursos construidos con anterioridad para hacer frente a los desafíos. Es decir, ella no había tenido experiencias de observación al trabajo de un director, al menos no en el esquema de una escuela de organización completa que fue donde ella accedió al cargo. Su experiencia como docente se reducía a escuelas de organización incompleta, específicamente en una escuela en donde el único personal eran ella y su esposo, quién si bien fungía como director también era maestro, por tanto, la relación laboral era al mismo tiempo una relación de matrimonio. Su experiencia como directora la fue construyendo al momento de acceder al cargo y por tanto sus desafíos quedan inconclusos, no logra superarlos.

Por otra parte, cuando ella accedió al cargo, lo hizo con la idea de que una parte primordial de su función era la resolución de problemas escolares. Al querer resolver todas las problemáticas que se presentaban, se dio cuenta de que una parte problemática era el desarrollo emocional de los docentes, ella manifestó cuidar mucho esa parte y tratar de apoyar a los maestros que trabajan bajo su dirección. Sin embargo, el personal docente le reconoce una gran preparación académica, pero expresan que no es justa en su trato, de igual forma el inspector



escolar considera que a la directora le hace falta ser más sensible a las problemáticas de los docentes, pues dice que ha tenido problemas al respecto.

CAPÍTULO 5

Aprender a Ser Director

En este quinto capítulo abordo un análisis transversal de los cuatro casos del estudio. En él identifiqué recurrencias que explican el proceso de formación de los directores. En un primer apartado abordo cinco desafíos: el ejercicio de la autoridad que confiere el cargo, organizar la dinámica del trabajo escolar en torno a un centro de interés, involucrar a las familias en el proceso educativo, conseguir recursos para implementar acciones de mejora y enfrentar problemáticas específicas derivadas de la función directiva. Estos desafíos se presentaron en los cuatro casos como parte de las prácticas que los directores reportaron como relevantes en su proceso de formación, los directores los expresan como importantes ya que les permitieron conocer su función, desarrollar habilidades para el cargo y transformar su identidad profesional.

En un segundo apartado apunto algunas conclusiones con las que explico el proceso de formación de los directores de este estudio. El cual implica cinco experiencias formativas, de entre ellas el ejercicio práctico de la función como la más relevante. En este último apartado desarrollo la conformación de esta experiencia y la interacción que se presenta entre los desafíos y el uso de recursos formativos que llevan al director a formarse como tal. A continuación, abordo la explicación del proceso de formación que se encontró en el estudio.

El análisis caso por caso del capítulo anterior permite ver que el proceso de formación de los directores se sitúa en gran medida en la experiencia práctica del ejercicio del cargo. Esto es porque al realizar tareas propias de la dirección se enfrentan situaciones que precisan la toma de decisiones y la ejecución de acciones en forma expedita. El desempeño de la función directiva presenta a los directores diversas necesidades, que pueden ser de conocimientos, de habilidades, de actitudes o de competencias. En algunas ocasiones esas necesidades se cubren de forma sencilla e inmediata. Por ejemplo, en tareas como el llenado de determinados formatos, basta con preguntar a alguien que lo sepa hacer, puede recurrir a su inspector escolar o la secretaria de la inspección para que le expliquen la forma de hacerlo y habrá cubierto la necesidad, en este caso de conocimiento sobre el llenado de un formato.

En este caso se trata de aprendizajes que no representan una dificultad significativa, simplemente ante la carencia de un conocimiento específico, se investiga y se resuelve la necesidad presentada y así se va aprendiendo algunas de las funciones de la tarea directiva. Este tipo de conocimientos pueden adquirirse en capacitaciones breves para el ejercicio del cargo.

En otras ocasiones, las necesidades son mayores, ponen a los directores en situación de prueba. Se trata de situaciones que implican una dificultad mayor porque precisan de la toma de decisiones y la necesidad de prever los posibles efectos de las acciones a realizar. En este caso se trata de desafíos cuya solución puede tardar un periodo de tiempo más o menos prolongado e incluso permanecer sin resolver durante un largo tiempo. Los desafíos son un elemento nodal para que la experiencia de ejercicio de la función brinde mayores posibilidades al proceso de formación de los directores. Esto es porque para hacer frente a una situación desafiante es preciso poner en juego una serie de recursos formativos construidos con anterioridad e incluso en la misma práctica. Esto a su vez genera aprendizajes que no son prácticos e inmediatos, como el llenado de un formato, sino que estos aprendizajes son situacionales y por ende le dan singularidad a la práctica de cada director. Por otra parte, el enfrentamiento de los desafíos con sus respectivos aprendizajes orienta la toma de decisiones para la práctica directiva, los directores van decidiendo su práctica como respuesta a los desafíos que el ejercicio de la función les demanda.

Ahora bien, los desafíos no se presentan de forma aislada, sino que son generados a partir de la existencia de algunas condiciones contextuales que le dan singularidad a la experiencia de ejercicio práctico de la función, entre las que destacan: las condiciones de acceso al cargo, las relaciones interpersonales al interior del colectivo docente, el contexto socioeconómico y el capital cultural de las familias.

Las condiciones en que se da el acceso al cargo tienen que ver con la forma en que los directores enfrentan los desafíos y con la postura que asume el colectivo docente en la relación director-docentes. Por tanto, caracterizan la experiencia práctica desde dos polos. Por un lado, las acciones de los docentes y por el otro la autopercepción de los directores sobre su posibilidad de acción.

Una de estas condiciones es el tipo de nombramiento que ostenta el director. Existen dos tipos: interino, cuando se trata de cubrir una vacante temporal y base cuando es un ascenso por concurso o cambio de adscripción. Este último, es definitivo por lo que tiene un carácter vitalicio.

Otra de las condiciones son los motivos para acceder al cargo. Hay directores que no pretendían serlo, pero al quedar vacante temporalmente una dirección, les llegó la invitación para ocupar el puesto y aceptaron. En estos casos se observó una menor determinación a la hora de

enfrentar los desafíos. Incluso hay quienes manifestaron deseos de regresar a la labor docente. Por otra parte, hay directores que sí buscaron el acceso al cargo y expresaron motivos específicos para querer hacerlo. En estos se observó una mayor determinación al enfrentar los desafíos de la función y la búsqueda de diversas soluciones, pues tenían motivos para querer estar ahí.

Por otra parte, al interior de las escuelas se gesta una cultura escolar conformada por las ideas y creencias de la comunidad escolar. Esta incluye la forma en que opera la escuela y la dinámica de relaciones interpersonales del cuerpo docente (Fullan y Hargreaves, 1999). Cuando los directores accedieron al cargo se enfrentaron a esa cultura escolar y tuvieron que integrarse a ella. La mayoría de los directores encontraron una cultura escolar con la que no estaban del todo de acuerdo. Esto sucedió especialmente cuando en la cultura escolar prevalecían usos y costumbres que van contra la norma que regula el funcionamiento de las escuelas. Ese choque entre la cultura escolar establecida y las ideas del nuevo director, dieron origen a algunos desafíos.

Además, en sus narraciones los directores relataron haber enfrentado diversas condiciones para el ejercicio de su función derivadas del contexto socioeconómico. Desde su perspectiva el contexto se encuentra estrechamente relacionado con el capital cultural, entendido este como un potencial que brinda el medio familiar y la cultura intelectual en que se desarrolla un individuo (Bourdieu, 1979). Los padres y madres de familia muestran diferente tipo y grado de participación asociadas al contexto. De tal forma que la necesidad de integrar o dar participación a los padres de familia en el proceso educativo de los hijos, se constituyó en una experiencia formativa para algunos directores.

En este sentido, las condiciones en que se da el acceso al cargo, la cultura escolar y las relaciones interpersonales que se presentan entre el colectivo docente y el contexto socioeconómico en que se desarrolla la práctica directiva, fueron condiciones que marcaron las distintas experiencias de ejercicio del cargo de los directores del estudio. Mismas que dieron origen a los diferentes desafíos que tuvieron que enfrentar los directores. Los aprendizajes construidos en este proceso interacción entre el desafío y los recursos formativos, en la mayoría de los casos les llevaron a tomar decisiones sobre la práctica de ejercicio del cargo. La figura 19 muestra la relación entre las diferentes condiciones contextuales con los desafíos que se presentaron, así como las interacciones de los desafíos con los recursos formativos y los principales aprendizajes que construyeron.

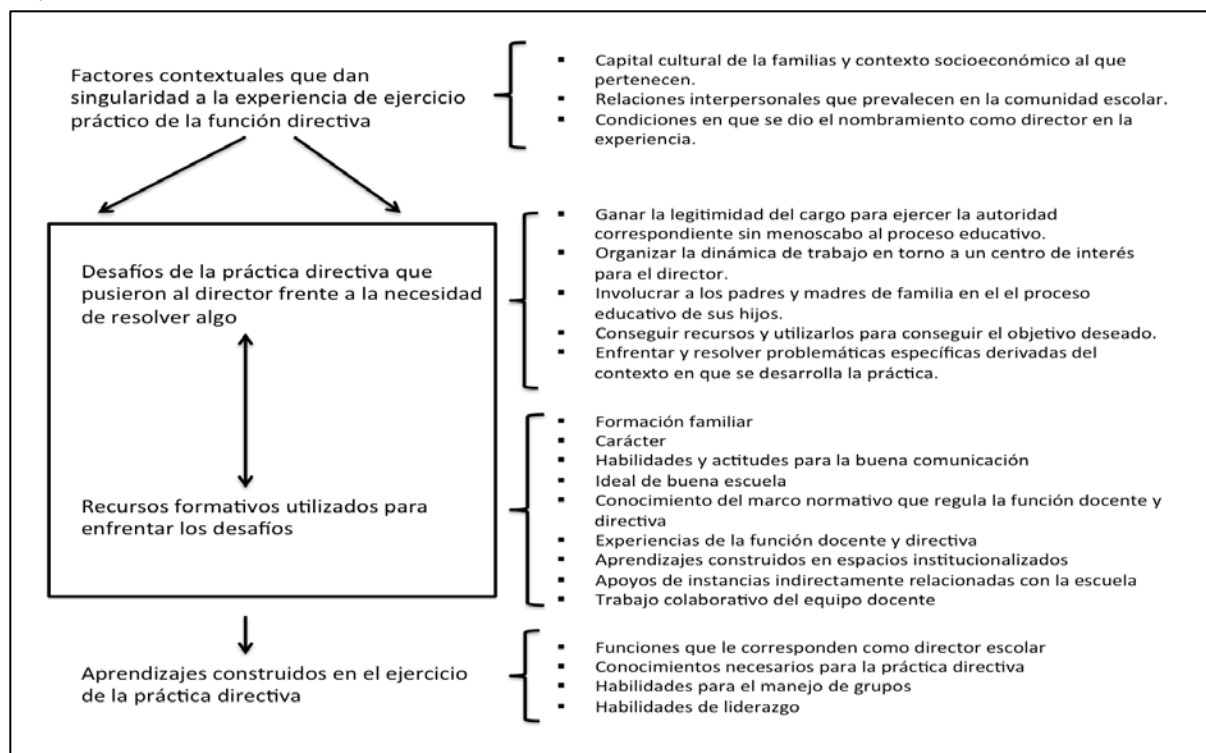


Figura 17. Esquema de los elementos que interactúan en el proceso de formación de los directores.

Fuente: Construcción Personal

Como puede observarse en la figura 17, entre los desafíos relatados, se encontraron cinco que se presentaron de manera recurrente en casi todos o en todos los casos, estos son: 1. La necesidad de ejercer la autoridad que confiere el cargo, 2. Organizar la dinámica de trabajo escolar en torno al centro de interés del director, 3. Involucrar a las familias en la dinámica de trabajo de la escuela, 4. Conseguir recursos para implementar acciones para la mejora, y 5. Enfrentar y resolver problemáticas específicas. A continuación, se presenta el análisis de cada uno de estos desafíos que representaron una posibilidad de aprendizaje de la función que contribuyó al proceso de formación directiva.

Ejercer la Autoridad que Confiere el Cargo

El puesto directivo implica una figura de autoridad establecida desde el marco normativo. El Acuerdo 96 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias establece en el capítulo IV, artículo 14 que “El director del plantel es aquella persona designada o autorizada, en su caso, por la Secretaría de Educación Pública, como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela

y sus anexos” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 1982). Por tanto, un maestro que accede al cargo de director escolar se convierte en la primera autoridad de la escuela. Esto lo posiciona en una relación de poder asimétrica con el resto del colectivo docente que trabaja en la escuela. Sin embargo, esta autoridad es limitada. Pese a que el director debe ser responsable del funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela, su poder se reduce a la organización del personal con que cuenta, el director no tiene autoridad para incrementar el número de personal que labora en la escuela, tampoco tiene la posibilidad de contratar o despedir maestros en función de su desempeño, ni tiene recursos económicos que administrar. Todo esto corresponde directamente a la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de su organización y las dependencias oficiales que de ella emanan.

Ahora bien, así como los directores no tienen posibilidad de elegir o seleccionar al personal docente que labora a su lado, el colectivo escolar generalmente tampoco tiene la posibilidad de decidir sobre el director que quieren tener. Esto resulta relevante porque de acuerdo con una postura de corte psicológico, la autoridad hace referencia a una relación de poder en la que los miembros de un endogrupo están persuadidos de que alguien debe controlarlos para que el orden prevalezca. Desde esta postura, se considera que la autoridad es legítima cuando el mismo grupo le confiere el poder a alguien para que tome decisiones. Ya que consensuarlas entre todos los miembros ocuparía mucho tiempo (Turner, 2005).

Esto implica que, desde el punto de vista psicológico, los docentes admitan que en la escuela es necesaria una figura de autoridad, un director que organice y controle el trabajo para llegar a los objetivos planeados, lo cual sucede. La figura del director escolar es una jerarquía del sistema educativo que nadie cuestiona, el colectivo docente acepta la necesidad de su existencia, aunque no haya creado la norma, ni tenga la posibilidad de elegir a quien ostente el poder. Sin embargo, el hecho de asentir la existencia de una autoridad dentro de la escuela no significa que siempre se apruebe a la persona designada para ello. Cuando un director logra convencer o persuadir a los docentes y estos le reconocen su relación de poder con ellos, puede decirse que el director tiene autoridad. Sin embargo, si el colectivo docente no le valora como autoridad, tendrá un poder legítimo, pero difícilmente podrá ejercerlo.

Por otra parte, los directores no se forman inicialmente para serlo, es decir no se trata de un profesionalista preparado para el cargo que ingresa directamente a desempeñar la función, sino que se trata de docentes que se formaron inicialmente para la enseñanza. Por tanto, poseen una

identidad profesional de docente, antes de ser directores desarrollaron relaciones de grupo con otros docentes a quienes consideran sus iguales. Sin embargo, al acceder a la función directiva deben cambiar la relación de iguales que sostenían con otros docentes para ahora ejercer la autoridad, es decir implica un cambio interno de aceptación como autoridad.

El ejercicio de la autoridad representó un desafío para los cuatro directores del estudio. Este se manifestó desde dos polos. El primero es el reconocimiento de la autoridad, que hace referencia tanto al reconocimiento de la autoridad que la comunidad escolar tiene para el director, como el reconocimiento que el propio director tiene de sí como autoridad. El segundo aspecto tiene que ver con el ejercicio de la autoridad desde el autoconcepto de director y el propósito que le corresponde a la figura de autoridad. A continuación, se presenta el análisis a cada uno de estos aspectos en las experiencias de formación de los directores del estudio.

Ser director. El reconocimiento de la autoridad.

Los cuatro casos del estudio manifestaron el ejercicio de la autoridad desde el reconocimiento de la misma, aunque cada uno relató una experiencia diferente. Por lo que el ejercicio de la autoridad se presentó en cuatro escenarios distintos: 1. El reconocimiento de la autoridad tanto por el propio directivo como por la comunidad educativa, 2. La falta de reconocimiento de la autoridad por parte de la comunidad con autorreconocimiento del director, 3. El reconocimiento de la autoridad por parte del colectivo escolar con falta de reconocimiento de sí como autoridad por parte del director, y 4. Simulación del reconocimiento de la autoridad tanto por la comunidad escolar como por el directivo. La figura 18 muestra estos cuatro escenarios en que se manifestó el reconocimiento de la autoridad del directivo.

El director experimentado en un contexto urbano marginal (3EUM), a quién llamaremos Fernando para identificarlo con mayor finalidad en el estudio, expresó un ejercicio de la autoridad en el que tanto la comunidad educativa como él mismo reconocen la figura de autoridad que le compete como director. En el capítulo anterior, al abordar el análisis de su caso, se describe que desde que él concursó por primera vez para acceder al cargo, lo hizo con la idea de realizar una práctica directiva diferente a la que él vivía como docente, buscaba tener una posición que le permitiera el poder de acción para generar un cambio. Es decir, él ya reconocía que un director es una figura de autoridad y como tal tiene la oportunidad de tomar determinadas decisiones que el docente como parte del colectivo no tiene. Por ello al acceder al cargo él se

reconocía a sí mismo como la autoridad escolar y así lo asumió en sus tres experiencias en la función directiva.

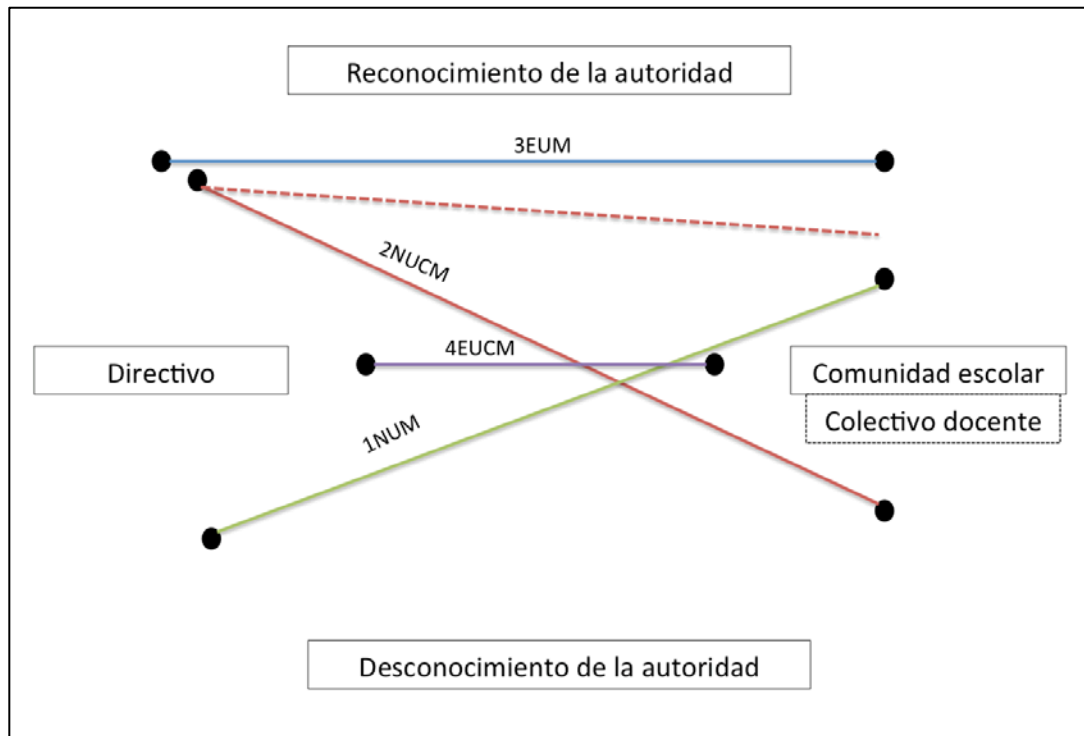


Figura 18. Escenarios en que se manifiesta el reconocimiento de la autoridad.

Fuente: Construcción Personal

Por otra parte, como este director en sus diferentes experiencias contó con el reconocimiento de la comunidad escolar, especialmente con el de los padres y madres de familia, quienes, en respuesta a sus acciones en la función directiva, llegaron incluso a protegerlo de la situación de violencia social que imperaba en un determinado momento en la comunidad. En sus diferentes experiencias, él aborda el involucramiento de las familias en las diferentes actividades escolares propuestas por él. Esto muestra que la comunidad lo reconoce como autoridad respondiendo a su llamado. Por su parte el colectivo escolar de igual forma manifiesta un reconocimiento de su autoridad, especialmente en su última experiencia en la que recién que él llega, el colectivo docente le expone su problemática de falta de acceso a la totalidad del edificio escolar. El colectivo le plantea su problema para que él como autoridad de la escuela lo resuelva, lo cual demuestra que sí hay un reconocimiento a la figura del director.

En este caso, el desafío como tal en cuanto al reconocimiento de la autoridad se presenta de forma muy breve, porque tanto el colectivo docente pone al director en situación de prueba, al

plantearle una situación que él debe resolver. Si el director no hubiera resuelto la problemática planteada, tal vez los docentes habrían perdido su reconocimiento al no sentirse respaldados o apoyados por el director, pero como él se apoyó en documentos legales y convenció al director del otro turno para que abriera las instalaciones en su totalidad, los docentes mantuvieron el reconocimiento de la autoridad.

Esta experiencia representa el escenario ideal en que debiera presentarse el reconocimiento de la autoridad, tanto por el colectivo docente como por el directivo. En la mayoría de sus experiencias, los directores relataron que al acceder al cargo enfrentaron tanto de la comunidad escolar como del colectivo docente el planteamiento de problemas a resolver. Esto se dio como una situación de prueba para el reconocimiento de la autoridad y dependió de la forma en que los directores resolvieran los problemas que el reconocimiento se mantuviera o se perdiera. Este caso ejemplifica de forma clara la definición de autoridad vista desde la postura de la psicología.

En otro escenario, la directora novel en un contexto urbano de clase media (2NUCM), a quien llamaremos Carmen para identificarla en el reporte del estudio, platicó de dos experiencias diferentes en las que tuvo que hacer valer la autoridad que le confiere el puesto para poder realizar las tareas propias de la función. Es decir, dio muestras de que ella sí se reconocía como autoridad, pero la comunidad escolar no la aceptaba como tal. Una de las experiencias se presentó la primera vez que accedió al cargo, lo hizo con un nombramiento interino para ocupar la dirección de forma temporal.

En esta experiencia, como la maestra era una integrante del colectivo docente que cambió su puesto para desempeñar la función directiva dentro del mismo colectivo y como sus compañeras la eligieron mediante el voto, no le reconocían como autoridad, sino que pensaban que tenían a una persona de confianza que les permitiría actuar libremente, fuera de reglas. Para la directora fue un desafío lograr que sus compañeras reconocieran su autoridad y aceptaran sus decisiones como tal.

En la segunda ocasión, la directora tenía ya un nombramiento base, pero buscó un cambio de adscripción a una escuela que le quedara más cerca de su casa. Al llegar a la escuela, encontró un personal docente que la amenazó con quitarla del puesto si a ellos no les gustaba su forma de trabajar, encontró también unos padres de familia empoderados que querían ordenarle que hacer, y encontró la intervención de instancias externas como el sindicato de trabajadores de la educación y algunas autoridades superiores que querían que ella se sujetara a sus disposiciones.

En esta segunda ocasión en que tuvo que hacer valer su autoridad, resultó un desafío múltiple, al tener que enfrentar el desconocimiento de su autoridad por diferentes miembros de la comunidad escolar. En esta experiencia, pese a que ella posó una autoridad legítima que le proporciona su nombramiento base, los diferentes miembros de la comunidad escolar no la reconocen e intentan intervenir en las decisiones y acciones que le corresponden a ella como directora.

Ambas experiencias muestran que la directora se enfrentó al desconocimiento de la autoridad que le confiere el cargo y el desafío que tuvo que resolver es precisamente la necesidad de hacer valer su autoridad, ganar la legitimidad del puesto, pero no desde una postura legal, esa ya la tenía, sino de una postura psicológica en lograr que la comunidad escolar la reconociera como autoridad para poder desempeñar su función de dirigir la escuela.

Carmen logró resolver positivamente el desafío en ambas experiencias logrando el reconocimiento de la autoridad que le correspondía como directora, por ello en el esquema 1, se muestra una línea puntada que sube el nivel de reconocimiento, por lo que quedó en una posición similar al caso del maestro Fernando.

En un tercer escenario, el director novel en un contexto urbano marginal (1NUM), a quien llamaremos Francisco para facilitar su identificación en este capítulo del estudio, narró la dificultad que él sentía para ejercer la autoridad, no por el desconocimiento de los otros, como en el caso anterior, sino por la propia autopercepción que él tiene como autoridad. Este maestro relató su primera experiencia como director con un nombramiento interino, él era docente, al quedar vacante de forma temporal la dirección, fue propuesto para ocupar el puesto y aceptó. Es decir, pertenecía al colectivo docente y cambió su rol para ocupar el puesto de director. En su relato explicó sentir que él no tiene autoridad para sancionar a sus compañeros, porque él se percibe a sí mismo como un igual que no tiene derecho a sancionarlos por su incumplimiento. El maestro muestra marcados rasgos de una identidad docente que lo obstaculizan para ejercer el rol directivo.

El colectivo docente demuestra que sí le reconoce la autoridad del director, aunque sea solo un poco, porque le piden permiso para realizar determinadas acciones que de antemano saben que están fuera de la normativa, el director sabe que él debe negar los permisos por tratarse de situaciones que se salen de la norma y afectan el trabajo escolar, sin embargo, él no se siente con la autoridad suficiente para tomar esas decisiones.

Las condiciones de acceso al cargo de este ejemplo y de la primera vez que accedió al cargo Carmen, la directora del ejemplo anterior, son muy similares, en ambos casos se trata de maestros que formaban parte del colectivo y cambiaron su función docente por la de director, accedieron al cargo elegidos democráticamente, mediante el voto, por sus compañeros docentes. Sin embargo, el reconocimiento que muestran ambos colectivos hacía la autoridad que representa la figura del director en un compañero es diferente, así como la autopercepción que tienen quienes ostentan el cargo. En ambos casos se trata de enfrentar el desafío de ejercer la autoridad que les confiere el cargo. Carmen logró superar el desafío al hacer valer su autoridad, en cambio para Francisco el ejercicio de la autoridad es un desafío no resuelto, que sigue generándole conflicto y que él siente que no puede resolver.

Finalmente, la directora experimentada en un contexto urbano de clase media (4EUCM), a quien denominaremos Gabriela para una mejor identificación en el estudio, en su relato expresó reconocerse a sí misma como directora, desde su primera experiencia de ejercicio del cargo. El primer desafío que ella narró fue el asumirse como responsable de resolver todas las problemáticas que se presentan en una escuela, de igual forma lo expresó en su segunda experiencia, se describe a sí misma como la encargada de organizar y dirigir el funcionamiento de la escuela. Además, narró que la comunidad escolar, incluido el colectivo docente se apega a lo que ella decide, lo que permite pensar que también es reconocida como autoridad.

Sin embargo, se nota que cuando ella narró su práctica directiva en relación a la participación de la comunidad escolar y más especialmente del colectivo docente, lo hace desde el plano de lo ideal, del deber ser del director y no desde su práctica concreta. La directora expresó recurrentemente en su entrevista lo que el director debe ser o tiene que hacer, es decir, se posiciona desde una postura de lo ideal al explicar su práctica.

Por otra parte, en la observación videograbada a una sesión de Consejo Técnico Escolar, se observó que si bien, en la reunión se encontraba presente la totalidad del colectivo docente, no todos le prestaban atención a la directora. Mientras ella presentaba los resultados obtenidos en una prueba estandarizada de corte nacional, resultados que suponían ser un dato clave para la revisión y reestructuración en su caso del plan de trabajo de la escuela para el ciclo escolar vigente, algunas de las maestras están realizando discretamente otras actividades. En el vídeo se observa que mientras que la directora expone al centro de la reunión los resultados obtenidos mostrando gráficas proyectadas con apoyo de un dispositivo tecnológico, algunas maestras

ponen atención, pero otras escuchan la exposición mientras que observan un catálogo de ventas de zapatos y otras platican entre ellas en voz baja con sus compañeras cercanas.

En otro momento de la reunión, la directora se encuentra ya en una segunda etapa, dando lectura en voz alta a las estrategias de mejora planteadas al inicio del ciclo escolar, para que el colectivo decida si hacen modificaciones. En ese momento llega un maestro con un sobre que trae los talones de cheque del sueldo correspondiente a esa quincena, pasa el sobre a sus compañeras, cada una toma su respectivo documento, empiezan a verlo y comentan con sus compañeras de al lado y dejan de atender a la lectura de la maestra.

En resumen, durante todo el trascurso de la reunión, la directora no logró captar la atención completa del colectivo, siempre las y los docentes están simulando poner atención a la directora, al tiempo que realizan diversas actividades. Ante la situación la directora no les llama la atención, ni hace ningún tiempo de comentario, ella y la subdirectora siguen con el orden del día planeado, como si el colectivo docente estuviera participando de forma ideal. Al final de la reunión no se hicieron cambios a las estrategias planeadas, solo se designaron actividades para realizar en el trascurso del mes entrante.

Lo que se observó en la reunión brinda elementos para interpretar que en realidad no existe un reconocimiento de la autoridad auténtico, sino que en parte se le reconoce y en parte no, se simula el reconocimiento de la autoridad tanto por parte del colectivo docente como por parte de la directora para no entrar en conflictos. Esta idea surgida de la observación a la reunión de Consejo Técnico fue reforzada con la narrativa de su experiencia práctica que hizo la directora, al referirse a su práctica desde el plano de lo ideal, abordar lo que debe ser y lo que tiene que hacer, más no lo que hace en realidad. Además, el inspector escolar de la directora también expresó que a la maestra le hace falta ser más sensible a los problemas personales de los docentes y eso genera conflictos con el personal, a decir de él la obedecen porque tienen que hacerlo, pero no porque tengan agrado de hacerlo.

La visión del inspector contradice la expresión de la maestra de mantener una postura empática y entender a los maestros incluso en cuestiones más personales que laborales. Lo que representa otra muestra de la disonancia entre lo que expresó la directora en su narrativa y lo observado de la dinámica en que se manifiesta el ejercicio de la autoridad. Se trata de un reconocimiento que puede ser considerado simulado porque los maestros fingen reconocer la autoridad de la directora para no meterse en problemas y la directora cree que hace las cosas bien

y finge no ver algunas conductas de los maestros también para no meterse en problemas. En este caso el ejercicio de la autoridad sí representa un desafío para la directora, al no ser totalmente reconocida como tal, pero ella no lo percibe como una problemática porque ha encontrado una forma de sobrellevar la situación, por tanto, es un desafío no resuelto.

Para resumir este apartado, se muestra que en los cuatro casos el ejercicio de la autoridad es un desafío que se presenta en diferentes escenarios del reconocimiento de la autoridad que ejerce el director desde su propia percepción y la de la comunidad escolar. Los ejemplos hasta aquí abordados muestran como el ejercicio de la autoridad representa un desafío por el reconocimiento de la autoridad que confiere el puesto a quien ostenta el cargo, esto desde dos perspectivas, la del propio director y la de los otros con quienes interactúa.

Se aprecia también que, en cada experiencia de ejercicio práctico de la función, el desafío se manifiesta de forma diferente y la forma de enfrentarlo varía de un director a otro. Cuando la experiencia se presenta en condiciones similares (de acceso al cargo o de contexto socioeconómico), cada director responde de una forma diferente, como lo muestra el caso de Carmen y Francisco, quienes ascendieron a la función directiva dentro del colectivo docente al que pertenecían y de inicio fueron puestos a prueba por sus compañeros. En respuesta al desafío, Carmen que se auto reconocía como autoridad buscó posicionarse como tal y lograr el reconocimiento de su autoridad, en tanto que Francisco que no se sentía en una posición de poder, cedió y por tanto el reconocimiento de autoridad de sus compañeros disminuyó.

En tanto que Gabriela y Fernando que accedieron al cargo por concurso escalafonario, se reconocen como autoridad, sin embargo, cada uno tiene un concepto de autoridad diferente, por tanto, la ejercen de forma diferente. Por otra parte, cuando un mismo director enfrenta en diferentes experiencias un mismo desafío, sí responde de forma similar, como lo muestra el caso de Carmen, quien en dos ocasiones distintas enfrentó el desconocimiento de su autoridad por parte de otros, ella respondió de la misma forma, haciendo valer su autoridad.

Esto es porque para hacer frente a un desafío, los directores hacen uso de recursos formativos, algunos de los cuales han construido con anterioridad, en este caso del reconocimiento de la autoridad destaca el carácter del director como recurso. Es decir, la forma en que un director reacciona habitualmente ante situaciones externas que impliquen un reto, se hace presente al tener frente a sí un desafío, influyendo la forma en que actúe para solucionarlo.

El carácter destaca más allá de conocimientos sobre la función que los directores pudieran tener sobre el ejercicio de la autoridad.

Ser determinado tipo de director. Concepto que sustenta el ejercicio de la autoridad.

Otro aspecto que se manifestó en los casos estudiados en el desafío del ejercicio de la autoridad se relaciona con el concepto de autoridad y el rol que corresponde a quien la ejerce. Aún antes de acceder al puesto, los directores han construido previamente un concepto de autoridad, a partir del cual han definido también las características o cualidades que debe poseer quien ostenta dicho rol y desde esa ideología toman las decisiones que les competen como autoridad de la escuela. De esas ideas personales se desprende el tipo de liderazgo que ejerce un director al interior del colectivo docente.

Además, a ese concepto se tienen anclados los propósitos que corresponden a la autoridad. Ejercer la autoridad posicionado desde un concepto da singularidad a la práctica directiva, lo cual explica que cada uno de los directores caso del estudio hayan presentado un tipo de autoridad diferente. Hay para quien ser director es sinónimo de ser un servidor público, hay quien se considera una autoridad responsable de decidir sobre lo que sucede dentro de la escuela. Para alguien más un director es el responsable de solucionar todas las problemáticas que se presentan al interior de la escuela y hay quien ve en la figura del director un rol temporal.

El director Fernando expresó que tras algunos años de haber ejercido la función directiva él ha construido un concepto de director como un servidor público y que por tanto su quehacer principal en la escuela es servir a la comunidad escolar. Este concepto de autoridad como un servidor público que refiere el director se ve reflejado en su práctica directiva, para él una forma de ejercer la autoridad es servir a la comunidad escolar brindándoles el mayor bienestar posible a los alumnos y maestros, con ello él pretende contribuir a brindar las condiciones mínimas necesarias para que se desarrolle el proceso de aprendizaje del alumnado.

Para este director, conseguir que el personal docente y el alumnado a su cargo estén cómodos para que dediquen mayor tiempo al proceso educativo que debe tener lugar en la escuela, es su forma de ejercer la autoridad porque su concepto de autoridad es un prestador de servicio. El ejercicio de la autoridad desde su concepción resulta un desafío porque él considera que debe estar pendiente de las necesidades de la comunidad educativa para ofrecerles solución a diversas situaciones que pudieran presentarse.

Esta forma de ejercer la autoridad pareciera ser diferente al concepto de autoridad como una relación de poder de uno sobre otros al interior de un grupo, pero en realidad no es así, lo que sucede es que este director más que centrar su práctica en dejar claro la relación de poder que tiene con los otros, se concentra en el propósito que tiene la figura de autoridad para un directivo escolar.

En cambio, la directora Carmen mostró un concepto de director en el que la relación de poder que le corresponde para con el resto de la comunidad escolar es un elemento clave para el ejercicio de la función. Para ella la principal función de un director es tomar las decisiones necesarias para dirigir el proceso educativo que tiene lugar en la escuela. En el relato de su experiencia, en repetidas ocasiones ella hace mención de tener la necesidad de clarificar las funciones que le corresponden a los docentes y diferenciarlas de las que le tocan a ella como directora, de lograr que cada quién realice las tareas propias de su cargo.

El su relato la directora deja ver que para ella su concepto de director es el de una autoridad, la cual se encarga de tomar decisiones respecto al funcionamiento de la escuela, desde controlar el ingreso del nuevo alumnado, hasta asegurarse de que los maestros cumplan con su deber de realizar su función docente en los tiempos establecidos. Ella lo menciona como la función administrativa. Esta concepción del director como un tomador de decisiones, como un dirigente del proceso educativo que tiene lugar en la escuela se ve reflejado en su práctica, ella ha hecho valer su autoridad, lo cual le ha representado un desafío, pero lo ha resuelto favorablemente, ha conseguido que respeten tanto su posición de autoridad como su margen de acción en la escuela.

Por su parte, la narración de la directora Gabriela muestra otra experiencia que ejemplifica el ejercicio de la autoridad desde la concepción que tiene el directivo. Ella considera que la autoridad está para resolver problemas y ese es el principal propósito de un director escolar.

Este concepto de autoridad como una persona responsable de solucionar las diversas problemáticas escolares se ve reflejado en la práctica de la directora. Quien dijo, busca trabajar para atender la parte emocional de los docentes y de los alumnos porque es un problema que ella encuentra en la comunidad educativa.

El marco normativo para la práctica directiva no contempla el trabajo emocional de docentes y alumnos, las orientaciones para la función directiva establecidas en el Modelo de

Gestión Estratégica Educativa desde la SEP tampoco lo plantean. Sin embargo, la maestra busca trabajarlo porque desde su concepción de autoridad, considera que a ella le corresponde resolver las problemáticas que encuentre, por tanto, el desarrollo emocional de la comunidad escolar es algo que a ella le ha representado un desafío.

Finalmente, el director Francisco asume el cargo como un director encargado, lo cual le da una singularidad de ejercer el rol de manera temporal y como tal no se siente totalmente responsable de lo que sucede en la escuela. Considera que en un momento dado llegará un director permanente que se encargue de resolver las problemáticas que existen. En ese sentido, él concentra su esfuerzo y sus actividades en cuestiones de preservar la dinámica de trabajo ya establecida en la escuela y atender el mantenimiento físico del edificio escolar, lo que muestra que se asume como un cuidador de la escuela.

En el análisis al caso presentado en el capítulo anterior, queda manifiesto que este director no se reconoce a sí mismo como una autoridad ante sus compañeros docentes. Esto ha influido en que permita que los docentes incurran en incumplimientos a su labor docente que afectan el proceso de aprendizaje de los niños. Él expresó estar consiente de que es un error de su parte, pero manifiesta que no tiene el valor para sancionar a sus compañeros. En el fragmento aquí presentado expresa que no se siente cómodo con la función de director y que piensa regresar a su labor en grupo, además que le gusta trabajar en la conservación del edificio escolar.

El análisis conjunto al caso muestra que el director, si bien tiene construido un concepto de lo que es director, en su experiencia de ejercicio de la función aún no logra apropiarse de dicho concepto, hacerlo suyo, generar un autoconcepto de director. Lo que le ha llevado a realizar una práctica en la que es permisivo con los docentes a fin de preservar las relaciones interpersonales que imperan al interior del colectivo docente, aunque esto resulte en perjuicio del proceso educativo.

Para resumir este apartado, se encontró que el ejercicio de la autoridad se presenta enmarcado en un concepto de director, del cual se depende el propósito principal y las funciones que como autoridad le competen a la figura directiva. Ese concepto orienta la práctica del director y por consiguiente se asocia con el tipo de liderazgo que ejerce.

La formación familiar aparece como el principal recurso que utilizaron los directores para reconocer su autoridad desde el concepto de autoridad que sustenta el ejercicio de la misma. La formación familiar ha llevado a los directores ha construir una idea de lo que es una autoridad y

lo que le corresponde como tal. Esta concepción subyace al ejercicio de la autoridad que realizan los directivos, por ello contribuye a definir el tipo de director que es cada caso. Así mismo, la formación familiar contribuyó a la construcción del concepto de director que cada uno tiene. Tres de los directores caso de este estudio dieron a conocer en su narración la existencia de por lo menos uno de los padres en la profesión del magisterio, quienes a su vez influyeron en su forma de pensar respecto a la función directiva. Es por ello por lo que aun y cuando observen que sus iguales (otros directivos) realizan una práctica diferente no tienden a modificar la propia. Ellos tienen fuertemente arraigadas sus ideas en la construcción familiar.

Este primer desafío, la necesidad de ejercer la autoridad que representa la figura del director en una escuela, ha contribuido al proceso de formación de los directores al ponerlos de frente a la necesidad de ser una autoridad, para ello se han valido de algunos recursos formativos que les han permitido tomar decisiones respecto a su práctica.

En los cuatro casos aparece como un recurso que se utiliza para hacer frente al desafío del ejercicio de la autoridad el carácter del directivo. El carácter, entendido como una serie de características distintivas del individuo desarrolladas a partir de su interacción con el medio social que le permiten reaccionar ante diversas situaciones de forma regular (Izquierdo, 2002), fue considerado como un recurso para enfrentar el desafío pues es algo que los directores utilizan como una herramienta para hacer frente a la situación conflictiva. Sin embargo, puede observarse en los ejemplos abordados que no necesariamente conlleva a la resolución positiva del conflicto. En el caso del director Francisco su carácter resulta una limitante para la función directiva. Por el contrario, en el caso de la directora Carmen, es su carácter lo que le ayuda a hacer frente al desafío y resolverlo positivamente. Ella tiene un rasgo de su personalidad que le es útil para resolver ese desafío.

Lee Duckworth (En entrevista con Perkins-Gough, 2013) utiliza el término *grit* para referirse a una característica de la personalidad asociada al carácter, la autora la define como el poder de la pasión y la perseverancia que le ayuda a una persona a ser exitosa y puede entenderse como la determinación de salir adelante en una situación conflictiva. El presente estudio concuerda con el planteamiento de Lee, en tanto que los directores que logran resolver los conflictos de manera exitosa tienen rasgos de su personalidad (carácter y formación familiar) que les ayudan a hacer frente al desafío y solucionarlo de manera favorable. No necesariamente se requiere un determinado tipo de carácter o una formación familiar específica, sino que es la forma en que

ponen en juego estos recursos lo que les posibilita a resolver la situación. Carmen se vale de su carácter fuerte para hacer valer su autoridad, en tanto que Fernando con un carácter más tranquilo, pero carismático a la vez, va guiando las acciones de la escuela para favorecer el desarrollo humano del estudiantado. La clave para que estos dos directores resuelvan favorablemente el desafío del ejercicio de la autoridad está en la determinación que muestran para seguir adelante, de volver a intentar para lograr lo que se proponen.

Por otra parte, se observa que el uso que hacen del carácter y la formación familiar para resolver el conflicto también se encuentra relacionado con la identidad profesional que tienen los directores. Cuando acceden por primera vez al cargo, se observa una identidad con marcados rasgos docentes, piensan y actúan como maestros. Conforme van integrando aprendizajes construidos en la misma experiencia de ejercicio práctico van transformando su identidad mostrando cada vez más marcados rasgos de una identidad directiva. De tal forma que cuando han acumulado diferentes experiencias prácticas de la función, aparecen como recursos tanto el carácter y la formación familiar como algunos aprendizajes construidos en la experiencia misma de ejercicio de la función.

A partir de la experiencia de enfrentar el desafío, los directores construyeron aprendizajes sobre la función directiva. Los aprendizajes generados son distintos en cada caso, según la interacción que se presentó entre el desafío y los recursos que utilizó cada uno para hacer frente al desafío. Carmen aprendió a posicionar su rol como directiva y que no todas las decisiones podría tomarlas en consenso, en tanto que Francisco y Gabriela aprendieron que si ceden ante sus compañeros evitarán algunos conflictos. Por su parte el director Fernando aprendió que a través del diálogo y la argumentación puede resolver problemas y mejorar el ambiente de trabajo. Los aprendizajes de enfrentar el desafío del ejercicio de la autoridad son todas habilidades para el manejo de grupos, que a su vez son parte de las habilidades de liderazgo que poseen los directores. Por tanto, podemos considerar que enfrentar el desafío de ejercer la autoridad que confiere el puesto directivo contribuye al desarrollo de habilidades de liderazgo del director.

Al mismo tiempo, todos los directores del estudio tomaron decisiones para realizar su práctica. Hay quienes decidieron actuar, poner límites, mientras que hay quienes decidieron dejar pasar las cosas por alto e incluso llegar al permisivismo. Independientemente de las decisiones que tomen y si estas son resultado de los aprendizajes construidos o bien de la imposibilidad de resolver el desafío, estas moldean la práctica directiva. Es aquí donde cobra relevancia la

experiencia práctica dentro del proceso de formación de los directores. Este último un proceso cíclico cuyo inicio tiene lugar en el ejercicio de la práctica, el cual esta condicionado por una serie de circunstancias contextuales. Estas condiciones posibilitan diversas situaciones conflictivas relacionada con el ejercicio de la autoridad. La vivencia de ese conflicto y su intento por resolverlo llevó a los directores a desarrollar habilidades de liderazgo. Es decir, el ejercicio de la función posibilita el aprendizaje de la función. Ese aprendizaje construido se utiliza de nuevo en la práctica directiva y se manifiesta en la toma de decisiones, en acciones concretas del ejercicio de la autoridad. La figura 19 esquematiza este proceso cíclico de formación, el cual es muy similar en cada uno de los desafíos que enfrenta el director. En cada desafío que enfrenta el director se manifiesta este proceso.

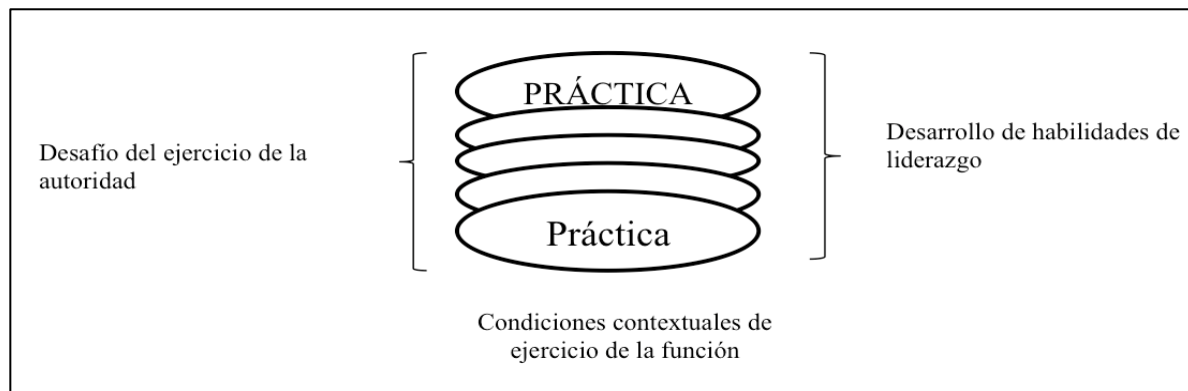


Figura 19. Esquema del proceso cíclico de formación.

Fuente: Construcción personal

Es importante destacar que los directores manifestaron que viven ese proceso cíclico de forma empírica, sin una guía que les oriente. Por tanto, ellos validan los aprendizajes adquiridos en función del éxito o fracaso que una acción tenga en su práctica. No hay una revisión a experiencias previas, sino que es un proceso totalmente empírico. Aquello que a un director le funcionó es desconocido por el resto de los directores y puede estar basado únicamente en su visión subjetiva sin considerar una postura teórica que oriente su práctica. Esto lleva a que las prácticas se ciclen y se presenten las mismas limitantes en el ejercicio de la función. Esto influye para que el crecimiento o desarrollo profesional del director quede limitado a las posibilidades que su personalidad le permitan. Hay indicios de que la participación en actividades de investigación para la generación de conocimiento pueda favorecer el proceso de formación de los directores, pues se observa que Carmen y Fernando, quienes manifestaron un gusto por la academia y que han incursionado en actividades de investigación educativa, muestran un mayor

potencial de desarrollo profesional, en sus relatos analizan las diversas situaciones que han vivido y los aprendizajes que estas les han dejado, a diferencia del resto de los casos estudiados, quienes manifestaron hacer lo mejor que podían con un rol totalmente desconocido para ellos.

Se entiende por formación un proceso intrínseco en el que el sujeto tiene la posibilidad de elegir y de actuar desde sí y para sí mismo (Ducoing, 2017). Por tanto, se explica que el desafío de ejercer la autoridad que confiere el cargo ha contribuido al proceso de formación de los directores porque les ha llevado a significarse a sí mismos como una autoridad. A reconstruir su rol en la escuela, con determinados atributos y cualidades que delimitan su actuar y que delimitan las relaciones con el resto de la comunidad escolar. De esta forma, el desafío de ejercer la autoridad contribuye en parte a la formación del director.

Organizar la Dinámica de Trabajo Escolar en Torno al Centro de Interés del Director

Otro de los desafíos a los que se enfrentaron los directores y que contribuyó a su proceso de formación, fue a la necesidad de organizar la dinámica de trabajo de la comunidad educativa. Al reconstruir las trayectorias de formación de los directores escolares, la práctica directiva aparece como un espacio privilegiado de potencial aprendizaje, esto es porque de ella derivan una serie de necesidades y en el intento por cubrirlas se aprende la función y se desarrolla una forma de desempeñarla. Desde la perspectiva de los directores, la práctica incluye un sinnúmero de actividades que les competen como parte de su función.

El acuerdo 96 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, al director le corresponden 26 diversas funciones (DOF, 1982). Cada una de ellas puede incluir a su vez múltiples actividades. Sin embargo, de los cuatro casos del estudio, solo una directora manifestó tener conocimiento de sus funciones por este documento normativo, el resto dijo conocer sus funciones por tradición de usos y costumbres. De acuerdo a su relato, aprendieron la función principalmente por las demandas que el sistema tiene para ellos a través de su estructura, aunque también aparece como fuente de aprendizaje la observación no intencionada a los diferentes directores con los cuales trabajaron. Conocer sus funciones de esta forma puede resultar una limitante en el desempeño de la misma. Por ejemplo, en el caso de Gabriela, quien se desempeñó durante doce años como docente rural en una escuela bidocente, en la que su esposo laboraba como compañero docente y además realizaba las funciones propias

de la dirección, no tenía mucha observación a la figura directiva cuando accedió al cargo, por tanto, carecía de referentes previos sobre las funciones del cargo.

Los directores no hicieron referencia a tener conocimiento del marco legal. Este establece encausar el funcionamiento general de la escuela y organizar las actividades administrativas, pedagógicas, cívicas, culturales y de recreo del plantel a su cargo, como las dos primeras funciones que corresponden al director (DOF, 1982). Sin embargo, todos posicionaron la organización de la dinámica de trabajo escolar como una de sus tareas prioritarias y es que en esta función han encontrado la posibilidad de imprimir su sello personal a la escuela en que laboran. Por otra parte, de todo el amplio espectro de tareas que manifestaron realizar, en esta, es en la que expresaron el mayor ejercicio de autonomía.

Organizar la dinámica de trabajo que se realiza en la escuela implica tomar decisiones para dirigir el trabajo de los docentes, más allá de su labor dentro de las aulas, con la idea de unificar el trabajo hacia un centro de interés que tiene el director. Es un desafío que se caracteriza por tres principales aspectos, el primero es que los directores tratan de dirigir la escuela hacia el ideal que ellos tienen sobre lo que es una buena escuela, el segundo es que generalmente la escuela a la que llegan como directores tiene una cultura organizacional ya constituida y esta no siempre responde al ideal de buena escuela que posee el director por lo que se presenta una resistencia al cambio, y el tercero tiene que ver con la propia necesidad de organizar el trabajo colegiado del equipo docente. A continuación, revisamos cada uno de estos aspectos.

Lo pedagógico, lo humano o lo emocional. Centro de interés que orienta la organización.

El primer aspecto del desafío de organización de la dinámica de trabajo escolar es la presencia de un marcado esfuerzo por parte de los directores por lograr una buena escuela. Aunado al concepto de director que manifestó cada uno de los participantes en este estudio y que se asocia directamente al ejercicio de la autoridad, se encontró también un concepto de buena escuela bajo el cual los directores buscan organizar las actividades escolares. Cada uno de los directores tiene un concepto de buena escuela diferente, pero todos coinciden en buscar orientar las actividades de la escuela hacia un objetivo específico definido por ellos. Ahora bien, el hecho de que los directores busquen organizar las actividades en torno a un centro de interés no significa que dejen de lado otras dimensiones de la práctica directiva, sino que ponen una de las

dimensiones del trabajo escolar al centro y tratan de organizar al colectivo docente para que todas las actividades que desarrollan le aporten al logro de ese centro de interés.

Para Carmen una buena escuela es aquella que trabaja como una comunidad de aprendizaje, lo que significa para ella una escuela en la que se promueve el trabajo colaborativo del personal docente orientado hacia un mismo fin, que es la mejora en los niveles de logro alcanzados por el estudiantado. En sus cuatro experiencias de ejercicio de la función, ella dio cuenta de un trabajo que pretende centrar la dinámica de trabajo de la escuela en torno a lo pedagógico.

Pese a que pareciera ser que las actividades que se realizan en una escuela debieran tener un centro eminentemente pedagógico, la directora Carmen relató encontrar problemas para cambiar la dinámica de trabajo ya establecida para centrar el trabajo en lo académico. Tuvo que tomar decisiones y realizar acciones para poder reorientar el trabajo escolar hacia un centro pedagógico.

Ella ha desempeñado la función directiva en diferentes contextos socioeconómicos y en todos le resultó un desafío organizar la dinámica de trabajo hacia lo académico. Cuando trabajó en un contexto socioeconómico urbano marginal, se enfrentó a las bajas expectativas que tanto el colectivo docente como la comunidad en general tenían respecto a los niveles de logro que podían alcanzar los estudiantes, esto derivado de las carencias de recursos económicos, del hecho de que tal vez eran alumnos que no tenían resueltas ni siquiera sus necesidades básicas. Sin embargo, ella se centró en elevar los niveles de logro, en proporcionarles a los alumnos posibilidades que les equipararan sus oportunidades de aprendizaje con los estudiantes de otros contextos. Cuando le tocó trabajar en contextos urbanos de clase media, tampoco le fue fácil. Encontró prácticas docentes que para ella eran deficientes. Logró identificar que los padres de familia no se involucraban en el aprendizaje de sus hijos responsabilizando de forma absoluta a la escuela. Pero ella siempre mantuvo su meta fija hacer de la escuela una comunidad de aprendizaje, en donde todos se involucraran y colaboraran para mejorar los resultados académicos del estudiantado.

Por su parte el maestro Fernando, él siempre buscó lograr el desarrollo humano de su alumnado y por tanto centrar en este aspecto las tareas escolares. Este director tomó la decisión de ser director como un acto de resiliencia ante la violencia que él sentía dentro del magisterio, víctima de su directora e inspectora. Por esto él decidió ser un director diferente, un promotor del

respeto y la tolerancia a través del ejemplo. De ahí que su concepto de buena escuela se aboque más a lograr el desarrollo humano de sus estudiantes que el logro académico.

Desde su punto de vista, más que buscar que los niños tengan un alto nivel de logro académico, él se concentra en que los niños puedan vivir y convivir en armonía tanto en la escuela como en la sociedad en general. Lograr esto tampoco le fue fácil, tuvo que enfrentarse a la resistencia de lo establecido, de lo que es visto como algo normal, a prácticas que responden a la inercia de la cultura.

Desde la visión de este director, él prefiere contribuir a desarrollar individuos que puedan convivir armónicamente en sociedad antes que formar sujetos interesados en obtener buenos niveles de logro académico. Sí bien también se preocupa por la parte académica, él la sitúa en un segundo plano porque considera que, si los alumnos y los maestros no tienen un bienestar mínimo, no se obtendrán buenos resultados académicos por más empeño que se ponga en ello. En su segunda experiencia como director, él se enfrentó a un contexto que valoró como sumamente violento, ahí encontró que los niños no tienen resueltas necesidades básicas, tales como una alimentación adecuada, a partir de ahí decidió primero solucionar la necesidad de alimentación, trabajar para ofrecer un cierto nivel de bienestar al alumnado y con ello indirectamente incidir en la disminución de la violencia que marcaba el contexto. Cuando llegó a su tercera experiencia como director encontró que tanto el personal como el alumnado no tenían acceso al total del edificio escolar. Ello tenía molestos a los maestros por trabajar en un edificio en malas condiciones cuando disponían de buenas instalaciones. Además, mantenía inquietos a los maestros que temían que sus automóviles fueran dañados durante el transcurso de la jornada escolar, ello también limitaba el desarrollo de la práctica docente.

El director buscó la forma de llegar a acuerdos para poder utilizar la totalidad del edificio escolar y con ello brindar cierto bienestar al personal y a los alumnos a fin de que pudieran trabajar de una mejor manera. Porque para él, una buena escuela es la que ofrece condiciones para un buen desarrollo humano y quien tiene un bienestar como ser humano tiene más posibilidades de aprender y contribuir a una sociedad armónica.

Desde otro punto de vista, para la directora Gabriela una buena escuela es aquella que responde a las necesidades de la comunidad educativa. En las dos experiencias que ha tenido como directora, la necesidad más apremiante que ha encontrado es trabajar con el desarrollo

emocional tanto del alumnado como de los docentes. Por tanto, ella ha buscado centrar la organización de las actividades escolares en torno al desarrollo emocional.

Al narrarnos sobre su práctica, la directora Gabriela expuso que entre sus principales actividades ha logrado convenios de colaboración con algunas instituciones de la sociedad civil, con quienes ha desarrollado planes de atención a las necesidades emocionales del alumnado. Es la única directora de los cuatro casos del estudio que hizo referencia a trabajo de correlación con otras instancias a fin de favorecer el desarrollo emocional del alumnado. Para ella si los niños tienen conflictos de tipo emocional, se ven limitados en su capacidad de aprendizaje y si los docentes tienen problemas emocionales se ven limitados en su capacidad de enseñanza. Para ella una buena escuela es la que tiene maestros emocionalmente estables educando alumnos emocionalmente bien, porque ello garantizará el incremento en los niveles de logro.

Por su parte el director Francisco, quien se encontraba ejerciendo la dirección por primera vez, con menos de un año en el puesto, expresó que para él una buena escuela es aquella que logra buenos resultados académicos en todos sus alumnos, incluso en aquellos que pudieran tener alguna barrera para el aprendizaje o que por distintas causas presentan rezago educativo. Él manifestó estar contento con la organización del trabajo que se desarrollaba en la escuela antes de que él ocupara el cargo, sin embargo, le parece que hace falta atender de manera focalizada a los alumnos que tienen bajos niveles de logro académico.

En el relato de su práctica no da evidencia de realizar actividades para este fin, ya que como es su primer año de servicio en el desempeño de la función, él expresó que no ha encontrado actividades adecuadas para que los niños con bajos niveles de logro o con rezago educativo puedan mejorar. Sin embargo, sí expresó que esa es una de sus preocupaciones y que, en conjunto con el colectivo docente, trabajan para encontrar posibles soluciones.

En este aspecto del desafío de organización de la dinámica de trabajo escolar, la ideología sobre lo que es una buena escuela construida en la formación familiar aparece como recurso formativo para hacer frente al desafío. De ahí que al enfrentar condiciones contextuales similares cada director pueda responder de forma distinta. Carmen y Fernando relataron haber desempeñado la función directiva en un contexto urbano marginal en el que el alumnado no tiene resueltas necesidades básicas tales como la alimentación. Carmen quien relató que en su primer año en la escuela Normal ella entendía que “un maestro es más que gustarle los niños”, ya que ella veía desde entonces en la educación un compromiso con el aprendizaje. Estas ideas fueron

producto de su formación familiar como hija de un maestro con esas ideas. Ella al enfrentar las necesidades propias de un contexto precario, ponderó en su organización un centro pedagógico para las actividades de la escuela.

Fernando por su parte, relató una formación familiar diferente, aunque también es hijo de maestra, su ideología era más de carácter social. Él dijo haber aprendido en su familia que sí él puede hacer algo por mejorar el entorno social, entonces él está obligado moralmente a hacerlo. Al enfrentar las necesidades de un contexto precario, él trató de resolver esas necesidades básicas y encontró la forma de mejorar el comedor escolar con un programa de padrinazgos. El centro de su organización fue el bienestar del alumnado, antes que lo pedagógico.

Ambos directores enfrentaron características contextuales similares, pero respondieron de forma diferente, cada quién le dio importancia a una dimensión de la práctica directiva que le resultaba prioritaria desde su ideología personal. En este desafío de organización de la dinámica escolar en torno a un centro de interés o una dimensión de la práctica directiva, en los cuatro casos se ve reflejada la ideología personal de cada director, independientemente de las condiciones contextuales de la experiencia. Para Carmen, el centro de la organización debe ser lo pedagógico, para Fernando es el servicio a la comunidad, en tanto que para Gabriela es la atención a las necesidades emocionales del alumnado. Cada uno orientó la organización de su escuela hacía donde le pareció más importante, por ello es por lo que resulta un espacio privilegiado en el que los directores ven la oportunidad de imprimir un sello personal a la escuela en la que laboran.

El concepto de buena escuela que tiene cada uno de los directores del estudio se encuentra estrechamente relacionado con el concepto de autoridad que tienen y el ejercicio que hacen del mismo. Ambas concepciones permiten explicar la práctica directiva que ejercen los directores y a su vez también contribuyen a la construcción del tipo de liderazgo que desarrollan. Esto permite ampliar el espectro del tipo de liderazgo que cada uno ha construido.

Leithwood (2009) establece que el liderazgo escolar es la labor de movilizar a otros para lograr las metas compartidas que se tienen como escuela, este recae principalmente en la figura del director y contribuye a la mejora en el aprendizaje del alumnado. A partir de esta concepción de liderazgo algunos autores proponen diversas tipologías de liderazgo escolar (Leithwood 2009, Bolívar-Botía 2010, Garbanzo y Orozco 2010), dichas tipologías clasifican el liderazgo según la dimensión de la práctica escolar en que los líderes se ubiquen para promover la mejora.

Por ejemplo, el liderazgo pedagógico es aquél que centra sus esfuerzos en los procesos de enseñanza aprendizaje, el liderazgo transformador pretende lograr la mejora a través de la implementación de cambios en la cultura, en tanto que el liderazgo innovador es aquel que pretende la evolución de los procesos que buscan la mejora continua.

| Caso | Concepto de autoridad | Concepto de buena escuela | Tipo de práctica directiva | Tipo de liderazgo escolar |
|-----------------------|--|--|--|---|
| Fernando 3EUM | El director como servidor público. | Institución en la que se procura el bienestar de la comunidad escolar y contribuye a la convivencia armónica en sociedad. | Social-democrático. Es un líder con sentido humano, centra sus acciones en el respeto a los derechos humanos, busca tomar decisiones que beneficien a todos en el centro escolar. Pretende el respeto a la diversidad y el bienestar de cada individuo. | Transformacional (Bolivar-Botía 2010, Garbanzo y Orozco 2010): Busca la mejora a través del cambio en la cultura escolar. |
| Carmen 2NUCM | El director como tomador de decisiones. | Institución que trabaja como una comunidad de aprendizaje en la que los docentes trabajan colaborativamente para incrementar los niveles de logro académicos del estudiantado. | Pedagógico. Mantiene el control de lo que sucede en la escuela a fin de asegurar las condiciones mínimas para que el proceso educativo tenga lugar. Pone el proceso pedagógico al centro de su actividad. | Pedagógico (Bolivar-Botía 2010, Garbanzo y Orozco 2010): Busca la mejora centrándose en los procesos de enseñanza aprendizaje. |
| Gabriela 4EUCM | El director como un solucionador de problemas. | Institución que pretende mejorar el aprendizaje mediante la atención a las necesidades individuales. | Autoritario-simulado. Intenta resolver todos los problemas, trata de mostrar sentido humano, pero ante la existencia de múltiples problemáticas no atiende a profundidad ningún aspecto, todo lo hace de forma superficial, lo que le lleva a construir un liderazgo simulado, los docentes le siguen para no meterse en problemas. | No se observa un liderazgo definido, pues los docentes le siguen para no tener problemas, más no están convencidos. |
| Francisco 1NUM | El director como encargado. | Institución que logra que todos sus alumnos aprendan, integrando a los | Paternalista-Situacional. Busca mantener las buenas relaciones al interior del colectivo, no hace mayores | No se observa un tipo de liderazgo, porque el director no es capaz de convencerlos ni |

| | | |
|---|---|--|
| padres de familia, incluso de aquellos con rezago educativo. | cambios a lo ya establecido, más bien busca preservarlo. | siquiera de que cumplan con sus funciones. |
|---|---|--|

Tabla 8. *Tipo de liderazgo que se ejerce de acuerdo a la ideología del director.*

Fuente: construcción personal.

En nuestro estudio se encuentran elementos para entender que tanto la idea de autoridad como la idea de buena escuela que posee cada director son por un lado recursos que los directores utilizan para enfrentar el desafío de tener que organizar las actividades de la escuela y por otro lado son rasgos que definen el tipo de liderazgo escolar que ejerce el director. La tabla 8 muestra la relación entre la ideología del director (concepto de autoridad y de buena escuela) con la práctica directiva que realizan y el tipo de liderazgo escolar que ejercen.

Al mismo tiempo, este aspecto de la formación relacionado con la organización de la dinámica de trabajo en torno a un centro de interés del director pone a los directores ante la necesidad de movilizar a los docentes hacía una meta definida. En el intento por lograrlo los directores ponen en juego diversas estrategias que les llevan a construir aprendizajes en el plano del desarrollo de habilidades de manejo de grupos y personas, es decir les posibilita a desarrollar habilidades de liderazgo.

Ejercer el liderazgo escolar para organizar la dinámica escolar en torno a un centro de interés para los directores, supone que estos últimos, sean capaces de convencer, persuadir o movilizar a los docentes para que trabajen en torno a sus ideas, pero los docentes no siempre responden de la forma deseada. Ello representa un segundo aspecto del desafío de organización de la dinámica escolar y se revisa a continuación.

Ser un granito solo. Resistencia a las ideas del nuevo director.

Otro de los aspectos que componen el aprendizaje relacionado con la organización de la dinámica de trabajo escolar en torno a un centro de interés del director, es que este puede diferir de la cultura organizacional que prevalece en la escuela, lo cual produce una resistencia al cambio. Los cuatro casos del estudio coincidieron en sus relatos que, en todas sus experiencias de ejercicio práctico de la función directiva, encontraron una cultura escolar ya instituida, la cual se caracteriza entre otras cosas por las relaciones interpersonales de los miembros del colectivo docente y la orientación de las prácticas docentes.

Este estudio muestra que cada director centra su práctica directiva en torno a una dimensión específica, en función de las ideas de autoridad y de buena escuela que posee, independientemente del contexto en el que se desarrolla la experiencia de ejercicio práctico. Ello conduce a que cada director construya una forma peculiar de ejercer la dirección y de organizar la escuela. Esta forma de hacer dirección interactúa con el conjunto de ideas socialmente construidas sobre la forma en que opera la escuela y las relaciones interpersonales que se desarrollan dentro del colectivo escolar contribuyendo a la construcción y reconstrucción constante de la cultura escolar.

Por consiguiente, una determinada cultura escolar da origen a diversas prácticas dentro de las instituciones. Estas prácticas conforman la identidad institucional. Por citar un ejemplo, en una escuela a la hora de salida cada maestro lleva a los alumnos de su grupo formados en fila hasta la puerta de salida en donde se concentran todos los alumnos para ser recogidos por sus padres, en tanto que en otra escuela se permite el acceso de los padres y madres de familia a la hora de salida hasta la puerta de los salones donde recogen a sus hijos. La dinámica de entrega del alumnado a las familias no está considerada en ninguna normativa, sin embargo, pueden observarse en las escuelas este tipo de prácticas que forman parte de la cultura escolar y son muestra de la identidad de la institución. De igual manera se constituyen diversas prácticas relacionadas directamente con los procesos de enseñanza que se desarrollan en las escuelas.

Cuando un director llega a una escuela, en esta existen una serie de prácticas instituidas como costumbres. Además, los docentes suelen responder a las indicaciones del director de la forma que solicitaba el director anterior. Cuando el nuevo director quiere organizar la escuela desde su ideal de autoridad y de buena escuela encuentra resistencias, frases como: “es que aquí siempre se ha hecho así”, muestran como las prácticas tienden a perpetuarse y los sujetos se rehúsan al cambio.

En algunas ocasiones la resistencia al cambio se manifiesta de forma abierta, como en el caso de Carmen que fue amenazada deliberadamente por una maestra con ser removida de su puesto si no actuaba de una forma conveniente para el colectivo docente. En otras ocasiones la resistencia se presenta de forma indirecta, en el mismo ejemplo de Carmen, en su segunda experiencia tuvo que enfrentar que la mitad del colectivo docente se cambió de escuela a mitad del ciclo escolar y algo similar le ocurrió a Gabriela quien manifestó que al principio de su trabajo como directora le fue difícil sentar las bases de trabajo por la movilidad docente.

También la resistencia puede ser tácita, como en el caso del maestro Francisco quien a menudo recibe solicitudes de los docentes para ausentarse de sus labores. De igual forma se observa una resistencia tácita cuando el director Fernando se enfrentó a un problema de agresión física entre dos maestras del colectivo docentes y a manera de solución él les ofreció que no se presentaran a trabajar durante una semana para que tuvieran tiempo de relajarse, pero las maestras no aceptaron su propuesta y una de ellas lo acusó de buscar motivos para sancionarla. El director Fernando consideró que las maestras no entendían su forma de trabajar, por tanto, ellas se rehusaron a aceptar su solución.

Todas estas son formas en que los docentes manifiestan de forma directa o indirecta que no están de acuerdo con la práctica del director, lo que conduce a que los docentes se nieguen a acatar las ideas del director o simular que lo hacen. Esta resistencia al cambio cobra relevancia en el proceso de formación de los directores porque los obliga a buscar diversas estrategias para persuadirlos o convencerlos que trabajen por ese centro de interés que pretenden como autoridad de la escuela.

En este aspecto de la formación, además del ideal de buena escuela, la comunicación con los docentes aparece como un recurso formativo para hacerle frente. Cuando el tipo de comunicación entre el directivo y los docentes es deficiente o no logra el objetivo, el director se ve obligado a buscar distintas alternativas que le permitan llegar a su objetivo, por eso es por lo que este desafío contribuye a que los directivos desarrollen habilidades de comunicación como la mediación y la asertividad.

Ser la cabeza de la escuela. Dirigir el trabajo colaborativo.

Por otra parte, uno de los principales rasgos que caracterizan la cultura organizacional de una escuela son las relaciones interpersonales entre el colectivo docente y la forma de trabajo conjunto. Estas como parte de la cultura escolar, tienden a permanecer independientemente de la persona que ostente la figura del director. Hay escuelas que se caracterizan por las buenas relaciones interpersonales, en las que, si bien puede haber subgrupos de afinidad personal, se logra el trabajo colaborativo de todos para las actividades a nivel escuela. En tanto que hay otras que se caracterizan por la existencia de subgrupos fuertemente consolidados que suelen ser antagónicos entre sí y lejos de colaborar para un trabajo escolar, suelen ocultar información a fin de hacer quedar mal al grupo contrario. Luego a las relaciones que entre docentes sostienen, se le

agrega la relación que mantienen para con el director, en una escuela donde el colectivo logra el trabajo colaborativo, puede que todo el grupo apoye las ideas del nuevo director o bien puede que todo el grupo esté en contra de del director y rechace por completo su forma de trabajo. En tanto que en las escuelas que existen subgrupos antagónicos, suele presentarse un grupo que tenga su lealtad con el director y otros en contra del director. Este tipo de relaciones interpersonales intervienen en la organización que un director pueda instituir o no en la escuela, por ello los directores lo consideran parte de su función.

En este aprendizaje de la función sobre la organización de la dinámica de trabajo escolar en torno a un centro de interés del director, se observa que cuando un colectivo se caracteriza por una cultura organizacional de subgrupos la resistencia que se presenta al cambio es mayor. Como lo ejemplifica claramente el caso de Carmen en su cuarta experiencia de ejercicio práctico de la función, que encontró una cultura de subgrupos antagónicos entre sí, pero que, a pesar de sus diferencias, pudieron unirse para amenazar a la directora el primer día que llegó a trabajar a la escuela, es decir manifestaron una resistencia al cambio desde antes de que ella llegara. El colectivo docente desconocía su forma de trabajo, sin embargo, ya mostraban un rechazo a sus ideas desde antes de su llegada.

A la inversa, cuando el grupo se caracteriza por unas relaciones cordiales y de colaboración entre todo el colectivo docente, la resistencia al cambio es menor y se supera más rápidamente. Incluso en las diferentes experiencias de ejercicio práctico de la dirección de los cuatro maestros caso del estudio, encontraron en el trabajo colaborativo un recurso para enfrentar los desafíos.

En la mayoría de los casos, se refleja que cuando hay un trabajo colaborativo entre el colectivo docente, el director encuentra una fortaleza o un punto de apoyo para poder organizar la dinámica de trabajo de la escuela en torno a un centro de su interés.

Independientemente de la dimensión de la práctica directiva que privilegia cada director para organizar la dinámica de trabajo escolar (lo pedagógico, el desarrollo humano o lo emocional), todos los casos afirmaron buscar el trabajo colaborativo del colectivo docente como condición necesaria para lograr la organización pretendida.

Como puede observarse todos los directores buscan establecer un trabajo colaborativo al interior del colectivo docente, en algunos casos, cuando la cultura organizacional se encuentra compuesta por subgrupos antagónicos entre sí, lograrlo les representa una parte importante del aprendizaje de organizar la dinámica de trabajo escolar. En este aspecto del desafío, los

directores tienen que aprender a enseñar a los docentes a trabajar de manera colectiva y en algunos casos buscar alternativas para desarrollar buenas relaciones interpersonales (al menos en el plano laboral) entre los docentes.

La experiencia docente es otro recurso formativo utilizado lograr el trabajo colaborativo del colectivo docente. Los directores del estudio expresaron que como docentes les tocó organizar a sus grupos de alumnos para trabajar colaborativamente, por tanto, al enfrentarse a la necesidad de organizar al colectivo docente, recurrieron a estrategias que les funcionaron con los grupos de alumnos. Utilizar formas para dirigir el trabajo colaborativo de los docentes similares a las utilizadas con los alumnos, no siempre resulta exitoso ya que los primeros son adultos con ideas construidas sobre la forma de participar en un grupo, en tanto que los niños están más abiertos a la organización que el docente dirija. Sin embargo, es un recurso formativo porque es la herramienta de que se valieron los directores para implementar el trabajo colaborativo. Por otra parte, representa una experiencia potencial de aprendizaje de la función, debido a que al fracasar en el intento buscan otras alternativas. La mayoría de los casos reportó que a veces solo integraron pequeños cambios para que una estrategia utilizada con niños resultara igual con adultos. Uno de los cambios que se manifestó de forma recurrente en todos los casos fue dar una mayor participación a los sujetos para la propuesta de organización, es decir, dejarlos tomar parte, responsabilizarlos de sus acciones.

De manera general, organizar la dinámica de trabajo escolar en torno a un centro de interés para el director contribuye al proceso de formación del director al llevarlo a enfrentar una necesidad surgida de la práctica. Para hacerle frente, los directores utilizaron principalmente tres recursos formativos. El primero de ellos es el ideal de buena escuela que subyace a la práctica directiva, el segundo es el uso de una comunicación efectiva y el tercero es la experiencia docente de organización de trabajo colaborativo.

Enfrentar este desafío les ha permitido a los directores construir diversos aprendizajes relacionados con la función directiva. En primer lugar, les ha posibilitado aprender una parte de las funciones que le corresponden al puesto directivo, los cuatro casos del estudio coincidieron en sus relatos en que todos tenían una idea de lo que era la función directiva, pero esa idea difería en mucho de lo que le corresponde realizar. Así mismo, todos consideraron que las tareas que le corresponden a un director son muchas más de las que ellos pensaban. En este sentido, los directores desconocían en gran medida las funciones que corresponden a un director. Gracias a la

necesidad de organizar la dinámica de trabajo en torno a un centro de su interés, los directores aprendieron algunas de sus funciones, tales como formar y presidir anualmente el Consejo Técnico Escolar, consensuar y definir las estrategias para el funcionamiento y mejora de la escuela, revisar las planificaciones didácticas y sugerir mejoras al proceso educativo, entre otras.

Otro de los aprendizajes generados ante la necesidad de organizar una dinámica de trabajo escolar con un centro de interés para el director y que quizás sea el de mayor peso en este desafío, fue el desarrollo de habilidades comunicativas. Para lograr que el resto de la comunidad educativa trabajara para lograr el desarrollo de la dimensión de la práctica directiva que los directores le dieron mayor prioridad, fue necesario convencerlos o persuadirlos. En todos los casos se utilizó la comunicación como un medio para lograrlo. Sin embargo, no en todos los casos la comunicación logró lo esperado en un corto tiempo, sino que fue necesario cambiar de estrategias comunicativas.

Todos llegaron a un punto en el que desarrollaron y utilizaron habilidades de una comunicación efectiva tales como la mediación para resolver conflictos de intereses y llegar a puntos de acuerdo, o como la asertividad para posicionarse en una idea y convencer con argumentos de que la idea planteada era lo mejor. Uno de los casos, Gabriela, fue la única que expresó utilizar además de la mediación y la asertividad, la empatía para poder ofrecer soluciones que resultaran benéficas para el colectivo. El desarrollo de habilidades para la comunicación efectiva no fue fácil para ninguno de los casos y a todos les ha llevado un tiempo más o menos prolongado el desarrollarlas. Francisco, quién tenía menos de un año en la función, tiene un desarrollo de estas habilidades muy limitado. Él relató sentirse deficiente como mediador para solucionar conflictos entre el personal. Sin embargo, también menciona que los problemas de ese tipo que ha enfrentado no los considera tan graves, esto es porque ha logrado solucionarlos. La experiencia le ha ayudado a desarrollar, aunque sea en poca medida su habilidad de mediación, la cual es una habilidad para la comunicación efectiva.

Los otros tres casos muestran un desarrollo más sólido en el desarrollo de habilidades comunicativas. Esto puede ser porque tienen más tiempo desempeñando la función. El caso de la directora Carmen, quién también fue considerada novel por tener menos de un año en el desempeño de la función en un contexto urbano de clase media. Si bien no tenía más de un año de haber llegado como directora a esa escuela, sí tenía tres experiencias anteriores en el ejercicio del cargo, solo que en otros contextos. Presenta una característica singular, en el desarrollo de las

habilidades de mediación y asertividad. Al inicio de su gestión, para ella era muy difícil llegar a acuerdos con el personal y se valió de su carácter fuerte y decidido para lograr que el colectivo docente trabajara hacia la mejora pedagógica del estudiantado. Conforme fue avanzando en sus experiencias, fue cambiando también su forma de comunicarse.

De tal forma que, al llegar a la tercera experiencia, ella logró reconocer en la mediación el camino a seguir para convencer y persuadir a los otros para que trabajaran en función de un centro eminentemente académico. Sin embargo, al cambiar de escuela y llegar a su cuarta experiencia práctica de la función, ella fue desconocida como autoridad educativa por las diferentes personas de la comunidad escolar. Entonces en lugar de recurrir a la mediación, ella regresó a las prácticas de su primera experiencia valiéndose de su carácter fuerte y decidido para enfrentar el desafío de desconocimiento a su autoridad. No fue sino hasta que hizo valer su autoridad de nuevo que ella consideró utilizar la mediación y la asertividad para hacer frente a algunos problemas presentados en ese contexto.

El caso específico de Carmen muestra que los aprendizajes de la función directiva construidos a partir de la respuesta a los desafíos planteados por la práctica de la función, si bien constituyen un referente empírico que les permite ir aprendiendo la función, también permiten que la práctica se cicle. Cuando los directores se encuentran ante una situación de desafío, puede suceder que, en lugar de utilizar los aprendizajes construidos en la experiencia de ejercicio práctico de la función, se recurra a recursos o estrategias menos efectivas utilizadas con anterioridad. Esto lleva a que el aprendizaje empírico de la función resulte reducido y limitado.

Otro aspecto que resulta relevante en este desafío de organizar la dinámica de trabajo en torno a un centro de interés para el director es la autonomía percibida para ejercer la práctica. Los cuatro casos, narraron tener cierto grado de autonomía, “un margen de acción” para ejercer su práctica directiva. De igual forma los cuatro coinciden en que su margen de autonomía es más amplio en la dimensión organizativa de la escuela. Es por ello por lo que les es posible dirigir al colectivo para que la escuela en su conjunto trabaje hacia su centro de interés.

Tomar decisiones para orientar la dinámica de trabajo de la escuela y dirigirlo hacia la consecución de la idea de buena escuela, les permite a los directores recontextualizar y reinterpretar activamente los conceptos de autoridad y de buena escuela, en función de la experiencia de interacción que vivan con la comunidad escolar. Es por ello por lo que este desafío también contribuye a la formación al posibilitar el tránsito del concepto al autoconcepto

de director y con ello ir transformando paulatinamente su identidad docente en una identidad directiva.

Involucrar a las Familias en la Dinámica de Trabajo de la Escuela

Otro de los desafíos que presentó la experiencia práctica de ejercicio de la función a los directores y que como tal contribuyó al proceso formativo de estos fue la necesidad de involucrar a las familias en la dinámica de trabajo de la escuela. La experiencia práctica de ejercicio de la función directiva se compone por un complejo entramado de relaciones con los diversos actores de la comunidad educativa: los docentes, el alumnado, los padres y madres de familia, el inspector, autoridades superiores, el sindicato, entre otras. De entre estos, destaca en las narrativas de los directores, la importancia que conceden a la labor que tienen que realizar para conseguir la participación de las familias en las actividades escolares. Seguido de los docentes, los padres y madres de familia figuran como los segundos actores educativos con quienes más interactúan los directores. Incluso llegan a darles mayor relevancia que a los estudiantes a su cargo, quienes en todo caso son el centro de la acción educativa de la escuela.

Carriego (2016) plantea que la participación de las familias puede representar tanto un importante camino para lograr la mejora escolar como un ente que debilite la autoridad escolar. Los cuatro directores del estudio concuerdan con esa postura, ellos consideran que la participación de los padres y madres de familia resulta indispensable para poder avanzar en el proceso educativo del alumnado. Sin embargo, lograr que participen y que además que esa participación sea adecuada (desde la perspectiva de los docentes y el directivo) para mejorar la educación, no fue tarea sencilla para ningún director, por el contrario, para todos representó un desafío, todos coincidieron en expresar que generalmente los padres y madres no responden a los llamados que hace la escuela.

Por su parte Martín y Guzmán (2016) encuentran que los padres y madres de familia tienen disposición para participar de las tareas escolares, solo que no saben como hacerlo. Además, se enfrentan a un bloqueo intencionado por parte del colectivo docente, incluido el director, quién funge como representante de la escuela ante las familias y la comunidad escolar. De alguna forma, los directores de este estudio también coinciden con esta idea, no lo expresaron de forma abierta, pero todos mencionaron que las familias sí intervienen en la dinámica de la escuela, solo que no siempre lo hacen de forma correcta y por tanto es necesario enseñales lo que deben hacer.

Ahora bien, la intervención que los padres tienen en la escuela se encuentra orientada por el conjunto de ideas que tienen sobre la escuela. Una de las condiciones que caracteriza la experiencia de ejercicio práctico de la función directiva es el contexto socioeconómico al que pertenecen la mayoría de las familias que conforman una comunidad escolar, así como el capital cultural que tiene el alumnado. Ambos aspectos influyen en las expectativas que tienen las familias de la educación, así como en el tipo de participación que tienen para con la escuela. Por tanto, la participación “errada” de las familias en el proceso educativo tiene más que ver con una disonancia entre el concepto de buena escuela que tiene el director (compartido o no con el del colectivo docente) y el papel que tiene la escuela, como institución, para los padres y madres de familia.

Este aspecto del aprendizaje de la función directiva en cuanto a involucrar a las familias en la dinámica de trabajo de la escuela, supone dos aspectos: El primero de ellos se relaciona con las expectativas de la educación y de la escuela que tienen los padres y madres como una construcción resultante del medio social y económico en que se han desarrollado. El segundo aspecto tiene que ver con la disonancia que existe entre el concepto de buena escuela que han construido las familias en función de sus necesidades y el que poseen los directivos, así como la forma en que estos últimos tratan de imponer su ideología al asumirse como poseedores de la verdad. A continuación, abordo el análisis por separado de cada uno de estos aspectos.

Que el papá respete el trabajo del maestro. El contexto socioeconómico y el capital cultural.

El contexto socioeconómico de las familias se determina, según el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Información (INEGI) por la condición de pobreza y el nivel de estudios del jefe de familia. A su vez la condición de pobreza se determina según la capacidad que tiene una familia de cubrir el patrón de consumo básico de alimentación, salud, educación, vestido, calzado, vivienda y transporte público con el ingreso per cápita con que cuenta (INEE, 2012). Desde la postura del INEGI, la condición socioeconómica se determina en gran medida por las condiciones económicas en que vive la familia, sin embargo, el pertenecer a un grupo social cuyo contexto económico es similar, posibilita a las familias a su vez a integrar una serie de pensamientos e ideas colectivas sobre su forma de ver la vida y de vivirla. Es decir, les lleva a

construir una ideología común al grupo social en que se desenvuelven y a desarrollar una serie de mecanismos que les permiten sostenerse en un estatus económico.

Gabriela, quién se desempeñó la mayor parte de su trayectoria docente en contextos rurales y luego accedió al cargo en una ciudad, explicó haber encontrado esas diferencias de ideología en las familias al comparar el contexto rural y el urbano, en donde a decir de ella la forma de relacionarse con la figura del maestro es muy diferente.

Como parte de esa ideología de clase, se construye una idea de la educación y se establece un fin práctico para la escuela. En ese sentido, según el contexto socioeconómico al que pertenece una familia, tiene determinadas expectativas para la escuela y envía ahí a sus hijos con propósitos definidos. Hay contextos en los que los padres y madres esperan que sus hijos cursen la escuela para que “sean alguien en la vida” porque ellos no lograron un nivel económico que les permita solventar sus necesidades básicas. Hay otros contextos en los que, si bien los padres y madres de familia tienen un nivel económico que les permite cubrir el patrón básico de consumo y lo sobrepasan en alguna medida, dejan la mayor parte del día a sus hijos al cuidado de terceros porque trabajan jornadas largas y esperan que la escuela les brinde a sus hijos la educación necesaria para que lleguen a ser profesionistas. Esto es, hay diferentes contextos y en cada uno las familias tienen expectativas específicas para la escuela.

Carmen, quien ha desempeñado la función en diferentes contextos socioeconómicos, plantea la diferencia de expectativas que los padres tienen para la escuela. En su primera experiencia de ejercicio del cargo, uno de los desafíos que enfrentó fue precisamente la necesidad de elevar las expectativas de logro académico que las familias tenían para con sus hijos. En cambio, en su tercera experiencia, los padres se mostraban renuentes a participar de las actividades de la escuela, pero le manifestaban buenas expectativas de logro para sus hijos, la directora se valió de eso para poder involucrar a las familias en el trabajo escolar.

Por otra parte, el nivel de escolaridad de los padres influye en las experiencias que les proporcionan a los hijos y esto a su vez permite a los escolares construir un repositorio de aprendizajes previos para el proceso educativo. En palabras de Bordieu (1979), el alumnado cuenta con un potencial de aprendizaje que le brinda su medio familiar y la cultura intelectual en que se desarrolla. De manera regular, en los contextos socioeconómicos en que las necesidades básicas son cubiertas e incluso sobrepasadas, el capital cultural que poseen las familias suele ser mayor; en tanto que en los contextos socioeconómicos en que las familias no tienen resueltas sus

necesidades básicas, el capital cultural aparece más reducido. Cuando ese repositorio aparece muy limitado, el colectivo docente suele exigir una mayor participación a los padres de familia en el proceso educativo, en tanto que cuando ese repositorio es muy amplio, las familias suelen tener mayores exigencias para el colectivo docente, dado que requieren que el aprendizaje vaya más allá de lo que ellos ya les han dado a sus hijos. Es por ello por lo que este capital cultural también se relaciona con el desafío que enfrentan los directores de involucrar a las familias en la dinámica escolar para lograr que su participación favorezca los procesos escolares.

Uno de los criterios que orientó la selección de los casos para este estudio, fue precisamente el contexto socioeconómico al que pertenece la mayoría de los usuarios de la escuela, esto bajo la idea de que el proceso de formación de los directores se da en el ejercicio práctico de la misma y que como tal, el contexto socioeconómico en que se desarrolla podría influir en dicho proceso. De tal forma que se seleccionaron dos escuelas ubicadas en un contexto socioeconómico de clase urbano marginal y dos en un contexto urbano de clase media, lo cual brindó elementos para abordar el análisis de este aspecto. Si bien, encontré que el contexto socioeconómico sí presenta algunas necesidades particulares a los directores, también encontré que solo es en este desafío de involucrar a las familias en la dinámica de trabajo de la escuela en el que tuvo un papel preponderante, mientras que en los otros desafíos no resultó relevante. Por tanto, encuentro que el contexto socioeconómico influye en el proceso de formación de los directores solo en lo relacionado a aprender su función en cuanto al trabajo con la participación de los padres y madres de familia en las actividades escolares.

Fernando y Francisco, quienes desempeñan la función en contextos socioeconómicos urbano-marginales, encontraron que las familias tienen altas expectativas de la educación y de la escuela como institución educadora, esperan que por medio de la educación sus hijos puedan transitar a otro nivel socioeconómico más alto. Pero paradójicamente, al mismo tiempo expresan bajas expectativas de logro académico para sus hijos, piensan que sus hijos no podrán aprender mucho debido a las carencias económicas que viven y se sienten rebasados por esta situación. De alguna forma los directores comparten esas bajas expectativas de logro para el alumnado, Fernando no se preocupa por las calificaciones que el alumnado pueda obtener, sino que se preocupa por que aprenda a convivir de forma pacífica en la sociedad. Por su parte a Francisco le gustaría que todos los niños aprendieran, especialmente aquellos que se encuentran en rezago educativo, sin embargo, se siente limitado por el contexto. Es decir, ambos expresan bajas

expectativas de logro para los alumnos. Además, ambos encontraron una buena respuesta de participación de los padres y las madres al solicitarles que se integraran a las actividades de la escuela.

Para estos dos directores el desafío de integrar a las familias a las actividades escolares incluyó la disonancia entre las altas expectativas para la escuela y las bajas expectativas para con el aprendizaje de los hijos. De alguna forma los padres de familia esperan una solución mágica. Por tanto, los directores tuvieron que buscar estrategias de animar a los padres y madres a participar para integrarlos al proceso educativo de los hijos.

Los recursos que utilizaron para hacer frente al desafío fueron diferentes en cada caso. Fernando quien ya tenía cinco años ejerciendo la función, en diferentes escuelas, pero todas en contextos similares, desarrolló con las experiencias de ejercicio de la función habilidades comunicativas de persuasión, de ello se valió para enfrentar y resolver el desafío. Él utiliza una comunicación persuasiva para convencer a los padres para que se integren a participar en una actividad escolar. Él utiliza esa forma de comunicación consciente de que es necesario para lograr la participación de los padres y madres en la actividad propuesta.

Por su parte Francisco encontró en la escuela una cultura organizacional ya instituida caracterizada por el trabajo colaborativo del cuerpo docente, mismo que lograba convocar a los padres y madres de familia a participar de las actividades escolares. Él tomó eso como recurso y solamente le dio continuidad. Él expresó dar continuidad al trabajo que ya se venía haciendo, teniendo una buena respuesta de las familias, pero él no hizo algo diferente, simplemente repitió las acciones realizadas con anterioridad por otros directores.

En contraparte, Carmen y Gabriela que desarrollan la función en contextos urbanos de clase media, encontraron que los padres tienen buenas expectativas para la educación, consideran que la escuela les permitirá a sus hijos conseguir una profesión que, si bien no los llevará a ascender de nivel socioeconómico, sí les permitirá sostenerse en el que se encuentran. Además, tienen altas expectativas de logro académico de sus hijos, la mayoría de ellos los tienen en programas extraescolares que les permiten destacar en alguna área (clubs deportivos, artísticos, de recreo, etcétera). Ellas comparten esas expectativas tanto para la educación como para los niveles de logro de los estudiantes. Carmen observó deficiencias pedagógicas en las prácticas de la escuela y buscó centrar sus esfuerzos para mejorar en el aprendizaje. Gabriela buscó ayuda en

instancias externas a la escuela a fin de apoyar a los alumnos en necesidades particulares para que puedan tener la mejor disposición para el aprendizaje.

Ambas encuentran que los padres muestran poca participación a los llamados que hace la escuela, hay una mejor respuesta cuando se trata de aportaciones económicas, la mayoría cumple, pero en actividades que les implique acudir a la escuela como ir a recoger la boleta de calificaciones o asistir a una charla informativa sobre algún tema, no responden. Cuando los padres asisten a la escuela es para querer imponer alguna idea o cambio, es decir participan, pero no de la forma que las directoras quisieran.

Cada directora utilizó diferentes recursos formativos para enfrentar el desafío de involucrar a los padres y madres de familia respecto a las expectativas para la escuela y el alumnado derivado del contexto socioeconómico. Carmen, quien fue considerada novel por tener menos de un año en ese contexto, pero que ya había tenido tres experiencias previas de ejercicio al cargo en otros contextos, de alguna manera ya había enfrentado el desafío, pero en otras condiciones. Ella recurrió al mismo recurso, implementar acciones estratégicas que implicaran resultados diferentes que convencieran a los padres a trabajar en función de lo que ella pretendía, que era la mejora académica del estudiantado. Esta directora, en sus diferentes experiencias recurre al mismo recurso formativo que es convencer a los padres de familia con el resultado de su trabajo.

Por su parte Gabriela, quién fue considerada una directora experimentada por tener cinco años trabajando en ese contexto socioeconómico, ha desarrollado en el transcurso de la experiencia habilidades para una comunicación persuasiva argumentativa. Estas habilidades las ha utilizado como recurso para enfrentar el desafío. En su narración se observa que ella ha desarrollado habilidades comunicativas que le permiten convencer a los padres y madres de familia mediante un dialogo argumentado. Este ha sido el recurso que ella ha utilizado para enfrentar este aspecto del desafío.

Se puede observar como los directores que trabajan en contextos socioeconómicos de clase baja, buscan que los padres participen en las actividades que proponen como escuela, seguramente si no los invitaran a integrarse a este tipo de actividades, los padres permanecerían al margen, se autoexcluirían. Es el directivo y el colectivo docente quienes exigen a los padres y madres su participación en el trabajo escolar. En tanto que las directoras que ejercen la función en un contexto urbano de clase media se enfrentan a que los padres de familia quieren tomar decisiones, que, a decir de ellas, no les competen, como cambiar a los hijos de grupo o cambiar

el color del uniforme. Incluso, ambas expresaron haber sido amenazadas con ser removidas de su cargo si no acceden a peticiones de algún padre o madre de familia en específico. Es decir, los padres de familia exigen, desde su criterio, un mejor desempeño de trabajo tanto al directivo como al colectivo docente, pero no están dispuestos a dar algo a cambio. Esa es la parte fuerte de ese desafío, lograr interesar a los padres a participar en las actividades a las que son convocados.

En este aspecto del desafío, también se pudo observar que los años de práctica pueden influir en el desarrollo de una comunicación efectiva. Fernando y Gabriela quienes fueron considerados directores experimentados por tener más de cinco años desempeñando la función en un contexto determinado, utilizan como recurso habilidades comunicativas construidas a lo largo de su experiencia de ejercicio del cargo. En tanto que Carmen quien ha desempeñado en tres ocasiones anteriores el ejercicio del cargo, también expresó haber desarrollado habilidades de comunicación, pero al llegar al contexto urbano de clase media y toparse con la negativa de los padres a participar en las actividades escolares y con una actitud empoderada, se regresó a utilizar el que fue su primer recurso, mostrar con trabajo que el cambio es posible. Francisco por su parte solo ha dado continuidad a lo que se hacía antes de su llegada, no ha construido aún recursos para enfrentar el desafío.

Este primer aspecto del desafío de involucrar a los padres y madres de familia en tanto a considerar la ideología que los padres y madres de familia han construido en función del contexto socioeconómico al que pertenecen y el capital cultural que poseen para persuadirlos o convencerlos a participar de las diferentes actividades que la escuela organiza a fin de mejorar el aprendizaje del alumnado. El segundo aspecto de este desafío es que además de convencer a las familias de participar en actividades escolares, su participación contribuya al centro de interés que el director ha instituido para dirigir la organización escolar. A continuación, presento el análisis a este segundo aspecto del desafío.

Educar a los padres. Centro de interés que orienta la inclusión de las familias.

Los cuatro directores del estudio coincidieron en que la participación de los padres y madres de familia en actividades planeadas por la escuela contribuye en gran medida a que los niños avancen en su proceso educativo. Esto, siempre y cuando esa participación sea congruente con la idea de buena escuela que tiene el director. Cada director expresó diferentes necesidades de participación de los padres, las cuales se definen como resultado de un proceso interactivo

entre la ideología de las familias según el contexto socioeconómico al que pertenecen, el capital cultural derivado de este y el centro de interés que cada director instituye para organizar la dinámica escolar.

Cada director trabaja por organizar la dinámica de trabajo escolar en torno a un centro de su interés, mismo que resultó importante para él desde su concepto de buena escuela. Por tanto, para ellos la participación de las familias debe corresponder también a esa organización de la dinámica escolar y relacionarse directamente con la dimensión de la práctica educativa a la que el director ha dado prioridad.

Para Carmen, quién busca organizar la dinámica de trabajo escolar en torno a un centro eminentemente pedagógico, es necesario que los padres de familia participen con sus hijos en apoyo a su proceso de aprendizaje. Ella encontró que en la escuela en que labora, la mayoría de los padres pretenden apoyar a la escuela con aportaciones económicas que ayuden al mantenimiento del edificio escolar, pero hay muy poca respuesta a los llamados que la escuela hace para que participen en actividades académicas. Ella ha diseñado junto con el colectivo docente una serie de actividades académicas que involucran a los padres y ha insistido en mostrar a los padres que la actividad principal en la escuela es el aprendizaje de los alumnos. Para hacer frente a este aspecto del desafío, ha utilizado el mismo recurso que en el primer aspecto, ella se ha esforzado en mostrar los buenos resultados del trabajo académico para que los padres y madres se animen a participar en las actividades escolares.

Para Fernando, quién se preocupa por lograr el desarrollo humano, no enfrentó este aspecto del desafío porque su concepto de autoridad es la de un servidor público que busca integrar a los padres de familia en las diversas actividades escolares, desde una postura inclusiva, de respeto a la diversidad. En el desempeño de su práctica él se ha mostrado sensible a las necesidades de los padres y madres de familia, lo que le ha valido una buena respuesta, incluso en su primera experiencia como director, él era protegido por la comunidad de los riesgos de un ambiente violento que se vivía en la ciudad.

Para Gabriela, es importante que los padres participen brindando a los alumnos un entorno familiar de estabilidad emocional para que el alumno pueda aprender mejor, ya que para ella el desarrollo emocional es un aspecto necesario para facilitar los procesos de aprendizaje. Para ella, la disonancia entre las expectativas que las familias tienen de la escuela y la idea que ella tiene de buena escuela, ha sido un aspecto de mucho peso en el desafío de involucrar a los padres y

madres de familia en las actividades escolares. Esto es porque cuando ella ha encontrado niños con problemas emocionales que necesitan ser atendidos, ha buscado la comunicación con las familias en razón de encontrar las causas del problema que enfrentan los niños y esto no ha sido bien visto por los padres y madres de familia. Parte de la solución a este tipo de problemas, la directora ha tendido redes de ayudas con instancias externas que puedan atender las problemáticas de los casos específicos que así lo requieran, pero para ello necesita la participación decidida de las familias quienes tendrán que asumir la responsabilidad de atender a los niños y hay una renuencia por parte de las familias a aceptar la existencia de una problemática en sus hijos.

Para enfrentar el problema, ella ha utilizado el mismo recurso que en el primer aspecto del desafío, recurre a una comunicación argumentativa y persuasiva que convenza a los padres y madres de familia de integrarse a las actividades escolares diseñadas por ellos.

Por otra parte, Gabriela fue la única que expresó haber enfrentado una fuerte resistencia por parte de los docentes a que los padres se involucren en las actividades escolares, por tanto, para ella el desafío también ha cobrado mayor peso, porque mientras ella organiza actividades que involucran a los padres y madres de familia, los docentes se oponen a dichas actividades y en su caso las aceptan, pero no las promueven.

Finalmente, para Francisco, quién no tiene definido un centro de interés en torno al cual organizar la dinámica de trabajo escolar porque se asume como un director temporal, es importante lograr la participación de las familias cuyos hijos se encuentran en situación de rezago educativo y orientar la participación de todos los padres de familia hacía el proceso de aprendizaje del alumnado. Él manifestó haber organizado junto con el colectivo docente una serie de actividades que se realizan de manera regular cada ciclo escolar en la escuela, en las cuales se ha integrado a los padres de familia y ha obtenido buenos resultados. También dijo que le gustaría diseñar actividades para involucrar especialmente a los padres de aquellos niños y niñas que se encuentran en situación y rezago educativo, pero que aún no encuentra la forma de hacerlo.

Una parte relevante en este desafío es que todos los directores expresaron lograr la participación deseada de las familias, por lo que puede considerarse un desafío resuelto exitosamente. Como puede observarse en ambos aspectos del desafío, los recursos que utilizaron los directores para enfrentarlos fueron diversos. Por otra parte, este es el único desafío en el que

el contexto socioeconómico cobró relevancia por presentar condiciones específicas para el desafío, así mismo en este desafío la antigüedad en el cargo también se relacionó con los recursos formativos utilizados para enfrentar el desafío, los directores experimentados recurrieron a aprendizajes construidos en la experiencia, mientras que los directores noveles recurrieron al sentido común para dar solución al desafío.

Sin embargo, pese a que cada quien utilizó diferentes recursos, todos se valieron de la comunicación como un medio para conseguir la participación de las familias, es por ello por lo que en este desafío de involucrar a los padres y madres de familia en la dinámica escolar. Destaca como aprendizaje el desarrollo de habilidades para una comunicación efectiva y también la habilidad de persuasión lo que de alguna manera también contribuye al desarrollo de las habilidades de liderazgo.

Otro aspecto relevante en este desafío es que cuando la idea de buena escuela que tienen los padres no corresponde a la de los directores, estos últimos tratan de posicionar su propia idea. Esto trata de minimizar la importancia de las necesidades de las familias, porque sus ideas surgen de las condiciones contextuales en que se desarrollan. Como este es un desafío que fue resuelto favorablemente, los directores además de desarrollar habilidades de comunicación y de persuasión, refuerzan su idea de buena escuela al convencer a los padres de que su idea es la que es correcta. Enfrentarse a la necesidad de darle participación a los padres y madres de familia en la dinámica escolar y de convencerlos para trabajar hacia un centro de interés determinado, les permite a los directores reflexionar sobre su idea de buena escuela, lo que contribuye al proceso de formación.

Conseguir Recursos para Implementar Acciones para la Mejora

Otro de los desafíos que generó la experiencia de ejercicio práctico de la dirección y que como tal contribuyó al proceso de formación de los directivos es la necesidad de conseguir recursos que posibilitaran la implementación de acciones para la mejora educativa. Algunos estudios, dan cuenta de que uno de los principales problemas a los que se enfrentan los directores en otras partes del mundo es la dificultad de administrar los recursos de que dispone la escuela (García, Slater y López, 2010). Para los directores caso de este estudio, los recursos financieros también son un problema, pero más allá de tener dificultad para administrarlos, el desafío común que enfrentaron fue la necesidad de conseguirlos para tener que administrar.

Bajo fundamento establecido en el artículo Tercero Constitucional de que todo individuo tiene derecho a recibir educación y que para ello el Estado impartirá la educación preescolar, primaria y secundaria; en México el Estado es responsable del sostenimiento de las escuelas públicas, como tal construye escuelas y paga los salarios del personal adscrito a estas (director, docentes, intendentes, entre otros). Sin embargo, no se encarga del mantenimiento y conservación del edificio escolar, tampoco es responsable directo de solventar los gastos que impliquen las acciones para la mejora escolar. Esto es porque la escuela al depender del Estado no tiene recursos propios. Por tanto, la responsabilidad de mantenimiento, conservación y mejora de la escuela ha recaído en la figura del director como primera autoridad de la escuela.

Al verse ante la necesidad de conseguir los recursos que resulten necesarios tanto para el mantenimiento como para la mejora de la escuela, el director tiene que poner a prueba una serie de estrategias para solventar el problema, ello le lleva a construir conocimientos sobre su función y al mismo tiempo va reinterpretaando el concepto de director y las funciones que le corresponden a dicho rol.

Los aprendizajes que se generan derivados de la carencia de recursos económicos y materiales se presentan en dos aspectos, el primero es la necesidad de conseguir los recursos necesarios para tener las condiciones mínimas para el funcionamiento de la escuela. El segundo aspecto tiene una mayor profundidad, implica la posibilidad de recabar recursos (económicos, materiales y humanos) necesarios para poder implementar acciones para conseguir las metas planteadas. Un director que quiere orientar la dinámica de trabajo escolar hacia la mejora debe iniciar por conseguir los recursos necesarios para hacerlo. A continuación, muestro el análisis a cada uno de los aspectos de estos aprendizajes y su contribución al proceso de formación de los directores.

Una escuela de mucha “lana”. Recursos para el mantenimiento y sostenimiento del edificio escolar.

Sin estar escrito en ninguna ley u ordenamiento, desde tiempo inmemorial el mantenimiento y conservación del edificio escolar ha estado a cargo de los padres de familia. Por tradición de usos y costumbres, especialmente en los contextos urbanos, la asociación de padres de familia determina que cada familia haga una aportación económica anual, la cual se denominó comúnmente como “cuota de inscripción”, con la cual se sufragaban los gastos corrientes de

mantenimiento del edificio escolar. El monto de dicha aportación generalmente es determinado tanto por el director escolar como por los representantes de la sociedad de padres con base en las necesidades permanentes que se presentan en promedio por año. El manejo de los fondos recabados con dicha aportación debe ser exclusivo de los padres y madres de familia representados por una mesa directiva.

Generalmente la mayoría de los padres hace esta contribución, pero por diversas causas, no es el total de las familias que hace la aportación, hay quienes no pagan. En algún momento hubo directores que exigían el pago de esa aportación al momento de inscribir a los alumnos en la escuela e incluso llegó a haber quienes retenían documentos oficiales, como las boletas de calificaciones o los certificados de estudio, hasta que se cubriera la cuota de inscripción anual. De tal forma que el pago de dicha cuota llegó a considerarse como algo obligatorio, inclusive por los mismos directores.

La exigencia del pago de cuotas de inscripción a los padres de familia generó una tensión entre los directivos y aquellos padres y madres de familia que por alguna razón no estaban dispuestos a pagarla, como consecuencia estos últimos empezaron a exigir ante los medios masivos de comunicación que se respetara la gratuidad de la educación establecida en el artículo tercero constitucional. El Estado, a través de sus voceros respaldó la postura de los padres de familia, asegurando que la educación es gratuita y que por tanto la aportación de las cuotas de inscripción era voluntaria y que, por ningún motivo ni el director, ni funcionario alguno debería retener documentos oficiales como medida de presión para exigir el pago de cuotas, así mismo tampoco podría condicionar la inscripción de algún menor a la escuela pública con dicho pago.

Luego el tema se politizó y en el año 2012 el partido Verde Ecologista prometió en campañas electorales eliminar las “cuotas obligatorias” y como sucede con las campañas electorales, todo el tema se mediatizó, especialmente a partir del año 2013, cuando a propuesta de dicho partido se modificó el artículo sexto de la Ley General de Educación, en el cual se adicionó un texto en el que se enfatiza que a ningún estudiante se le puede condicionar el servicio educativo por no pagar alguna cuota escolar. Esto influyó para que muchos padres y madres de familia que regularmente hacían la aportación económica ahora mostraran renuencia, pues en la radio y televisión les decían que no pagaran ninguna cuota.

En estas condiciones, el director se queda solo, porque la parte oficial refuerza la postura de la gratuidad de la educación mediáticamente, pero al director le corresponde mantener las

condiciones básicas de limpieza del edificio escolar y mantener la infraestructura en buenas condiciones. Hacer frente al gasto corriente no es cosa sencilla, si bien los servicios básicos de agua y luz son subsidiados por el gobierno, otros servicios necesarios para generar condiciones básicas para la estancia de los niños en la escuela como son la instalación de clima artificial con el uso de aires acondicionados o calentones con su respectivo combustible quedan completamente en manos de los padres y madres de familia. O bien servicios como el uso de internet que se requiere para enviar la mayor parte de información que tiene que entregar el director. Sin embargo, pese a que el gobierno no cubre estos gastos, si refuerza públicamente la idea de que los padres y madres de familia no tienen por que contribuir económicamente con la escuela. Esto hace que el desafío de conseguir recursos para la mejora se torne aún más difícil.

Esta situación representa un aspecto en el proceso de formación de los directores, porque al acceder el cargo como primera autoridad de la escuela, en ellos recae la responsabilidad directa de atender cualquier desperfecto o falla que pudiera presentarse en el edificio escolar. Las escuelas no tienen recursos económicos propios, por tanto, los directores deben buscar la forma de allegarse de recursos que les permitan solventar este tipo de necesidades y la renuencia de algunos padres a contribuir al sostenimiento del edificio escolar hace la situación aún más complicada. Para hacer frente a esta problemática los directores utilizan recursos formativos tanto del sentido común, como aprendizajes que han construido en experiencias previas, tanto en su función docente como en el ejercicio de la dirección.

Carmen para convencer a los padres y madres de familia para que realizaran las aportaciones económicas necesarias para el mantenimiento del edificio escolar se valió del mismo recurso que utilizó para involucrarlos en las actividades académicas, ella buscó ganarse su confianza mostrando el trabajo que estaban realizando como escuela. También buscó economizar y optimizar el uso de los recursos existentes a fin de poder lograr mucho con poco. Esto se vio especialmente reflejado en su tercera experiencia como directora, en donde tuvo que enfrentar un mal manejo de recursos de la sociedad de padres durante la gestión de la directora que la antecedió.

Fernando mostró una actitud empática para convencer a los padres y madres de familia de apoyar al mantenimiento del edificio escolar. Dado que él siempre ha trabajado en contextos urbano-marginales, las posibilidades de las familias de apoyar a la escuela económicamente son pocas. De tal forma que él ha buscado que la aportación que hagan sea en especie o con trabajo.

En su última experiencia, él explicó que los baños estaban en muy malas condiciones, por lo que consiguió donaciones de pintura y las madres de familia se encargaron de limpiar, pintar y mejorar la apariencia de los baños.

Gabriela ha utilizado la argumentación para convencer a las familias de apoyar económicamente la escuela, además les ha dado participación en actividades académicas y deportivas que motiven a los padres a participar, para mostrarles que la escuela no solo les solicita apoyos económicos. Francisco por su parte, ha dado continuidad a las acciones que hacía la anterior directora, invita a los padres a hacer la aportación económica, pero no presiona a quién no quiera pagar.

El desafío de conseguir recursos materiales para el mantenimiento y conservación del edificio escolar contribuye al proceso de formación de los directores porque les permite construir algunos aprendizajes relacionados con el cargo. Una de las principales soluciones que encuentran los directivos es buscar la aportación económica de los padres y madres de familia, para ello los directores desarrollan habilidades de comunicación y persuasión. Pero por otra parte buscan apoyos en otras instancias, ello les ha llevado a conocer la existencia de diversos programas gubernamentales y de la sociedad civil que pueden brindarles los recursos necesarios. En este sentido, los directores tienen oportunidad de conocer de manera más cercana el funcionamiento del sistema educativo y al mismo tiempo van desarrollando habilidades para la gestión de recursos que les ayudan a resolver el desafío.

Conseguir recursos para la escuela conduce a los directores a conocer algunas de sus funciones en el cargo, ello les lleva a reinterpretar su concepto de director para integrar las funciones de gestión que les competen. A su vez, reinterpretan su ideal de buen director, porque en el sentido de la gestión, un buen director puede ser aquél que logra conseguir mayor cantidad de recursos. Este ejercicio de reinterpretación del concepto de director y de buen director contribuye a la transformación de la identidad directiva al brindar elementos para la reconstrucción del auto concepto.

Hacíamos hamburguesas. Conseguir recursos para la mejora.

El otro aspecto del desafío de conseguir recursos tiene que ver con la idea de buena escuela que tiene cada director y el centro de interés en torno al cual organiza la dinámica de trabajo escolar. Cuando los directores pretenden materializar la idea de buena escuela que han

construido y quieren implementar mejoras para lograrlo, se enfrentan a la carencia de recursos para hacerlo. Entonces, para poder caminar hacia la búsqueda de la mejora, primero tienen que buscar la forma de hacerse de recursos, ya sea económicos, materiales o humanos para poder implementar cambios.

Carmen, en dos de las experiencias de ejercicio práctico de la función, relató el desafío de conseguir recursos. En su primera experiencia, ella pretendía elevar los niveles de logro del estudiantado, pero se enfrentó a que tanto los padres y madres de familia como la comunidad en general tenían bajas expectativas de logro académico derivados del contexto socioeconómico bajo al que pertenecían. Para superarlo, ella se dio a la tarea de organizar una serie de actividades económicas para recabar fondos que le permitieron habilitar la biblioteca y un aula de computo y conseguir un grupo de estudiantes de nivel medio superior que dieran clases de computación a los niños y niñas. En su cuarta experiencia, pese a que llegó a una escuela ubicada en un contexto urbano de clase media, también enfrentó la necesidad de la falta de recursos, en esa experiencia destaca que ella pretendía organizar la escuela como una comunidad de aprendizaje, para ello se requería del trabajo colaborativo del personal docente, pero este se encontraba dividido en subgrupos antagónicos. Una de sus soluciones fue conseguir un taller de relaciones humanas, el cual tenía un costo, por tanto, la directora tuvo que conseguir recursos económicos para poder ofrecerlo a sus docentes.

Fernando, quien siempre se ha desempeñado como director en contextos socioeconómicos urbano-marginales, también enfrentó este desafío al necesitar recursos para lograr el bienestar del alumnado. Destaca su segunda experiencia, en la cual él se enfrentó a un ambiente marcado por la violencia, para lograr fomentar la convivencia armónica, él comenzó por darle un mejor funcionamiento al comedor escolar, para ello diseñó un programa de “padrinazgos” con el cual consiguió recursos económicos de personas fuera de la comunidad escolar. Mediante este programa, él logró que las madres de familia se acercaran a la escuela para que sus hijos se beneficiaran con la alimentación, pero luego ya dentro de la escuela, las involucró a participar en actividades académicas tales como la representación de cuentos para los niños. Es decir, él se valió de conseguir recursos para poder implementar cambios tendientes a la mejora de convivencia y académica.

Gabriela, también se enfrentó al desafío, pese a trabajar en un contexto urbano de clase media. Para ella es importante el desarrollo emocional del alumnado, ya que ha observado que

cada vez los niños tienen mayores problemas emocionales y esto a su vez los limita en sus procesos de aprendizaje. Para lograr el desarrollo emocional del alumnado ha tendido redes de colaboración con algunas instancias externas que ofrecen atención a algunos alumnos en específico. Una forma de convencer a los padres de llevar a sus hijos a que reciban atención individualizada ha sido la consecución de becas que otorgan asociaciones civiles para que a los padres no le genere un gasto fuerte y accedan a la atención. Además, ha llevado a la escuela programas que atienden a los niños en forma grupal y que también tienen un costo, para ello ha organizado actividades económicas que le permitan solventar el gasto.

Francisco, por su parte considera que parte de la mejora escolar es la mejora de la infraestructura del edificio y que a él le gustaría realizar más actividades de gestión, pero que no tiene tiempo para salir de la escuela. En su caso, el tiempo es el recurso que él está aprendiendo a trabajar para poder cumplir con la multiplicidad de tareas que tiene y además tener oportunidad de realizar actividades de gestión de recursos materiales.

Las diferentes experiencias de los directores muestran que sin importar el contexto en el que desempeñen la práctica, si quieren implementar mejoras en el centro escolar, deben comenzar por conseguir recursos para estar en posibilidades de hacerlo. Los recursos formativos que han utilizado para enfrentar el desafío son diferentes en cada caso, algunos son de sentido común, estos son cuando surgen como una idea nueva, ejemplos de ellos son el conseguir cursos o talleres de capacitación sea para el personal docente o para el alumnado, como hicieron Carmen y Gabriela, al igual que el programa de “padrinazgos” que implementó Fernando. Otros recursos formativos son resultado de aprendizajes construidos en experiencias previas, como el organizar actividades económicas para recabar fondos, como la venta de hamburguesas o la rifa de premios, que los directores dijeron haber realizado como docentes y saber que les permitiría conseguir recursos económicos, solo que ahora lo implementan a nivel escuela.

Cabe destacar que conseguir recursos para implementar la mejora difiere de conseguir recursos para el mantenimiento y conservación del edificio en la finalidad que ambas acciones persiguen. Mantener y conservar el edificio es una actividad permanente y se concentra únicamente en conseguir recursos económicos, en tanto que conseguir la mejora de la escuela, se encuentra estrechamente asociado a la idea de buena escuela que tiene el director y abarca otro tipo de recursos como son materiales e incluso humanos.

Conseguir recursos para la mejora, al igual que para el mantenimiento del edificio escolar les ha permitido a los directores desarrollar habilidades de comunicación persuasiva. Les ha llevado a buscar y conocer diversos programas gubernamentales y de la sociedad civil que les pueden otorgar recursos, por lo que han desarrollado habilidades de gestoría. Además la mayoría de ellos han aprendido a formar redes de colaboración con otras instituciones que puedan brindar algunos beneficios para la escuela, algunas de estas redes pueden ser con instancias dentro del mismo sistema educativo, como es la vinculación que relata Gabriela con la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER), instancia que se anida dentro de la escuela para orientar a los docentes en la atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad. Otras instituciones pueden ser totalmente ajenas a la escuela como el centro de capacitación que ofertó el curso de desarrollo humano al personal docente de la escuela de Carmen, o como el instituto particular al que canaliza Gabriela a los estudiantes que presentan necesidades emocionales con conductas violentas. O bien pueden ser redes formadas con particulares como el programa de padrinazgos que constituye Fernando, en el que integró la participación de personas que él conocía fuera de la comunidad.

Pero el aprendizaje que más destaca de este aspecto de la formación es que los directores se dan cuenta que para lograr alguna mejora en la escuela, no basta con buenas intenciones, sino que es necesario un trabajo planeado y organizado. Por tanto, enfrentar esta necesidad les posibilita a desarrollar habilidades para la planificación estratégica, aunque no todos lo alcanzan. Carmen al acceder al puesto con un nombramiento base, llegó a la escuela ya avanzado el ciclo escolar, ella les dijo a los maestros que iba a respetar la organización que ya tenían y comenzó a hacer un diagnóstico de la situación académica al tiempo que enfrentaba la apatía y desconfianza de las familias a consecuencia de un desfalco que había cometido la sociedad de padres de la administración anterior. Fernando en su segunda experiencia de ejercicio al cargo, llegó a un contexto de alta violencia, él realizó un diagnóstico y de ahí surgió la idea del programa de padrinazgos para hacer funcionar el comedor escolar e involucrar a las madres de familia en actividades escolares. Gabriela por su parte relató un trabajo muy cercano con la USAER para asignar a los maestros el grupo con el que van a trabajar durante todo un ciclo escolar, para ello elaboran un diagnóstico del grupo y del estilo de enseñanza de cada maestro. El único que no reportó un trabajo planeado fue Francisco, quien quizá por estar en su primer año de experiencia práctica aún no es consciente de las necesidades para la mejora.

Pese a que la necesidad de conseguir recursos para implementar la mejora posibilita a los directores a desarrollar habilidades para la planificación estratégica, puede que también contribuya a que los directores centren su quehacer en la dimensión de gestión de recursos económicos y materiales para la escuela y pasen a un segundo plano la gestión del aprendizaje. Francisco por ejemplo considera que le falta aprendizaje como director, porque no ha podido organizar el tiempo para realizar más actividades de gestión de recursos. En tanto que Fernando por su parte también considera que conseguir donaciones para la escuela o el alumnado hablan de su buen desempeño como director. Estos dos directores entienden que parte de la mejora de la escuela se refiere a la infraestructura del edificio escolar.

De manera general, enfrentarse al desafío de conseguir recursos para implementar la mejora llevó a los directores a darse cuenta de que antes de pretender cambios para la mejora requieren mantener ciertas condiciones mínimas para el funcionamiento de la escuela relacionadas con el mantenimiento de edificio escolar. Ello les implica la necesidad de conseguir recursos para el funcionamiento regular de la escuela. Luego si quieren implementar cambios tendentes a la mejora, también deberán conseguir los recursos necesarios para ello. Para resolver este desafío utilizaron como recursos formativos algunos aprendizajes construidos en experiencias previas y el sentido común. Ello les posibilitó a construir aprendizajes sobre su función, especialmente aquellos relacionados con la gestión y la planificación estratégica, y a reinterpretar el concepto de director que tienen, a ir integrando el acutoconcepto de director e ir construyéndose a sí mismos como directores. Es por eso por lo que este desafío también aporta elementos a la formación del director escolar.

Enfrentar y Resolver Problemáticas Específicas Derivadas del Contexto de la Experiencia

Finalmente, también los directores reportaron como situaciones que los llevaron a aprender la función, la necesidad de enfrentar problemáticas muy específicas surgidas como parte de la práctica directiva y que, dada su relevancia en el proceso de formación de los directores, me parece relevante abordar. La primera de ellas tiene que ver con la dinámica del sistema educativo y su relación directa con la práctica directiva, la segunda se refiere a la forma en que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) interviene en la práctica directiva. Estos desafíos se presentaron en los casos de Fernando y de Carmen respectivamente y ambos contribuyeron al proceso de formación de estos directores.

A continuación, presento la contribución al proceso de formación de cada uno de estos desafíos en la historia de vida de cada director y la forma en que aportaron elementos a la transformación de la identidad directiva.

El nuevo esquema. La incertidumbre en la función directiva.

El estado implementó una reforma educativa en el año 2013 tendiente a reorganizar el sistema educativo nacional, esta contempló una nueva forma de acceso y permanencia para el puesto con funciones de director. Desde este marco normativo, se accede a la función directiva por medio de un concurso con un examen de oposición que arroja como resultado la calificación de “idóneo” o “no idóneo”. Quienes son calificados como “idóneo” son enlistados según la puntuación alcanzada en el examen en forma decreciente. De acuerdo a ese listado son otorgados los espacios de dirección que quedan vacantes cada ciclo escolar. Luego para asegurar su permanencia, deberán someterse a una evaluación los dos años siguientes y solo quienes sean evaluados satisfactoriamente podrán permanecer en el puesto, quienes no lo logren serán removidos a su puesto anterior, en este caso a la función docente.

Esta normativa de acceso y permanencia en el puesto de director se realizó por primera vez en el ciclo escolar 2015-2016. Fernando, quien ya había sido director bajo el anterior sistema de nombramiento, pero que renunció a fin de obtener un beneficio económico, accedió al puesto por tercera ocasión, pero ahora bajo este nuevo esquema. Como lo apunté en el capítulo anterior, al hacer el análisis de su caso, resulta relevante que al trabajar bajo la presión de la evaluación para la permanencia hizo a un lado los aprendizajes construidos con anterioridad y empezó a trabajar de forma más desorganizada, dejó de enfocarse en realizar una buena práctica directiva y se centró en realizar acciones que dejaran evidencias de su trabajo y como tales le ayudaran a garantizar su permanencia en el puesto.

Él expresó incertidumbre por no saber la forma en que sería evaluado, pero como a los docentes que eran evaluados bajo la nueva normativa (reforma 2013), les pedían evidencias de su desempeño docente, él asumió que sería una evaluación similar para los directores. Entonces recurrió a una solución del sentido común, hacer una serie de actividades que dieran muestra de su trabajo para poder garantizar su permanencia. Aprendizajes como el desarrollo de habilidades de liderazgo, de habilidades para la gestión y para la planificación estratégica que ya había

construido y utilizado en sus experiencias previas no aparecen como recursos para resolver la práctica.

Si bien el nuevo sistema de nombramiento busca garantizar la idoneidad de los aspirantes para el puesto de la dirección mediante la demostración de conocimientos, habilidades, actitudes y competencias para el cargo que puedan plasmarse en un examen; desconoce el proceso de formación situada que ha tenido lugar en la práctica de algunos directores como el caso de Fernando y que el mismo Estado ha favorecido durante años. Pareciera ser que las reformas se implementan en el vacío, en una tabula rasa, desconociendo que los sujetos se apropian y les hacen modificaciones en función de su experiencia al momento de implementarlas (Weiss, 2016).

Por otra parte, el nuevo sistema de acceso al puesto con funciones de director garantiza mediante un examen que los nuevos directores posean conocimientos, habilidades, actitudes y competencias necesarios para un buen desempeño del cargo, cabe hacer mención que todo esto se resuelve en un examen escrito, el cual difícilmente puede demostrar actitudes e incluso algunas habilidades. Por otra parte, la incertidumbre de la permanencia en el cargo y la presión la evaluación sobre la práctica directiva puede llevar a que los directores no recurran a esos recursos cognitivos demostrados en el examen. Y que, en lugar de ello, recurran a prácticas de sentido común a fin de asegurar primero su permanencia en el cargo y luego sentirse cómodos para aplicar los conocimientos que poseen, como sucedió con el caso de Fernando. Cabe mencionar que, tras dos años en el desempeño de su función, Fernando realizó el proceso de evaluación, para el cual, presentó su plan de mejora escolar, mismo que fue sustentado con evidencias del trabajo planificado y repitió la evaluación mediante el examen; tras dicho proceso fue ratificado en la función directiva. Ello puede contribuir a que el director aprenda que resolver las cosas de forma emergente, desarticulada y sin un propósito claro, más allá de generar evidencias tangibles, es una forma correcta de desempeñar la función directiva, ya que fue evaluado favorablemente con evidencias de ese proceso.

Este estudio muestra que los directores en la experiencia práctica de ejercicio de la función se enfrentan a desafíos, situaciones que los ponen en situación de prueba. Para resolver la práctica utilizan diversos recursos formativos de que disponen, ello los lleva a construir aprendizajes sobre la función y a tomar decisiones sobre su práctica directiva. Lo cual resulta un proceso cíclico en el que se construye y reconstruye la práctica directiva. Ahora bien, cuando un

director vuelve a experimentar una situación de desafío que ya ha resuelto favorablemente con anterioridad, dispone de los aprendizajes construidos como un recurso formativo que potencialmente le facilita la resolución. Sin embargo, cuando las condiciones del desafío cambian, aunque sea solo un poco, los directores perciben la situación como algo completamente diferentes y experimentan sentimientos de incertidumbre.

Ello los lleva a recurrir a soluciones de sentido común que les brinden posibilidades de solventar la situación, haciendo a un lado los aprendizajes previos construidos en situaciones similares y que podrían brindarles mayores posibilidades de una solución rápida y exitosa. Es decir, buscan la solución a través del ensayo-error hasta que vuelven a construir o reconstruir aprendizajes de experiencias anteriores.

No solo el caso de Fernando en su acceso al cargo bajo el nuevo sistema de nombramiento lo ejemplifica, sino algunas experiencias de los otros casos también. Carmen en su primera experiencia como directora enfrentó el desconocimiento de la autoridad por parte del colectivo docente y recurrió a su carácter fuerte para hacer valer la autoridad que el puesto le confería, luego en sus años de experiencia fue desarrollando habilidades de mediación y comunicación asertiva para lograr fines que ella se proponía. Pero al llegar a su cuarta experiencia y volver a enfrentarse al desconocimiento de su autoridad, ahora no solo de los docentes sino de toda la comunidad educativa, se regresó a utilizar su carácter fuerte para hacer valer su autoridad y no fue hasta que lo logró que recurrió a las habilidades de comunicación efectiva que ya había desarrollado.

Esta experiencia de aprendizaje muestra dos cosas, por un lado, que la práctica tiende a ciclarse y llega un momento en que se detiene, no crece, no evoluciona, ni se mejora, sino que sigue reproduciendo las mismas prácticas directivas pese a los nuevos aprendizajes. Por otro lado, que la nueva forma de acceso al cargo tampoco considera la formación especializada para desempeñar el cargo, lo que sigue permitiendo que en los primeros años de ejercicio de la función no sea la mejor.

Uno de los criterios para la selección de los casos del estudio fue la antigüedad en el puesto, de acuerdo a algunos referentes de la literatura (García, Slater y López; 2010), consideré novel a quienes tenían un año o menos en la función y experimentado a quien tenía cinco años o más desempeñando la función. Sin embargo, a la hora de seleccionar los casos de acuerdo a los criterios establecidos, no fue posible apearse de forma fiel a estos debido al funcionamiento del

sistema educativo. En el contexto urbano marginal, las condiciones para el ejercicio del cargo suelen presentar múltiples problemáticas y los directores que acceden al cargo en este tipo de contextos buscan moverse a contextos más favorecidos, por lo que difícilmente alguien llega a cumplir cinco años en ese tipo de contexto. Por ese motivo seleccioné al director Fernando, quién expresó gusto por trabajar en el contexto urbano marginal y aunque no ha trabajado más de cinco años en una misma escuela, sí ha trabajado más de los cinco años como director en contextos similares, considerados todos urbano marginales.

En el caso de las escuelas en un contexto urbano de clase media son muy peleadas y generalmente la dirección se ocupa con los movimientos de cambio, muy difícilmente son ganadas por el esquema de nuevo acceso, esto llevó a que no hubiera directores con un año o menos en escuelas de ese tipo de contextos. Por ello elegí a Carmen, quien, si bien ya había sido directora con anterioridad, fue hasta su cuarta experiencia que llegó a un contexto urbano de clase media y tenía menos de un año ejerciendo la dirección en ese tipo de contextos. Esas condiciones influyeron para que Francisco fuera el único de los casos de estudio que cumplía a cabalidad con la característica de ser novel en cuanto a tener menos de un año desempeñando la función en ese contexto y por primera vez en su vida profesional. Puesto que el resto de los casos tenían más de una experiencia en el ejercicio de la función. Ello enriqueció el trabajo porque brindó elementos para interpretar el proceso de formación que tiene lugar en la práctica directiva.

La novatez de Francisco cobra relevancia en este aprendizaje de enfrentar y resolver desafíos derivados del contexto porque muestra como la carencia de conocimientos específicos para el desempeño de la función provoca en él sentimientos de incertidumbre. Al mismo tiempo relata una práctica que aparece incierta, un tanto a la deriva, porque ocupa su tiempo en ir aprendiendo sus funciones y en enfrentar los desafíos propios de la dirección. El caso de Francisco es una muestra de algunas de las implicaciones del anterior sistema de acceso al cargo en la práctica directiva. A su vez concuerda con los hallazgos de García, Slater y López (2010), quienes encontraron que las problemáticas que enfrentan los directores en el ejercicio de la función son más severas al inicio de la función por carecer de conocimientos y habilidades que les permitan enfrentarlos y manejarlos de una manera más eficaz. Esto podría considerarse una falla del anterior sistema de acceso al cargo.

Por otra parte, el nuevo esquema de acceso, si bien tampoco contempla nada relativo a la formación inicial, sí busca asegurar que los nuevos directores demuestren ciertos conocimientos

y habilidades útiles para la función directiva. Pero en la etapa de inducción al cargo les presiona con la evaluación para la permanencia en el cargo y ello contribuye a que los directores dejen de lado lo que saben y trabajen por sentido común para resolver la situación conflictiva que atraviesan. En este sentido la formación profesional para los directores de escuelas primarias sigue siendo un vacío en el sistema educativo y por ende la formación continúa dándose empíricamente en la práctica.

El otro jefe. Intervención del SNTE en la práctica directiva.

Otro de los aspectos contextuales que intervino en los procesos de formación de los directores es la relación que tienen con el SNTE. Carmen dio evidencias de una relación fracturada con el sindicato, ello le significó algunos problemas que en su momento fueron desafíos que tuvo que resolver y que le permitieron ir construyéndose como directora.

Los otros directores del estudio no manifestaron la intervención del sindicato, pero esto puede ser por que mantienen una buena relación con el mismo. Francisco, por ejemplo, al quedar vacante el puesto de la dirección fue invitado por sus compañeros a ocupar el cargo y él aceptó, entonces el colectivo docente hizo la propuesta ante el inspector y ante el representante del sindicato y fue este último quien lo presentó oficialmente como director ante el personal. Aunque el nombramiento fue validado por la autoridad educativa competente, el hecho de que el representante sindical le haya dado posición de su cargo, lo hace parecer como un segundo jefe a quien se le debe lealtad. El hecho de que el director no haya mencionado su relación con la parte sindical, la forma de su nombramiento habla de una buena relación.

El caso de Carmen fue diferente, la primera vez que ella accedió al cargo también fue propuesta por sus compañeros, pero ella fue notificada de su nombramiento por el inspector escolar, no hubo intervención por parte del sindicato. Luego en su tercera experiencia de ejercicio de la función, ella implementó un ejercicio diagnóstico al llegar a la escuela, lo cual incomodó a una buena parte del personal y con ayuda del sindicato la mitad del personal consiguió cambio de adscripción de centro de trabajo a mitad de ciclo escolar. Esto representó su primer problema indirecto con el sindicato porque, el representante sindical le otorgaba cambio a un maestro y luego tardaba alrededor de una semana para reponer el recurso por lo que se quedaba un grupo sin maestro por unos días, la directora tenía que dejar sus actividades de dirección para irse a atender los grupos solos. Además, cuando ya había realizado algunos

ejercicios de recolección de información para el diagnóstico que realizaba, al cambiar los docentes, tenía que empezar de nuevo y descartar parte de la información ya recabada. Fue un trabajo muy arduo para la directora, pero ella no podía hacer nada porque el sindicato solo estaba protegiendo el derecho de los trabajadores.

Luego en su cuarta experiencia de ejercicio al cargo fue cuando enfrentó problemas directos con la instancia sindical porque esta pretendía comisionar docentes para que realizaran tareas propias del sindicato (como pintar propaganda o participar en justas deportivas y culturales) dentro del horario de clases, para lo cual los docentes tenían que ausentarse de sus labores por dos o tres días. La directora les negó los permisos para salir de la escuela e hizo valer su autoridad aplicando sanciones entre las cuales incluyó los descuentos correspondientes al sueldo por los días no laborados. Esto llevó el conflicto a un enfrentamiento entre la directora y los representantes sindicales y la directora se vio ante la necesidad de hacer valer su autoridad con base en lo estipulado en los documentos normativos que regulan el funcionamiento de la escuela.

Enfrentar esta situación, además de brindarle a la directora elementos para aprender a hacer valer la autoridad que el puesto le confiere, le llevó a desarrollar habilidades para relacionarse con la parte sindical. Si bien el sindicato es una estructura fuera del sistema educativo, es una instancia que se involucra en las dinámicas de las escuelas hasta el grado de tomar decisiones de disponer del personal que labora en las instituciones.

Una parte importante del proceso de formación de los directores es aprender a tender relaciones con diferentes instancias que intervienen en la dinámica escolar. Es conocer una serie de “reglas” que no están escritas, sino que son tradiciones de usos y costumbres, pero que están tan fuertemente arraigadas que no se pueden mover. Situaciones que en algunas ocasiones van en perjuicio de la educación o de la calidad de esta pero que son muy difíciles de erradicar. Por ello es necesario que los directores conozcan con certeza y claridad cuales son sus funciones, qué les compete a ellos como directores de acuerdo a lo establecido en el marco legal.

Carmen dio muestra de tener un amplio conocimiento de sus funciones desde el marco normativo gracias a su segunda experiencia en la cual fue nombrada directora con la encomienda de corregir las faltas del personal docente de la escuela en la que fue asignada y para ello recibió orientación sobre las cuestiones normativas que regulan el funcionamiento de las instituciones educativas. Pero en los otros casos no es así, Gabriela expresó que a ella le habría gustado

conocer el marco normativo antes de acceder al cargo para tener mayores herramientas para resolver algunos problemas de la práctica directiva.

Por su parte Frenando también manifestó en alguna forma su desconocimiento del marco legal, al asegurar que cuando él inició a ejercer la función directiva las cuotas de inscripción eran obligatorias. No existe ni existió documento alguno que estipulara dichas cuotas de inscripción y menos que las estableciera como obligatoriedad de los padres y madres de familia. Fue una cuestión que él aprendió por tradición de usos y costumbres, pero que él valida como “deber ser”, lo cual demuestra que desconoce el marco normativo.

Carmen pudo resolver su conflicto de intromisión con el sindicato porque conocía las disposiciones legales y tuvo argumentos para enfrentarlo. Pero como su participación en las dinámicas escolares tiene ya un buen tiempo, es posible que los otros directores al desconocer el marco normativo conozcan la participación del sindicato por tradición de usos y costumbres y lo validen como algo legal. Tal como sucedió con el ejemplo de las cuotas de inscripción en el caso de Fernando. En este sentido, es posible que permitan que el sindicato tome decisiones que les corresponden a ellos como autoridad de la escuela.

La relación que los directores establecen con el sindicato les lleva a construir una parte de su rol como autoridad de la escuela y en función de ello reconstruyen el concepto de director que tienen, el cual a su vez delinea de alguna manera su práctica directiva. Es por ello por lo que las relaciones que tienden con el sindicato contribuyen al proceso de formación de los directores.

Prácticas Directivas Reportadas como Relevantes en el Proceso de Formación

En el análisis realizado a lo largo de este capítulo sobre aquellas prácticas de la función directiva que los directores reportaron como relevantes en su proceso de formación, muestra que la práctica directiva es altamente diversa como lo apuntan Harf y Azzerboni (2010), al grado tal de que ninguno de los casos de estudio logró hacer una lista exhaustiva de todas las tareas que realizan en su función. La diversidad de actividades que realizan en su quehacer diario puede dividirse en dos grandes grupos: por un lado, las prácticas asociadas a la dirección, la organización y la administración del centro escolar, y por otro lado están aquellas prácticas asociadas al ejercicio del liderazgo y la gestión escolar.

Independientemente del tipo de prácticas que se traten, estas posibilitan que el director vaya aprendiendo a desempeñar su función e ir construyendo al mismo tiempo una identidad

profesional como director de escuela. Esto es porque ejercer la función plantea al director una serie de necesidades que lo llevan a construir aprendizajes para poder enfrentarlas. La formación profesional precisa de la construcción de una identidad profesional, la cual incluye por lo menos cinco ámbitos de conocimiento sobre la misma. Estos son:

- la apropiación de un conjunto de conceptos y términos específicos,
- el desarrollo de habilidades para la función,
- la construcción de diversos recursos cognitivos para enfrentar problemas del campo laboral,
- el dominio de los códigos culturales que identifican esa profesión y
- la capacidad de búsqueda de nuevas soluciones.

Los directores reportaron que el ejercicio de la función directiva les plantea diferentes tipos de necesidades, para hacerles frente precisan de conocimientos, habilidades y recursos cognitivos específicos del campo del liderazgo y la gestión escolar. Algunas de las prácticas reportadas solo requieren uno de los ámbitos de conocimiento de la función, estas se asocian comúnmente a prácticas de administración del centro. Que en el caso mexicano implica principalmente la organización de la información para reportar a la estructura del Sistema Educativo el trabajo que se realiza en la escuela, por tanto, se trata de saber llenar formatos tanto en físico como en línea. Este tipo de prácticas, los directores no las consideran relevantes en su proceso de formación, ya que se trata de actividades técnicas que podrían realizar aún desde la función docente.

Pero hay prácticas que implican poner en juego los cinco ámbitos de la identidad profesional, estas son las que los directores reportaron como relevantes en su proceso de formación. Se trata principalmente de aquellas prácticas de dirección, organización, liderazgo y gestión escolar. En los cuatro casos estudiados, los directores reportaron diversas prácticas directivas como relevantes que se presentan de forma conjunta, por ello se identificaron como experiencias formativas, ya que implican diversas prácticas que precisan de los cinco ámbitos de la formación profesional. En este sentido, las experiencias formativas que los directores reportaron como relevantes fue el ejercicio de la autoridad, la organización de la dinámica de trabajo escolar, involucrar a las familias en el proceso educativo y conseguir recursos para implementar la mejora educativa, además de la necesidad de enfrentar algunas problemáticas específicas derivadas del contexto en que funciona la escuela.

La experiencia de ejercer la autoridad que confiere el cargo implica que los directores pongan en juego el reconocimiento que tienen de sí mismos como autoridad con el reconocimiento que la comunidad educativa tenga con la figura de autoridad que representa el directivo. Esta interacción los lleva a construir el autoconcepto de autoridad y a percibirse a sí mismos como tales. Esta interacción entre el propio reconocimiento de la figura de autoridad y el de los demás, lleva a los directores a ir construyendo su identidad profesional como director. Representa un puente de tránsito entre el la propiedad de la figura docente y el apropiamiento de figura la directiva.

Por su parte, la experiencia de organizar la dinámica de trabajo en torno a un centro de interés representa al mismo tiempo una posibilidad para crear la identidad directiva como para reforzarla a partir del autoconcepto generado ante la necesidad de ejercer la autoridad. Esto es porque cuando el director se enfrenta a la necesidad de organizar la dinámica de trabajo de la escuela desconoce la existencia de un modelo de gestión que establezca cuál debe ser el centro de la organización escolar. Además, la estructura del sistema Educativo carece de un sistema de orientación o seguimiento que indique al directivo hacia donde debe guiar la organización escolar. Ello permite que el director ponga en juego el constructo personal que tiene sobre el concepto de buena escuela y que a partir de ahí elija la orientación que quiere darle a la escuela como institución educativa. A su vez, tiene la posibilidad de darle un toque de singularidad o particularidad que da identidad a la escuela a partir de su forma de dirigirla. Esta experiencia en particular tiene una gran influencia en la adopción de códigos culturales que identifican al director como tal.

La experiencia de involucrar a las familias en el proceso educativo lleva a los directores a poner su concepto de buena escuela frente al concepto que tienen los padres y a enfrentarse a las expectativas que estos últimos tienen para la escuela. Implica para los directores convencer a las familias sobre su idea de buena escuela, lo que los lleva esencialmente a desarrollar una serie de habilidades de mediación y comunicación efectiva, necesarias para ejercer el liderazgo que le corresponde como dirigente de la escuela.

La necesidad de conseguir recursos tanto para el mantenimiento del edificio escolar como para poder implementar cambios tendientes a la mejora permite a los directores desarrollar una serie de habilidades de gestoría, a conocer y ubicar su función dentro del Sistema Educativo, a tender redes de colaboración con otras instituciones. En su conjunto puede decirse que le permite

desarrollar habilidades específicas para la función directiva. Al mismo tiempo le brinda una posibilidad de construir su identidad como director, porque la necesidad de conseguir recursos económicos, materiales e incluso humanos, es una experiencia que resulta tan relevante para los directores, que puede constituirse en el centro de su quehacer como tal. En este sentido, conseguir recursos para la escuela representa una de las tareas fundamentales del director que no es tal para los docentes y por tanto ofrece rasgos distintivos para la identidad directiva.

Finalmente, la necesidad de enfrentar problemáticas específicas derivadas del contexto, que tienen que ver con el funcionamiento general del Sistema Educativo Mexicano (SEM), tal como la posibilidad que tiene el sindicato de maestros de inmiscuirse en el desarrollo de las actividades educativas, que en muchas de las veces tiene más poder que el director, o la reforma educativa que cambió las condiciones laborales de los directores; representa para los directores la posibilidad de ubicar su rol como autoridad escolar en el complejo entramado de relaciones del SEM. Ello le brinda rasgos particulares a la identidad directiva.

Para concluir este apartado, la formación de los directores de escuela primaria se caracteriza por ser un proceso intrínseco que se genera a partir de su interacción con la comunidad educativa, situando dicha interacción al seno de una serie de condiciones dadas por el propio SEM, así como por el contexto en que se inserta la práctica directiva. Esto es porque el ejercicio de la función plantea desafíos que lo llevan a construir su identidad profesional al reconocerse a sí mismo como autoridad y enfrentar ese autorreconocimiento con el reconocimiento que tiene la comunidad educativa de él dentro del engranaje del SEM.

Conclusiones

El interés por conocer sobre la formación de los directores tuvo un origen más práctico que teórico. Surgió derivado de mi propia práctica como directora por un tiempo de alrededor de siete años en cuatro escuelas diferentes. Función que me enfrenté a diferentes desafíos. El más relevante fue el sentimiento de incertidumbre por no tener certeza sobre las decisiones a tomar. Como docente no sentí esa incertidumbre, consideraba que yo tenía referentes teóricos claros que me ayudaban a resolver los problemas prácticos o bien tenía la posibilidad de conocer nuevas posturas teóricas que me ayudaran. La participación en cursos que oferta la Secretaría de Educación Pública (SEP) como programas de formación continua para docentes fue una buena estrategia, ello me permitía anticipar las soluciones a las dificultades enfrentadas. Sin embargo, en la función directiva no fue así, como directora novel recurrí a diversos materiales sobre liderazgo y gestión escolar, pero estos no necesariamente me ayudaban a resolver los problemas a los que me enfrentaba en la práctica. Esta situación me permitió concluir que la dificultad para ejercer la función directiva se relaciona directamente con la falta de formación específica para el cargo.

Esta premisa sobre la carencia de una formación especializada para desempeñar la función directiva me llevó a plantearme diversos cuestionamientos. Diversos estudios posicionan al director como una pieza clave para la mejora académica del estudiantado, sin embargo, si los directores acceden al cargo sin una formación específica para ello y aprenden la función al mismo tiempo que desempeñan el puesto en un sistema de ensayo y error, por tanto, habría que reflexionar, entre otras cuestiones, sobre las consecuencias que tendría esto en el aprendizaje del estudiantado. Esta idea fue el planteamiento inicial del presente estudio, analizar los procesos de formación de algunos directores y las implicaciones que dichos procesos tienen en la dinámica de las escuelas que dirigen y en sus resultados académicos.

Al inicio el proceso del planteamiento del problema, realicé un primer acercamiento teórico a algunos de los términos básicos para el estudio. De ahí tuve la necesidad de adoptar un posicionamiento sobre el concepto de formación. En esta primera revisión encontré que la formación es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida, en el cual el sujeto va construyendo su propia identidad a partir de diferentes referentes. Si bien, cuando se trata de la formación profesional, las instituciones escolares ofrecen experiencias que posibilitan en gran medida que el sujeto vaya conformando su identidad como profesionista. Las experiencias

escolares o institucionales no son las únicas, ni necesariamente las más relevantes. Por otra parte, la experiencia, juega un papel importante como uno de los referentes que ofrece amplias posibilidades al sujeto para construir su identidad. Sin embargo, desde la tradición occidental, la experiencia pasa a un segundo plano en la formación profesional (Martín y Gil, 2009). Aparece casi desdibujada como una posibilidad de aprendizaje, se le resta importancia ante la preparación académico-teórica, al punto de ignorarla, precisamente por proceder de una vivencia práctica, en la que muchas veces los problemas se resuelven haciendo uso del sentido común y no bajo el seguimiento de un sistema metodológico.

Este concepto de formación cambió mi percepción inicial de la problemática, los directores en México sí se han formado y continúan haciéndolo, aunque su proceso no ha sido sistemático y han carecido de una preparación académica especializada en liderazgo y gestión escolar. Este posicionamiento abrió nuevas interrogantes, de ahí surgió la posibilidad de indagar sobre cómo es que se forman los directores de escuelas primarias en el desempeño de su función con el objetivo general de analizar el proceso de formación que tiene lugar en la práctica de directores de escuelas primarias. Para lograrlo fue necesario plantear algunos objetivos específicos.

El primer objetivo fue recuperar la narración del trayecto formativo de los directores del estudio con una entrevista a profundidad. Al respecto, se logró la entrevista a profundidad con los cuatro directores seleccionados para el estudio, dos de los casos fueron más concretos en su relato y fue necesario cuestionarlos con detalles específicos, en tanto que los otros dos casos fueron más detallados en sus narraciones. El uso del biograma fue de gran ayuda para alcanzar este objetivo. Los directores se mostraron motivados en la última sesión de la entrevista a profundidad al tener la posibilidad de ver en un esquema el resumen de su propia historia de formación profesional. Se dieron a la tarea de revisarlo y agregar aspectos que para ellos resultaban relevantes. El ejercicio de narrar su historia de formación profesional y analizarlo con ayuda del biograma sirvió para la auto-reflexión sobre su propio proceso formativo, sin ser este uno de los objetivos del estudio.

Un segundo objetivo fue describir el proceso formativo que los directores narraron en la entrevista. En el logro de este objetivo, la metodología para el análisis de la información fue fundamental. El biograma construido para completar la recuperación de la experiencia, permitió la identificación de incidentes críticos, es decir momentos a los que el sujeto entrevistado les concedió mucha importancia en su formación porque la presencia de esos eventos fue decisiva

para que su historia tomara el curso que tomó y no otro diferente. A su vez reconocer los incidentes críticos permitió ubicar las experiencias que los directores reportaron como relevantes relevante. A partir de este primer proceso pude recuperar de las entrevistas los fragmentos de narración que las abordaban. Ello me permitió un análisis enfocado a través de microensayos. Con este trabajo se reconstruyó el proceso de formación de cada uno de los cuatro directores del estudio, mismos que fueron ya presentados en el capítulo cuatro.

El tercer objetivo, se logró casi de forma simultanea con el segundo, ya que en la recuperación del trayecto de vida narrado recuperé las experiencias formativas como unidades de análisis que me permitieron generar las categorías analíticas. El estudio logró identificar cinco experiencias formativas: la observación receptiva, la observación maleable, el ejercicio del liderazgo, la experiencia de gestión y el ejercicio de la función directiva. Estas la presento detalladamente mas adelante en este mismo apartado.

En un cuarto objetivo me propuse analizar las prácticas que desempeñan los directores y que ellos mismos consideran relevantes en su proceso de formación profesional. Este objetivo se cumplió suficientemente, ya en el capítulo cinco se presentaron las prácticas que contribuyeron a que los directores conocieran su función, aprendieran a ejercerla y desarrollaran su identidad profesional, entre las que destacan el ejercicio de la autoridad, la organización de la dinámica escolar, la integración de las familias en el proceso educativo, la consecución de recursos para la mejora y la resolución de problemáticas específicas que resultan del ejercicio de la función.

Por último, con un quinto objetivo traté de explicar las implicaciones entre el proceso de formación de los directores y su práctica profesional. Estas se abordan de manera general en la misma explicación del capítulo cinco en que se presentan las prácticas que los directores reportan como relevantes en su proceso de formación. Esto es porque la experiencia de ejercicio práctico de la función es la que más referentes aporta para aprender la función y desarrollar la identidad. Porque pone al director ante necesidades reales que lo llevan a conocer el cargo, a desarrollar habilidades para ejercerlo y a transformar su identidad profesional; recursos que luego utiliza para tomar decisiones. Es decir, se trata de un proceso cíclico de práctica-formación práctica. En este sentido la práctica afecta la formación y la formación afecta la práctica, este proceso se presenta de manera detallada más adelante en este mismo apartado.

El cumplimiento de los objetivos arriba descritos se logró en gran medida por el diseño metodológico utilizado. Al inicio del planteamiento del problema, elegí un estudio de caso

múltiple que me permitiera analizar a profundidad el proceso de formación de algunos directores que desempeñaran su práctica en distintos contextos socioeconómicos. Sin embargo, sentía incertidumbre por la forma de analizar los datos, la investigación cualitativa es muy amplia en este aspecto. En un primer momento opté por la teoría fundamentada, sin embargo, esta no permitió reducir los datos suficientemente para proceder al análisis. Finalmente conseguí un diseño de análisis que sigue un continuo, mostrado en la figura 20.

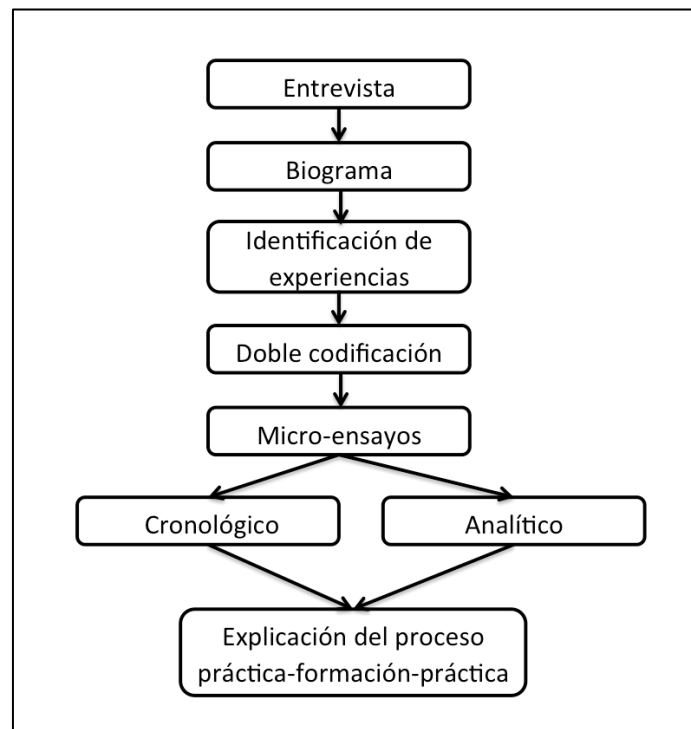


Figura 20. Diagrama del flujo de análisis.

Fuente: Construcción personal.

Cada uno de los recursos metodológicos utilizados para el análisis tuvo un aporte importante para el logro del objetivo porque brindó elementos que permitieron llegar al siguiente paso de análisis. Sin embargo, destacan como instrumentos de análisis el biograma y el microensayo. El primero además de presentar un resumen esquemático del trayecto de formación relatado por cada director permitió una primera organización de los datos en eventos relevantes y la identificación de experiencias que los directores consideraron muy importantes. Ello posibilitó seleccionar fragmentos de la narración para ser analizados con mayor profundidad con el proceso de doble codificación y la identificación de categorías.

Por su parte el micro-ensayo fue una guía que orientó el análisis, este partió del orden cronológico que se recuperó en el biograma y fue reconstruyendo el proceso formativo con el análisis de cada una de las experiencias en las que el directivo enfrentó desafíos que le condujeron a formarse profesionalmente. Este ejercicio posibilitó la reconstrucción del proceso de formación de cada director mediante una descripción analítica. Ello a su vez permitió la profundidad en el análisis para explicar el proceso de práctica-formación-práctica que se presenta a continuación.

Se dice que en la escuela primero se tiene la lección y luego se presenta el examen, en tanto que en la vida primero se tiene el examen y luego viene la lección. Esta frase aplica en el proceso de formación de los directores de este estudio. Quienes manifestaron carecer de una preparación académica que les permitiera acceder a conocimientos teóricos para resolver los problemas prácticos, por el contrario, primero vivieron las necesidades prácticas, algunas de las cuales les pusieron en situación de prueba y estas les llevaron a construir aprendizajes sobre su función y transformar su identidad docente en una identidad directiva.

La historia de vida profesional de los directores da cuenta de un proceso que inicia en una ejecución práctica la cual a su vez implica desafíos en el desempeño del cargo. Vivir la experiencia de ejercicio práctico de la función les llevó a construir aprendizajes que orientaron la toma de decisiones y afectaron su práctica. Se trata por tanto de un proceso de práctica-formación-práctica en el que intervinieron recursos formativos entre los que destacan algunos aprendizajes construidos en situaciones similares realizadas con anterioridad y rasgos de la personalidad que son útiles para la función directiva. Sin embargo, el trayecto aparece carente de una reflexión intencionada sobre los aprendizajes y la transformación de la práctica, lo cual explica que en algunas ocasiones los directores se regresaron a utilizar prácticas que ya habían sido superadas en experiencias anteriores.

Como conclusión del logro del objetivo general de esta investigación, presento aquí la explicación del proceso de formación que recuperé a lo largo del mismo, el cual se caracteriza por un aprendizaje “in situ”. Para ello explico las experiencias previas y la de ejercicio práctico de la función como elementos clave para que los directores aprendan a serlo, seguido de la relación práctica-formación-práctica que caracteriza dicho proceso.

Experiencias de formación de directores de escuelas primarias.

Con el análisis a las historias de vida profesional de los directores, caso de este estudio, encontré que pese a que en México no existe un modelo que oriente la formación de los directivos, al mismo tiempo que se carece de un proceso sistemático, estandarizado e institucionalizado para el aprendizaje de la función; hay evidencia de un proceso formativo progresivo y paulatino que se ve caracterizado por la presencia de algunas experiencias. Los hallazgos coinciden con Gyssels (2007), quien expone que generalmente los directores se inician en el campo educativo como docentes y durante su experiencia construyen una historia que los define, por tanto, también tienen un cúmulo de experiencias que han visto sobre cómo ejercer la dirección y aunque la visión ante esas experiencias pueda diferir a la hora de enfrentar el cargo, representan un primer acercamiento a la formación directiva que se da de manera informal y asistemática. Por tanto, se trata de personas adultas que aprenden prácticas nuevas, ello los convierte en adultos en formación.

Para Baudouin (2009), la experiencia práctica juega un papel fundamental en la formación de adultos puesto que integra elementos que le dan las condiciones específicas al aprendizaje, a su vez esta idea corresponde a los planteamientos del aprendizaje situado (Wenger, 2001). En los trayectos formativos de los directores de este estudio se encontraron diferentes experiencias de formación.

En este sentido, una experiencia de formación es la vivencia de eventos relacionados con el desempeño de la función directiva que posibilita al sujeto a construir diversos aprendizajes respecto a la figura del director escolar. En los procesos de formación de los directores del estudio se encontraron dos experiencias que posibilitan la construcción del concepto de director, estas son la observación receptiva y la observación maleable. Así mismo se identificaron dos experiencias que posibilitan la construcción de aprendizajes y el desarrollo de habilidades que son útiles para la función, estas son el ejercicio del liderazgo y la participación en la gestión escolar. Sin embargo, una quinta experiencia aparece al centro del proceso de formación. Esta es el ejercicio práctico de la función, la cual posibilita la reconstrucción del concepto de director, la apropiación del mismo, el conocimiento de la función, así como la adopción e interiorización de códigos culturales que identifican al director. A continuación, se presentan cada una de ellas.

Observación receptiva.

Esta experiencia generalmente inicia desde la infancia y se prolonga durante todo el tiempo en que el sujeto desempeña el rol de estudiante. Se trata de la vivencia que tiene un individuo como alumno de una escuela al conocer al director de esta y tener la necesidad de responder a determinados patrones de conducta que se le exigen ante dicha figura. A partir de la relación e interacción que sostiene con un director como figura de autoridad construye su significado. Esta experiencia es el primer contacto con el director por tanto en ella se construye un concepto de director el cual define por un lado el rol que corresponde a un directivo y por otro lado el rol que corresponde a los demás ante esta figura. Este concepto se asume como único y verdadero, por tanto, constituye el deber ser.

Esta experiencia posiblemente ha sido vivida por todas las personas que en algún momento han sido alumnos de una escuela, pero en el caso de los directores cobra relevancia porque aparece como un referente sobre el concepto de director para hacerlo propio o bien retoman algunas conductas observadas en dicha vivencia para realizar su práctica directiva.

Este concepto incluye una serie de códigos culturales, entre los que se encuentra el hecho de que un directivo debe diferenciarse de los maestros, tener una imagen personal que muestre cierta superioridad al resto de la comunidad, que permita distinguirlo hasta por su sola forma de vestir. Esta conceptualización se ha construido en la observación a algunos directores que presentan esa imagen y que ahora constituye una imagen social.

En este caso resulta relevante que dicha imagen se construye en un proceso de observación sin cuestionamientos o juicios a quien representa la figura del director, la cual es aceptada como válida y única. Por eso a esta experiencia se le llama observación receptiva, puesto que solo recibe y asimila información.

En esta experiencia el concepto de director es algo ajeno, pertenece a otro. Se desconoce en gran medida cuales son las actividades y funciones que le competen, sin embargo, sí se le atribuyen algunas relacionadas con el rol de autoridad de una escuela. Aquí entra en interacción el concepto que se tiene de autoridad y el ejercicio de la misma que haga el director modelo, con ello el sujeto en formación integra la concepción del rol de director. También se construyen algunos referentes de los códigos culturales que identifican a un director, sobre todo en función de la imagen que debe de mostrar y que lo hace diferente a otros. En esta experiencia se construye la idea de lo que es un director influenciado por los comportamientos que se le exigen

ante la figura. El aprendizaje más relevante de esta experiencia es el concepto de director que se construye a partir de la vivencia de interacción con quien ostenta el rol de directivo, así como la conformación de los patrones de conducta que le corresponden ante la figura.

Observación maleable.

Esta experiencia suele vivirse durante el desempeño de la función docente. En esta el sujeto de formación está supeditado a la función del director, por tanto, la interacción se da en una relación asimétrica de poder en la que tiene una jerarquía menor, pero al mismo tiempo puede encontrar en su director un apoyo para la resolución de algunos problemas que enfrenta en su práctica docente. Aquí también hay un proceso de observación a la figura del director, pero en esta experiencia, en función del apoyo que reciba de quien ostenta el cargo, el sujeto en formación aplica un juicio de valor, aprobando o reprobando las acciones que el directivo realiza. Construye su propio concepto de lo que debe ser un director escolar integrando a su concepto aquellos desempeños directivos que aprueba o considera buenos y elimina los que no le favorecen para su trabajo docente.

La observación maleable posibilita la reinterpretación del concepto de director construido en la observación receptiva. Dicho concepto puede apearse en gran medida a la práctica que realizó un director en específico y oponerse tajantemente a otro director, o bien puede tener algunos rasgos de los diferentes directores, pero siempre incluye un conjunto de atributos que caracterizan a la figura directiva y otras que en definitiva no le pertenecen.

En esta experiencia el director sigue viéndose como una figura ajena de sí y por tanto se conoce parcialmente su función, aunque se cuenta ya con algunos códigos culturales que pertenecen a los directores. Como en esta experiencia, el sujeto en formación desempeña la labor docente, pueden presentarse desafíos en la práctica de enseñanza cuyo enfrentamiento o solución generan aprendizajes y decisiones que servirán de recurso formativo en la experiencia de ejercicio de la función directiva.

En los países con modelos consolidados de formación para directores, esta experiencia cobra una gran relevancia, por ello una de las actividades que utilizan es el “shadowing”, que es la observación a un director experimentado y exitoso. Esta actividad les permite a los futuros directores construir referentes de lo que debe hacer dicha figura en su función y cómo debe

hacerlo. Sin embargo, en el caso mexicano esta experiencia carece de relevancia y aparece de forma inadvertida, limitándose a la experiencia particular que le que vivir a cada docente.

Ejercicio del liderazgo.

Esta experiencia se caracteriza porque el sujeto en formación vive una experiencia de trabajo colaborativo con sus iguales, en la que en algún momento asume el rol de líder del grupo, ya sea de manera formal o informal. Un aprendizaje relevante en esta experiencia es el ejercicio que hace de recuperar aquellos rasgos de su personalidad que le son útiles para liderar un grupo de iguales con la intención de guiarlos a un fin determinado. Al mismo tiempo se toman decisiones sobre la postura a asumir frente a un grupo en función de las respuestas y acciones de los colegas. Por tanto, esta experiencia puede presentarse de forma alterna con el resto de las experiencias de formación. Por ejemplo, cuando el sujeto en formación pertenece a un grupo de iguales en la escuela, al fungir como jefe de grupo, o bien al realizar tareas en equipo, puede estar viviendo esta experiencia de gestión. Incluso puede presentarse fuera del ámbito educativo, por ejemplo, cuando el sujeto pertenece a un grupo cultural o religioso y le toca ocupar el puesto de líder.

Esta experiencia posibilita la construcción del concepto y habilidades para el ejercicio del liderazgo dentro de un grupo, el concepto de director permanece ajeno, pero ayuda a construir referentes sobre la forma de persuadir a otros para llegar a un fin planificado como grupo. En los países con modelos consolidados de formación, el ejercicio del liderazgo es un rasgo definitorio de los directores, puesto que tienen programas de detección de posibles candidatos al cargo. Cuando un docente muestra un liderazgo funcional dentro de su grupo o con los colegas, es invitado a formarse como director para ser candidato al puesto. En tanto que, en México, al igual que sucede con la observación maleable, es un aspecto que no tiene relevancia en la selección de los futuros directores.

Experiencia de gestión.

Tener una experiencia de gestión escolar posibilita el desarrollo de habilidades útiles para el ejercicio del cargo. Esta experiencia se presenta cuando el docente tiene la oportunidad de la participación directa en actividades de gestión. Es decir, cuando el docente tiene que desempeñar actividades que le corresponden al director relacionadas con la dirección y conducción del

colectivo docente para la realización de actividades de la mejora de los aprendizajes del estudiantado, pero sin ser su responsabilidad total. Esto es cuando el maestro, al ser a su vez docente participa en tareas propias de la dirección, ya sea porque el director delega diferentes funciones entre el colectivo escolar o ya sea porque considera que un maestro en específico tiene la posibilidad de ayudarlo con algunas actividades en particular.

Esta experiencia permite aprender las funciones que le competen a un director desde dos perspectivas: por un lado, se observa y participa de una práctica de gestión efectiva, en la que el directivo organiza al colectivo docente para diseñar y aplicar estrategias que tienen como centro el aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, se realizan algunas acciones propias de la función directiva que el director delega en el docente. Permite que el docente asuma un rol de “aprendiz práctico” de la función directiva al participar de las tareas asignadas más allá de la función docente. Este rol de aprendiz no es un ejercicio planificado, pero la experiencia resulta relevante porque permite una introducción al conocimiento de la función y contribuye a que el docente se visualice como director.

El ejercicio de la gestión permite el desarrollo de habilidades de liderazgo y apoya en la construcción de referentes para ejercerlo al interior de un grupo. En esta experiencia la figura del director sigue siendo un concepto que pertenece al otro, sin embargo, se empieza a construir una idea en lo figurativo sobre la forma de ejercer la dirección, manifestando un ligero cambio en la forma de actuar como docente ante el director en función de lo que le gustaría obtener del trato con los demás. El conocimiento de la función y los códigos culturales que conforman al director siguen siendo escasos.

Esta experiencia carece de relevancia para la formación de los directores en el contexto mexicano, no todos los docentes la viven, solo aquellos que de manera azarosa les toca un director que quiere compartir con ellos su función, sea delegándoles funciones de manera particular o bien de forma general con todo el colectivo; de los cuatro casos revisados en este estudio, solo una directora reportó haber vivido esta experiencia de gestión. En tanto que, en los países con modelos consolidados de formación, la gestión es un rasgo del liderazgo que los directores noveles deben desarrollar, por tanto, lo contemplan de manera central en los programas de inducción del cargo.

Estas cuatro experiencias previas al acceso al cargo (observación receptiva, observación maleable, ejercicio del liderazgo y experiencia de gestión) podrían fortalecer la formación del

director si se vivieran de forma intencionada, con el propósito de brindar elementos para la construcción de las bases filosóficas y legales de dicha figura. Contribuirían también en el desarrollo de las habilidades de liderazgo y gestión, lo que facilitaría el proceso de inmersión al puesto. En este sentido hay algunos elementos que posibilitan la formación a través del aprendizaje situado, sin embargo, estas posibilidades aparecen solo de forma azarosa para algunos directores, sujeto a las escasas experiencias de cada docente, lo que resulta en un desarrollo limitado.

Ejercicio de la función directiva.

Esta experiencia implica propiamente el desempeño del puesto directivo, realizar actividades específicas de la función, así como la resolución de problemáticas que el mismo ejercicio representa. El ejercicio de la función resulta un aspecto central en el proceso de formación de los directores del estudio porque la necesidad de enfrentar problemáticas propias de la práctica condujo a los directores a aprender la función y desarrollar habilidades necesarias para desempeñar el cargo. Si bien las otras experiencias brindan algunos referentes para la construcción del concepto de director, en esta experiencia se presentan elementos para reinterpretarlo a partir de la vivencia específica de serlo, por tanto, posibilita la construcción del autoconcepto de director.

Aquí se ve manifiesto un proceso que posibilita el aprendizaje de la función, permite que el director aprenda desde tres planos: primero, se enfrenta a la necesidad de conocer las funciones y tareas que le corresponden, segundo desempeñar la función le ayuda a desarrollar habilidades y actitudes necesarias para desempeñar la función, tales como la mediación, la empatía y la asertividad, en un tercer plano se apropia del concepto de director que esta reinterpretando, con ello desarrolla su identidad como director.

Cada centro de trabajo constituye una experiencia de ejercicio de la función único, dado que en él confluyen una serie de circunstancias entre las que destacan las condiciones en que se da el acceso al cargo y la interacción con los diferentes actores de la comunidad educativa a través de las relaciones interpersonales que el director establezca con cada uno de ellos. Vivir diferentes experiencias de ejercicio de la función, amplían la gama de aprendizajes por lo que proporcionan una mayor veteranía (Wenger, 2001) en el conocimiento de la función.

Las experiencias de formación no siguen un continuo en el proceso formativo de cada director, si bien en todos los casos se inicia con la observación receptiva y se termina en la experiencia de ejercicio de la función, la aparición y secuencia de las otras experiencias se manifiesta en diferente orden, en algunas ocasiones se regresa a una experiencia vivida con anterioridad e incluso es posible que al mismo tiempo se vivan dos experiencias.

Conformación de la experiencia de ejercicio práctico de la función directiva

Desde la perspectiva del aprendizaje situado, la experiencia práctica juega un papel fundamental en la formación de adultos (Wenger, 2001; Baudouin, 2009). Este estudio muestra que la experiencia de ejercicio de la función representa un aspecto central en el proceso de formación de los directores. La necesidad de enfrentar problemáticas propias de la práctica conduce a los directores a aprender la función y desarrollar habilidades necesarias para el cargo.

La teoría del aprendizaje situado se sustenta en la construcción social del conocimiento. Desde esta postura aprender y hacer son acciones mutuamente inherentes, el conocimiento es una parte y al mismo tiempo es el resultado de la realización de una actividad en un contexto y una cultura determinada (Díaz-Barriga, 2003). De tal forma que lo que se aprende solamente puede explicarse a partir de las prácticas sociales desarrolladas en un contexto específico.

El aprendizaje situado precisa la presencia de tres condiciones. Primero, se aprende de la acción en situaciones reales. Con la participación auténtica se generan distintas posibilidades de construir significados y la experiencia juega un rol importante pues constituye un punto de partida para la resolución de problemas planteados por la realidad misma. La relevancia de la experiencia de ejercicio práctico de la función se sustenta en este punto, ya que desempeñar la función exige el aprendizaje por las necesidades reales surgidas de la práctica.

Segundo, se aprende por la necesidad de tener que desempeñar una actividad. Según Wenger (2001) el aprendizaje es el resultado de un proceso de búsqueda interna sobre algo que nos interesa y en el cual interaccionamos con otros sujetos a fin de encontrar soluciones. Este segundo punto se presenta de forma inherente al primero, ejercer la función plantea al director la necesidad de enfrentar diversos desafíos y de enfrentar problemáticas que le demandan tomar decisiones y aprender de ello.

Tercero, se aprende con la mediación de otros. Vásquez (2011) asegura que nadie puede aprender una nueva práctica por sí solo, ya que el aprendizaje es un fenómeno social, si bien

cuando alguien aprende, lo hace mediante la realización de una actividad, tiene que ser guiado al menos por una persona más experimentada. La construcción de un nuevo aprendizaje se da en la interacción con los otros mediante la negociación de significados. Este tercer punto es el que no se presenta en la formación de los directores de este estudio. La función directiva, desde la narración de los casos de este estudio, no tiene espacios de interacción con iguales, ni tampoco aparece la figura de otro que guíe y oriente la práctica.

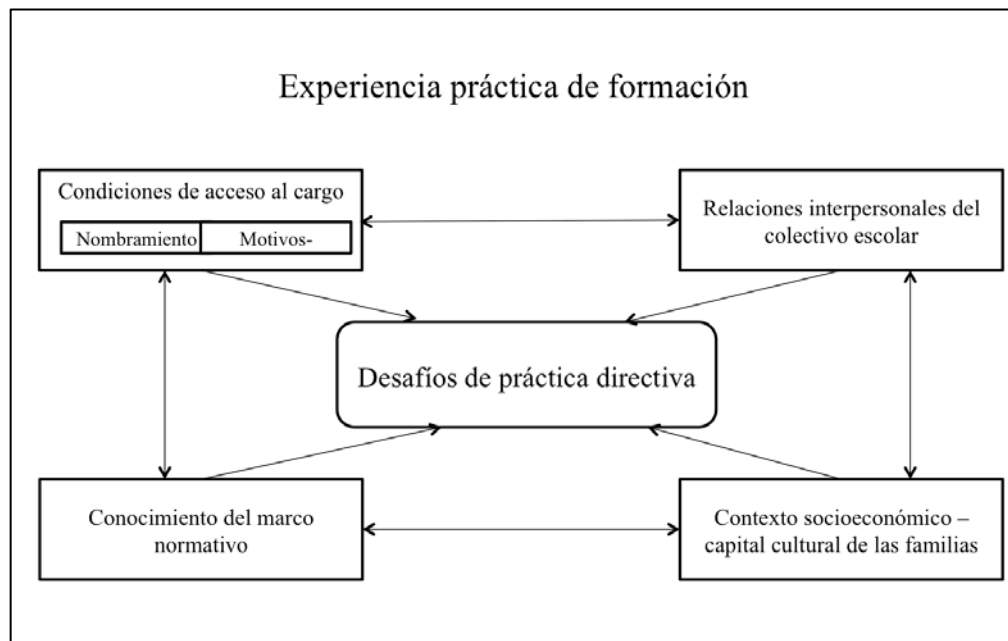


Figura 21. Elementos que conforman la experiencia práctica.

Fuente: Construcción personal.

La experiencia de ejercicio práctico de la función es diferente para cada director e incluso en cada escuela para un mismo director, esto es por la presencia de algunos elementos que la conforman, mismos que le dan singularidad y al mismo tiempo representan las condiciones que posibilitan el aprendizaje de la función. En este sentido, la experiencia práctica se integra por cinco elementos fundamentales: las condiciones en que se da el acceso al cargo, las relaciones interpersonales del colectivo escolar, el contexto socioeconómico y el capital cultural de las familias que integran la comunidad educativa, el conocimiento que el director tiene del marco normativo y los desafíos de la práctica. Los desafíos que cada experiencia práctica plantea a un director surgen de la interacción de los otros cuatro elementos que integran la experiencia práctica. La figura 21 muestra estos elementos y la interacción que tienen.

Desafíos de la práctica directiva.

Uno de elementos que aparecen de forma central en la configuración de la experiencia práctica de formación de los directores son los desafíos. Estos se refieren a sucesos relevantes, situaciones difíciles o problemáticas que ponen a los directores ante una prueba (Baudouin, 2009). Se trata de situaciones en las es preciso utilizar todos aquellos recursos de que se dispone para tomar decisiones sobre la práctica directiva. Estas decisiones buscan resolver los desafíos, pero al mismo tiempo son adoptadas como una forma de ejercer la dirección, por lo que conducen a la reconstrucción de la identidad directiva.

Un desafío es una situación en la que el director sabe que tiene que hacer algo, pero su solución no se encuentra en ningún manual. Es algo específico que requiere soluciones específicas. Hacer frente al desafío exige al director hacer uso de los recursos formativos con los que cuenta y la creatividad para ponerlos en juego de tal forma que pueda obtener resultados favorables. La búsqueda de la solución al desafío lleva al director a conocer su función y a aprender a ejercerla eficientemente. Enfrentar la necesidad de resolver algo posibilita la construcción de aprendizajes y el desarrollo de habilidades necesarios para la función.

Cada vez que un director vive la experiencia de ejercer la práctica en una escuela se enfrenta a diferentes desafíos. Esto es porque las condiciones contextuales que conforman la experiencia de ejercicio práctico de la función son diferentes en cada escuela, es por ello por lo que los otros elementos que conforman la experiencia práctica resultan relevantes. En este sentido, si un director accede al cargo con un nombramiento temporal, va a ser tratado en forma diferente por el colectivo docente que si llega con un nombramiento definitivo; en el primer caso el personal docente sabe que su estancia en la escuela no es definitiva a diferencia del segundo caso en la que saben que su estancia en la escuela es vitalicia, al menos durante el tiempo que le reste de servicio. En este ejemplo, cuando el colectivo docente trata de manipular o de decidir las acciones de un director, para el director resulta un desafío el ejercicio de un liderazgo y no existe ningún manual que le indique la forma de enfrentar la manipulación de la cual está siendo objeto, sino que él tendrá que buscar formas genuinas de ejercer su liderazgo al interior del equipo docente.

Cuando un director ejerce la función en un contexto distinto enfrenta también diferentes desafíos, ya que estos se gestan a partir de la existencia de cuatro condiciones contextuales que le dan singularidad a la experiencia, en el ejemplo citado arriba solo se ejemplifica como las

condiciones de acceso al cargo pueden detonar un desafío específico, pero de igual forma intervienen otros elementos tales como: las relaciones interpersonales al interior del colectivo docente, el contexto socioeconómico y el capital cultural de las familias, así como el conocimiento del marco normativo. A continuación, se abordan cada uno de ellos y se ejemplifica como estos pueden conformar desafíos específicos de la función directiva.

Las condiciones de acceso al cargo.

Las condiciones en que se da el acceso al cargo caracterizan la experiencia desde dos polos: tienen que ver con la postura que asume el director ante los desafíos y también se manifiesta en la postura que asume el colectivo docente ante la figura de autoridad que representa el directivo. En la experiencia de ejercicio práctico entran en juego tanto la actitud de respuesta de los docentes como la autopercepción del director sobre su posibilidad de acción.

Existen varias condiciones que caracterizan la forma de acceso al cargo, entre las más relevantes que reportaron los directivos se encuentran: el tipo de nombramiento y los motivos por los que se accede al cargo. La primera de ellas es el tipo de nombramiento que ostenta. Existen dos tipos de nombramiento, el interino y el base. Es interino cuando se trata de cubrir una vacante temporal y es base cuando es un ascenso por concurso o cambio de adscripción. Este último, es definitivo por lo que tiene un carácter vitalicio.

En sus narraciones, los directores caso de estudio reportaron que el colectivo docente muestra un menor reconocimiento de la autoridad ante el nombramiento interino y un mayor reconocimiento de la autoridad cuando se trata de un nombramiento base. La condición de un nombramiento interino puede detonar un desafío para el director si el colectivo docente no lo reconoce como figura de autoridad. Ahora bien, si el director se autorreconoce como director, tendrá la posibilidad de hacer valer la autoridad que le confiere el cargo y hacer respetar su rol, sin embargo, si el director no se siente con autoridad suficiente para ejercer su función y sancionar el incumplimiento de los docentes, él mismo se resta autoridad porque su nombramiento es temporal. En este lado de la condición, la percepción que tienen los directivos de su función, suelen expresar un mayor sentido de pertenencia del puesto y mayor compromiso cuando tienen un nombramiento base.

Otra de las condiciones son los motivos para acceder al cargo. Hay directores que no pretendían serlo, pero al quedar vacante temporalmente una dirección, les llegó la invitación para

ocupar el puesto y aceptaron. En estos casos se observó una menor determinación a la hora de enfrentar los desafíos, incluso hay quienes manifestaron deseos de regresar a la labor docente.

Por otra parte, hay directores que sí buscaron el acceso al cargo, expresaron motivos específicos para querer hacerlo, o bien para estar en una escuela en específico. En Estos casos se observa una mayor determinación al enfrentar los desafíos de la función y la búsqueda de diversas soluciones, porque tienen motivos para querer estar ahí. El tipo de nombramiento que ostenta el director resulta una condición que puede desencadenar en desafíos para el ejercicio de la función directiva y también puede en algunos casos representar un recurso al cual el directivo recurre a fin de hacer frente al desafío que enfrenta.

Las relaciones interpersonales al interior del colectivo docente.

Al interior de las escuelas se gesta una cultura escolar conformada por las ideas y creencias de la comunidad escolar. Esta incluye la forma en que opera la escuela y la dinámica de relaciones interpersonales del cuerpo docente (Fullan y Hargreaves, 1999). Cuando los directores accedieron al cargo se enfrentaron a esa cultura escolar y tuvieron que integrarse a ella.

La mayoría de los directores encontraron una cultura escolar con la que no estaban del todo de acuerdo, esto sucedió especialmente cuando en la cultura escolar prevalecían usos y costumbres que van contra la norma que regula el funcionamiento de las escuelas. Ese choque entre la cultura escolar establecida y las ideas del nuevo director, dieron origen a algunos desafíos para el directivo, que van desde el tener que organizar una dinámica de trabajo con un centro de interés diferente al establecido hasta enfrentar amenazas como narramos en el anterior apartado.

Cuando al interior del colectivo docente hay buenas relaciones entre el colectivo docente, esto puede constituir un punto de apoyo para el ejercicio de la función del directivo. Por el contrario, cuando hay malas relaciones o la existencia de subgrupos antagónicos, esto puede representar un desafío. Si bien, el regular las relaciones interpersonales del colectivo docente no es una de las tareas del director, las relaciones que prevalezcan al interior del colectivo docente e incluso con el resto de la comunidad escolar, caracteriza la experiencia de ejercicio práctico de la función y posibilita o inhibe la existencia de algunos desafíos de la función.

El contexto socioeconómico y el capital cultural de las familias.

En sus narraciones los directores relataron haber enfrentado diversas condiciones para el ejercicio de su función derivadas del contexto socioeconómico, el cual, desde su perspectiva se encuentra estrechamente relacionado con el capital cultural, entendido este como un potencial que brinda el medio familiar y la cultura intelectual en que se desarrolla un individuo (Bourdieu, 1979). En este sentido, el bagaje cultural de las familias implica el tipo de participación que estas tengan dentro de la comunidad escolar, lo que puede representar diversos desafíos para los directores.

El capital cultural relacionado con el contexto socioeconómico caracteriza la experiencia al tiempo que la influye con el tipo de participación que tienen las familias en el proceso escolar. En la mayoría de los casos los desafíos que enfrentaron los directores relacionados con la participación de las familias en el proceso educativo se encuentran estrechamente relacionados con el contexto socioeconómico y el capital cultural de las familias. En el contexto de clase media con un mayor capital cultural, los padres entran en conflicto con los directores porque quieren imponer sus opiniones y amenazan a los maestros en el conocimiento de ciertas leyes que regulan el funcionamiento de las escuelas públicas; en el contexto urbano marginal, hay poca participación y bajas expectativas sobre los niveles de logro académico del estudiantado, porque los padres y madres de familia dan mayor prioridad a solventar sus necesidades básicas como alimento y vestido que por la educación de sus hijos.

El conocimiento del marco normativo.

Para acceder al cargo directivo no es necesario una preparación académica para la función y por consiguiente el conocimiento del marco normativo para el ejercicio del puesto tampoco lo es. Sin embargo, el estudio reveló que conocer o no la regulación normativa posibilita o limita la resolución de diversas problemáticas, en este sentido el desconocimiento del marco normativo puede representar un desafío de la función, tanto como su conocimiento puede representar un recurso para resolver desafíos resultados de otros ámbitos. Conocer o desconocer el marco normativo representa una condición que interviene en la presencia de algunos desafíos, al mismo tiempo que le brinda elementos al director para poder enfrentarlos.

Este estudio muestra que la conformación de la experiencia práctica de la función directiva contribuye a la formación de los directores, al presentar determinados desafíos específicos que

posibilitan el aprendizaje de la función y el desarrollo de la identidad directiva. De acuerdo con Díaz-Barriga (2003), hacer y aprender son dos procesos que ocurren simultáneamente, esto es porque el aprendizaje se construye para solucionar un problema que se genera al ejecutar una práctica. Esto es lo que sucede con el proceso de formación de los directores, quienes al ejercer la función enfrentan diversos desafíos que se gestan a partir de las condiciones en que se desarrolla la experiencia, resolverlos implica aprender las funciones que le competen a un director, desarrollar habilidades que le permiten diseñar acciones y tomar decisiones sobre la forma de dirigir la escuela.

Así mismo, de acuerdo con Tiburcio y Jiménez (2016), el contexto en que se desarrolla la práctica es lo que posibilita que se dé un determinado aprendizaje, es por ello por lo que la configuración de la experiencia práctica del ejercicio de la función directiva resulta relevante, al dar la singularidad de presentar determinados desafíos que posibilitan aprendizajes específicos de la función directiva.

De la experiencia de ejercicio práctico a la formación situada.

Las historias de vida profesional de los directores del estudio dan cuenta de un proceso de formación en el que aprendieron la función y construyeron su identidad profesional como directores a partir de la vivencia de diversas experiencias de ejercicio práctico de la función, que les llevó a enfrentar desafíos; para resolverlos utilizaron recursos formativos construidos con anterioridad.

El proceso encontrado tiene elementos valiosos que resultan favorecedores, entre los que destaca el aprendizaje “in situ” que la práctica proporciona, así como la creación de significados de la función a través de un proceso de interacción con los otros y los rasgos individuales de la personalidad de los directores. Sin embargo, una formación como la que evidencian los directores de este estudio, en la que se da una vivencia práctica sin una reflexión sistemática y, sin una intención de aprendizaje, no es del todo completa. Si bien las experiencias conducen a la transformación de la práctica, la carencia de un proceso de reflexión intencionada provoca que se regrese a prácticas ya superadas. Por ende, la práctica tiene cambios muy pequeños y en un momento dado se estanca. El proceso de aprendizaje se da de forma cíclica, lo que provoca que aparezca reducido y limitado.

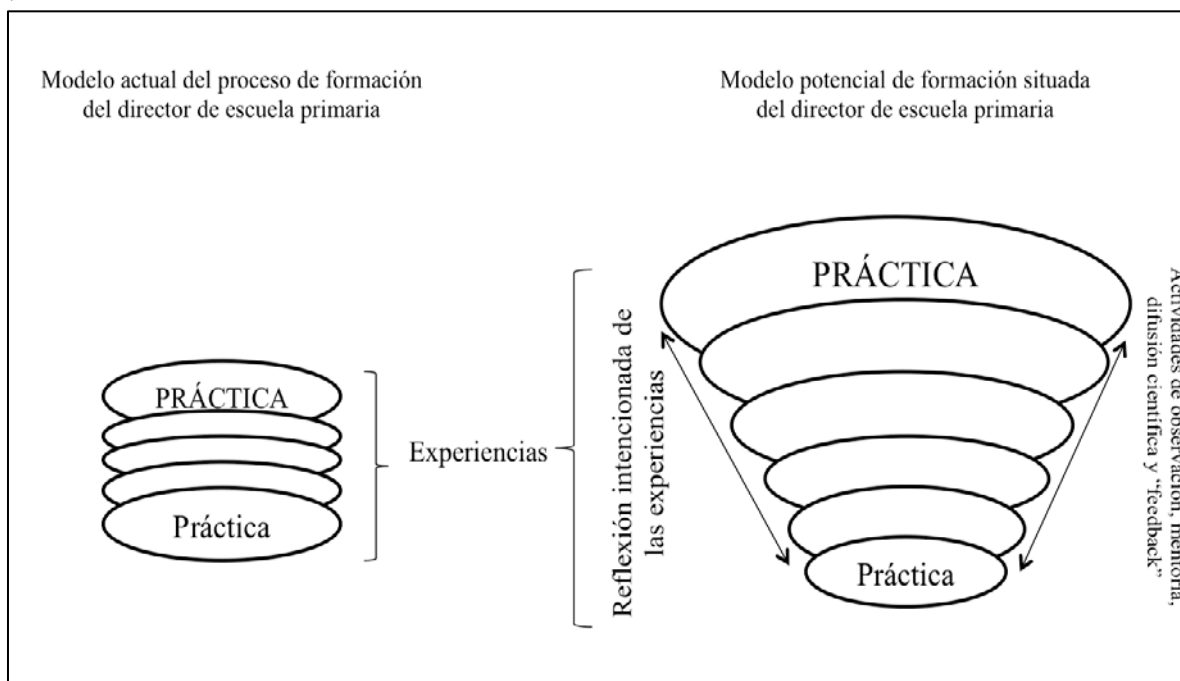


Figura 22. Potencialidad de mejora del proceso de formación de los directores.

Fuente: Construcción personal.

El proceso de formación de los directores tiene elementos potenciales que podrían mejorarse sustancialmente, entre los que destaca la posibilidad de integrar una práctica reflexiva intencionada que llevaría a un cambio paulatino de la práctica en un proceso de espiral ascendente. En la figura 22 se muestra esquemáticamente el proceso que viven los directores, así como la potencialidad de mejora al insertar una reflexión intencionada a partir de la integración de actividades de retroalimentación y de difusión científica que propone Browne-Ferrigno (2003).

De acuerdo con esta autora, una formación que incluya actividades de observación, entrenamiento, seguimiento e intercambio con directores más experimentados, aunado a la divulgación científica, favorece la formación profesional de los directores y contribuye a que estos mejoren su práctica profesional. El desarrollo de este tipo de actividades ayuda a la comprensión de las diferencias entre el rol docente y el directivo. Al mismo tiempo que favorece el fortalecimiento de la identidad directiva.

Este proceso se realiza en cuatro dimensiones: se construye una concepción del rol, se desarrolla una socialización inicial, se transforma la identidad del rol, y se desarrolla un

compromiso con el propósito. El proceso vivido por los directores del estudio da cuenta de estas dimensiones en una forma limitada.

La construcción de la concepción del rol supone un acercamiento a las prácticas directivas que conduce a conocer las funciones que le corresponden a un director, así como su campo de acción y las posibilidades de trabajo. Desde una visión docente se construye un rol como facilitador para el aprendizaje y al mismo tiempo crea una concepción sobre el rol directivo. Sin embargo, este suele distar mucho de la realidad. La participación en actividades propias del cargo lleva al director a construir una concepción diferente, más apegada a la realidad. En esta dimensión, el proceso de formación de los directores muestra que, si bien cada director ha construido su concepto de director a partir de las experiencias previas de observación receptiva y observación maleable, dicho concepto se reduce a la posibilidad de experiencias vividas y la valoración que el sujeto en formación hace desde su concepción. En este sentido, la construcción de la concepción del rol es muy diferente de un director que solo ha tenido un director a aquél que ha tenido la oportunidad de observar diversos directores.

El desarrollo de una socialización inicial se caracteriza porque el director se integra a otros grupos fuera de la escuela que apoyan su trabajo como líder y que representan una fortaleza para la mejora de la escuela. En esta dimensión, son escasos los directores que buscan apoyo fuera de la escuela, especialmente con sus iguales, ya que ello los puede evidenciar como incompetentes para desempeñar el cargo, por ello quienes se atreven a buscar apoyo, mejor lo hacen con algún especialista que le apoye a resolver un desafío en específico. En este sentido, se puede afirmar que los directores no tienen un proceso de socialización inicial, lo cual conduce a que sean ellos mismos quienes valoren su trabajo en función de los resultados obtenidos. Esto permite que cada director tenga un propio concepto de la función directiva y que la reconozca como única y verdadera, aunque difiera del resto de sus colegas que desempeñan la misma función. Lo cual limita las posibilidades de mejora al permitir la autocomplacencia, pensar que se está en lo correcto y que no hay nada que mejorar.

La tercera dimensión que hace referencia a la transformación de la identidad del rol plantea que el docente deja de pensar como un educador para hacerlo como un líder. Ya no actúa en función del aula, sino para favorecer el desarrollo organizacional de la institución y la comunidad educativa en su conjunto. En esta dimensión, hay indicios que muestran que al inicio de la función directiva se piensa y actúa más como docente que como director y que conforme se

va avanzando en el enfrentamiento de desafíos se va transformando esa identidad directiva. Sin embargo, este proceso se da con algunas limitantes, pues aquí también aparece el ejercicio de la función como un trabajo solitario que solamente es evaluado por el mismo director.

Por otra parte, esa identidad está ligada al concepto de director que cada sujeto construye en función de sus experiencias particulares. Si bien la formación implica un proceso colectivo en el que el sujeto se reconoce como parte de un grupo social (Ducoing y Fortuolt, 2013), en el caso del director escolar, el grupo de iguales se encuentra distante y no necesariamente ofrece elementos para la construcción colectiva del autoconcepto. Por el contrario, para los directores de este caso, el constituirse como director puede distar mucho de la de otros colegas, la identidad es un asunto muy individual.

Finalmente, en la cuarta dimensión que se aborda el desarrollo de compromiso con el propósito, el director reconoce la necesidad de formación permanente y es capaz de trazarse metas de superación que le ayuden a desempeñar cada vez mejor su función. Al respecto se encuentra que, si bien todos los directores del estudio reconocieron que carecían de preparación académica específica para desempeñar el cargo, así como también coincidieron en el supuesto de que tener dicha preparación seguramente habría facilitado su trabajo; ninguno de los casos del estudio ha buscado por su propia cuenta preparación académica o capacitaciones que le ayuden a conocer su función, simplemente van resolviendo la práctica como se les va presentando.

En el análisis realizado se encontró que los directores realizan actividades de observación de forma asistemática y reducida a las posibilidades del director con que les toca trabajar y no precisamente con un director exitoso, carecen de actividades de entrenamiento con excepción de aquellos directores que tuvieron la oportunidad de vivir experiencias de gestión escolar, tienen un vago seguimiento que se limita a la supervisión de que son sujetos por parte de su inspector, y en definitiva no participan en actividades de divulgación científica. La figura 25 muestra esquemáticamente la potencialidad de mejora que existe en el proceso de formación de los directores.

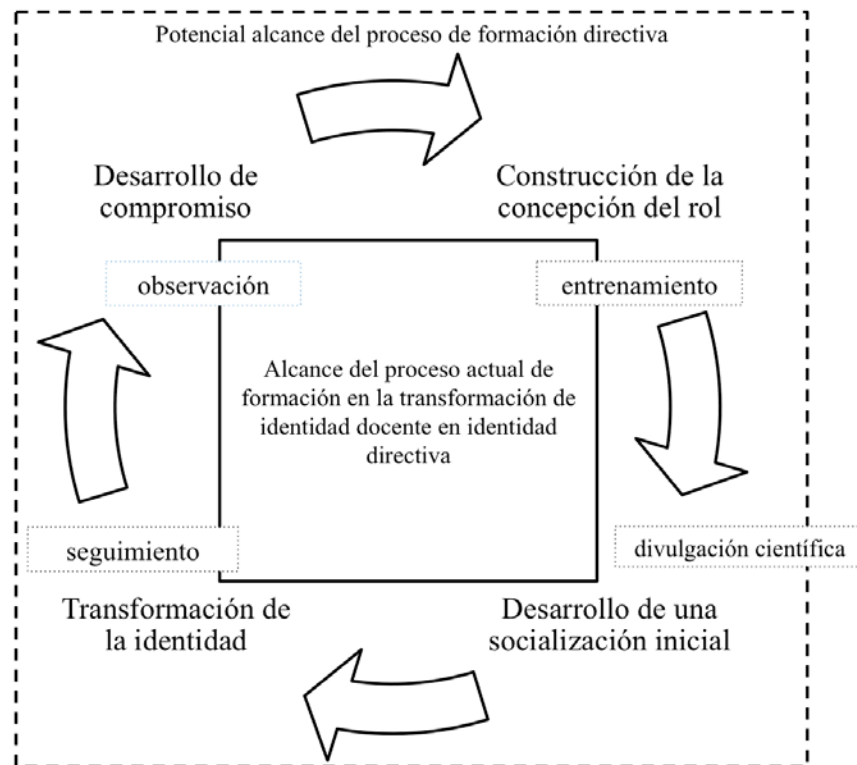


Figura 23. Potencial alcance del proceso de formación de los directores.

Fuente: Construcción personal.

Este análisis realizado muestra como la experiencia de ejercicio de la función directiva, contribuye a la formación. Sin embargo, cabe preguntarse sobre el tipo de formación que se obtiene con esa forma de aprendizaje, pues si bien conduce a la construcción de un aprendizaje práctico que permite el desarrollo de competencias, los directores viven solos ese proceso y la carencia de una reflexión intencionada lo reduce a un ejercicio de ensayo-error.

Se observa un proceso de formación principalmente empírico, que aparece limitado, reducido al desarrollo de la función administrativa del puesto. Instancias internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) recomiendan el fortalecimiento de la formación de directores para desarrollar un liderazgo que sea instruccional y distribuido (Pont, Nusche y Mooroman; 2009). Esta recomendación también se manifiesta en el Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013), en el que se presenta que en primaria casi una quinta parte de los directores declaró tener una formación de carácter práctico para el desarrollo de habilidades y destrezas para la función (INEE, 2015).

Según estos referentes, hace falta desarrollar un liderazgo instruccional, en el que las acciones del líder busquen mejorar las condiciones organizativas y profesionales para la mejora de los logros académicos del estudiantado. Así como promover un liderazgo distribuido que se presente de forma horizontal con la participación de todos, lo que generaría el cambio a partir de los miembros que conforman la escuela (Bolívar, 2015).

La formación de directores de escuelas públicas puede ser mejorado con estrategias de autoformación que garanticen la adquisición de conocimientos, así como el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para desarrollar un liderazgo que favorezca el aprendizaje del estudiantado y que involucre a toda la comunidad escolar. Se reconocen en el proceso de formación de los directores, la presencia de algunos elementos favorecedores como el aprendizaje a partir del ejercicio práctico de la función y la existencia de comunidades de práctica incipientes. Lo que posibilita partir de un conjunto de condiciones contextuales que ya existen.

Dichos elementos permiten pensar en la generación de redes para la formación profesional de directores, en las que se promuevan espacios de reflexión sobre el desarrollo y problemáticas de la práctica directiva como dispositivos para la formación (Nicastro, 2014). La participación en la práctica genera distintas posibilidades de construir significados en los que la experiencia constituye un punto de partida hacia la resolución de problemas de la función.

Ello posibilita que la participación en redes de colaboración y ayudantía podrían mejorar los procesos de formación y la práctica de los directores escolares. Idealmente dichas redes habrían de integrarse con directores interesados en participar para favorecer que tuvieran compromiso con la práctica. Sería conveniente que fueran directores con diferentes rangos de experiencia, incluso integrar a quienes aspiran a acceder al puesto, lo que posibilitaría el intercambio y construcción de aprendizajes entre veteranos y noveles.

Otra posibilidad de mejora a la formación de los directores en México sería el fortalecimiento al actual proceso de selección para acceder al puesto. De acuerdo a este un docente que aspira al cargo de director, se inscribe para el proceso de selección, cuenta con un periodo aproximado de cuatro meses para revisar alguna bibliografía recomendada y llegado el tiempo participa en un concurso de oposición. Si en los resultados del examen resulta idóneo para el puesto, se le asigna la función de director y a partir de entonces cuenta con un periodo de inducción de dos años, durante el cual tendrá el apoyo de un director tutor. Al finalizar este

periodo volverá a ser evaluado y de resultar idóneo de nueva cuenta se le otorga el nombramiento base en el puesto.

En los resultados de este estudio se encuentra que algunas experiencias previas contribuyen a construir el concepto de director y a desarrollar algunas habilidades útiles para el cargo, también muestra que la experiencia de ejercicio práctico de la función es un espacio privilegiado en el aprendizaje de la función y la reconstrucción de la identidad profesional. Por tanto, una forma de fortalecer la formación de los directores sería provocar de forma intencionada las experiencias de observación maleable, el ejercicio de liderazgo y la gestión escolar a fin contribuir a la construcción del concepto de director y el desarrollo de algunas habilidades útiles para el cargo. Así mismo ofertar durante el periodo de inducción diplomados con carácter obligatorio, sobre temáticas del marco normativo de la educación pública, la mediación y las relaciones humanas. En este sentido se trataría de conformar un programa con algunas acciones concretas, entre las que podrían apuntarse las siguientes:

- ✓ Los docentes que se inscriban para el concurso de oposición como aspirantes al puesto de la dirección, deberán realizar un ejercicio de intercambio con un docente que labore en una escuela con un director reconocido como un exitoso durante un periodo de quince a treinta días. Durante la estancia en su escuela de intercambio deberá participar en las acciones de gestoría que el director delegue en él. Con la intención de realizar prácticas de observación, seguimiento y análisis a un director experimentado y exitoso.
- ✓ De regreso a su centro laboral, deberá diseñar e implementar un proyecto que involucre a los padres y madres de familia para atender a alumnos con bajo desempeño o rezago. Dicho proyecto deberá integrarse en el plan de trabajo de la escuela y desarrollarse antes de concluido el ciclo escolar.
- ✓ Tanto las evidencias del intercambio como la aplicación del proyecto de mejora que involucre a padres de familia serán requisito para la participación en el examen de oposición, aunque no sean evaluados, solo como acciones concretas realizadas, brindarán elementos para que el docente reconstruya su concepto de director y desarrolle habilidades para el desafío de involucrar a los padres de familia en las actividades de aprendizaje.

- ✓ Luego tras presentar el examen y ser seleccionado, durante los dos años que dura el periodo de inducción deberá realizarlo por lo menos dos jornadas de observación a cada uno de los directores que integren la zona escolar en la que fue asignado.
- ✓ Aunado a esto durante el periodo de inducción deberá realizar en el tiempo contrario a su horario de trabajo tres cursos o diplomados de preparación académica en los que trabaje tres temáticas centrales: el conocimiento del marco legal y normativo de la educación en México, la mediación como herramienta para la resolución de conflictos, y relaciones humanas. Estos cursos deberán promover un análisis integral entre la teoría y la experiencia práctica.
- ✓ Terminado el periodo de inducción y aprobado su examen de permanencia, el director deberá seguir participando en cursos de actualización de sus funciones y deberá además participar de publicaciones en revistas de divulgación científica en las que comparta su experiencia y el análisis sobre la misma.
- ✓ Finalmente, tras un periodo de cinco años en el ejercicio de la función directiva, podrá recibir en su centro de trabajo a docentes aspirantes al cargo, para realizar funciones de entrenamiento para la función directiva.

Este estudio muestra que la premisa de aprender haciendo, de la teoría del aprendizaje situado, permite comprender el proceso de formación y al mismo tiempo brinda posibilidades para su mejora. Sería por tanto un proceso de formación situada.

Agenda pendiente sobre la formación de los directores de escuela primaria.

Para la realización de este estudio recabé información de tres diferentes fuentes, recogí la historia de vida relatada por los propios sujetos de estudio, recuperé la práctica de liderazgo con la videograbación de una sesión de Consejo Técnico y conseguí la percepción de los inspectores sobre la práctica de cada director participante del estudio. Sin embargo, al a hora de analizar los datos y por la misma naturaleza del problema a estudiar, hice un mayor uso de las voces de los participantes.

Los datos recuperados en las videograbaciones alas sesiones de Consejo Técnico, si bien se transcribieron y se esquematizaron en mapas de la sesión, el análisis a la dinámica de estas no fue de relevancia, ya que se utilizaron solo para complementar los hallazgos en el proceso de formación relatado por los directores. Queda pendiente realizar un análisis a la dinámica que

siguen este tipo de reuniones, que representan un fragmento de la práctica directiva, considerar cómo las interacciones que ahí se presentan se relacionan con el autoconcepto y cómo aportan de manera específica a la formación de los directores.

De igual forma las entrevistas a los supervisores, no fueron sujetas a análisis, únicamente se transcribieron y sirvieron para tener datos que ofrecieran elementos para fortalecer la reconstrucción del trayecto formativo de los directores. Es posible profundizar en el estudio, al identificar en ellas un posicionamiento ideológico del inspector respecto a la función directiva y hacer un comparativo con la práctica del director para encontrar si la ideología del inspector se refleja en la práctica del directivo o si hay una independencia entre ambos puestos.

Por otro lado, el análisis aquí presentado se concentró en la información que los propios directores reportaron como relevante en su historia de vida, dando preponderancia a los desafíos enfrentados, los recursos formativos utilizados para hacerles frente y los aprendizajes construidos a partir de la experiencia de ejercicio práctico de la función. Como resultado, se observa un proceso aislado de los otros, porque el director se concentra en sí mismo y no en las interacciones que tiene con otros.

Desde la postura del aprendizaje situado, es posible profundizar en el conocimiento de la formación de los directores investigando sobre la posible interacción que los directores tienen con sus iguales. Retomando los planteamientos de Wenger (2001), sería conveniente indagar sobre la existencia de comunidades de práctica entre directores, así como el papel que estas juegan en el aprendizaje de la función. Siguiendo esta misma línea, es posible buscar la identificación de la negociación de significados que se realiza entre iguales, así como el papel que esta juega en el proceso de conformación de la identidad de los directores.

En otro orden de ideas, el estudio muestra un proceso de formación, que, si bien da muestras de un aprendizaje situado al aprender de la experiencia de ejercicio de la función, también aparece reducido, limitado a las experiencias que de forma azarosa se presenten en la historia de vida de cada director en particular. Esto abre la necesidad de investigar sobre el tipo de liderazgo que se desarrolla en este proceso de formación, así como las concepciones y prácticas que se manifiestan sobre la gestión escolar. Dentro de esta línea de investigación cabe preguntarse sobre los posibles efectos de este tipo de formación en los resultados académicos del estudiantado. Contar con datos y análisis sobre estas líneas de investigación, incrementaría la

posibilidad de propuestas para mejorar el proceso de formación de los directores a partir de los conocimientos sobre el mismo que hasta hoy se tienen.

La carencia de un modelo de formación para los directores mexicanos ha propiciado un aprendizaje de la función limitado y como tal no tiene la capacidad de responder a las demandas del sistema educativo para la educación de ciudadanos de un mundo global. Avanzar hacía la mejora, precisa por fuerza voltear a ver a la figura directiva, no como un ejecutor de la política educativa, sino como un docente que necesita transformarse en un director.



Referencias bibliográficas

- Alva, K. (2011). Ser directora: construirse en la experiencia. Ponencia en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), Área 16. Sujetos de la educación.
- Álvarez, I. Ugalde, C. Casas, M. (2006). *Experiencias y desafíos de la formación para la gestión educativa*. Recuperado el 30 de octubre de 2013, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica>
- Arnaut, A. (2010). Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010. En A. Aranut y S. Giorguli (coords.). *Los grandes problemas de México*. México: El colegio de México.
- Ayala, M. (2009). Construcción directiva. Recuperado el 2 de noviembre de 2013, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/0427-F.pdf
- Balderrama, S. (2004). *¡Al Grano! Con el plan estratégico de transformación escolar*. México: SEC-Chihuahua.
- Baudouin, J. (2009). Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento. En P. Ducoing (Coord.), *Tutoría y mediación*. Vol I (pp. 31-55) México: IISUE-UNAM/Afirse.
- Baudouin, J. (2012). Elementos de historia para el trabajo bibliográfico y la formación crítica: agentividad y reflexión. España: Ediciones del Crac.
- Bolívar-Botía, A. (2010) ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 3, Nº 5, julio – diciembre 2010. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En M.H. Abrahao (Org.): *Pesquisa (auto)biográfica: lugares, trajetos e desafios*. V Congreso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (V CIPA). Porto Alegre: PUCRS, vol. 2.
- Bolívar, A. (Noviembre, 2015). Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y comunidad profesional, Conferencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México. Recuperado el 12 de Julio de 2016 de http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente%202.pdf
- Bolívar, A; Domingo, J; Fernández, M. (2001). *La investigación bibliográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. España: La Muralla, S. A.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 1 (5), pp.11-17
- Brown, P. (2008). A review of literature on case study research. *Canadian Journal for New Scholars in education*, 1 (1).

- Brown-Ferrigno, T. (2013). Becoming a Principal: Role Conception, Initial Socialization, Role-Identity Transformation, Purposeful Engagement. *Educational Administration Quarterly*. Recuperado el 16 de Julio de 2014, de <http://eaq.sagepub.com/content/39/4/468>
- Bush, T. (2010). Leadership development. En T. Bush, L. Bell y D. Middlewood (Eds) *The Principales of Educational Management Leadership and Management*, London. UK: Sage Publications.
- Bush, T. (2011) Succession planning and leadership development for school principals: comparing English and South African approaches, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41:6, 785-800, DOI: 10.1080/03057925.2011.595968
- Caso-López, A; López, M; Caso, J. (2013). Experiencia profesional y formación continua del director de secundaria asociadas al logro académico de estudiantes de Baja California. Consultado el 20 de abril de 2014 en: <http://127.0.0.1:4001/doc/2145.pdf>
- Cassasús, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (La tensión entre los paradigmas del tipo A y el tipo B. Recuperado el 20 de noviembre de 2013, de <http://lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- Carriego, C. (2010). La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje reice. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea], consultada el: 16 de junio de 2017 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115052004>
- Charmaz, K. (2006). Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis. London: SAGE publications.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3) 19-33. Recuperado el 28 de septiembre de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114063003>
- Chan, M. (2011). *La gestión de la innovación en el marco de las reformas educativas*. México: ITESO.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013. *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Concha, C. (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 133-138.

- Corbin, J. (2010). La investigación en la teoría fundamentada como un medio para generar conocimiento profesional. En *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*. Bernard, S. (coord.). México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (2nd. ed.). E.U.A.: Person Educativa Inc.
- Creswell, J. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (3ª ed.) E.U.A: SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L; Rothman, R. (2011). *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Day, C. Sammons, P. Hopkins, D. Harris, A. Leithwood, K.A. Gu, Q. Brown, E. Ahtaridou, E. y Kington, A. (2009). *Impact of school leadership on pupil outcomes: Final report*. Department for Children, Schools and Families.
- Sá, M y Ramalho, L. (2004). *Devolutiva de entrevistas: Biograma en la investigación de la Educación*. (sin publicar) San Pablo, PUC.
- Diario Oficial de la federación. (1982). *Acuerdo número 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Diario Oficial de la Federación. (2013). *Ley General de Servicio Profesional Docente*, consultado el 15 de marzo de 2013 en <http://educacionadebate.org/wp-content/uploads/2013/04/Ley-del-Servicio-Profesional-Docente.pdf>
- Donoso, S; Benavides, N; Cancino, V; Castro, M; López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Revista Brasileira de Educaçao*. 17 (49) Perú.
- Ducoing, Patricia. “¿Dar forma o formarse?”. En Patricia Ducoing. (Coord.). *Lo otro, el teatro y los otros*. México, UNAM, 2003.
- Ducoing, P; Fortoul, B. (2013). *Procesos de formación. Volumen I 2002-2011* (coord.). México: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Elizondo, a. (2001). *La nueva escuela I, Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paídos.
- Escamilla, S. (2006). *El director escolar. Necesidades de formación para una práctica profesional*. Tesis Doctoral, Bellaterra Barcelona.
- Ezpeleta, J. (1998) *La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina*. Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México.

- Fernández, M. (2002). Formar para la dirección escolar: Por qué, cuándo, cómo... Revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2), 1-12 Recuperado el 29 de septiembre de 2013 en, <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL2.pdf>
- Fierro, C. (2006). *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico*. (Disertación doctoral). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México, D.F.
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. En Revista Digital Universitaria, Vol. 5, No. 1. México.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999) *La escuela que queremos, objetivos por los que vale la pena luchar*. Argentina: Amorrortu.
- Garbanzo, G. y Orozco, V. (2010) Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. Revista Educación, Vol. 34. (No. 1) Pág. 15-29.
- García, J; Slater, C; López, G. (2010). El director escolar novel de primaria. Problemas y retos que enfrenta en su primer año. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1051 – 1073.
- Gyssels, S. (2007). *La formación de directivos. Comprender su actuación para transformar sus prácticas*. Venezuela: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Revista ISLAS*, Núm. 45 Vol. 138. Octubre-diciembre.
- Harf, R; Azzarboni, D. (2007). *Estrategias para la acción directiva. Condiciones para la gestión curricular y el acompañamiento pedagógico*. Argentina: Novedades Educativas.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Higgs, J; Horsfall, D; Grace, S. (2009). *Writing qualitative research on practice*. Netherlands: Sense publishers.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013), Resultados de México*. México: INEE.
- INEE, (2012). ¿Cómo es el contexto socioeconómico en que opera el sistema educativo nacional? Disponible en: http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/CS/CS04/2012_CS04_a.pdf (Consultado 10 de noviembre de 2013)

- Izquierdo, A. (2002). Temperamento, carácter, personalidad. Una aproximación a su concepto e interacción. *Revista complutense de Educación* (13) 2. Consultada el 9 de mayo de 2017 en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0202220617A/16585>
- Kazez, R. (2010). Los estudios de caso y el problema de la selección de la muestra. Aportes desde el Sistema de Matrices de Datos. Recuperado el 9 de septiembre de 2012 de: http://www.uces.edu.ar/institutos/iaepcis/8_jornada_desvalimiento/kazez.pdf
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. Resnick, J. Levine, and S. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pages 63-82). Washington, DC: APA.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Apuntes desde la investigación*. Chile: Fundación Chile.
- Loera, A. (2006). (Editor) *Caja de herramientas para colectivos escolares*. México: SEP.
- Loera, A; Hernández, R; Rangel, A; Sánchez, J. (2006). *Cambios en la práctica pedagógica en escuelas del programa escuelas de calidad*. México: UPN mástextos.
- López, G. (2010). *Prácticas de dirección en los primeros años en el puesto. Estudio sobre las acciones desarrolladas para resolver los problemas experimentados por el director de escuelas primarias públicas*. (Disertación doctoral). Universidad Autónoma de Baja California, Baja California. Consultada el 15 de septiembre de 2018 en: <http://ide.ens.uabc.mx/images/pdf/tesis/DCE/Tesis%20DCE%20Gema-Lopez-Gorosave.pdf>
- López, L. (2012). Implementación de un sistema administrativo de control escolar. Consultado el 13 de mayo de 2014 en: http://educacionvirtual.jalisco.gob.mx/dgupn-ip/libros/tesis_1.pdf
- López-Delgado, M. (2013). *Climbing up the ladder to headship in Mexican compulsory education: Perceptions of the Escalafon, the point-based system currently used in Mexico to appoint school heads, an exploration in elementary school*. Tesis Doctoral, University of Birmingham, Reino Unido.
- Lozano, I. Lozano, E. (2011) Los significados de ser director de secundaria. Ponencia en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), Área 16. Política y gestión.
- Martens, M. (2005). *Research and evolution in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. (2nd ed.). U.S.A: SAGE publications.
- Martin, C., Guzmán, E. La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* [en línea] 2016, (Enero-Junio) : [Fecha de consulta: 16 de junio de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455004>

- Martins, F. Cammaroto, A. Neris, L. Canelon E. (2009). Liderazgo transformacional y gestión educativa en contextos descentralizados. En *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 9 N° 2, mayo-junio pág. 1 - 27. Universidad de Costa Rica.
- McKinsey & company. (2007). *Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para logra su objetivo*. Recuperado el 21 de febrero de 2014 de, http://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_McKensey.pdf
- Méndez, E. (2012). Proyecto internacional de directores exitosos en escuelas de nivel secundaria. Ponencia en el *Primer Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua* (REDIECH). Área 13. Política y gestión.
- Molina, N; Contreras, A. (2007). Detección de las necesidades formativas de los equipos directivos: paso previo para el diseño de planes de formación. *Revista acción pedagógica*, 16, 70 – 81.
- OCDE, (2009). Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. Recuperado el 10 de abril de 2014 de, <http://www.waece.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>
- Ordaz, V; Saldaña, G. (2005). Análisis y crítica de la metodología para la realización de planes regionales en el Estado de Guanajuato. México: Universidad de Guanajuato.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (1990) *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos*, consultado en: www.oei.es/efa2000jomtien.htm
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, F. (1993) *Factores asociados con la dirección eficaz en la escuela primaria*. En: Reportes de investigación Educativa, México.
- Ortega, F. (2008) Tendencias en la gestión de centros educativos. En *Revista Latinoamericana de estudios educativos* (México), vol. XXXVIII, núm 1-2 Pág. 61-79.
- Pareja-Fernández, J. (2009). Liderazgo Y Conflicto En Las Organizaciones Educativas. En *Educación y Educadores*, Vol. 12, N° 1, abril. Pág. 137-152. Universidad de La Sabana, Colombia.
- Pastrana, L. (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México: CINVESTAV/IPN.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 67-80, recuperado el 29 de septiembre de 2013, de <http://www.aufop.com>

- Perkins-Gough, D. (2013). The Significance of Grit: A Conversation with Angela Lee Duckworth. *EL Educational Leadership*. 71 (1), 14-20, Consultado el 22 de enero de 2017 en: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept13/vol71/num01/The-Significance-of-Grit@-A-Conversation-with-Angela-Lee-Duckworth.aspx>
- Pont, B; Nusche, D; Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: Política y práctica*. OCDE.
- Pozner, P. (2000). *Liderazgo, módulo 3. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: UNESCO.
- Richards, K. (2011). Case study. Research in second language teaching and learning. Volume III. Hinkel, E. (ed.). New York: Routledge.
- Rhodes, C. (2006). The impact of leadership and management on the construction of professional identity in school learning mentors. *Educational Studies*, Vol. 32, No. 2, June 2006. Routledge, UK.
- Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. En *Educación y educadores*, Vol 14, Num. 2, mayo –agosto, Universidad de la Sabana, Colombia. Pág. 253- 267.
- Sáenz, O; Debón, S. (1998). La formación del director escolar en España. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*. 1 (1). Recuperado el 29 de septiembre de 2013 de, http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224541341.pdf
- Sá, M y Ramalho, L. (2004). *Devolutiva de entrevistas: Biograma en la investigación de la Educación*. (sin publicar) San Pablo, PUC.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica*, Consultado el 12 de febrero de 2014 en: http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores05/024/24%20Diana%20Sagastegui-Mapas.pdf
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: SAGE.
- Sammons, P. Hilman, J y Martimore, P. (1995). *Características clave de las escuelas efectivas; una revisión de escuelas efectivas, investigación*. Inglaterra: Instituto de Educación.
- Sánchez, J; Ruiz, A. (2008). *Maestros y formación en comunidades de práctica*. México: UPN.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Colombia: ARFO Editores.
- SEP. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. Vázquez, E. Coordinadora. (2ª ed.) México: SEP

- Slater, C. García, J. Nelson, S. (2011). Los problemas de la dirección escolar y la preparación previa para resolverlos: un estudio de directores noveles de Estados Unidos y México. Ponencia en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), Área 16. Sujetos de la educación.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. U.S.A: The Guilford Press.
- Tiburcio, C; Jiménez, Y; (2016). La enseñanza del tutunakú a través del aprendizaje situado, bilingüe y dialógico. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, () 121-141. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283146484007>
- Torres, G. (2009). El papel de los directivos escolares y la gestión del cambio: Reforma de secundaria. Recuperado el 29 de noviembre de 2013, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/1176-F.pdf
- Turner, J. (2005). Explaining the nature of power: A three-process theory. *European Journal of Social Psychology*, 35 (1), pp.1-22.
- Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: Experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5e), 149 – 156
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potencializando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), 304 – 322
- Vallejo, M. (2007). Del directivo administrador al (↔) directivo gestor. Una tensión en las políticas de educación básica del Gobierno Mexicano. Consultado el 2 de noviembre de 2013, de, [http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/files/pdf/Ponencia\[1\].%20Seminario%202.%20VALLEJO.%20Directivo%20administrador%20-%20gestor.%20Nov%2007.pdf](http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/files/pdf/Ponencia[1].%20Seminario%202.%20VALLEJO.%20Directivo%20administrador%20-%20gestor.%20Nov%2007.pdf)
- Vargas, R. (2012). Una aproximación a la formación del ser de las y los directivos de educación básica. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 5, 6-14.
- Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *Revista Educare*, vol. 47/1
- Weiss, E. (2016). La apropiación de una innovación: La hora de orientación y tutoría en escuelas secundarias, *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 18 (2). Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1136>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. España: Paídos.