



IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

ISSN: 2007-4336

ISSN: 2448-8550

revista@rediech.org

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
México

Estrada Loya, Cruz Argelia; Villarreal Ballesteros, Ana Cecilia
Desafíos que contribuyen al proceso de formación del director de escuela primaria
IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH,
vol. 9, núm. 17, 2018, Octubre-Marzo 2019, pp. 69-86
Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521655454005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

DESAFÍOS QUE CONTRIBUYEN AL PROCESO DE FORMACIÓN DEL DIRECTOR DE ESCUELA PRIMARIA

CHALLENGES THAT CONTRIBUTE TO THE FORMATION PROCESS OF PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS

ESTRADA LOYA Cruz Argelia
VILLARREAL BALLESTEROS Ana Cecilia

RECEPCIÓN: JULIO 10 DE 2018 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: SEPTIEMBRE 28 DE 2018.

Resumen

La formación profesional presupone un mejor desempeño de los profesionistas. En México, los procesos de formación de los directores de escuelas primarias no son claros. Por lo general, docentes sin preparación académica para la función directiva ocupan el cargo. Esta situación ha favorecido la formación en el desempeño de la función. El presente trabajo se realizó con el objetivo de analizar procesos de formación de directores de escuelas primarias para identificar algunas de las experiencias y desafíos que les brindaron posibilidades para formarse. Para ello se utilizó un estudio de caso múltiple con un análisis biográfico narrativo que permitió identificar cuatro desafíos de la experiencia de ejercicio de la función. El desafío de ejercer la autoridad ayuda a reconstruir la identidad profesional, en tanto que los desafíos de organizar la dinámica de trabajo escolar, involucrar a las familias y conseguir recursos para implementar acciones para la mejora, ayudan a aprender la función y desarrollar habilidades necesarias para la función. El proceso encontrado tiene elementos favorecedores, como el aprendizaje *in situ* que

Cruz Argelia Estrada Loya. Directora de escuela primaria y docente del posgrado de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. de Chihuahua, México. Cursa el doctorado en Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua y trabaja la línea de gestión escolar y liderazgo educativo. Correo electrónico: dreduarely@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-7714-3523>.

Ana Cecilia Villarreal Ballesteros. Docente de la Licenciatura en Lengua Inglesa y del Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctora en SLAT por la Universidad de Arizona y pertenece al cuerpo académico de investigación "Lenguaje y educación". Es autora de diversas publicaciones sobre aprendizaje, enseñanza y formación docente. Correo electrónico: avillare@uach.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-5884-0403>.

la práctica proporciona; sin embargo, aparece limitado, reducido a un ejercicio empírico de ensayo-error.

Palabras clave: DESAFÍO, EXPERIENCIA, FORMACIÓN, FORMACIÓN CRÍTICA.

Abstract

We present this work that was conducted with the objective of analyzing the training processes for principals of primary schools to identify some of the elements that enabled their leadership learning and effectiveness. A multiple case study was conducted using narrative biographical analysis, which identified practical experiences and challenging difficult situations that enable preparation and leadership learning. The study found that exercising authority helps rebuild their professional identity, and this helps principals to learn the function and develop the needed skills for the function. Reported experiences include challenging experiences as organizing the dynamics of school work, the involvement of families in school activities, and obtaining resources to implement actions for improvement. The process found has favoring elements such as in situ learning that practice provides; however, the shortcomings of this approach are that leadership learning occurs in specific situations and mostly by trial and error.

Keywords: CHALLENGE, EXPERIENCE, TRAINING, CRITICAL TRAINING.

INTRODUCCIÓN

La propuesta

de calidad educativa sitúa a la escuela como la unidad de cambio para la mejora. Para que esto sea posible es necesario un líder que dirija el funcionamiento y organización de la institución educativa. El liderazgo eficaz es considerado una condición indispensable para poner en práctica cambios sustanciales y rápidos que promuevan la mejora continua (Pont, Nusche y Moorman, 2009). En este sentido, el director, como líder, es un agente clave para que una escuela avance hacia la oferta de una educación de calidad. Es el responsable de organizar y promover acciones que garanticen la mejora. Liderar eficazmente una escuela requiere de un conocimiento sistemático, con bases sólidas (Molina y Contreras, 2007). Las buenas intenciones no son suficientes para desarrollar un liderazgo exitoso y eficaz; 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 liderazgo y de gestión. Para ello se requiere conocimiento y habilidades específicas que demanda la función.

La relevancia de la práctica directiva para la mejora académica de una escuela hace deseable un proceso de formación sólido en el que los directores escolares

aprendan a ejercer eficazmente su función (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, 2015). La formación en liderazgo y gestión es un requisito indispensable para que el director organice la escuela para que trabaje por la mejora académica, ya que provee de herramientas que le permitirán orientar su práctica y la de su equipo de trabajo (Pont, Nusche y Moorman, 2009). Sin embargo, en el caso de México los procesos de formación de los directores de escuelas primarias son poco claros; el puesto de director escolar regularmente es ocupado por maestros sin una preparación académica especializada en liderazgo; ello ha contribuido a que el aprendizaje de la función directiva se dé con el ejercicio de la misma (SEP, 2010).

En la tradición occidental, la formación profesional suele entenderse como un proceso sistematizado para aprender las prácticas propias de una profesión, idealmente antes de ejercerla (Uribe, 2010; Gyssels, 2007). Esta concepción alude a un proceso orientado a preparar al individuo para desempeñarse en un ámbito determinado, pero sin conciencia de por qué o para qué lo hace, un técnico que ejecuta una tarea específica. Desde otra perspectiva, la formación crítica hace referencia al desarrollo de la conciencia crítica, a un proceso de vida en el que se construye y reconstruye la identidad profesional (Browne-Ferrigno, 2003; Ducoing y Fortuol, 2013). Un sistema integral y profundo que requiere la conjugación de diversos elementos, tanto conocimientos, capacidades y habilidades, como experiencia y práctica que no puede reducirse a un programa de formación académica. Es un constructo inacabado que se desarrolla de forma continua antes de acceder a una profesión, al ingreso al campo laboral y durante el ejercicio propio de la función. Este concepto de formación profesional brinda elementos para comprender e interpretar el proceso de formación que viven los directores de escuelas mexicanas, quienes han accedido al puesto carentes de una preparación académica que los capacite para ejercer la función.

Este trabajo se sustenta en este último concepto de formación profesional al entenderlo como un proceso que implica la construcción de una identidad para un área de saber, el cual 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 y el dominio de los códigos culturales que lo identifican.

Para algunos seguidores de la teoría de la formación crítica (Ramírez, 2005; Baudouin, 2012), la experiencia (entendida como un conjunto de eventos vividos) juega un papel importante en la formación de adultos, ya que cuando están en situación de aprender pueden beneficiarse de la experiencia previa; ello puede posibilitar u obstruir la construcción de nuevos conocimientos. Martí y Gil (2012, p. 16) proponen que la experiencia de vida aporta valiosos elementos en el proceso de formarse como profesionistas:

En nuestra formación como personas intervienen al menos dos dimensiones, una interna caracterizada por nuestro paso por las instituciones educativas (escuelas, institutos, universidad) y otra externa, que en términos generales podemos denominar vida, en la que la interacción con los demás, las experiencias vividas, y el propio transcurrir de la misma nos posibilitan tanto aprendizajes como la adaptación a las diferentes situaciones que se presentan.

Es preciso reconocer que la experiencia no es el único elemento que ofrece elementos para la formación, pero es importante reconocerla en su justa dimensión. Siguiendo a Martí y Gil (2012), la experiencia suele pasar a un segundo plano en la formación profesional. Aparece casi desdibujada, como una posibilidad de aprendizaje; se le resta importancia ante la preparación académico teórica al punto de ser ignorada, por proceder de una vivencia en la que regularmente los problemas se resuelven haciendo uso del sentido común y no de un riguroso sistema metodológico.

Sin embargo, es preciso reconocer que la experiencia forma parte del proceso de formación, sea significada o no. Valorar la experiencia significa reconocer la posibilidad de que los directores pongan en acción algunas prácticas aprendidas en vivencias previas, experiencias directas con la figura directiva, que por alguna razón fueron relevantes para él; esto significaría la reproducción de prácticas que responden a otras experiencias. Entonces, ignorar la experiencia, no la elimina; por el contrario, tiende a perpetuarla. Por otra parte, al negarla o restarle importancia se desperdicia el potencial de aprendizaje y de formación que representa como una oportunidad para un aprendizaje situado.

Para Baudouin (2012), la formación de un adulto deriva de las experiencias vividas, especialmente cuando se ha pasado por vivencias penosas a las que él denomina “pruebas”; estas se caracterizan por ser situaciones difíciles en las que el individuo ha tenido que resolver algo y hacerlo le dejó aprendizajes que lo transformaron como persona. Esta noción representa desafíos que en determinado momento de la historia de vida de un individuo son cruciales, porque haber vivido esa experiencia lleva a la toma de decisiones que hacen que la historia de vida haya seguido el curso que tomó, y no otro distinto.

Un desafío resulta de vivir una experiencia difícil que pone al sujeto en situación de prueba. Desde esta perspectiva, a través de la vivencia de desafíos en la experiencia la persona vive, aprende y se transforma. Los desafíos, en este sentido, son el elemento de la experiencia que ofrece recursos para la formación, porque implica aprendizaje y toma de decisiones. En este trabajo se retoma esa noción de desafíos con la idea de identificar la posible existencia de desafíos que aporten elementos importantes al proceso de formación.

Para los directores de México, este conocimiento experiencial tiene una especial relevancia, ya que al no tener la preparación académica especializada para el puesto antes de ocuparlo, la principal fuente de formación que tienen es la experiencia. Gysels (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 esa primera visión pueda diferir a la hora de asumir el cargo, brinda posibilidades para la formación directiva.

La noción de desafío resulta particularmente útil para analizar el proceso de formación de los directivos de escuelas primarias mexicanas al dotar de elementos para comprender la práctica directiva desde la explicación que resulta de la reflexión sobre las experiencias profesionales.

Bajo la perspectiva de la experiencia y el desafío como algunos de los elementos que ofrecen posibilidades para la formación profesional, se realizó el estudio con

la idea de indagar sobre *cuáles son los desafíos que brindan posibilidades para la formación profesional del director de escuela primaria en México*.

El trabajo se realizó con el objetivo general de analizar historias de vida profesional de directores de escuelas primarias para identificar experiencias y desafíos que brindaron posibilidades para su formación profesional.

Para alcanzar el objetivo general se consideraron dos objetivos específicos:

- Identificar y analizar las experiencias que se presentan en los procesos de formación de los sujetos del estudio.
- Identificar y analizar los desafíos que brindan posibilidades para la formación profesional de los directores.

METODOLOGÍA

Para este trabajo se elaboró un diseño metodológico dentro del enfoque del paradigma interpretativo (González, 2003) que permitiera entender algunas de las múltiples realidades vividas por los directores de escuelas primarias en su proceso de formación. Se eligió el método de estudio de caso múltiple, el cual, de acuerdo con Stake (2006), representa un medio que permite el análisis profundo de una unidad para responder al planteamiento de un problema.

Población

Para recuperar las experiencias que posibilitan el aprendizaje de la función y construir su identidad se definieron dos criterios para la selección de los casos. El primero fue la antigüedad en el ejercicio de la función con la idea de encontrar posibles diferencias en función del tiempo desempeñando el rol. El segundo criterio fue el contexto socioeconómico al que pertenece la escuela en que ejercen la función para identificar si este demandaba necesidades específicas de formación.

Para determinar los criterios de antigüedad se consideraron los aportes de García, Slater y López (2010), quienes plantean que un director puede considerarse novel desde el inicio en la función hasta los tres años, en tanto que un director se considera experimentado alrededor de los ocho años de servicio. Para determinar el criterio de contexto socioeconómico se consideraron los indicadores de condición de pobreza y nivel de escolaridad del jefe del hogar de acuerdo con 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).

Así, el estudio se conformó con 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 otro en un contexto urbano de clase media). Se seleccionaron estos entornos debido a que conforman en su mayoría la integración de las escuelas públicas en la ciudad en que se realizó el trabajo.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Se utilizó la entrevista a profundidad para conocer las historias de vida que dieran cuenta del proceso de formación vivido por cada uno de los directores-caso de este estudio. Dicha técnica permitió recuperar, a través de la narración, el proceso de formación que vivió cada director. La narración le permite al informante reflexionar y recordar episodios del pasado y narrar a propósito de su vida dentro de un intercambio abierto. Esto representa 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 (Bolívar, 2012).

La entrevista se organizó en un ciclo sucesivo de construcción recurrente, compuesto por tres sesiones. La primera permitió recuperar la narrativa del proceso de formación desde su formación docente hasta el momento en que se realizó la entrevista. La segunda fue para indagar sobre la autopercepción de la práctica directiva. En la tercera sesión se hizo la devolutiva de la entrevista con la ayuda de un biograma (Bolívar, 2012). El biograma es un resumen esquemático que sintetizó la información proporcionada, lo que permitió completar la información al aclarar aspectos o eventos sobre los que fue necesario profundizar; además, se abordaron dudas o huecos en el análisis preliminar de datos de las dos primeras sesiones. Este instrumento permitió hacer una preidentificación de las experiencias que los directores reportaron como relevantes en su proceso de formación.

Posteriormente se recuperaron los fragmentos de entrevista en los que los maestros abordaron las experiencias de formación, para luego proceder a analizar cada una a través de los desafíos presentados en el desempeño de la función mediante una codificación abierta y una codificación enfocada (Saldaña, 2009). Para este ejercicio, el análisis se centró en los desafíos, situaciones a las que los informantes dieron relevancia porque le pusieron en situación de prueba (Baudouin, 2009) y el intento de resolverlos le dejó aprendizajes sobre la función que le llevaron a tomar decisiones para su práctica.

La codificación permitió la elaboración de microensayos mediante una narrativa que siguió dos ejes: uno cronológico, que relata la experiencia a partir del orden en que presentó la experiencia; y otro analítico, el cual va guiando la redacción del ensayo, desafío por desafío, a través de la descripción analítica de cada suceso que se presentó y las razones por la que constituyó una situación de prueba.

En la elaboración de los microensayos emergieron las categorías sociales, que proceden directamente de los datos, a partir de las cuales se reconstruyó la trayectoria de formación de cada director, lo que brindó elementos para establecer las categorías analíticas que integran la revisión de la literatura para explicar los datos. Este procedimiento condujo a identificar las experiencias que explican el proceso de formación de los directores del estudio.

RESULTADOS

El análisis a las historias de vida profesional posibilitó identificar en los biogramas cinco experiencias que los participantes manifestaron como relevantes en su proceso de formación. Estas son: la observación receptiva, la observación maleable, el ejercicio de liderazgo, la experiencia de gestión y el ejercicio práctico de la función.

La observación receptiva es el primer contacto que una persona tiene con un director; esta vivencia permitió construir un concepto sobre la figura directiva y la actitud que se debe asumir ante la autoridad que representa.

La observación maleable se presentó cuando el sujeto en formación tuvo un acercamiento con el director, al trabajar como su subordinado; en esta experiencia el docente aplicó juicios de valor desde su propia perspectiva a quien ejercía la función directiva, lo cual le llevó a reconstruir el concepto de director preexistente.

El ejercicio del liderazgo se desarrolló cuando el sujeto tuvo la posibilidad de ejercer un rol de liderazgo al interior de un grupo, ya fuera en el entorno educativo o no; lo relevante de la experiencia es que le permitió desarrollar habilidades para dirigir un grupo hacia una meta común, y en el caso de estar ya en la función docente le condujo a interiorizar el concepto de director.

La experiencia de gestión se caracteriza porque un docente dentro de su función tuvo que desempeñar funciones que corresponden al director de la escuela; no era el responsable, pero tenía la vivencia de realizar algunas de las tareas de un director, lo que le permitió desarrollar habilidades y construir conocimientos específicos para ejercer el cargo.

Finalmente, en la experiencia de ejercicio de la función, la que puso a los directores en el ejercicio del puesto, tuvieron que realizar las funciones que le corresponden a un director como tal con la responsabilidad que conllevaba. Los entrevistados dieron una mayor relevancia a esa experiencia, porque en ella enfrentaron diversos desafíos que les permitieron conocer sus funciones, desarrollar habilidades, tomar decisiones y transformar su identidad profesional. En esta experiencia de ejercicio de la función se encontraron cuatro desafíos que los directores mencionaron de forma recurrente como elementos que favorecieron el conocimiento y desempeño de su función. Estos desafíos son: ejercer la autoridad que confiere el puesto, organizar la dinámica de trabajo de la escuela en torno a un centro de interés, involucrar a las familias en la dinámica escolar y conseguir recursos para implementar acciones para la mejora educativa.

Ejercer la autoridad que confiere el puesto

El puesto directivo implica una figura de autoridad establecida desde el marco normativo. 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. Por otro lado, 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 (Turner, 2005).

Los directores de escuela no son nombrados por el colectivo docente; por tanto, los docentes no siempre aceptan la autoridad de la persona que funge como director de la escuela. Cuando un directivo 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 acepta como autoridad, tendrá un poder legítimo, pero difícilmente podrá ejercerlo; esta situación representa un desafío.

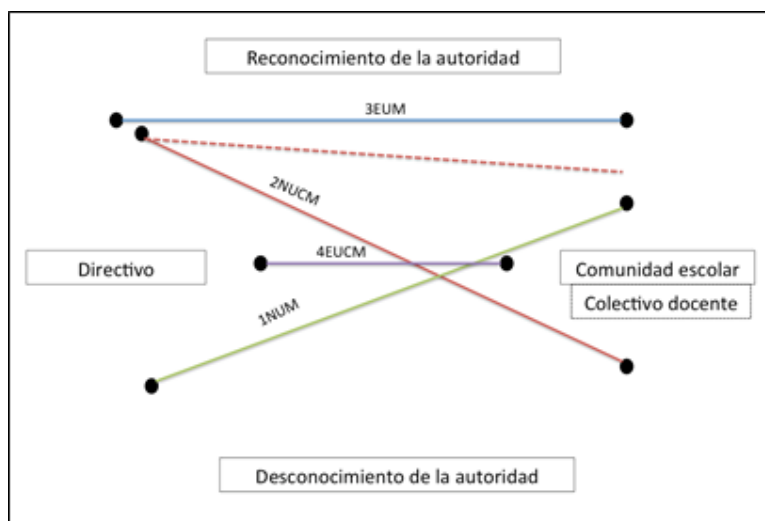
El desafío de ejercer la autoridad se manifestó desde dos polos. Por un lado, el reconocimiento de la autoridad que la comunidad escolar tiene para el director y, por el otro, el reconocimiento que el propio director tiene de sí como autoridad. En el estudio, el ejercicio de la autoridad se presentó 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 1 muestra estos cuatro escenarios.

El primer escenario se ejemplifica con un director que buscó ocupar el cargo a fin de poder ejercer una dirección diferente, inclusiva, que brindara a los docentes apertura para desarrollar sus proyectos. Desde que buscó el acceso al puesto, lo hizo con la convicción de que un director tiene una mayor autoridad que un docente, de tal forma que al recibir su nombramiento se asumió como tal. Al llegar a una comunidad educativa, esta le mostró reconocimiento, solicitándole que atendiera una problemática sobre la limitación de que eran objeto, ya que ellos no podían utilizar el total de las instalaciones del edificio escolar bajo el argumento de que había áreas que habían sido construidas con el apoyo de la sociedad de padres del turno matutino. El director solucionó el problema consiguiendo el acceso tanto del personal como del alumnado al total del edificio escolar, consolidando así el reconocimiento que la comunidad tenía sobre su autoridad. El director narró:

- “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 [...] una de las situaciones que más conflictos 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 tenga un aire, en donde tenga una calefacción y tengo que irme a los peores? Entonces, ya bueno, ya se llegan a arreglos, arreglos entre el inspector, el director de la mañana y yo para que la escuela quede abierta para todos” (3NUM-3).

En este ejemplo, el colectivo docente confía en que el director, como autoridad de la escuela, pueda resolver una problemática; el director se reconoce como autoridad y busca la solución al problema y lo resuelve. Este escenario muestra cómo el colectivo

Fig. 1. Escenarios en que se manifiesta el reconocimiento de la autoridad.



Fuente: Elaboración personal.

docente reconoce la autoridad del director y el directivo también se autorreconoce como tal.

En un segundo escenario se muestra cuando una docente es nombrada directora dentro de su mismo colectivo. Al asumir el cargo, sus compañeras no la reconocen como autoridad y quieren intervenir en sus decisiones. La directora, en cambio, sí reconoce su rol de autoridad y no les permitió hacerlo.

- “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 sí tendré que fungir como directora” (2NUCM-1).

En este caso, la directora reconoce la autoridad que le corresponde al cargo y se asume como tal, pero el colectivo no; sin embargo, actúa como autoridad y tras una serie de decisiones y acciones, como la que se muestra en el ejemplo, logra que el colectivo le reconozca como tal hasta llegar al primer escenario.

En un tercer escenario se muestra una situación a la inversa: un director que también emerge del colectivo al que pertenece y que por tanto no se reconoce como autoridad a sí mismo; él se ve como un igual a sus compañeros. Aun y cuando sus compañeros le reconocen como autoridad y lo tratan como tal, él no se reconoce. Entonces los compañeros empiezan a incumplir con su trabajo y el director no se siente capaz de sancionarlos por ello.

- “El que no me atreva 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 sí tiene tal situación, pero ya lleva dos, o cosas así, para mí es un problema, y se me hace difícil... No soy capaz de poner una sanción, no sé si me entienda. Yo he sido muy permisivo; o sea, no sé decir no, y sé que está mal. Por ejemplo, una maestra tiene una necesidad para ir a... inscribirse, y pues no sé decirle que no, no tendría el valor de decirle: no, sabe qué, maestra, usted tiene que permanecer aquí, son necesidades personales, que en ese caso, 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 que necesito ir a comprar un café al Oxxo, y ahí sí pudiera decir: oiga, pues no, no está permitido salir de la escuela en horas de clase" (1NUM-2).

El ejemplo deja ver cómo el colectivo solicita permiso. Eso muestra que le reconocen como autoridad. Sin embargo, como han identificado que él no se reconoce como tal, piden permiso para cosas no permitidas, porque saben que no dirá que no.

En el cuarto escenario se puede observar a una directora que dice reconocerse como tal y el colectivo docente dice reconocerla como autoridad, pero en la práctica cotidiana se observa que no siempre el colectivo realiza lo que la directora solicita, y la directora pareciera no darse cuenta del incumplimiento. En este caso la directora dice:

- “El director tiene que ser muy sensible, incluso cuando el maestro no dice nada [...] 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, de también un guía que 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 y ser empático” (4EUCM).

El fragmento muestra como la directora expresa recurrentemente lo que el director debe ser o tiene que hacer; es decir, se posiciona desde una postura de lo ideal al explicar su práctica. Sin embargo, en la observación videograbada a una sesión de consejo técnico escolar, se aprecia que, si bien en la reunión se encontraba presente la totalidad del colectivo docente, no todos atendían a la directora. Mientras presentaba los resultados obtenidos en una prueba estandarizada de corte nacional, resultados clave para la revisión y reestructuración del plan de trabajo de la escuela, algunas de las maestras están realizando discretamente otras actividades, como ver un catálogo de venta de zapatos. La directora se percata de ello, pero no hace nada al respecto. Este escenario muestra una simulación en el reconocimiento de la autoridad.

Ejercer la autoridad que confiere el cargo es un desafío que pone a los directores en situación de prueba. Algunos logran superarlo y llegan al ejercicio ideal, y todos tomaron decisiones sobre su práctica a partir de la vivencia del desafío. Enfrentar el ejercicio de la autoridad que confiere el puesto ha contribuido al proceso de formación de los directores, porque han tomado decisiones sobre su práctica; los ha llevado a significarse a sí mismos como autoridad, a reconstruir su rol en la escuela, con determinados atributos y cualidades que delimitan su actuar y que delinean las relaciones con el resto de la comunidad escolar.

Organizar la dinámica de trabajo de la escuela en torno a un centro de interés

Otro de los desafíos que enfrentan los directores en el ejercicio de su función es organizar la dinámica de trabajo de la escuela. Es un desafío que se caracteriza por tres principales aspectos. El primero es que los directores tratan de dirigir la dinámica escolar hacia el ideal que tienen sobre lo que es una buena escuela. El segundo es que por lo general 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. El tercero tiene que ver con la propia necesidad de organizar el trabajo colegiado del equipo docente.

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, aunque cada director tiene su propio concepto. Para una directora una buena escuela es aquella que trabaja como una comunidad de aprendizaje:

- “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, y 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” (2NUCM).

Para otro director, una buena escuela es la que busca potenciar el desarrollo humano del estudiantado, incluso sobre lo académico.

- “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, que sepan para qué vienen a la escuela, que tengan elementos para ir, no sé, a una secundaria y que hagan un buen papel y que de ahí se vayan a una preparatoria, y que de ahí se vayan a una universidad” (3EUM).

Pero aun y cuando cada director tenga un concepto diferente de lo que es una buena escuela, el estudio mostró que todos implementan una serie de acciones para lograr que la escuela funcione de acuerdo con su percepción de buena escuela. En el intento por lograrlo, los directores ponen en juego diversas estrategias que los lleven a construir aprendizajes en el plano del desarrollo de habilidades de manejo de grupos y personas; es decir, les posibilita desarrollar habilidades de liderazgo.

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 que difería de su concepto de buena escuela.

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.

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. El desarrollo de habilidades como la mediación y la asertividad contribuyeron a la formación de los directores.

Involucrar a las familias en la dinámica escolar

Otro de los desafíos que presentó la experiencia práctica de ejercicio de la función a los directores, y que como tal contribuyó a su proceso formativo, 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: docentes, alumnado, padres y madres de familia, el inspector, el sindicato, entre otras. De entre estos, en las narrativas de los directores destaca la importancia que conceden a la participación de las familias para lograr los objetivos escolares planteados.

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. Consideran que la participación de los padres y madres de familia resulta indispensable para avanzar en el proceso educativo del alumnado. Sin embargo, lograr que participen, y que además que su participación sea adecuada (desde la perspectiva del directivo) para mejorar la educación, no fue tarea sencilla para ninguno. Por el contrario, para todos representó un desafío, porque generalmente los padres y madres no responden a los llamados que hace la escuela.

El contexto socioeconómico al que pertenecen los padres de familia se relaciona con las expectativas de logro que tienen de sus hijos y con su grado de participación en las actividades escolares. En el contexto socioeconómico urbano marginal, los padres de familia tienen menores expectativas de logro.

- “En ese contexto tratábamos de hacerle entender al papá de la importancia [de participar], y de que, aunque no tuviera los recursos, el niño iba a aprender [...] 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 toda la zona, aparte de ser una escuela rural, teníamos que sacar a la escuela adelante” (2NUCM-2).

Tanto los docentes como los directores tienen que trabajar para elevar las expectativas de logro de los padres de tal manera que su participación sea benéfica para el alumnado. En este contexto se encuentran casos de buena participación de las familias en las actividades escolares.

- “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 de ellos que vienen a leer cuentos en diferentes grupos; también hay quienes 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 volibol” (1NUM-2).

En tanto que, en los contextos urbanos de clase media, los padres tienen altas expectativas de logro de los hijos, pero tienen una menor participación en la escuela.

- “Me daba cuenta que participaban más los papás en el contexto desfavorecido que acá. Los papás decían ‘yo pago’ y ya la escuela se responsabiliza; entonces, pues fue muy diferente” (2NUCM-2).

Por otra parte, en el contexto de clase media los padres suelen tener una actitud empoderada e intentan, más que participar en las actividades escolares, intervenir en decisiones que corresponden al director.

- “A lo largo de estos últimos cinco años, tardamos, yo creo, que un año, dos, en aprender juntos los padres de familia, yo y los docentes, cómo debíamos de tratarnos con respeto, con tolerancia, con empatía, con solidaridad [...] 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 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 nuestro trabajo; o sea, saben lo que están haciendo, le damos el valor al docente” (4EUCM).

Para lograr que las familias participen en las actividades de la escuela, todos los directores utilizaron la comunicación como un medio para conseguir la participación de las familias. Es por ello que en este desafío 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 habilidades de liderazgo.

Resulta relevante que para el estudio se consideró el criterio del contexto socioeconómico para la selección de los casos bajo la idea de que podría relacionarse con los desafíos de la práctica directiva; sin embargo, en los relatos solamente se identificó la necesidad de involucrar a las familias en la dinámica escolar como un desafío relacionado con el contexto socioeconómico de las familias.

Conseguir recursos para implementar acciones para la mejora educativa

El cuarto 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 fue el reto de conseguirlos para tenerlos qué administrar.

En México, el Estado es responsable de ofrecer la educación básica de forma gratuita; 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. Un director que quiere orientar la dinámica de trabajo escolar hacia la mejora debe iniciar por conseguir los recursos necesarios para hacerlo. Hay quienes han buscado la donación de recursos para mejorar la escuela.

- “En este caso fue convocar a nuestros amigos a que nos ayudaran con esos niños, y entonces empezamos a hacer como un programa de padrinazgos. Sí, 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, yo ir, con mucho gusto, por qué, porque me estaba ayudando a que mi escuela empezara a vivir en armonía, que al final de cuentas era lo que yo quería” (3EUM-2).

En el ejemplo arriba citado, el director quería ayudar a las familias a solventar una necesidad básica –en este caso la alimentación–, para poder trabajar por un clima de convivencia sana y pacífica entre el alumnado. En otros casos los directores organizan actividades económicas que ellos y el colectivo docente dirigen y que involucran al resto de la comunidad a fin de conseguir recursos para la mejora.

- “Muchas de las cosas..., la escuela, la sosteníamos los maestros; muchas de nosotras hacíamos actividades, y vendíamos, y hacíamos hamburguesas, y cooperábamos con el regalito, y llevábamos material para los niños... Porque creo que es algo que nunca perdimos de vista, en este contexto; si no aportamos nosotros, no podemos quejarnos y decir que no avanzamos” (2NUCM-1).

En el anterior ejemplo, se observa que tanto la directora como los docentes se involucran en actividades económicas para conseguir recursos para la mejora académica.

Al verse ante la necesidad de conseguir 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 reinterpretando el concepto de director y las funciones que le corresponden a dicho rol.

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. Los 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.

CONCLUSIONES

Los desafíos que posibilitan la formación de los directores de escuelas primarias son tan diversos como lo son las experiencias de ejercicio práctico de la función. En este sentido, cada director enfrenta desafíos únicos e irrepetibles. Sin embargo, en los cuatro casos del estudio hay desafíos que se presentan de forma recurrente en diferentes circunstancias y condiciones. Se trata de cuatro desafíos que aparecieron en todos los casos y que contribuyen a un área en específico de la formación.

Resulta relevante que los desafíos que se recuperaron de las historias de vida profesional de los cuatro casos se presentaron en todos, sin mostrar alguna relación con los criterios de antigüedad en el ejercicio de la función y el contexto socioeconómico en que se encuentra la escuela, mismos que fueron utilizados para la selección de los casos bajo el supuesto de una posible relación entre las condiciones del ejercicio de la práctica y el proceso de formación. Si bien se encontraron algunas condiciones que conforman la experiencia del ejercicio práctico de la función, estos no necesariamente se asocian al contexto socioeconómico o a la antigüedad. De los cuatro desafíos identificados, únicamente la necesidad de involucrar a las familias en la dinámica escolar se relaciona con el contexto socioeconómico; sin embargo, igual representó una vivencia difícil involucrar a los padres del contexto socioeconómico bajo que en el de clase media.

El desafío de ejercer la autoridad que confiere el cargo contribuye a la transformación de la identidad docente en identidad directiva. Lo relevante de la necesidad de ejercer la autoridad que corresponde a la función directiva es que implica que el director se reconozca a sí mismo como una figura de autoridad al interior del colectivo docente; al mismo tiempo contribuye a la apropiación del autoconcepto y a que el directivo se reconozca a sí mismo como un integrante del colectivo con un rol diferente, con un poder de decisión que impacta en la comunidad educativa. De tal forma que paulatinamente va mostrando menos rasgos docentes y más rasgos de una identidad directiva.

Por otra parte, los desafíos de organizar la dinámica de la escuela, involucrar a la familia y conseguir recursos para la mejora contribuyen más al conocimiento de la función, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades necesarias para desempeñar el cargo.

Lo relevante de este conjunto de desafíos es que les permite a los directores hacerse de un cúmulo de recursos cognitivos que pueden ponerse en juego en si-

tuaciones similares. Hacer frente a estas situaciones posibilita el aprendizaje de la función directiva por la necesidad de conocerla para resolver problemas prácticos de un contexto real. En ese sentido, se manifiesta un aprendizaje situado de la función directiva y se fortalece la reinterpretación del concepto de director que se tiene para contribuir a el autorreconocimiento de la figura directiva.

El estudio se concentró en recuperar las experiencias y los desafíos que han brindado posibilidades para la formación de los directores; sin embargo, es cuestionable esta formación, puesto que, si bien es importante recuperar la experiencia, en los relatos de vida recogidos se encontró evidencia de que los directores enfrentan estos desafíos solos, sin una reflexión intencionada, sin una guía que oriente el análisis sobre las decisiones que se toman a partir de la vivencia. En este sentido, el proceso de formación aparece reducido y limitado a un ejercicio de ensayo y error. Queda pendiente en la agenda indagar sobre la forma en que podría fortalecerse el proceso de formación a partir de la recuperación de estos desafíos como parte de la experiencia de ejercicio práctico de la función. Por otra parte, el estudio muestra que enfrentar los desafíos aquí presentados ofrece amplias posibilidades para que los directores se formen para ejercer su función; sin embargo, puede observarse que los desafíos no siempre son resueltos adecuadamente; queda pendiente también profundizar sobre las condiciones que favorecen para que los desafíos sean resueltos favorablemente y las decisiones que los directores tomen contribuyan a un mejor desempeño de la función.

REFERENCIAS

- 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 Crec.
- 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 Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica* (V CIPA, vol. II). Porto Alegre: PUCRS.
- BROWN-FERRIGNO, T. (2003). Becoming a principal: Role conception, initial socialization, role-identity transformation, purposeful engagement. *Educational Administration Quarterly*. Recuperado de <http://eaq.sagepub.com/content/39/4/468>
- CARRIEGO, C. (2010). La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115052004>
- DUCOING, P. y FORTUOL, B. (2013). *Procesos de formación. Volumen I 2002-2011* (coord.). México: Dirección de Medios Editoriales / ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- 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.
- GYSSLS, S. (2007). *La formación de directivos. Comprender su actuación para transformar sus prácticas*. Venezuela: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- GONZÁLEZ, A. (2003, octubre-diciembre). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Revista Islas*, 45(138).

- 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?*. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2012/PanoramaEducativoDeMexico/CS/CS04/2012_CS04_a.pdf
- MARTÍ, M. y GIL, J. (2012). *Aprendizaje permanente. Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida*. España: Ediciones del Crec.
- MOLINA, N. y 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.
- PONT, B., NUSCHE, D., MOORMAN, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen I: política y práctica*. OCDE.
- RAMÍREZ, P. (2005). La formación crítica: desafíos para el nuevo proyecto de estudios generales de la UNED. *Espiga*, (12), 45-66.
- SALDAÑA, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Londres: Sage.
- STAKE, R. (2006). *Multiple case study analysis*. Estados Unidos: The Guilford Press.
- TURNER, J. (2005). Explaining the nature of power: A three-process theory. *European Journal of Social Psychology*, 35(1), 1-22.
- 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.
- VÁZQUEZ, E. (coord.). (2010). *Modelo de gestión educativa estratégica* (2a. ed.). México: SEP.