Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Doctorado en Ciencias Educativas

¨Prácticas de dirección en los primeros años en el puesto. Estudio sobre las acciones desarrolladas para resolver los problemas experimentados por el director en las escuelas primarias públicas¨

TESIS:

Que para obtener el grado de

DOCTORA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Gema López Gorosave

Ensenada, Baja California, México, octubre 2010

Universidad Autónoma de Baja California

"Desarrollo y evaluación de lecciones en línea para la enseñanza de Estadística basadas en el constructivismo y objetos de aprendizaje"

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTOR EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Javier Organista Sandoval

APROBADO POR:

Dr. Gilles Lavigne
Director de tesis

Dr. Jesús Francisco Galaz Fontes
Sinodal

Dr. Pierre Wilhelm
Sinodal

Dra. Graciela Cordero Arroyo
Sinodal

Dr. René Pinet Plasencia
Sinodal

Ensenada B.C. México. Junio de 2007

Resumen

La investigación explora las prácticas de dirección desarrolladas por los nuevos directores de escuelas primarias públicas en México. Su desarrollo permitió identificar los patrones de acción de los directores durante el primer y el tercer año en el puesto, así como los principales cambios experimentados durante este difícil periodo.

El estudio se basó en la práctica y es de tipo longitudinal, exploratorio e interpretativo. Abreva de las teorías del liderazgo, socialización y del desarrollo de las etapas de la dirección, y retoma la literatura sobre los estándares de dirección y sobre los problemas experimentados en el puesto. Las técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de datos fueron principalmente la entrevista, el registro de observación, el grupo de enfoque, los incidentes críticos y el cuestionario. Los relatos obtenidos a través de las técnicas señaladas se analizaron a través de una aproximación sociocultural de la narrativa.

Los resultados indican que, en el primer año de dirección, el principal problema que enfrentan los directores es lidiar con el personal de la escuela. Para resolver dicho problema, los directores prefieren "dialogar" con el o la profesora involucrado/a. En buena parte de las ocasiones, los directores prefieren "dejar pasar" este tipo de problemas, pues atraviesan por un periodo en el que les apremia conocer a las personas y la cultura del centro que dirigen. No obstante, algunos directores optan por "ejercer la autoridad" cuando se les presenta un problema con algunos de los profesores. A diferencia de las dos primeras acciones comunes entre los directores, "ejercer la autoridad", les permite destrabar dichos problemas. En el tercer año de dirección, el principal problema de los directores sigue concentrándose en los profesores, no obstante, las prácticas de los directores empiezan a ser más sofisticadas y efectivas.

Otro hallazgo relevante indica que las prácticas de dirección son sensibles a los problemas, es decir, las acciones que los directores realizan para resolver las dificultades experimentadas, tienden a varíar entre los distintos problemas. Por otro lado, los problemas parecen ser sensibles al contexto, lo cual implica que un tipo de problema se puede mantener, disminuir o incrementar, independientemente del número de años de experiencia que tenga el director en el puesto. Se encontró también que los directores aprenden en la medida en que desarrollan el conocimiento tácito, en el cual se basan para sobrevivir en el puesto más que para transformar la escuela. Finalmente, la investigación sugiere que los directores transitan por varias etapas en los tres primeros años en el puesto: la primera es la etapa de sorpresa, la segunda es una etapa de ensayo, error y espera, y la tercera es la etapa de custodia del *status quo.*

La reflexión sobre los hallazgos permite sostener que la capacidad de agencia del director se encuentra sumamente limitada como para liderar la mejora de la escuela. Las altas expectativas y el elevado ánimo con el que los directores suelen llegar al puesto, no son aprovechadas por el sistema educativo para apuntalar el liderazgo directivo y la mejora. El poder homogeneizante de la socialización organizacional así como la escasa relevancia de la socialización profesional existente, frenan el impulso positivo con el que llegan los profesores a la dirección escolar. En la medida en que se mejore la oferta de formación de los directores y las estrategias de acompañamiento a lo largo de los primeros tres anos en el puesto, se estará en posibilidades de hacer de la dirección escolar un espacio en donde de agencia y transformación escolar.

A mi padre

Agradecimientos

ÍNDICE

CAPÍTULO I: Introducción al estudio 1

1.1. El problema de la dirección escolar en México……..... 2

1.1.1. Propósitos del estudio y preguntas de investigación……..... 7

1.2. Antecedentes de investigación…….……. 8

1.2.1. La investigación sobre la dirección escolar en el medio internacional…… 9

1.2.2. La investigación sobre la dirección escolar en México…….... 14

1.3. Metodología…… 16

1.4. Relevancia del estudio…….. 17

1.5. Resumen y organización del contenido……..……... 18

CAPÍTULO II: La dirección escolar en el contexto 19

2.1. Contexto político-educativo en México……... 19

2.1.1. El estado de Baja California……..... 27

2.1.1.1. El SNTE en las políticas y prácticas educativas de la entidad…… 31

2.2. Prescripciones para la dirección escolar…… 32

2.3. El debate de la dirección escolar en la investigación…….. 33

2.3.1. Estudios orientados a identificar las prácticas de liderazgo…….. 35

2.3.1.1. Prácticas de liderazgo instruccional…….. 36

2.3.1.2. Prácticas de liderazgo transformacional…….. 37

2.3.2. Estudios orientados a la construcción de estándares …….. 41

2.3.3. Estudios orientados a la socialización de los directores…… 45

2.3.3.1. Teorías de las etapas de la dirección escolar…… 47

2.3.3.1.1. Teoría del Desarrollo Profesional de la Dirección…….. 49

2.3.3.1.2. Teoría de Etapas de transición en la dirección…… 50

2.3.4. Estudios orientados a los problemas de los directores…….. 52

2.3.4.1. Estudios en contextos no anglosajones……... 56

2.4. Resumen…… 58

CAPÍTULO III: Metodología 60

3.1. Principios filosóficos y tipo de estudio 60

3.2. Acceso al campo 62

3.3. Instrumentación..... 63

3.4. Participantes y escuelas..... 64

3.5. Recolección de datos..... 66

3.5.1. Entrevistas 66

3.5.2. Grupos de enfoque 69

3.5.3. Incidente crítico..... 71

3.5.4. Observación..... 72

3.6. Métodos de análisis..... 73

3.6.1. Etapas de análisis..... 74

3.6.1.1. Etapa de selección de unidades de análisis..... 74

3.6.1.2. Etapa de reconstrucción y validación de relatos..... 75

3.6.1.3. Etapa de codificación..... 77

3.6.1.4. Etapa de ajustes..... 77

3.6.1.5. Etapa de interpretación de la información..... 78

3.6.1.6. Etapa de comparación..... 79

CAPÍTULO IV: Problemas, prácticas de dirección y resultados 81

4.1. ¿Cuáles son los principales problemas que experimentan los directores?..... 81

4.2. ¿Qué acciones realizan los directores para enfrentar los problemas experimentados?, y ¿cuáles de ellas caracterizan las prácticas de dirección?..... 84

4.3. ¿Qué resultados obtienen los directores de las acciones realizadas para atender los problemas?, y ¿cuáles pueden catalogarse como resultados positivos?..... 86

4.4. ¿Cómo cambian las acciones y los resultados en cada uno de los problemas entre el primer y el tercer año de dirección?..... 88

4.4.1. Personal de la escuela..... 89

4.4.1.1. Dialogar, informar o negociar..... 90

4.4.1.2. Dejar pasar..... 93

4.4.1.3 Ejercer la autoridad..... 94

4.4.1.4. Combinar acciones..... 97
4.4.2. Recursos materiales y financieros..... 100
4.4.2.1. Combinar acciones..... 102
4.4.3. Padres de familia..... 105
4.4.3.1. Combinar acciones..... 106
4.4.4. Organización de actividades escolares..... 111
4.4.4.1. Combinar acciones..... 112
4.4.5. Proyecto Escolar y Programa Escuelas de Calidad..... 113
4.4.5.1. Concentrar las responsabilidades..... 115
4.5. Resumen..... 117

CAPÍTULO V. Discusión, conclusiones y recomendaciones

5.1. Discusión.....
5.1.1. El episodio de encuentro con la dirección.....
5.1.2. El desarrollo del director.....
5.1.3. Problemas.....
5.1.4. Conocimiento tácito, dirección y liderazgo.....
5.2. Conclusiones.....
5.3. Recomendaciones.....

REFERENCIAS 138

ANEXOS 149

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Estándares de dirección…….. 42
Tabla 2. Etapas de desarrollo profesional de la dirección…….. 49
Tabla 3. Etapas de transición en la dirección…….. 51
Tabla 4. Problemas de los nuevos directores…….. 54
Tabla 5. Caracteristicas de los directores…….... 65
Tabla 6. Caracteristicas de las escuelas…….. 66
Tabla 7. Participación en grupos de enfoque…….. 70
Tabla 8. Registros de incidentes…… 72
Tabla 9. Problemas y criterios de selección…….. 79
Tabla 10. Problemas importantes en el primer año…….. 81
Tabla 11. Problemas importantes en el tercer año…… 82
Tabla 12. Acciones características de las prácticas de dirección por problema. Primer año en el puesto……..... 86
Tabla 13. Acciones características de las prácticas de dirección por problema. Tercer año en el puesto…… 86

Figuras

Figura 1. Modelo de liderazgo instruccional…… 36
Figura 2. Modelo de liderazgo transformacional…….. 38
Figura 3. Problemas en el primer y tercer año de dirección…… 83
Figura 4. Prácticas de dirección en el primer y tercer año en el puesto…… 85
Figura 5. Resultados en el primer y tercer año de dirección…… 87
Figura 6. Resultados positivos y negativos en el primer y tercer año de dirección…… 88
Figura 7. Prácticas de dirección ante el problema “personal de la escuela”…….. 90
Figura 8. Prácticas de dirección ante el problema “recursos materiales y financieros”…… 101
Figura 9. Prácticas de dirección ante el problema “padres de familia”…….. 105
Figura 10. Prácticas de dirección ante el problema “organización de actividades escolares”…..... 111
Figura 11. Prácticas de dirección ante el problema “PE y PEC”…….. 114
Figura 12. Resultados positivos y negativos por problema en el primer y tercer año de dirección…… 116

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de datos demográficos 150
Anexo 2. Guión de entrevista 2006 151
Anexo 3. Guión de grupos de enfoque 152
Anexo 4. Guión de observación 153
Anexo 5. Registro de incidentes críticos 154
Anexo 6. Guión de entrevista 2008 155
Anexo 7. Categorías de problemas 156
Anexo 8. Categorías de acciones 158
Anexo 9. Categorías de resultados 160
Anexo 10. Concentrado de relatos de acciones por problema 161

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
BC	Baja California
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BPS	Beginning Principal Study
CEPPE	Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación
CONAPO	Consejo Nacional de Población
DOF	Diario Oficial de la Federación
ENE	Escuela Normal Estatal
EUA	Estados Unidos de América
GobEdoBC	Gobierno del Estado de Baja California
GobEdoBC-SEE	Gobierno del Estado de Baja California-Sistema Educativo Estatal
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
ISEP	Instituto de Servicios Educativos Pedagógicos de Baja California
ISPP	International Study of the Preparation of Principals
ISSSTE	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado
LEE	Ley Estatal de Educación
LGE	Ley General de Educación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PAT	Programa Anual de Trabajo
PDE	Programa de Desarrollo Educativo
PE	Proyecto Escolar
PEC	Programa Escuelas de Calidad
PETE	Proyecto Estratégico de Transformación Escolar
PME	Programa para la Modernización Educativa
PNE	Programa Nacional Educativo
PRONAP	Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio
SEBS	Secretaría de Educación y Bienestar Social
SEE	Sistema Educativo Estatal
SEM	Sistema Educativo Mexicano
SEP	Secretaría de Educación Pública
SETEBC	Sindicato Estatal de Trabajadores de la Educación de Baja California
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences

CAPÍTULO I

Introducción al estudio

Esta investigación explora las prácticas de los directores de escuelas primarias públicas en los primeros años en el puesto. El tema cobra especial relevancia en la investigación educativa, debido al movimiento de reformas educativas experimentado a nivel mundial.

En un contexto globalizado, la educación es vista como un medio para resolver la injusticia social y los problemas económicos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2005). La falta de equidad entre las naciones y dentro de ellas, ha puesto en las agendas públicas el tema del rol de las instituciones educativas ante el desafío de reducir las brechas existentes entre las poblaciones polarizadas por su nivel de desarrollo; como consecuencia, el Estado ha elevado las expectativas de la educación de cada país y depositado enormes responsabilidades en los líderes de los sistemas educativos en todos sus niveles, incluyendo el de la dirección escolar.

En este marco, la investigación educativa ha analizado el impacto que tienen los directores de centros escolares de educación básica en los aprendizajes de los alumnos. Se debaten, entre otros asuntos, la medida y forma en que éstos influyen en los resultados de los alumnos, pero no se discute su importancia en las escuelas (Fullan y Hargreaves, 1999; Hallinger y Heck, 1998; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Loera y Cázares, 2008; Mulford, 2008; Murphy y Hallinger, 1992).

Como parte de la presión ejercida sobre los sistemas educativos y las escuelas, los directores adquieren más responsabilidades y nuevos roles. Huber y West (2002) opinan que es exagerado lo que se espera de ellos; Leithwood y Hallinger (2002) encontraron listados con más de cien prácticas recomendables de liderazgo escolar. Mulford (2005) coincide con ellos; señala que a los directores se les está exigiendo demasiado. A pesar de las opiniones de estos investigadores, la dirección escolar seguirá enfrentándose a nuevas reformas para acelerar el cambio educativo; se mantendrán y difundirán las prescripciones de las mejores prácticas (Mulford, 2005), en especial, de aquéllas que

incrementen la eficacia. Se espera pues, mayor presión de los sistemas educativos para que los directores escolares se conduzcan de acuerdo a un modelo que presupone la mejora educativa.

En los países latinoamericanos, el auge del estudio sobre la dirección escolar data de fines del siglo pasado; obedece al surgimiento del discurso de la nueva gestión en España. En el caso de México, la reforma de gestión escolar inició en 1997, amparada por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992 y la Ley General de Educación (LGE) de 1993.

1.1. El problema de la dirección escolar en México

La reforma de gestión escolar tiene como propósito transformar las prácticas directivas y docentes en torno a los aprendizajes de los alumnos, impulsar el liderazgo directivo, el trabajo colegiado, la autonomía de los centros escolares y la responsabilidad de los equipos docentes por los resultados de los alumnos a su cargo (Gobierno del Estado de Baja California-Sistema Educativo Estatal [GobEdoBC-SEE], 2002). En el caso de las escuelas primarias, la primera estrategia de la reforma fue el proyecto de investigación e innovación denominado “La Gestión en la Escuela Primaria”, vigente de 1997 a 2002. El proyecto surgió de la necesidad de conocer el impacto de la reforma educativa en la escuela y centró su trabajo en el ámbito de la gestión escolar. Uno de sus supuestos sostiene que gran parte del éxito de la reforma educativa depende de “la capacidad de los directivos de base para dirigir la acción de los profesores hacia la consecución de los propósitos, establecer un clima adecuado para la enseñanza y para solucionar conflictos de los distintos actores de la vida escolar” (“La Gestión en la Escuela Primaria,” 2001, ¶ 4).

A partir del Programa para la Modernización Educativa (PME) 1989-1994, los documentos de la política educativa nacional denotan mayor interés en el papel de los directores en la escuela. El sector educativo pretende que, los responsables de la escuela, realicen de mejor manera el seguimiento

a la práctica pedagógica, así como la evaluación del funcionamiento del centro escolar en general. A partir de ello, la Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce dos necesidades: formar a los directores en las tareas sustantivas de la escuela y crear condiciones para que puedan favorecer los asuntos académicos.

Desde 2001 hasta la actualidad, el principal instrumento para construir una gestión escolar capaz de transformar la cultura organizativa y el funcionamiento de las escuelas es el Programa Escuelas de Calidad (PEC). Este programa se alinea al propósito de elevar la calidad educativa, establecido en el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000 y en el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006. Sin embargo, a poco más de diez años de iniciada la reforma de gestión escolar, los diagnósticos educativos nacionales siguen subrayando dos problemas: la falta de oportunidad de gran parte de la población para acceder a una educación de calidad y la preeminencia de los aspectos administrativos del proceso educativo en la organización del sistema educativo (SEP, 2007).

Los documentos rectores de la política educativa nacional asumen que el funcionamiento eficaz de la escuela depende en gran parte del ejercicio de la función directiva; no obstante, algunos problemas experimentados en la dirección escolar son generados por el desfase de las acciones de la política educativa. Por ejemplo: se implementan cambios curriculares cuando muchos directores no han sido suficientemente capacitados para enfrentarlos o se ofrecen programas educativos de apoyo a la educación primaria sin apoyar a los directores para operacionalizarlos en sus escuelas. Lo anterior implica que los directores escolares experimentan tensiones producidas por diversos factores. A pesar de ello, poco se han estudiado las formas en que estos actores intervienen ante los problemas experimentados en la escuela. Esto obedece, como se explica en otro apartado, a la escasez de la investigación empírica sobre la dirección escolar en México.

Más allá de la política educativa, los mecanismos de selección de directores de escuelas de educación primaria se mantienen sin cambio. La mayor parte de los aspirantes a la dirección asciende al puesto por un concurso cuyas reglas, materializadas en el escalafón, fueron acordadas por la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Dentro de los indicadores del escalafón se incluye la preparación, medida a través de la certificación de cursos o programas de formación (no específicos para las funciones del puesto); pero en la práctica, los mecanismos de ascenso favorecen la antigüedad del aspirante. Una segunda forma de acceder al puesto es a través de una comisión otorgada por las autoridades para cubrir el puesto vacante. Con frecuencia, estas vacantes se deben a otra comisión, de tipo sindical, otorgada por el sistema educativo a un director con nombramiento oficial para desempeñarse como líder del comité delegacional o seccional del sindicato.

Como consecuencia de los mecanismos de ingreso, los perfiles de formación de los directores varían entre la certificación técnica (egresados de escuelas normales antes de la reforma de 1984 que elevó los estudios a nivel licenciatura) y la de posgrado. También varían la cantidad, calidad y tipo de experiencias profesionales acumuladas antes de llegar a la dirección; mientras algunos aspirantes a la dirección han laborado en una misma escuela como docentes, otros se han desempeñado en distintas entidades federativas, municipios, escuelas, y/o en distintas funciones. Otros más, acceden a la dirección después de haber sido líderes sindicales, incluso, durante la mayor parte del tiempo que tienen laborando en el sistema. Esta diversidad de perfiles de ingreso, presupone aproximaciones distintas de las funciones de la dirección escolar.

Aunado a lo anterior, se encuentra el asunto de la permanencia en el puesto. Cuando los directores acceden vía concurso, obtienen una plaza de dirección vitalicia; cuando se ingresa a la dirección vía comisión, la responsabilidad es temporal y puede ir acompañada o no, de una plaza interina. En ambos casos, la permanencia no depende de las evaluaciones de su desempeño ni de los resultados obtenidos por los alumnos de su escuela.

Otra característica de la dirección de escuelas de educación primaria en México es que las políticas no contemplan la formación previa para el puesto. Si bien se ofertan cursos nacionales y estatales para directores, éstos se limitan a los directores en servicio; además, suelen dejar al margen la reflexión sobre los problemas que en la práctica experimentan, las formas en las que intervienen, los resultados que obtienen, etc. En otras palabras, los cursos de formación de directores no se enfocan en el contexto específico de la gestión, probablemente porque la reforma de gestión concibe otros espacios formativos como el Consejo Técnico de Directores, en donde pueden darse este tipo de reflexiones; empero, el buen funcionamiento de estos espacios formativos depende del liderazgo de los inspectores o supervisores escolares, quienes a su vez, experimentan obstáculos para dirigir adecuadamente los consejos y desempeñar sus funciones académicas, de manera que, en la práctica, se observa un círculo difícil de romper para impulsar el cambio en las escuelas.

Una debilidad adicional en el sistema educativo es la falta de mecanismos de inducción que permita a los nuevos directores enfrentar con mejores herramientas los retos iniciales y facilite el tránsito de las funciones anteriores a las funciones adquiridas cuando son nombrados: “responsable(s) del correcto funcionamiento, operación y administración de la escuela y sus anexos” (Acuerdo 96 de la SEP, Cap. IV, Art. 14,1982).

Cuando se inició esta investigación, en 2006, el ingreso de los directores se enmarcaba en una reforma educativa y de gestión en proceso de consolidación y una sociedad que exigía cada día más resultados a la escuela. En Baja California (BC), se experimentaba además, un resquebrajamiento político-sindical inédito. Estas variables contextuales se mantuvieron a lo largo del periodo estudiado.

Por otro lado, las estadísticas nacionales indican que la escuela primaria tiene especial importancia; representa alrededor del 60% de la matrícula de la educación básica (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2007), cuenta con poco más de 98 mil escuelas y con casi 600 mil profesores que atienden alrededor de 15 millones de estudiantes. Además, por el tiempo en que

los alumnos transcurren en estos centros educativos, la escuela primaria representa el nivel en donde los niños se encuentran más expuestos a la influencia de la escuela y, como consecuencia, a la del director.

A pesar de lo anterior, a nivel de la investigación empírica, el conocimiento acumulado sobre la dirección de escuelas primarias es escaso y poco socializado. Si bien existen algunos estudios profundos, incluso, longitudinales, no son suficientes para informar sobre el fenómeno de la dirección en México. La mayor parte de la literatura de la SEP destinada a los profesores y directores de escuelas primarias, se basa en estudios realizados en España y en otros países anglosajones.

Como puede observarse, el contexto poco facilita los primeros pasos en la dirección; tampoco favorece el desarrollo profesional de los directores. En este marco, la investigación requiere incrementar sus aportaciones. Mientras los países desarrollados han extendido las líneas de investigación hasta llegar a los nuevos directores, al inicio de esta investigación[1] no se encontró ningún estudio publicado sobre las formas que toma la dirección de las escuelas primarias mexicanas en los primeros años en el puesto. En pocas palabras, lo que sucede en este periodo, es prácticamente desconocido en el país.

La revisión de la literatura internacional sobre la fase inicial de la dirección escolar, en ausencia de estudios nacionales similares, permite suponer que en México también esta fase es crucial para el desarrollo ulterior de los directores. Es el periodo en que sienten mayor presión por adaptarse a la cultura de la nueva escuela; además, representa una etapa de socialización organizacional en donde cobran especial relevancia los valores, conocimientos y habilidades interpersonales de los directores (Early y Weindling, 2004). Por todo lo anterior, se consideró oportuno, relevante y viable, investigar las prácticas desarrolladas por los directores de escuelas primarias en los primeros años en el puesto. En

[1] Existen tres artículos publicados después de iniciada la investigación: Slater y colaboradores, 2007; López-Gorosave, García-Garduño y Slater, 2007; y, Slater, García-Garduño y López Gorosave, 2008. El primero incluye directores de educación básica, los otros dos se concentran en directores de escuelas de educación primaria.

especial, las que responden a los problemas derivados de las responsabilidades adquiridas con el puesto.

Arribar a este tema no fue casual; en una reflexión generada a propósito de un artículo en el que se participó (Slater y López-Gorosave, en prensa), quien escribe descubrió que el interés por el liderazgo educativo se enraiza en el ambiente que rodeó su niñez, periodo en el que convivió con profesores, directores y promotores educativos que fundaron las primeras escuelas estatales en BC. Los promotores educativos eran lo que ahora son los inspectores escolares; en el nombre llevaban su misión: promover la educación. Eran líderes con formación sólida y compromiso social; desarrollaban su misión trabajando de manera estrecha con los directores escolares, profesores, autoridades educativas y civiles, así como con los grupos de la comunidad. Eran en su mayoría, profesores egresados de escuelas normales rurales formados bajo la filosofía socialista del cardenismo. Aunado a ello, la experiencia como directora de una institución formadora de profesores, los problemas experimentados en el puesto, la falta de formación para asumir las nuevas funciones, las excesivas demandas y el abandono sentido por parte de las autoridades para impulsar un cambio en la institución, forman parte de la historia personal que incidieron en la elección del tema.

1.1.1. Propósito del estudio y preguntas de investigación. La investigación se propuso explorar las prácticas de los directores de escuelas primarias públicas de una localidad del norte del país, identificar los patrones de acción y describir los cambios experimentados entre el primer y el tercer año en el puesto. Cabe aclarar que durante este periodo se considera que el director es novel.

El proceso de investigación partió de la pregunta: ¿cuáles son las acciones de dirección que caracterizan las prácticas de los nuevos directores de escuelas primarias públicas ante los problemas experimentados en el puesto y cómo evolucionan entre el primer y el tercer año? Para responder este amplio cuestionamiento se procedió a indagar un conjunto de interrogantes particulares:

- ¿Cuáles son los principales problemas que experimentan los directores?

- ¿Qué acciones realizan los directores para enfrentar los problemas experimentados?, y ¿cuáles de ellas caracterizan las prácticas de dirección?

- ¿Qué resultados obtienen los directores de las acciones realizadas para atender los problemas?, y ¿cuáles pueden catalogarse como resultados positivos?

- ¿Cómo cambian las acciones y los resultados en cada uno de los problemas entre el primer y el tercer año de dirección?

La noción de prácticas de dirección es central en esta investigación; cobra un sentido distinto al de prácticas de liderazgo. En la mayor parte de los modelos de liderazgo educativo se parte de la idea de que el director es el líder y los profesores, alumnos y padres son los seguidores; sin embargo, las acciones de un director no siempre logran impactar en el ánimo, voluntad y acciones de los profesores, padres y/o alumnos, por lo que no se puede hablar de prácticas de liderazgo en sentido estricto. Por estas razones, y por ser un término que puede incluir las prácticas de liderazgo, se prefirió utilizar la noción de prácticas de dirección, entendida como las acciones que caracterizan el ejercicio de la dirección.

1.2. Antecedentes de investigación

Los primeros estudios sobre dirección escolar se realizaron hace más de un siglo (Murillo, Barrio y Pérez-Albó, 1999); desde entonces, el desarrollo ha sido constante, aunque poco homogéneo entre los países. Los pioneros en el tema son los países anglosajones; Estados Unidos e Inglaterra sobresalen por el número de investigaciones publicadas, por el conocimiento acumulado sobre el tema y por la influencia ejercida en el resto de los países. A pesar del conocimiento acumulado sobre la dirección escolar, queda mucho por investigar. De hecho se prevé el incremento de estudios por dicha

insuficiencia, por la ascendente importancia que la dirección ha adquirido como factor de calidad de la educación (Murillo, 2006; Mulford, 2008) y por el reconocimiento de la complejidad del puesto.

Más de cien años de investigación sobre la dirección escolar han producido diversas teorías, paradigmas y líneas de investigación. El siguiente apartado resume los hallazgos de investigación sobre la dirección escolar más relevantes por su impacto en las políticas públicas y en las agendas de investigación internacional; resume también el panorama del estado del conocimiento en países con escasa tradición en la investigación sobre el tema. Su lectura permite identificar las fortalezas y debilidades del conocimiento de la dirección escolar en el mundo y, de manera particular, permite apreciar la necesidad de impulsar la investigación sobre temas emergentes en México.

1.2.1. La investigación sobre la dirección escolar en el medio internacional. El movimiento de investigación sobre eficacia escolar es el de mayor impacto en las políticas educativas en todos los países. Este movimiento suele combinarse con las investigaciones sobre liderazgo, debido al énfasis otorgado al director como agente de cambio capaz de influir en las personas que conforman la escuela.

Estudios reiterados han demostrado que el liderazgo de los directores es uno de los principales factores escolares en el aprendizaje de los alumnos. Entre los más recientes se encuentran los de Leithwood y colaboradores (2008) y Mulford (2008), para quienes el director es uno de los tres factores escolares de mayor peso en los aprendizajes de los alumnos. Los otros dos factores son los profesores y los padres de familia. Si bien los profesores, padres y directores conforman el triángulo de factores escolares con mayor poder explicativo de los aprendizaje de los niños, es el director quien puede armonizar la incidencia de todos ellos (Mulford, 2008; Leithwood y colaboradores, 2008).

La investigación empírica del liderazgo educativo ha producido diversos modelos de liderazgo escolar que tienen como finalidad impactar favorablemente el aprendizaje de los alumnos. Algunos de estos modelos han sido incorporados a las reformas educativas actuales, en especial, el liderazgo instruccional y el liderazgo transformacional; ambos se componen de dimensiones de prácticas y

acciones que reflejan una abstracción del estilo correcto que sirve para todos y funciona en todas las situaciones. Se supone que si las prácticas recomendadas se siguen, el director hará la diferencia en su escuela (Harris, Moos, Moller, Robertson y Spillane, 2007). Pero hacerlo igual en realidades distintas no resulta tarea sencilla, ni parece lo más adecuado. Las características sociales, económicas y culturales de la comunidad en la que se encuentran la escuelas, pueden erigirse en facilitadores u obstáculos en la aplicación de los modelos de liderazgo. Un ejemplo de la influencia del contexto en el liderazgo directivo lo ofrece Spillane (2006). Este investigador reportó que muchas personas siguen esperando que el director sea un héroe cuyas características individuales le permitan liderar la mejora de la escuela. El resultado evidencia que el mito del individualismo subsiste en algunas culturas y pesa sobre cómo los directores piensan el liderazgo; dicho mito, se contrapone a varios modelos de liderazgo escolar, entre ellos el transformacional.

Sin duda, los directores experimentan la dirección en distintas condiciones: mayor o menor capacitación para el puesto, variaciones del conocimiento de la escuela y de las personas que dirigen, prescripciones diferentes sobre el tipo de liderazgo que deben desarrollar y contextos que pueden favorecer u obstaculizar su desempeño. En opinión de Hallinger (2003), las diversas dificultades enfrentadas por los directores dan cuenta de la relación entre los factores del ambiente externo, el contexto local de una escuela y la efectividad de un modelo particular de liderazgo. A ello se puede agregar que las dificultades dan cuenta también de las características individuales de los directores, quienes interactúan con el resto de los factores.

En una posición más flexible sobre la manera de asumir un modelo de liderazgo y advirtiendo de alguna manera la complejidad de las relaciones ente los factores extra e intra escolares, Leithwood y colaboradores (2008) sugieren conocer las maneras de implementar el conjunto de prácticas básicas de liderazgo. Para ellos, es más importante que las prácticas en sí mismas. La forma que cobra una práctica determinada de liderazgo, da cuenta del grado de sensibilidad y capacidad de respuesta de los

líderes escolares al contexto. Esto representa una franca invitación a pasar del conjunto de buenas prácticas que suelen ser prescritas como el "deber ser", al estudio de las acciones negociadas en la rutina diaria de los directores operando en un contexto determinado.

Los directores experimentan enormes desafíos con respecto a su liderazgo; probablemente el más importante consista en desarrollar habilidades para relacionarse (Mulford, 2008; Robinson, Lloyd, Hohepa y Rowe, 2007). Para Donaldson (2001), cualquier director que intente guiar y estructurar la dirección de la escuela se enfrentará a las resistencias de los eventuales seguidores; por ello, uno de los mayores retos en la dirección es influir en la opinión de los demás.

Otros desafíos han sido reportados como problemas. Por ejemplo, Duke, Groga, Tucker y Heinecke (2003), encontraron que los directores no tienen el tiempo suficiente para supervisar y desarrollar las prácticas de enseñanza de los profesores. Este problema puede estar asociado al hecho de que los padres de familia y la comunidad esperan contar con un director siempre presente y siempre disponible (Spillane, 2006; Mulford, 2008), pero también a la recarga cotidiana de tareas burocráticas y administrativas que hacen prácticamente imposible que el director desarrolle un liderazgo educativo (Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación [CEPPE], 2009). Mulford va más allá; sostiene que incluso en países con una dirección escolar menos burocrática, muchos directores no asumen el liderazgo instruccional (menos el liderazgo transformacional que es más complejo e incluye al instruccional), debido a diversos factores contextuales que les impiden asumir todas las responsabilidades derivadas del modelo. De acuerdo a este autor, los directores realizan poco monitoreo del trabajo de los profesores y predomina el escaso reconocimiento a la enseñanza de calidad.

Dentro de la investigación orientada a la dirección escolar se ubica con claridad una línea especializada en los nuevos directores; en ella se encuentran algunos reportes sobre la problemática específica de esta etapa de dirección. Hobson y colaboradores (2003) concluyeron que los principales

problemas son: el aislamiento profesional, la falta de reconocimiento a su autoridad por la comparación que el personal hace entre el nuevo director y el anterior, el exceso de tareas, el manejo de tiempo y el establecimiento de prioridades, el manejo del presupuesto, el trato con el personal ineficaz de la escuela, la implementación de iniciativas y los problemas con el edificio escolar. Los autores encontraron que, a pesar de las diferencias entre las trayectorias de los nuevos directores y entre las escuelas que dirigen, estos problemas son similares. Hobson y sus colaboradores consideran que la semejanza entre los problemas es explicada por el proceso de socialización que afecta a todos los nuevos directores mientras tratan de comprender el nuevo rol y asumir el cargo de la escuela. Otros investigadores opinan diferente; para Oplatka (2004), los problemas experimentados por los nuevos directores dependen del contexto en el que se encuentren sus escuelas.

En relación con las prácticas de los directores en los primeros años, Rooney (2000) advierte que las demandas de los profesores, supervisores y padres de familia pueden obscurecer la visión del director; ante esta amenaza, propone a los directores acompañar los valores morales con cierta dosis de intuición pragmática. Según Rooney, ello les permitirá decidir si invierten las energías en las eventuales consecuencias de sus decisiones; se trata de que los nuevos directores encuentren el compás moral para elegir las batallas correctas y, para ello, Rooney ofrece algunas sugerencias: procurar mantener al personal empoderado dentro de su equipo en lugar de permitir que lideren la organización de su caída, invertir tiempo en escuchar las preocupaciones, esperanzas e ideas del personal y escudriñar la micropolítica de la escuela. En otras palabras, como señalan Draper y McMichael (2000), los nuevos directores deben ganar apoyo y explorar las fortalezas y potencial de contribución del personal.

Sobre la forma en que aprenden los nuevos directores, Cheung y Walker (2006) argumentan que normalmente aprenden en la práctica; es decir, los directores construyen el conocimiento tácito en la medida en que dirigen y reflexionan, independiente y colegiadamente, sobre los éxitos y fracasos de

sus intervenciones. Este hallazgo somete a debate el valor de la formación previa al nombramiento de director escolar. Cheung y Walker (2006) sostienen que los nuevos directores adaptan y acomodan las demandas internas y externas y, como resultado de ello, juegan diferentes roles de liderazgo. El valor otorgado por estos autores al aprendizaje construido por los directores a partir de los éxitos y fracasos experimentados en la práctica, sugiere que, una manera conveniente de investigar las formas en que éstos actúan en la escuela, es enfocando las experiencias problemáticas de su gestión.

En otro renglón de ideas, la etapa de transición a la dirección y del inicio del proceso de socialización organizacional se encuentra bien documentada en la literatura. En ella se enfatiza la importancia de los primeros años de dirección; como se argumentó con anterioridad, representa un periodo de mucha presión para los directores por la necesidad de adaptarse a la cultura de la escuela. Si bien en estos años cobran relevancia los valores profesionales y personales de los directores, y sus conocimientos y habilidades interpersonales, también es fundamental el apoyo que reciban para subsistir con éxito este periodo de socialización. Se cree que en la etapa de transición ocurre gran parte del aprendizaje sobre la dirección (Greenfield, 1977a, 1977b), por ello este periodo tiene un alto impacto en el desarrollo ulterior del director.

El impulso de la investigación sobre la dirección escolar en los países en vías de desarrollo es reciente; empero, la producción ha merecido la realización de un metaanálisis por parte de Oplatka (2004), para quien el contexto cultural es relevante por su impacto en las actitudes, valores y normas de conducta de los directores escolares. Oplatka identificó similitudes y diferencias entre los hallazgos de la investigación en los países en vías de desarrollo y los desarrollados; una de las diferencias es el poder que tienen los directores. En su estudio, el autor concluyó que en la mayor parte de los países en vías de desarrollo, la acción y autonomía de los directores se encuentran severamente limitadas por la centralización de los sistemas educativos.

Al igual que en otros países, en México se otorga escasa importancia a la dirección escolar. Si bien en China, Tailandia, Singapur, Malta, Botswana, México y la mayor parte de Latinoamérica se introdujeron reformas de descentralización en la última década del siglo pasado, los gobiernos centrales siguen siendo los responsables del diseño del curriculum nacional, los materiales y exámenes, y de las políticas de reclutamiento y desarrollo de los profesores y directores. Oplatka (2004) encontró un alto porcentaje de estudios que reportan un liderazgo autocrático en estos países; sostiene que es explicable porque los rasgos centralizadores favorecen la idea de que el estilo de liderazgo directivo autocrático es el más adecuado. Además, este tipo de liderazgo se explica por el distanciamiento del poder entre el líder y los subordinados. En estos casos, los directores tienden a enfocarse en rutinas administrativas, mantener el control y apreciar desde fuera a los profesores; difícilmente incorporan a los profesores y/o los padres de familia en la toma de decisiones, se orientan más bien al cumplimiento de las tareas y poco actúan en el desarrollo de los profesores o del curriculum (Oplatka, 2004).

Por otro lado, en los países con menor desarrollo, la dirección suele ser concebida como un puesto público poco asociado al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. A pesar de ello, todo indica que está cambiando la idea sobre la importancia de la dirección y la administración educativa en estas regiones. Oplatka (2004) observa en las conceptualizaciones sobre la dirección y el liderazgo de estos países, un proceso de adaptación a los modelos anglosajones. En el caso de México, el conjunto de documentos de carácter normativo, emitidos desde el inicio de la reforma de gestión escolar, dan cuenta de este fenómeno.

Con relación a los problemas de los directores escolares, la investigación reporta que en los países más pobres, los directores suelen enfrentar la carencia de equipo y espacios en las escuelas, el analfabetismo de los padres y, sobre todo, la pobreza de los alumnos (Busch y Oduro, 2006).

1.2.2. La investigación sobre la dirección escolar en México. La investigación indica que por lo regular, los directores escolares en México se sienten más cómodos con los procedimientos rutinarios que los directores de escuelas estadounidenses (Slater y colaboradores, 2002); los primeros tienden a limitarse a la implementación de cambios impuestos desde fuera de la escuela (Oplatka, 2004). Probablemente este fenómeno tenga parte de su explicación en un proceso de descentralización que no ha llegado a la escuela.

Zorrilla y Pérez (2006) advierten los problemas estructurales que afectan la cultura de las escuelas mexicanas y limitan el desarrollo de un liderazgo directivo orientado a los aprendizajes. Las investigadoras reportaron que algunos directores escolares de escuelas PEC experimentan frustración por las exigencias de un liderazgo diferente al liderazgo autoritario que solía demandárseles. En relación con los estilos de gestionar la educación, Ezpeleta (2004) sostiene que una de las contradicciones observadas en los niveles administrativos del Sistema Educativo Mexicano (SEM), radica en las dinámicas distintas que caracterizan su gestión, las cuales obedecen a lógicas contrapuestas.

Para Fierro (2006), uno de los problemas estructurales que afecta la educación básica en el país es la cultura sindical del magisterio. En su investigación encontró que los directores experimentan dilemas morales ante los cuales suelen decidir a favor de los compañeros del gremio sindical y de espalda a los alumnos. La invisibilidad de los alumnos se refuerza en la medida en que los directores no reciben entrenamiento para reconocer los problemas de aprendizaje. Estos resultados refuerzan la idea de que, a pesar de la implementación de la reforma de gestión educativa, de las diversas acciones de los programas federales para el sector educativo y de la retórica oficial, la dirección escolar en México se caracteriza por una aproximación más normativa que práctica a los modelos de liderazgo educativo de los países desarrollados. Aún así, algunos estudios revelan la importancia del director en la escuela.

Pastrana (1997) investigó etnográficamente la dirección escolar; sostiene que el potencial educativo de una escuela puede radicar en la forma particular que el director tenga de organizar el trabajo. Por su parte, Fernández y Blanco (2004) sugieren que, a pesar de no contar con mediciones del efecto de las prácticas de dirección en los aprendizajes de los alumnos, lo que el director hace en su escuela interviene en el peso estimado de las evaluaciones de los niños. Esta sugerencia cobra relevancia en las escuelas públicas, es decir, en aquellas creadas y sostenidas por el Estado, porque los investigadores demostraron que la escuela primaria puede llegar a hacer la diferencia en el aprendizaje de los niños, especialmente, en los sectores más pobres del país.

Loera, Hernández y García (2005), autores de un estudio longitudinal desarrollado con una amplia muestra nacional de escuelas PEC y una metodología mixta, encontraron que a pesar de existir obstáculos para que los directores sean líderes académicos en sus escuelas, algunos de ellos se aproximan a este tipo de dirección y marcan una diferencia significativa entre las escuelas con índices más altos y más bajos de eficacia social[2].

1.3. Metodología

La investigación realizada consistió en un estudio exploratorio, interpretativo y longitudinal, basado en la práctica de los directores. Los participantes, directores de escuelas primarias públicas localizadas en una ciudad del noroeste de México, forman parte de una cohorte que se inició en el puesto en el ciclo escolar 2006-2007, a la cual se le dio seguimiento en el ciclo escolar 2008-2009.

Las unidades de análisis de las prácticas de dirección fueron los relatos sobre las experiencias difíciles, los cuales se recolectaron a través de entrevistas, grupos de enfoque e incidentes críticos en el primer año, y por medio de entrevistas en el tercero. Los relatos y las reconstrucciones hechas de algunos de ellos, fueron revisados y autorizados por los participantes antes de iniciar el análisis. Cabe

[2] La eficacia social refiere a un progreso que supera lo esperado dadas las restricciones impuestas por el entorno socioeconómico.

aclarar que se realizaron visitas de observación en las escuelas con el fin de familiarizarse con las dimensiones física y social de las prácticas de dirección. En el proceso de levantamiento de datos se utilizaron guiones de entrevista, guiones de grupo de enfoque y registros de incidentes críticos; también se utilizaron registros de observación y un breve cuestionario de datos demográficos para levantar datos sobre el contexto. Para resguardar el material se utilizaron audiograbadoras y computadoras. El análisis de los relatos se centró en el significado; una vez que los participantes autorizaron los relatos y/o las reconstrucciones de sus historias, consintieron la difusión de los resultados. En el análisis, el proceso de categorización siguió una estrategia inductiva. Los alcances de los resultados son de tipo moderado (Williams, 2002).

1.4. Relevancia del estudio

En el proceso de mejoramiento escolar y de reforma de la gestión de México y, ante la imperiosa necesidad de desarrollar la capacidad de agencia de los líderes educativos para elevar la calidad de la educación primaria pública en el país, los conocimientos obtenidos sobre las formas en que actúan los directores, los problemas experimentados y la evolución de las prácticas en los primeros años de dirección, ofrecen nuevos elementos para la mejora de las políticas y las prácticas. En especial, pueden sustentar modelos innovadores para el desarrollo profesional de directores.

Si la educación primaria es el nivel más importante del Sistema Educativo Mexicano (SEM), los directores de escuelas primarias son los actores más importantes del sistema; en ellos recae la responsabilidad de mejorar la escuela y, como consecuencia, los aprendizajes de los alumnos. Por ello el conocimiento que la investigación ofrezca para la reflexión y la mejora de la dirección escolar del nivel, cumple con una función cada vez más relevante: conectar la investigación con la práctica.

En la medida en que la investigación documenta obstáculos para el liderazgo educativo en la escuela, atribuibles a otros niveles de gestión, también informa sobre las políticas de gestión del

sistema educativo en su conjunto. En suma, los resultados del estudio realizado representan un aporte al conocimiento local de la dirección escolar, extienden el conocimiento nacional y favorecen el diálogo con la literatura internacional. De manera particular, dan pie al desarrollo de una línea de investigación y una teoría sobre las etapas de socialización de la dirección escolar basada en las prácticas de dirección de escuelas primarias mexicanas.

Por todo lo anterior, se espera que la lectura del presente documento provoque una serie de reflexiones, sobre las implicaciones prácticas y teóricas de los hallazgos, en los docentes, directores, supervisores, formadores de profesores, responsables de la toma de decisiones en materia de políticas educativas, así como en los investigadores educativos.

1.5. Resumen y organización del contenido

Este capítulo plantea el problema de investigación, el propósito del estudio y las preguntas que generaron el proceso de indagación en el marco de la reforma de gestión en México, de la agenda para el cambio educativo, del desafío de la calidad y de un conjunto de antecedentes de investigación que justifican la necesidad de estudiar las prácticas de los nuevos directores de escuelas primarias en México. Describe además, los motivos personales que contribuyeron a la elección del tema, resume las investigaciones más relevantes, esboza la metodología construida para el logro del propósito y argumenta la relevancia del estudio. El capítulo siguiente aborda tres marcos para la interpretación de las prácticas de dirección: el político-educativo, el normativo-prescriptivo y el teórico-empírico. El tercero describe la metodología, desde los principios filosóficos del enfoque del estudio, hasta el proceso seguido en en análisis. El cuarto capítulo responde las preguntas de investigación y resume los hallazgos. El capítulo cinco y último, discurre sobre las implicaciones de los resultados, enuncia las principales conclusiones y plantea algunas sugerencias para incidir en los factores que obstaculizan el ejercicio de una dirección orientada a la mejora de la escuela.

CAPÍTULO II

La dirección escolar en el contexto

Las prácticas de dirección no ocurren en el vacío. En términos generales, implican un conjunto de acciones que el director despliega como respuesta a “los otros” en el marco de una organización social llamada escuela. Las acciones son ejecutadas por individuos sociales con historias personales particulares, aunque con trayectorias profesionales similares cuando pertenecen a un mismo sistema educativo. Estas personas se encuentran en la dirección como consecuencia de una decisión particular sometida, normalmente, a un proceso de selección; antes y/o durante el ejercicio de la dirección, experimentan alguna o algunas estrategias de formación formales o informales, aunque no necesariamente específicas para las funciones adquiridas. Al asumir el puesto, los directores tienen una idea de dirección producto de la socialización desarrollada a lo largo de su vida personal y profesional; sin embargo, es hasta ese momento cuando inicia un estado de tensión entre el deber hacer y el poder hacer.

En consideración a lo anterior, este capítulo presenta tres marcos que posibilitan la comprensión de las prácticas de los directores de escuelas primarias públicas desde focos de análisis complementarios. El primero aborda el contexto político-educativo nacional y de la entidad en la que se realizó el estudio; incluye el papel del SNTE en las políticas y prácticas educativas. El segundo aborda el ámbito normativo, es decir, el conjunto de prescripciones y documentos que orientan el “deber ser” del director; y el tercero, profundiza en el debate teórico de cuatro temas: las prácticas de liderazgo, los estándares de la dirección, la socialización de los directores y los problemas experimentados por los nuevos directores.

2.1. Contexto político-educativo en México

En México, el derecho de los individuos a recibir educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en forma gratuita, está garantizado por el Artículo 3º Constitucional. De acuerdo a las leyes

reglamentarias, la educación constituye “un medio fundamental para el desarrollo del individuo y la transformación de la sociedad” (INEE, 2009, p. 52). El carácter democrático, nacional y social que caracteriza a la educación pública en el país, es resultado de la lucha ideológica por definir un proyecto de nación, el cual se debate actualmente en un escenario de políticas supranacionales que presionan al SEM.

En su devenir histórico, el país ha conseguido una cobertura cercana al cien por ciento en educación primaria; también ha incorporado la educación secundaria y preescolar a la educación básica obligatoria, pero no ha resuelto los problemas de calidad y equidad educativas. La cobertura no implica la calidad del servicio; la falta de oportunidades para que todos accedan a una educación de calidad (SEP, 2007), se erige como el principal desafío del SEM. Pero, ¿qué se entiende por calidad educativa y cómo la mide el Estado?

La calidad educativa implica eficacia; es decir, que la escuela logre que los alumnos aprendan lo establecido en los planes y programas curriculares al cabo de determinando ciclo o nivel educativo; implica además pertinencia, la cual se define como la capacidad para adecuar los contenidos de aprendizaje a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona en lo intelectual, afectivo, moral y físico, así como para actuar en la vida política, económica y social. Un tercer indicador de la calidad educativa es la capacidad de la escuela para utilizar todos los medios, recursos y procesos que el sistema brinda a sus alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa (Yzaguirre, 2005). Como consecuencia, para mejorar la calidad educativa se requieren evaluar los resultados de los aprendizajes efectivamente alcanzados por la acción educativa, la consistencia entre los fines atribuidos a la acción educativa y el curriculum y, los procesos y medios utilizados en la enseñanza.

En la mayor parte de los países, la calidad de la educación se evalúa, básicamente, a través de la medición de los resultados de aprendizaje. Los exámenes estandarizados representan la herramienta más socorrida para la medición del desempeño de los alumnos porque facilitan la comparación de

resultados entre alumnos, grupos, escuelas, entidades y países; es decir, posibilita la detección de brechas que deben reducirse en aras de la equidad educativa. Debido a la prioridad otorgada a la evaluación estandarizada, en México no se han desarrollado al mismo nivel los procesos de evaluación del resto de indicadores de calidad educativa, por lo que no se cuenta con información suficiente para sustentar la mejora del sistema escolar desde una perspectiva integral. En otras palabras, no se cuenta con un panorama claro sobre la pertinencia educativa y sobre los procesos y medios para la enseñanza.

La calidad y equidad educativas constituyen problemáticas reiteradas desde el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, periodo en el que se realizaron profundos cambios que marcaron un parteaguas en la educación pública mexicana: se firmó el ANMEB, que pactó la descentralización del sistema educativo, se reformularon los planes y programas de estudio de educación básica, se establecieron los programas de Carrera Magisterial y el Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), y se generó el proceso de reforma de la gestión escolar. También en este periodo se promulgó la LGE y se hizo obligatoria la educación secundaria. Posteriormente, en el PDE 1995-2000, se propuso atender la equidad, la calidad y la pertinencia educativas a través de diversas estrategias que mejoraran la organización y funcionamiento del sistema (Poder Ejecutivo Federal, 1996). Este programa continuó con el impulso de la reforma de gestión escolar para incrementar la participación de la comunidad en la escuela, elevar la calidad del servicio educativo y equilibrar las responsabilidades de los aprendizajes de los alumnos. En 1997 se creó el Proyecto Escolar (PE) con el propósito de mejorar la eficiencia de la organización de la escuela (Zorrilla y Pérez, 2006). En este contexto emergió con mayor fuerza el interés de la SEP por el tema de las funciones directivas y la necesidad de capacitar a los directores para asumir un nuevo papel dentro de sus escuelas con miras a elevar los resultados. De ahí en delante, el tema de la gestión escolar y la formación de directores se tornó recurrente.

En el PNE 2001-2006, se proyectó una reforma integral de la gestión del sistema educativo con objetivos similares a los expuestos en programas anteriores: avanzar hacia la equidad en educación, proporcionar una educación de calidad e impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en educación (SEP, 2001b). Proponer la reforma de la gestión institucional después de la reforma de gestión escolar parece indicar que el programa educativo anterior supuso que lo más conveniente era impulsar el cambio de abajo hacia arriba, aunque fuese prescrito de arriba hacia abajo. Lo cierto es que en la reforma integral de la gestión del sistema educativo se reconoce la necesidad de transformar las prácticas burocráticas y verticales, por lo que se propuso la transformación de las prácticas educativas en todos los niveles de la estructura educativa, desde el aula, hasta la SEP.

El PEC fue la estrategia principal de la federación para transformar la gestión escolar y una de las primeras acciones del PNE. Surgió en 2001; supone un modelo de gestión con enfoque estratégico y un esquema de participación social, de cofinanciamiento, de transparencia y rendición de cuentas, orientado hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y de la práctica docente (SEP, 2009). El cofinanciamiento implica recursos federales y estatales, así como otros adicionales otorgados por el estado en proporción a los recursos que la escuela logre reunir de aportaciones municipales, padres de familia o donaciones de organizaciones sociales y privadas. Lo anterior explica por qué el PEC destaca la relevancia del papel del director como gestor y líder de la institución a su cargo; en él recae la responsabilidad de integrar a los miembros de la comunidad escolar y de recabar las aportaciones de la escuela para incrementar el monto proporcionado por el PEC. Se supone que si el director logra integrarlos y desarrollar en armonía las actividades planeadas, la escuela alcanzará los objetivos de un plan de trabajo escolar que redunde en beneficio de los educandos.

El modelo de calidad del PEC se traduce en una escuela que:

> …asume en colectivo la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos; se compromete con la mejora continua del aprovechamiento escolar; se

> constituye en un centro seguro y útil a su comunidad que cuenta con infraestructura, equipamiento y tecnología de vanguardia; contribuye con equidad al desarrollo integral de sus alumnos para que desarrollen competencias, habilidades y valores para alcanzar una vida plena que les permita una convivencia democrática, participación en el trabajo productivo y aprender a lo largo de su vida (SEP, 2009, p. 26).

El enfoque del PEC exige que los directores incorporen a la comunidad escolar en la realización de una autoevaluación; a partir de ella se desarrolla un proyecto a mediano plazo que debe abordar las necesidades académicas y de infraestructura de la escuela. Este proyecto, denominado Proyecto Estratégico de Transformación Escolar (PETE), establece la visión de la escuela, las metas a seguir y las acciones que permitirán atender las necesidades diagnosticadas. Del PETE se desprende el Programa Anual de Trabajo (PAT), en el cual se especifican, entre otros aspectos, los montos presupuestales solicitados a la federación, mismos que, de ser aprobados por el comité evaluador de los proyectos, serán entregados a la escuela para el desarrollo de las actividades. De esta manera, se piensa que las escuelas podrán resolver los obstáculos del logro educativo.

El PEC sigue siendo la estrategia más importante para la transformación de la gestión en la escuela primaria; sin embargo, su impacto se ha visto limitado por distintas razones. Por ejemplo, la falta de mantenimiento del edifico y equipo escolar por parte del Estado y, la insuficiente capacitación de directores, provocan una visión distorsionada de los objetivos del PEC, ya que en la práctica, el programa se concentra en las acciones relacionadas con la mejora de la infraestructura de la escuela (Zorrilla y Pérez, 2006).

En relación con la participación de las escuelas en el PEC, ésta ha sido voluntaria. Si un director y/o su personal docente no desean participar en el programa, no contarán con recursos económicos gubernamentales para atender algunas necesidades del centro educativo ni se verán presionados para asumir una propuesta diferente de dirección escolar.

¿Qué hacen los directores cuando no inscriben su escuela en el PEC? De acuerdo a lo establecido en el Manual de Organización del Plantel de Educación Primaria (SEP, 1980), al director le compete elaborar el plan de trabajo anual de la escuela, el cual debe remitir al inspector escolar y demás autoridades competentes dentro del primer mes de labores. Si bien un director, cuya escuela no se encuentre inscrita en el PEC, debe realizar la planeación escolar, el ejercicio no se ajusta necesariamente a la metodología del nuevo modelo de gestión ni es motivo de financiamiento para cubrir las necesidades de la escuela.

A pesar de los beneficios que ofrece el PEC, avanzar hacia una escuela y una educación de calidad implica un proceso complejo que no puede reducirse a un solo programa. Sin duda, se ha avanzado en materia de gestión educativa, pero siguen presentándose algunos obstáculos, entre los que se encuentra la falta de normas que aseguren el perfil deseado y regulen las prácticas de los profesores, directores, supervisores escolares y autoridades educativas en todos los niveles.

La reforma de gestión, como se señaló con anterioridad, pretende transformar las prácticas de la escuela a través de un liderazgo que incida en la creación y mantenimiento de ambientes propicios para el aprendizaje, lo cual presupone que las prácticas de dirección influyen de manera decisiva en el funcionamiento del centro educativo. Por esta razón, las políticas educativas contemplan la actualización de los directores; sin embargo, poco avanzan con respecto a los mecanismos de selección y permanencia en el puesto, los cuales no discriminan a los mejores candidatos ni asocian la permanencia al desempeño y la capacitación, por lo que la importancia otorgada en el discurso a los directores se pone en duda ante los procesos de selección, la ausencia de preparación previa y de inducción al puesto, la insuficiente y poco relevante capacitación de los directores en servicio y, la definitividad que se adquiere al obtener una plaza de dirección.

Como parte de la estrategia general del PNE, el Gobierno Federal decidió incidir en otros ámbitos rezagados para mejorar los resultados escolares. Para 2006 deberían de haberse elaborado

las nuevas normas de regulación de la organización escolar, así como las descripciones de cada puesto con sus respectivas funciones. Sin embargo, la descentralización iniciada en 1992 limitó el poder normativo de la federación sobre los estados. Ante el problema inédito, la SEP elaboró una serie de documentos denominados en su mayoría "orientaciones" con la finalidad de que las entidades los utilizaran como guía para construir sus propios instrumentos normativos (INEE, 2009).

A pesar de los propósitos y acciones de la SEP para elevar la calidad educativa, en el país no se han logrado avances significativos. Con base en las evaluaciones estandarizadas, el Gobierno Federal reconoce que la educación básica presenta "bajos niveles de aprovechamiento" (SEP, 2007, p.9). Los resultados de pruebas nacionales e internacionales han demostrado que la mayor parte de los estudiantes no logra desarrollar habilidades para resolver los problemas con creatividad y eficacia. Además, los resultados se distribuyen inequitativamente.

A partir de lo anterior, el actual Gobierno Federal reitera su propósito de elevar la calidad educativa a través de distintas políticas, entre las que destacan: la evaluación, la capacitación y la modernización y mantenimiento de la infraestructura educativa. Dentro de las recomendaciones del ejecutivo se encuentra la intención de evaluar procesos, además de resultados; para ello se propone: a) implementar procesos de sistematización sobre el desempeño de todos los actores y de los procesos de enseñanza y gestión en todo el sistema educativo; b) promover la capacitación docente y directiva para que estos actores vinculen sus prácticas escolares a las prioridades, objetivos y herramientas educativas; y, c) asumir el mantenimiento de los edificios escolares, así como proporcionar los materiales y tecnología necesarios para elevar la calidad educativa (SEP, 2007).

El breve recorrido por los documentos rectores de las políticas educativas para la educación básica, confirma que es más difícil mejorar los niveles de calidad y la pertinencia de la oferta educativa que lograr la expansión del acceso (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2006). Ante la complejidad del problema de la calidad del servicio, los investigadores y la SEP intentan delimitar las

responsabilidades. La investigación estima que la responsabilidad de la escuela mexicana en el logro educativo en México gira alrededor del 15% (Murillo, 2010); de ello se desprende que el peso mayor de las responsabilidades recae en factores externos a la escuela que impactan el logro de los aprendizajes y la calidad educativa en su conjunto. Entre los factores externos destacan las condiciones culturales y socioeconómicas de los alumnos y sus familias. Por su parte la SEP, reconoce que no ha superado el rezago en la infraestructura educativa y que subsiste un sistema educativo que sigue priorizando los aspectos administrativos del proceso educativo sobre los aspectos que inciden en el aprovechamiento escolar (SEP, 2007). Otro factor señalado por múltiples estudiosos como un obstáculo para la mejora educativa, es la relación SEP-SNTE.

El SNTE constituye un fuerte obstáculo para la transformación de la SEP (Calvo, Zorrilla, Tapia y Conde, 2000; Fierro, 2006; Latapí, 2009; Ornelas, 2008; Zorrilla y Pérez, 2006); representa una de las principales dificultades para el logro de los objetivos nacionales (BID, 2006). Los intereses político-electorales pesan más que los intereses político-educativos tanto a nivel nacional como en cada una de las entidades federativas. El protagonismo del SNTE en el escenario educativo regional se mantiene, a pesar de la descentralización, porque la mezcla de tradiciones, costumbres, rituales y múltiples intereses impone las formas de organización y de funcionamiento del sistema educativo (Calvo y colaboradores, 2000). Las deficiencias del SEM son una evidencia de que el federalismo educativo sigue naufragando en juegos de poder en donde los únicos ganadores son el SNTE y la SEP (Ornelas, 2008).

Una expresión de la relación SEP-SNTE es la doble representación que en la práctica tienen los directores escolares. Como representantes del ejecutivo, deben ser líderes pedagógicos, administrativos y organizacionales en la escuela y, como representantes del sindicato, deben actuar en beneficio del gremio. El empalme de funciones es explicado por Vallejo (2006). El autor sostiene que cuando se fundó el SNTE en 1943, inició un proceso de desarrollo corporativista en el que la función

directiva pasó a centrarse en el control administrativo y político; desde entonces, tanto el SNTE como la SEP "han empleado y emplean a supervisores y directores como agentes de control, con cierta tendencia hacia sus intereses particulares; el SNTE hacia el control político-ideológico, y la SEP, hacia el control administrativo y pedagógico, sin dejar fuera lo político" (Vallejo, 2006, ¶14).

Pese al poder que sigue manteniendo el SNTE en la educación básica, el proceso de descentralización educativa ha impactado las relaciones históricas entre la organización sindical y la SEP. Dicho impacto se ha experimentado de manera diferenciada en las entidades federativas. En el caso de BC, la descentralización ha tensionado las relaciones entre el Sistema Educativo Estatal (SEE) y las secciones sindicales de la región.

2.1.1. El estado de Baja California. BC es un estado fronterizo ubicado en el noroeste del país. En 2008, su población ascendía a casi tres millones de habitantes y su tasa de crecimiento poblacional era de tres por ciento anual. Políticamente se divide en cinco municipios caracterizados por su flujo migratorio: Mexicali, Tijuana, Ensenada, Tecate y Rosarito. La región es culturalmente diversa; confluyen tradiciones de pueblos nativos, de connacionales de diferentes estados de la república y de otros grupos procedentes de diversos países (Gobierno del Estado de Baja California [GobEdoBC], 2008 a).

En el estado, la educación primaria es el nivel más importante de la educación básica; en 2007 representaba el 60 por ciento de la matrícula de educación básica y contaba con más de 1500 escuelas generales, indígenas y comunitarias (INEE, 2007). La Delegación del SEE en el Municipio de Ensenada informó que, del total de escuelas de la entidad, 261 (115 estatales y 146 federalizadas) se localizaban en este municipio; la mayor parte de ellas, en la cabecera municipal y delegaciones conurbadas. La matrícula de educación primaria en BC rebasaba ligeramente los 400 mil niños en ese mismo año; aproximadamente, la cuarta parte de ellos había nacido en otros estados de la República Mexicana.

Los principales problemas de la educación primaria en la entidad son la calidad y la equidad. Las estadísticas del logro educativo ubicaron a la entidad apenas arriba de la media nacional. El problema de equidad se expresa en las amplias brechas existentes entre los resultados de aprendizaje de los alumnos de escuelas privadas y públicas; en especial, entre los que estudian en las primeras y las escuelas primarias públicas indígenas (INEE, 2007).

La organización y gestión del sistema educativo es otro problema. La educación básica es administrada de facto por el SEE, el cual no tiene personalidad jurídica. La figura denominada SEE, cuenta con dos subsistemas debidamente legalizados: la Secretaría de Educación y Bienestar Social (SEBS) y el Instituto de Servicios Educativos Pedagógicos de Baja California (ISEP). El primero administra las escuelas estatales y el segundo, las escuelas denominadas federalizadas, es decir, aquellas "cuyo control técnico y administrativo y sostenimiento se rigen por convenios suscritos entre la Secretaría de Educación Pública y las entidades federativas" (Acuerdo 96, p. 3). Aunado a lo anterior, en Tijuana existe un Sistema de Educación Municipal. Una de las causas de la doble estructura administrativa del SEE, es la diferencia entre los salarios y prestaciones de los trabajadores de la SEBS y del ISEP. Reyes-Santos (2009) explica que los primeros tienen mayor remuneración y mejores prestaciones que sus homólogos federales; agrega que igualarlos, implica que la representación sindical de los maestros estatales (Sección 37 del SNTE) acepte perder sus privilegios, o que la federación equipare las condiciones laborales de sus trabajadores a las prestaciones de los trabajadores de la SEBS. El primer escenario es impensable; el segundo, representa una lucha histórica de la Sección 2 del SNTE como representante de los trabajadores del ISEP en BC. Es difícil que esta lucha sea ganada por el sindicato, ya que, como sugiere Reyes-Santos (2009), las consecuencias de una solución a favor de los trabajadores del ISEP son económicamente insostenibles. Mientras tanto, la causa se retoma en un ciclo paralelo al de los comicios electorales.

La ineficiencia en la operación del servicio es una característica del ambiente educativo en la región; es generada por la situación político-laboral que priva en la entidad y por el estado inconcluso del proceso de descentralización. Como es natural, los conflictos político-sindicales y la ineficiencia administrativa impactan en el funcionamiento de la escuela e influyen en el rol que asumen los directores en su centro de adscripción, de manera que estos últimos experimentan la disyuntiva de a quién representar, ¿al sistema educativo o al sindicato?

Otro problema educativo en el estado es el límite de la autonomía en materia de desarrollo curricular. Tanto la LGE como la Ley Estatal de Educación (LEE) establecen que el currículo de educación básica y normal es una competencia federal, con excepción de algunos espacios curriculares regionales. Estas regulaciones impiden incidir en la pertinencia de los contenidos; como consecuencia, las políticas educativas estatales tienden a incorporar las reformas curriculares y los programas orientados a elevar la calidad educativa promovidos por la federación (p. ej. Programa Nacional de Lectura, PEC, programas de becas, entre otros), y a garantizar su aplicación en las escuelas de la entidad. Asimismo, en materia de equidad educativa, el estado ha implementado otros programas de apoyo, los cuales, sumados a los federales, incrementan la carga administrativa de los directores escolares.

Un problema adicional es la gratuidad de los servicios de educación básica, la cual no fue garantizada en la entidad durante el periodo estudiado: 2006-2008. Los requerimientos para el mantenimiento y la conservación de los planteles educativos se incrementaron por el rezago en la atención y por los actos vandálicos de los que son objeto las escuelas. No obstante, el SEE prohibió el cobro de cuotas de inscripción de los alumnos, a la par que mantuvo la política de solicitar aportaciones económicas de los padres vía el PEC. El anuncio de la prohibición de cuotas de inscripción generó confusión entre los padres de familia, quienes asumieron que no tenían que realizar ningún tipo de aportación económica a la escuela. El manejo de la información en los medios masivos de

comunicación, aunado a las declaraciones de los políticos en periodo electoral, incrementaron la confusión y desconfianza de los padres de familia hacia la escuela, los maestros y los directores escolares.

En otro renglón de ideas, el estado de BC no ha cumplido con su compromiso de actualizar la normatividad. La ausencia de un marco normativo estatal de la gestión escolar que precise y regule las funciones y atribuciones de los actores del proceso educativo, tiene como consecuencia que sea válido, o por lo menos explicable, que supervisores y directores escolares se mantengan apegados a la descripción de las funciones establecida en la normatividad federal (Manual de Organización del Plantel de Educación Primaria). Esta normatividad otorga mayor peso a las tareas administrativas y de organización que a las pedagógicas. A pesar del desfase normativo con respecto a la reforma de gestión, las acciones de capacitación de directores en servicio se basan en los documentos orientadores de las funciones directivas emitidos por la SEP a nivel federal y en las sugerencias de programas como el PEC, en los cuales predomina el liderazgo académico de los directores escolares.

A nivel de la gestión institucional, el gobierno estatal reconoce como problemas: la ausencia de una visión a largo plazo y la presencia de algunos factores que afectan el modelo de gestión escolar en la práctica. Entre los factores destacan la excesiva movilidad de directores y docentes y la escasa participación y compromiso de los consejos escolares de participación social (GobEdoBC, 2008b). A lo anterior habría que agregar la falta de planeación para realizar los cambios en momentos oportunos y el otorgamiento de comisiones sin ser necesariamente sustituidas de manera expedita. En este caso se encuentran algunas direcciones escolares comisionadas al sindicato.

Finalmente, a nivel de la gestión en la escuela, un problema es el insuficiente trabajo colegiado de los docentes en materia de planeación didáctica (GobEdoBC, 2008b). El Plan Estatal de Desarrollo 2008-2013, propuso un modelo de planeación escolar estratégico, de coordinación interinstitucional y de mejora continua, en el que los docentes deben trabajar de manera colegiada y colaborativa, y

diseñar estrategias diversificadas en el campo académico y organizacional de la escuela y sobre trayectos formativos. Contempla además, la participación de los actores sociales en la gestión institucional y la conformación de grupos de trabajo en torno a un proyecto escolar. Este modelo coincide con de la reforma de gestión escolar iniciado a fines del siglo pasado.

2.1.1.1. El SNTE en las políticas y prácticas educativas de la entidad. El poder negociador y la unidad nacional del sindicato se han visto amenazados por la descentralización educativa. En el caso de BC, en 2006 irrumpió un conflicto político-sindical derivado de la destitución del Secretario General de la Sección 37 del SNTE. Los inconformes con el evento acusaron a la dirigencia nacional de atropellar la soberanía de la sección sindical estatal; renunciaron al SNTE y se organizaron en un sindicato estatal independiente denominado Sindicato Estatal de Trabajadores de la Educación de Baja California (SETEBC).

Obtener la legitimidad de un sindicato estatal desató un conjunto de manifestaciones magisteriales que dividió a los profesores, impactó el funcionamiento regular de las escuelas y sometió a prueba el liderazgo de los directores al irrumpir en el escenario una disyuntiva adicional: ¿a qué sindicato pertenecer? Desde entonces tres instancias, la Sección 37 del SNTE, el SETEBC y el SEE, ejercen presión sobre supervisores y directores de escuelas estatales para controlar al personal a su cargo, es decir, para que apoyen o bloqueen las actividades magisteriales dependiendo el caso.

Los trabajadores de la educación federalizados de BC, representados por la Sección 2 del SNTE, expresaron su repudio a la nueva ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE). Esta ley, emitida en 2007, desató una serie de movimientos en donde los trabajadores se manifestaron no sólo en contra del Gobierno Federal, sino en contra del SNTE por haber apoyado una iniciativa que atentaba contra la jubilación de los agremiados, a quienes, se supondría, debía defender.

Como puede observarse, en los ámbitos de las escuelas estatales y federalizadas, surgieron problemas político-sindicales en el periodo estudiado; en ambos casos, las tensiones provocaron suspensiones de clases, multiplicación de reuniones sindicales y polarización ideológica de los agremiados; incluso, entre los trabajadores de una misma escuela y zona escolar. Esta situación generó problemas adicionales a la supervisión y dirección escolar.

2.2. Prescripciones para la dirección escolar

A más de diez años de que BC emitiera su ley de educación, la entidad no cuenta con un reglamento que establezca las funciones y responsabilidades del puesto de dirección escolar. La ausencia de normatividad estatal es suplida por las orientaciones y circulares federales emitidas a partir de la reforma de gestión y, en algunos casos, por la reglamentación del PEC. Sin embargo, desde el punto de vista jurídico, debe ser suplida por la normatividad federal de los años ochentas.

El traslape normativo (normas antiguas y nuevas) implica la coexistencia de dos visiones encontradas; la primera, derivada de las prescripciones del siglo pasado (Acuerdo No. 96 y Manual de Organización de la Escuela de Educación Primaria); y la segunda, de las orientaciones con carácter prescriptivo emitidas en el marco de la reforma de la gestión (Reglas de Operación del PEC, PETE, Orientaciones Técnicas para Fortalecer la Acción Académica de la Supervisión y Orientaciones para Fortalecer los Procesos de Evaluación en la Zona Escolar).

La visión de la dirección escolar de los años ochentas es administrativa; se centra en el proceso de organizar, dirigir y controlar la enseñanza y el aprendizaje y se asocia a un estilo vertical. Como ejemplo, el director es el responsable de “revisar y aprobar” el plan de trabajo de los docentes y de “dictar” las medidas necesarias para garantizar la atención de los grupos que eventualmente se queden sin maestro, pero también de “acatar” las disposiciones de la SEP y “apoyar” al supervisor escolar en los asuntos que éste le solicite. Además, la dirección es concebida como un trabajo individual; es el director quien debe elaborar el plan de trabajo anual de la escuela y presentarlo al

inspector escolar (Diario Oficial de La Federación [DOF], 1982). Por su parte, el Manual de Organización de la Escuela Primaria otorga al director un amplio número de tareas en diez dimensiones administrativas: planeación, técnico-pedagógica, organización escolar, control escolar, supervisión, extensión educativa, servicios asistenciales, recursos humanos, recursos materiales y recursos financieros.

La nueva dirección escolar difiere sustancialmente de la visión administrativa; retoma los principios de autogestión (toma de decisiones, liderazgo compartido, trabajo en equipo, prácticas flexibles, planeación participativa, evaluación para la mejora, participación social responsable y rendición de cuentas) con el propósito de mejorar la calidad de la educación. Esta visión es consistente con la metodología de planeación establecida en el PETE, donde se establecen cuatro dimensiones de gestión escolar: pedagógica, administrativa, organizativa y social-comunitaria. Los rasgos de la nueva dirección pueden apreciarse en los estándares de Gestión, Práctica Docente y Participación Social establecidos en el PEC (SEP, 2006); ahí se describen indicadores puntuales sobre cómo se espera que actúe un director escolar: promoviendo una visión, ejerciendo un liderazgo académico, conformando un equipo integrado, evaluando, rindiendo cuentas, etc.

En resumen, el contexto político-educativo de la dirección escolar en México se caracteriza por problemas en la calidad y equidad de la educación, procesos de reforma sostenidos, tensiones entre el sindicato y el sistema educativo y, procesos de descentralización diferenciados en las entidades. En el caso de BC se presenta un contexto similar con ciertas particularidades: un proceso inconcluso de descentralización, tres subsistemas de educación primaria, desfase normativo y traslape prescriptivo. Estos rasgos constituyen la arena en la que se debate la dirección de escuelas primarias públicas en la localidad. Ahora, cabe preguntarse, ¿cuál es el debate teórico?

2.3. El debate de la dirección escolar en la investigación

La investigación asocia el liderazgo educativo al desarrollo de ciertas acciones que vinculan a los líderes con la escuela. Este vínculo se establece a través de la influencia que ejercen en el comportamiento y en el sentido que mueve a los integrantes del centro escolar hacia un fin, el cual, se entiende, es la calidad de la educación (Leithwood y Jantzi, 2000).

De acuerdo a la racionalidad de los modelos teóricos de liderazgo educativo, la calidad es producida a través de determinadas prácticas respecto a los docentes en primer término y, de los alumnos y padres de familia en segundo (CEPPE, 2009). Este supuesto es asumido en las políticas educativas al suscribir implícitamente un modelo de liderazgo educativo. Todos los modelos parten de la idea de que, para mejorar la educación, se requiere contar con directores que ejerzan un liderazgo. Por ello, algunos tópicos de investigación en debate son: las prácticas ideales de liderazgo (cómo se manifiestan, se desarrollan o se experimentan en las escuelas) y los factores que influyen en ellas.

El liderazgo del director escolar es una condición necesaria para la transformación, pero insuficiente. Para liderar el cambio debe existir una comunidad de práctica en donde los distintos miembros sean capaces de comprometerse con los otros (Hargreaves, Moore, Fink, Bryman y White, 2003) y debe existir el soporte externo ofrecido por las autoridades educativas (Walker, Anderson, Sackney y Woolf, 2003). Aún contando con estas condiciones, el cambio reflejaría una mirada estrecha si no se logra involucrar otras escuelas, agencias sociales y entidades gubernamentales y religiosas, en la transformación de la cultura escolar (Crow, 2006). Como puede observarse, el liderazgo para la transformación se acerca a la utopía.

Las prácticas de dirección y liderazgo educativo han sido enfocadas por la investigación desde distintos ángulos. Por ejemplo Spillane (2006), estudió las prácticas de los directores que unen al resto de los actores escolares en determinadas situaciones; Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood y colaboradores (2007), abordaron el impacto del liderazgo sobre los aprendizajes; Mulford (2008),

sistematizó distintas formas que toma el liderazgo educativo en la práctica escolar; Robinson (2009), discriminó las prácticas de liderazgo y de administración de los directores, etc.

Aunada a la diversidad del foco analítico de interés, existe diversidad metodológica y teórica en las investigaciones sobre la dirección escolar y el liderazgo educativo. En lo metodológico, la investigación se desarrolla bajo un abanico de aproximaciones cuantitativas, cualitativas y combinadas. Respecto a las disciplinas que mayor influencia han tenido en los estudios destacan la psicología, la sociología, la antropología y la administración. El conocimiento específico sobre lo que los directores hacen en sus escuelas ha venido abrevando de un conjunto de metodologías conocidas como "estudios basados en la práctica" inscritas en la teoría de la actividad, del aprendizaje situado y de las perspectivas culturales del aprendizaje (Corradi, Gherardi y Verzelloni, 2008), entre otras.

La dirección escolar es un campo dinámico de conocimiento, con amplia tradición y rico en opciones teóricas y metodológicas; no obstante, el incremento en el número de estudios y la incorporación del tema en las agendas de la mayor parte de los países, son indicadores de la insuficiencia del conocimiento acumulado para responder a los desafíos del cambio educativo del siglo XXI en los distintos contextos nacionales y locales.

En lo sucesivo se profundizará en cuatro líneas de investigación seleccionadas por su relevancia para el propósito planteado en este trabajo: estudios orientados a identificar las mejores prácticas de liderazgo escolar, estudios orientados a la construcción de estándares de dirección, estudios orientados a la socialización de los directores y estudios orientados a identificar los problemas experimentados por los nuevos directores.

2.3.1. Estudios orientados a identificar las prácticas de liderazgo. Independientemente del modelo de liderazgo impulsado por las reformas educativas recientes y del debate sobre los distintos modelos de liderazgo educativo emergentes, las teorías más desarrolladas y de mayor influencia en el mundo son el liderazgo instruccional y el transformacional (Hallinger y Heck, 1999). Ambas cuentan con

sólida evidencia empírica y son referencia obligada en el discurso científico, político y académico de la dirección escolar.

2.3.1.1. Prácticas de liderazgo instruccional. El modelo de liderazgo instruccional ha impactado buena parte del pensamiento del liderazgo del director efectivo diseminado desde los años ochentas a nivel internacional (Hallinger, 2003). Este tipo de liderazgo enfatiza la importancia del contexto organizacional y ambiental de la escuela en los resultados de los estudiantes (Heck, Marcoulides y Lang, 1991); dentro de esta relación se supone que el director cumple un rol clave.

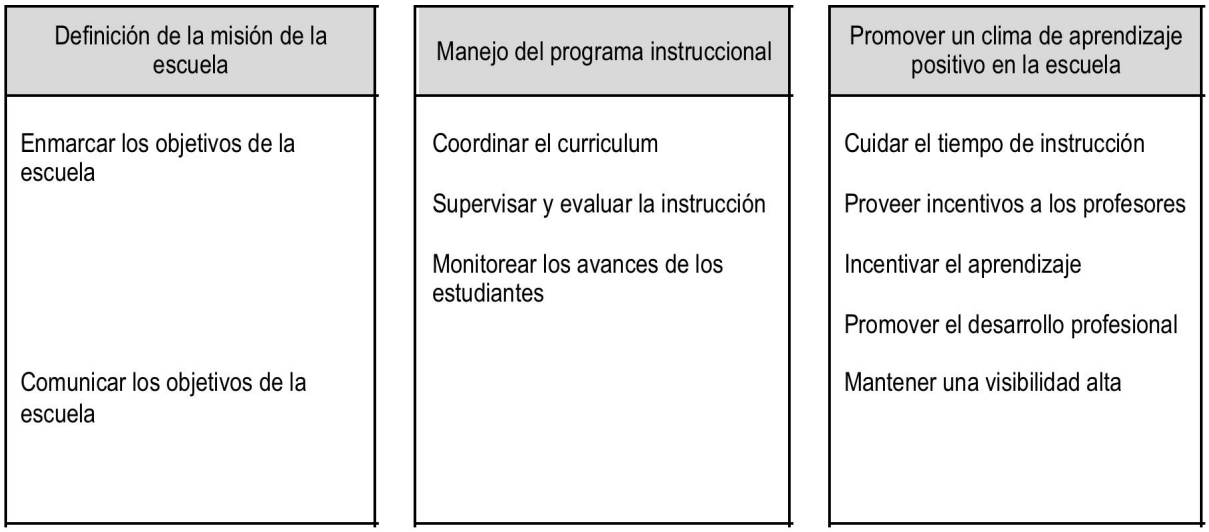

Figura 1. Modelo de liderazgo instruccional

Nota. Elaboración propia a partir de "Methodologies for Studying School Leadership: A Review of 25 years of Research Using the *Principal Instructional Management Rating Scale*", de Hallinger, P. (2008, March).

El modelo de liderazgo instruccional se caracteriza por tres dimensiones de liderazgo y diez funciones directivas (Figura 1). La primera dimensión se denomina "definición de la misión de la escuela"; representa lo que el director debe hacer para iniciar un liderazgo basado en los aprendizajes de los alumnos. Por ejemplo, trabajar con el personal para asegurar que la escuela tenga una misión clara y centrada en el progreso académico de sus estudiantes y comunicar los objetivos referentes al progreso académico de los estudiantes a todo el personal de la escuela. La segunda dimensión,

"manejo del programa de instrucción", incluye las funciones de la administración técnico-pedagógica de la escuela: coordinar, monitorear y supervisar el curriculum, la enseñanza y los aprendizajes. Cabe subrayar que, en este modelo, la responsabilidad esencial del liderazgo del director es el desarrollo de los programas académicos de la escuela (Hallinger, 2003).

La última dimensión, "promover un clima de aprendizaje positivo en la escuela", tiene un propósito más amplio y profundo; parte del supuesto de que las escuelas exitosas crean cierta presión académica a través del desarrollo de altos estándares y de una cultura de mejoramiento continuo. Por ello, el modelo sugiere que el director cuide el tiempo de instrucción, incentive a los profesores y el aprendizaje, promueva el desarrollo profesional y mantenga una visibilidad alta.

Al liderazgo instruccional se le critica el rol protagónico otorgado al director como centro del *expertise*, de la fuerza y de la autoridad en la escuela (Cuban, 1988). Algunos investigadores, como Donaldson (2001), opinan que no es deseable que la base de casi toda la influencia del liderazgo instruccional recaiga en el poder, la jerarquía y los conocimientos del director; desde esta perspectiva, centralizar las responsabilidades en el director es demasiado trabajo para cualquier persona.

2.3.1.2. Prácticas de liderazgo transformacional. Para Burns (1978), pionero de la teoría del liderazgo transformacional, éste implica un cambio motivacional y moral en los seguidores y en el líder. Por su parte Bass (1985), considera que un líder transformacional es quien logra motivar a los seguidores para trascender sus intereses particulares en aras de los objetivos de la organización.

En el campo educativo, el representante más prolífero del liderazgo transformacional es Leithwood, quien junto con un grupo de académicos se mantiene actualizando el modelo. Uno de los principios del liderazgo transformacional es que los cambios complejos y dinámicos de la escuela son mejor enfrentados cuando existe un liderazgo capaz de comprender, incidir y transformar la cultura escolar; es decir, un liderazgo basado en el compromiso de la organización completa, promotor del desarrollo de nuevos líderes y de la generación de capacidades. El enfoque rechaza la dependencia de

la organización en una persona; se trata más bien de organizaciones que aprenden (Bolívar, 2001).

Establecer dirección	Comprender y desarrollar al personal	Promover la transformación organizativa	Gestionar el currículo de la escuela
Construir una visión compartida Promover la aceptación de las metas del personal Expresar expectativas de alto rendimiento	Proveer apoyo individualizado y consideración personal Proporcionar estimulación intelectual Comportarse con integridad personal y profesional	Facilitar el desarrollo de una cultura de colaboración Transformar las estructuras para promover la colaboración Desarrollar relaciones positivas con las familias y la comunidad Conectar la escuela a un ambiente más amplio	Planificar y supervisar la enseñanza Proporcionar apoyo instructivo Dar seguimiento al progreso de la escuela Favorecer un clima de trabajo docente adecuado para el logro de las prioridades

Figura 2. Modelo de liderazgo transformacional

Nota. Elaboración propia a partir de "Seven Strong Claims about Succesful School Leadership", de Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008).

Leithwood y colaboradores (2008), afirman que casi todos los líderes transformacionales exitosos despliegan el mismo repertorio de prácticas y que éstas se ubican en cuatro dimensiones: establecer dirección, comprender y desarrollar al personal, promover la transformación organizativa y, gestionar el curriculo de la escuela. Recientemente, estos investigadores incluyeron en el modelo la última práctica de la tercera dimensión (Figura 2).

La primera dimensión, "establecer dirección", asume que las acciones de los profesores se basan en la comprensión de sus experiencias escolares y en el significado que les atribuyen a las mismas. Por esta razón, el líder debe ayudar a crear significados compartidos alrededor de la visión del centro educativo. Esta dimensión agrupa las prácticas dirigidas al desarrollo de las metas escolares y a

inspirar en los otros una visión de futuro de la escuela.

La segunda dimensión, “comprender y desarrollar al personal”, asume que los líderes aceptados por el profesorado ejercen influencia en el desarrollo de los recursos humanos de su escuela. Las prácticas sugeridas se proponen construir el conocimiento y habilidades de los profesores (conocimiento técnico), desarrollar la disposición del personal (inteligencia emocional) y cubrir otras de sus necesidades para lograr las metas de la escuela. Al líder le corresponde construir y mantener el compromiso, la capacidad y la resiliencia del personal; estos elementos se consideran necesarios para persistir en la mejora y garantizar la sustentabilidad.

La tercera dimensión, “promover la transformación organizativa”, incluye prácticas tendientes a establecer las condiciones requeridas para facilitar el trabajo y bienestar de los miembros de la escuela y para promover el ejercicio de la flexibilidad en las estructuras para acoplarse a la naturaleza cambiante de la agenda de mejora escolar. La última actualización del modelo extiende el campo de intervención del líder; un director orientado al liderazgo transformacional debe conectar la escuela con ambientes más amplios, a través del establecimiento de convenios, alianzas y el uso de la tecnología.

La cuarta y última dimensión se denomina “gestionar el currículo de la escuela”. El modelo establece que un líder transformacional exitoso se basa en información actualizada sobre las mejores prácticas profesionales para ofrecer condiciones productivas de trabajo a los profesores. Con este conocimiento y el producido por el seguimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en su escuela, el líder planifica, supervisa y asesora la enseñanza y, favorece el clima de trabajo adecuado para el logro de las prioridades.

Leithwood y colaboradores (2008), subrayan la importancia de la sensibilidad de los líderes al contexto escolar; sostienen que hay etapas en el desarrollo de la escuela que requieren diferentes aproximaciones de liderazgo. Los autores refieren a una etapa inicial, una de mejora y otra de éxito. En la primera, los acontecimientos en la escuela son un tanto irracionales, por lo que el liderazgo requiere

ser más directivo y orientado a la tarea; en la segunda etapa se han logrado algunas mejoras y el líder necesita ser más participativo; y, en la tercera, la escuela ha demostrado algunos éxitos, razón por la cual los directores necesitan construir y promover un liderazgo más distribuido. Lo anterior no significa que los directores exitosos tengan prácticas cualitativamente diferentes, sino que, dependiendo de su contexto y del grado de sensibilidad desarrollado, las combinan y enfatizan de manera distinta (Leithwood y colaboradores, 2008).

Si bien el modelo de prácticas de liderazgo transformacional en la escuela cuenta con amplio sustento empírico y su lenguaje se observa en probablemente todas las reformas educativas, entre ellas, la de gestión escolar en México, la mayor parte de los estudios se ha realizado en países en donde las escuelas tienen mayor autonomía y no presentan los problemas financieros y de recursos materiales característicos de los países menos desarrollados. No obstante, aún en los primeros, el liderazgo transformacional enfrenta algunas críticas. Por ejemplo, en la revisión de los estudios empíricos realizados a lo largo de diez años en los países con mayor tradición en investigación sobre la dirección escolar, Mulford (2008) encontró evidencias suficientes para sostener que los directores escolares enfrentan enormes dificultades para desarrollar un liderazgo transformacional. El autor afirma que los directores escolares experimentan dificultades en la práctica para alinear todos los elementos que componen el modelo.

Como se señaló, el liderazgo transformacional implica un cambio motivacional y moral profundo (Burns, 1978). Los alcances de este tipo de liderazgo no dependen exclusivamente de la escuela y del director; dependen más bien, de un cambio bien orquestado y alineado entre la sociedad, el sistema educativo y los actores de la escuela.

En resumen, los modelos de liderazgo instruccional y transformacional tienen diferencias conceptuales sobre lo que constituye el centro del cambio y sobre la extensión de las estrategias del liderazgo del director. Se estima que el liderazgo instruccional pretende un cambio de primer orden al

privilegiar las estrategias de coordinación y control; mientras que el liderazgo transformacional se asocia a cambios de segundo orden al privilegiar las estrategias de empoderamiento (Hallinger, 2003).

2.3.2. Estudios orientados a la construcción de estándares. Este apartado incluye únicamente el modelo de estándares de la dirección realizado por Loera y Cázares (2008), debido a su relevancia en el contexto nacional. El estudio proviene de la identificación de referentes comunes de iniciativas internacionales en las que se formulan estándares de desempeño y de la identificación de las buenas prácticas en escuelas de educación básica públicas mexicanas.

Para Loera y Cázares (2008), la comunidad escolar es el centro de la transformación del sistema educativo. Su propuesta parte de la concepción de escuela como comunidad con propósito; como el espacio idóneo para el desarrollo integral de todos sus estudiantes, así como del resto de quienes conforman la comunidad escolar. La escuela se caracteriza por la dinámica de fuerzas que estructuran y presionan las acciones y decisiones de quienes la integran; como comunidad de aprendizaje para todos los sujetos que la componen, la escuela es “un espacio de participación reflexiva y comprometida a generar cada vez mejores condiciones para que sus alumnos desarrollen aprendizajes significativos“ (Loera y Cázares, 2008, p.84).

En el modelo de estándares de dirección, Loera y Cázares (2008) proponen ocho dimensiones de intervención directiva y una serie de acciones para cada una de ellas. La primera dimensión es “ejercer el liderazgo”; para lograrlo, el director debe promover que los docentes formen un solo equipo de trabajo, impulsar la participación de profesores y padres en decisiones y acciones relevantes para mejorar el nivel de aprendizaje, desarrollar una visión compartida entre la comunidad escolar sobre la mejora académica continua, lograr los compromisos necesarios de la comunidad escolar para mejorar los niveles de aprendizaje, manejar adecuadamente los conflictos suscitados en la escuela, gestionar permanentemente recursos para que el centro escolar funcione de la forma más adecuada posible, llevar a cabo intercambios de experiencias con otras instituciones similares y, dedicar el tiempo

necesario y suficiente a las tareas académicas que respalden el aprendizaje de los alumnos. Requiere también que las acciones logren prestigiar al director como líder ante la comunidad y satisfagan a los padres y profesores por su forma de conducir la escuela (Tabla 1).

Tabla 1. Estándares de dirección

Estándares de dirección	Descripción
Ejercer el liderazgo	Se representa por un director que organiza y concerta acuerdos con la comunidad escolar, asegurándose de que éstos se lleven a cabo y avanzando en el logro de los objetivos planeados en tiempo y forma. Para ello, acuerda de manera incluyente las estrategias para conseguir los objetivos.
Construir un clima escolar positivo	Se define por un clima de comunicación, cooperación, intercambio e integración y por el establecimiento de valores como el respeto, la tolerancia y la confianza entre los actores de la comunidad escolar.
Promover compromiso y responsabilidad por el aprendizaje	Incorpora el compromiso y la consecuente responsabilidad manifestada en el cumplimiento de la normatividad y, en la forma de asumir y aceptar los resultados obtenidos individual y colectivamente.
Generar decisiones y visión compartidas	Comprende actividades encaminadas a incorporar las perspectivas de toda la comunidad escolar para obtener el apoyo necesario y conseguir las metas propuestas bajo un ambiente de libertad para expresar los puntos de vista de cada quien, a través de mecanismos adecuados para que esto suceda.
Facilitar la planeación institucional, sistemática y colectiva	Enfatiza la planeación escolar para que todos tengan siempre presente el rumbo tomado para que los alumnos tengan un aprendizaje efectivo.
Ejecutar procesos de autoevaluación	Enfatiza la sistematización de la información académica de los alumnos y las estrategias para dar seguimiento y para analizar los resultados con la comunidad escolar.
Rendir cuentas a los padres y a la comunidad de las acciones de la escuela	Comprende los mecanismos para que los padres y la supervisión escolar participen activamente en el análisis de resultados, la satisfacción de los mismos con respecto a la información otorgada por la escuela y, el reconocimiento de las responsabilidades de los profesores y director de la escuela en los resultados obtenidos.
Participar en redes escolares	Implica que el director utilice los medios tecnológicos y otras formas para conformar redes de escuelas e identifique en ellas, experiencias exitosas o problemas para apoyarse mutuamente.

Nota. Elaboración propia a partir de ¨Referentes para la mejora de la educación básica: estándares para la gestión de escuelas¨, de Loera, A. y Cázares, O. (2008).

Para “construir un clima escolar positivo”, segunda dimensión de los estándares de dirección, se requiere que el director promueva la cooperación académica dirigida a mejorar el aprendizaje, oriente la integración de la comunidad escolar en torno a los mismos objetivos y genere las condiciones para una buena convivencia: respeto, tolerancia a las ideas, tolerancia a las prácticas diversas y confianza. A través de estas acciones se supone que el director logra una comunicación sincera entre todos los actores de la comunidad escolar, la cual favorece el intercambio de ideas y materiales para el aprendizaje entre los profesores y entre el equipo escolar.

La tercera dimensión se concentra en “promover el compromiso y responsabilidad por el aprendizaje”. Para lograrlo, el director debe dedicar tiempo extraclase a actividades académicas complejas, incentivar a los maestros para que mejoren cotidianamente su práctica pedagógica, involucrar a los profesores y padres de familia en el plan o proyecto escolar y en el cumplimiento de las responsabilidades y, asumir el compromiso de lograr, en conjunto, el aprendizaje efectivo de los alumnos.

La cuarta dimensión es “generar decisiones y visión compartidas”. Para ello se sugiere que el director establezca las condiciones y mecanismos para tomar acuerdos dentro de la comunidad y que asegure el cumplimiento de los procedimientos para actuar conforme a los acuerdos. Estas acciones deben inscribirse en un ambiente de libertad para que, los profesores y la comunidad escolar, expresen sus propuestas.

“Facilitar la planeación institucional sistemática y colectiva”, es la quinta dimensión de los estándares de dirección. El director debe promover la participación de la comunidad escolar en la elaboración del plan de mejora, garantizar que el tema principal sea el aprendizaje de los alumnos, distribuir las responsabilidades de las comisiones de trabajo entre el personal de la escuela, coordinar a los profesores y padres de familia en todas las actividades escolares, asegurando que éstas queden enmarcadas en el plan y, garantizar el cumplimiento de las metas y compromisos definidos.

La sexta dimensión es “ejecutar los procesos de evaluación”; implica que el director se reúna periódicamente con los profesores y padres de familia para analizar los indicadores de la escuela (asistencias de alumnos y profesores, deserción, aprovechamiento académico, etc.); analice con los profesores las mejoras que han tenido en el aprendizaje de los alumnos, tomando como referencia los cursos de preparación profesional tomados; dirija las actividades para reconocer las fortalezas y debilidades académicas de la escuela; defina acciones en consecuencia y, converse sobre los procesos de evaluación de manera informada y estructurada con los miembros de la comunidad escolar. El director debe también asegurar que la escuela cuente con un sistema de información, abierto y público que registre los progresos académicos de los alumnos y con los mecanismos necesarios para dar seguimiento oportuno.

La séptima dimensión es “rendir cuentas a los padres de familia y a la comunidad de las acciones de la escuela”. El director debe disponer de medios para dar a conocer los avances académicos de los alumnos, garantizar la participación activa de los padres de familia en el análisis de los resultados y convocar al inspector o supervisor escolar a las reuniones de maestros cuando se presentan los resultados. De acuerdo a Loera y Cázares (2008), un director que rinde cuentas eficazmente, tiene satisfechos a los padres de familia con la información que la escuela ofrece sobre las actividades académicas y logra que ellos y los profesores, reconozcan sus responsabilidades en los resultados académicos obtenidos.

La última dimensión es “participar en redes escolares”. El director debe lograr que su escuela participe eficazmente en redes escolares y buscar apoyo, acompañamiento o asesoría de otras escuelas. Para informarse sobre los resultados y las experiencias de los demás centros, debe utilizar los medios tecnológicos. El director debe también solicitar y obtener recursos académicos de otras escuelas cuando no cuenta con ellos y establecer con estas instituciones un trabajo colaborativo con la finalidad de que los profesores sean asesorados.

El modelo de estándares de la dirección de escuelas de educación básica en México es un modelo completo y exhaustivo; el lenguaje utilizado para describir las actividades es más comprensible para los directores mexicanos que el utilizado en las traducciones de los modelos anglosajones, debido a que incorpora a los actores e instrumentos propios del contexto nacional como son los inspectores o supervisores escolares y el plan escolar. No obstante, la comparación realizada entre los estándares para la dirección de las escuelas de educación básica en México y los modelos de liderazgo instruccional y transformacional, indica que la propuesta de Loera y Cázares (2008) se aproxima a este último.

2.3.3. Estudios orientados a la socialización de los directores. En los estudios orientados a la socialización de los directores es clave el contexto. En el contexto interno se ubican: los valores del director, sus procesos cognitivos, motivaciones, sentimientos de auto eficacia, capacidades, optimismo, conocimientos y experiencia; y en el externo, el conjunto de condicionantes que enmarcan la función de la dirección, como pueden ser: la política educativa, los niveles de autonomía de los directores, las definiciones de escuela como dependencia administrativa, el tipo de enseñanza, la cantidad de alumnos, la presencia de equipo directivo y los elementos externos que afectan directamente los resultados, como el nivel sociocultural de las familias que atiende, afiliación político-sindical, etc. (Day, 2007 en CEPPE, 2009).

Los diversos factores contextuales condicionan, aunque no determinan, el tipo de prácticas de los directores. Aceptar este supuesto somete a cuestionamiento la viabilidad de un modelo de liderazgo válido para todos los contextos escolares. Es aquí en donde se justifican los estudios sobre la dirección escolar basados en la práctica y enmarcados en el proceso de socialización experimentado por los directores en la organización escolar.

La socialización es un término que refiere al aprendizaje de roles sociales. Merton (1969) la definió como el proceso por el cual una persona adquiere selectivamente los valores, actitudes,

intereses, habilidades y conocimientos de un grupo, cuando busca ser miembro del mismo. Cuando se estudia la adquisición de un rol profesional, es decir, cuando se investiga el complejo proceso a través del cual se adquiere la identidad ocupacional (Cohen, 1981), como es el caso de la dirección escolar, el tema se aborda desde la sociología de las profesiones, la sociología organizacional o de enfoques multidisciplinarios en los que se combinan elementos sociológicos, psicológicos y antropológicos.

La socialización organizacional provee teorías concentradas en el proceso a través del cual se desarrollan las actitudes, perspectivas y conductas necesarias para trabajar satisfactoriamente en el contexto de una organización social (Greenfield, 1985). Los estudios basados en la práctica abrevan de éstas e introducen conceptos como: “prácticas situadas” y “prácticas de socialización” en el debate de las comunidades de prácticas.

En el caso de los directores escolares, la socialización organizacional alude al proceso a través del cual los nuevos directores aprenden cómo se hacen las cosas en determinada escuela. Al igual que los teóricos de los estudios organizacionales centrados en la práctica, los teóricos de la socialización organizacional pasan de la visión individual cognitiva del aprendizaje a un aprendizaje social y situado. Este último concibe el aprendizaje como un proceso participativo y social en donde la comunidad es la fuente y el medio de socialización, en oposición del aprendizaje como un fenómeno que sucede en la cabeza de una persona.

De acuerdo a Corradi, Gherardi y Verzelloni (2008), la socialización representa la dimensión en la que las interdependencias surgen entre las personas y dan lugar a procesos de legitimación y participación. Mediante estos procesos, los nuevos elementos toman parte en la vida organizacional y son socializados o convertidos gradualmente en miembros de dicha comunidad.

El primer estudio realizado sobre la socialización organizacional de los directores fue realizado en Estados Unidos de América (EUA), por Greenfield (1977a; 1977b), a mediados de los años setenta del siglo pasado. Este investigador reportó que las conductas de los nuevos directores no son casuales.

En la medida en que el individuo es socializado a lo largo de la vida, construye un repertorio de respuestas interpersonales condicionantes del aprendizaje del nuevo rol; estas orientaciones (analíticas o afectivas) interactúan con los factores situacionales, influyendo a su vez en el resultado de la socialización. Para Greenfield, es fundamental enfocarse en el periodo inicial de la dirección porque, en esta etapa de transición, ocurre gran parte del aprendizaje sobre el puesto.

Diez años después de publicado el trabajo de Greenfield, Gabarro (1987) publicó la Teoría de la Sucesión de la Dirección. Esta teoría surgió en el ámbito de la administración de empresas estadounidenses y europeas; no obstante, es regularmente citada en los modelos de socialización de los directores escolares, por lo que se estima referente obligado. Para Gabarro (1987), la dinámica de "asumir el puesto" es el proceso experimentado por un director desde que asciende a una nueva responsabilidad directiva hasta lograr la maestría necesaria; considera que ésta se alcanza cuando el director tiene suficiente conocimiento sobre la organización, las tareas que debe desarrollar, las personas, el ambiente y los problemas, para influir adecuadamente en la organización, estructura, prácticas y desempeño general de su organización.

Gabarro (1987) elaboró un modelo de cuatro etapas de desarrollo o socialización de directores que describe los estadios de aprendizaje y acción que caracterizan el proceso de socialización: afianzamiento en el puesto, inmersión, rediseño y consolidación. Esta teoría comparte con Greenfield el interés por conocer cómo aprenden los directores y qué hacen en su organización.

Los trabajos de Greenfield (1977a, 1977b) y Gabarro (1987), sentaron las bases para los estudios sobre el proceso de desarrollo del director escolar. Si bien Greenfield no llegó a establecer las fases por las cuales el director llega a dominar el puesto, fue el primero en teorizar sobre cómo aprenden los nuevos directores a realizar las tareas propias del puesto.

2.3.3.1. Teorías de las etapas de la dirección escolar. De Gabarro en adelante se han realizado distintos estudios sobre las fases de desarrollo de la dirección escolar y se han generado

diversos modelos que coinciden en la idea de que el progreso de los directores se da en etapas. Una pregunta que surge ante estos estudios es si éstas se desarrollan en forma linear. De acuerdo a Hall y Parkay (1992), las etapas sí se experimentan en forma linear; es decir, una a una en un *continuum* hasta alcanzar el equilibrio y la integración en el nuevo puesto; sin embargo, Hart, Bredeson, Marsh y Scribner (1996, en Bolam, R. 1997), sostienen que los ciclos se dan en la medida en que los directores anticipan un cambio de escuela o de puesto. Por su parte Weindling (1999), sugiere que hay factores que pueden revertir el progreso del director, como el cambio a otra escuela, el cambio de políticas que modifiquen el rol del director, entre otros. Finalmente, Armstrong (2010) opina que las etapas pueden presentarse de manera cíclica y pueden llegar a repetirse perpetuamente. Además de la concepción que se tenga sobre el movimiento de las etapas de desarrollo de la dirección, los estudios difieren en el enfoque: unos procuran determinar el periodo de cada fase y los eventos críticos que las caracterizan (p. ej. Weindling, 1999), mientras otros, como Hall y Parkar (1992), se centran en las interacciones sociales típicas las etapas y no establecen límites temporales.

Existen distintos modelos y teorías sobre las etapas de desarrollo del director (p. ej., Day y Bakioglu, 1996; Evetts, 1994; Gronn, 1999; Hall y Parkay, 1992; Ribbins, 1997; Weindling, 1999), pero regularmente pueden sintetizarse en las tres grandes fases de socialización señaladas por Hart (1993): etapa de encuentro con una situación poco familiar, etapa de ajuste con experiencias de clarificación del rol y fase de estabilización. La principal diferencia entre los modelos radica en que algunos establecen la posibilidad de que la fase final sea el desencanto (p. ej., Day y Bakioglu, 1996; Ribbins, 1997).

Las teorías sobre las etapas o fases de dirección son un referente indispensable en el estudio de los primeros años de dirección; justifican la importancia de su estudio por los enormes desafíos y cambios experimentados por los directores en este periodo. En los apartados subsecuentes, se profundiza en el modelo de Hall y Parkay (1992), por ser el primero y, en el de Weindling (1999), por el

énfasis otorgado a los problemas experimentados por los directores en cada una de las etapas del modelo.

2.3.3.1.1.Teoría del Desarrollo Profesional de la Dirección (Hall y Parkay). Esta teoría fue construida a partir de los resultados obtenidos en el *Beginning Principals Study* (BPS), en EUA. Hall y Parkay (1992) identificaron, en la primera fase del BPS, a doce de los mejores directores de escuelas preparatorias urbanas, semiurbanas y rurales de distintos estados y les dieron seguimiento durante tres años.

Tabla 2. Etapas de desarrollo profesional de la dirección

Etapas		Descripción
1	Sobrevivencia	Los directores experimentan el "shock" del inicio del liderazgo preocupados por salir adelante. Es una etapa caracterizada por la inseguridad personal y profesional con una tendencia a la sobrerreacción.
2	Control	Los directores establecen las prioridades y encabezan las actividades. En esta etapa las conductas son legitimadas por el poder de la posición más que por el poder de la persona.
3	Estabilidad	Los directores han establecido una rutina en la que disminuye la frustración. En esta etapa las tareas de gestión son manejadas eficazmente debido a que las dificultades para realizar los cambios disminuyeron.
4	Liderazgo Educativo	Los directores se enfocan al curriculum y la enseñanza. En esta etapa, la confirmación proviene de los profesores y las autoridades superiores; las conductas son legitimadas por el poder personal del director.
5	Realización Profesional	Los directores se enfocan en alcanzar la visión. En esta etapa, la confirmación viene de sí misma.

Nota. Elaboración propia a partir de "Reflection on Becoming a Principal", de Hall, G. y Parkay, F. (1992).

Los investigadores enfatizaron la evolución del poder del director; encontraron que en tres años aproximadamente, los directores pasan por un proceso que inicia en una etapa de sobrevivencia, continúa con etapas de control, estabilidad, liderazgo educativo y, culmina en una etapa de realización

profesional (Tabla 2). Hall y Parkay sostienen que las expectativas para promover un cambio en la escuela son más realistas en el tercer año que en el primero, pero observaron que, el nivel eventual de desarrollo profesional del director, es fuertemente definido hacia el final del primer año en el puesto. También encontraron que los directores se desarrollan a un ritmo diferente; pueden operar en más de una etapa al mismo tiempo y no existe un factor único que defina su fase de desarrollo.

Parte importante de las aportaciones de Hall y Parkay (1992) fue la identificación de dos temas que subyacen a los cambios de los directores en los primeros años de sus carreras:

- La fuente del poder: se mueve del poder emanado del puesto al poder emanado de la persona.
- La forma de actuar: al principio los directores tienden a ser coercitivos y controladores, pero en la medida en que progresan a las etapas más elevadas del modelo, facilitan el aprendizaje y desarrollo de los otros y de ellos mismos.

2.3.3.1.2. Teoría de Etapas de Transición en la Dirección (Weindling). Esta teoría se basó en los resultados de otra investigación longitudinal. En este caso, el estudio se llevó a cabo con directores nuevos de escuelas secundarias ubicadas en Inglaterra y Gales. Weindling, Early y Baker dieron seguimiento, por diez años, a un amplio número de directores que iniciaron en el puesto en 1982 (Weindling y Early, 1987; Early, Baker y Weindling, 1990; Early, Weindling y Baker, 1994). Con el fin de identificar las etapas de transición en la dirección, Weindling (1999) reexaminó estos resultados a la luz de la teoría de la socialización.

La teoría de Weindling se inscribe en lo que se denomina socialización profesional, la cual, a diferencia de la socialización organizacional o situacional, incorpora el periodo previo al inicio en el puesto. El autor identificó siete etapas; estima que la duración de cada una de ellas es aproximada, ya que los directores pueden transitar de una a otra con diferentes velocidades.

La primera etapa del modelo se denomina “preparación previa”; comprende las experiencias anteriores al momento de asumir la dirección; las otras seis: entrada y encuentro, afianzamiento,

reorganización, refinamiento, consolidación y cima, corresponden al proceso de socialización organizacional propiamente dicho (Tabla 3). Weindling (1999) sostiene que los directores primero se afianzan en el puesto y después inician los principales cambios, y que, los cambios organizacionales, anteceden a los de tipo curricular. Los tres o cuatro primeros años en el puesto son de profundo aprendizaje para los directores; a lo largo de este periodo aprenden sobre las funciones, las personas, la cultura de la escuela y las formas en que pueden implementar los cambios.

Tabla 3. Etapas de transición en la dirección

Etapas		Descripción
0	Preparación previa	Es el periodo anterior al puesto caracterizado por las experiencias formales e informales a través de las cuales, los aspirantes a la dirección, desarrollan una idea de la dirección escolar
1	Entrada y encuentro	Es el periodo inicial; dura aproximadamente tres meses y se caracteriza por ser crítico y lleno de sorpresas para los nuevos directores. En esta etapa, los directores conocen la realidad particular de una escuela. En la medida en que transcurre el tiempo, cobra importancia en los directores el sentido de las decisiones e intentan desarrollar un mapa cognitivo de las situaciones, las personas, los problemas y la cultura de la escuela.
2	Afianzamiento	Periodo de aproximadamente nueve meses en el que los nuevos directores se esfuerzan por afianzarse en el puesto. Los directores empiezan a cuestionar la naturaleza de lo que dan por sentado de la escuela, desarrollan una profunda comprensión de las cuestiones fundamentales y utilizan el diagnóstico para decidir las prioridades. Se considera un periodo de luna de miel, aunque puede ser interrumpido por la reacción negativa del personal ante una acción del director.
3	Reorganización	Este periodo comprende el segundo año de dirección. En estos doce meses los directores se sienten más confiados y sienten que pueden despegar. Como han experimentado un ciclo anual completo de eventos de la escuela, conocen las fortalezas y debilidades del personal. Asimismo, el personal conoce las fortalezas y debilidades del director, por lo que las expectativas mutuas son más realistas. El trabajo realizado en las etapas 1 y 2 empieza a producir frutos, se introducen cambios importantes para reorganizar la escuela.
4	Refinamiento	Este periodo comprende el tercer y cuarto año de dirección. Los directores ya han realizado los principales cambios estructurales después de dos años. En el tercero y cuarto, tienden a enfocarse en los cambios curriculares y en una serie de mejoras de las innovaciones introducidas en la fase de reorganización. Los directores se sienten animados por alcanzar propósitos más elevados.
5	Consolidación	El periodo de consolidación; va del quinto al séptimo año y ocurre después de que los directores han introducido la mayor parte de los cambios.
6	Cima	La cima se alcanza después de los siete años en la misma escuela, una vez que egresa una cohorte de alumnos y que han realizado la mayor parte de los cambios que intentaron. La motivación de los directores en este periodo puede variar. Aquéllos que se quedaron en una escuela hasta el final de su carrera pueden sentirse desmotivados. Otros siguen disfrutando de su trabajo.

Nota. Elaboración propia a partir de “Stages of Headship”, de Weindling, D. (1999).

Al comparar las etapas de la dirección del modelo de Hall y Parkay con las del modelo de Weindling se observan algunas diferencias; una de ellas radica en la importancia otorgada por Weindling a las experiencias previas al ingreso a la dirección en el desarrollo posterior, razón por la cual el autor decide incluirlas en su modelo. Por otro lado, Weindling otorga un periodo bastante más extenso que Hall y Parkay para alcanzar la última etapa de desarrollo, lo cual parece más factible a juicio de la autora.

2.3.4. **Estudios orientados a los problemas de los directores**. En la literatura se identifica una línea de investigación centrada en los problemas de los directores; dentro de ella se ubican los estudios especializados en los nuevos directores. El interés creciente por los directores noveles no sólo se debe a lo crítico que resultan los primeros años de dirección, también obedece al fenómeno de deserción de directores y a las dificultades de reclutamiento que se han venido presentando en países como: Inglaterra, EUA, Canadá y Australia (Murillo y colaboradores, 1999).

Un supuesto de estas investigaciones es que, al conocer la problemática de los nuevos directores, se pueden inferir las necesidades de formación previa y las actividades de inducción al puesto. Se cree que mejorando los programas y estrategias de formación para la dirección, antes de asumir el puesto y durante el ejercicio del mismo, la dirección escolar puede ser más atractiva y el proceso de desarrollo profesional de los nuevos directores puede ser suficientemente apoyado como para asegurar el éxito de ellos en sus escuelas.

Uno de los primeros estudios sobre los problemas experimentados por los nuevos directores es el de Daresh (1987). El autor piensa que los primeros años de dirección están llenos de frustración y ansiedad; este fenómeno, también conocido como síndrome de *burnout*, refiere a un alto nivel de estrés en los directores, generado por la complejidad del rol y de las tareas, las demandas y presiones externas y, el insuficiente entrenamiento y soporte antes y después de obtener el nombramiento (Bolam, Dunning y Karstanje, 2000). Daresh (1987) encontró que los problemas característicos en esta

etapa de dirección son: la clarificación del rol (se cuestionan sobre haber tomado el puesto y se preocupan porque, a pesar de la experiencia previa, no entendieron lo que implicaba ser director), las limitaciones técnicas (procedimientos, habilidades para relacionarse, etc.), y las dificultades en la socialización profesional y organizacional (cómo aprender a actuar como directores).

Los problemas son etiquetados en algunos estudios como: preocupaciones, dilemas, temas inesperados, obstáculos, etc.; es decir, por un conjunto de términos que describen las situaciones que los directores experimentan como dificultades asociadas al puesto. La revisión de la literatura, realizada como parte del proceso de investigación, indica que estos estudios son difíciles de comparar por distinas razones:

1ª. El nivel educativo en el que fueron realizados. Algunos artículos no aclaran el nivel de las escuelas de los directores participantes o mezclan directores de lo que en México sería la educación primaria, secundaria y preparatoria.

2ª. La delimitación de lo que se entiende por director. Algunos estudios mezclan directores (*principals*) con lo que en México pudieran ser subdirectores o asesores técnicos de escuela (*headship o assistant principal*).

3ª. La delimitación de la categoría “nuevo director”. En algunas investigaciones no se especifica lo que se entiende por un nuevo director, y en otras, se habla de directores con un año, dos o tres de experiencia en el puesto; ocasionalmente, hasta con cinco años.

4ª. El nivel de abstracción de los problemas. Las categorías utilizadas en los estudios tienen niveles distintos de abstracción.

5ª. La relevancia de los problemas. Mientras algunos trabajos reportan el orden de los problemas, otros evitan la jerarquización.

Independientemente de lo que quien escribe encontró al comparar los estudios, Murillo y

colaboradores (1999) consideran que un buen resumen de los hallazgos de la literatura empírica sobre los problemas de los nuevos directores se encuentra en la clasificación realizada por Dunning. El listado es tan extenso, que prácticamente engloba todas las eventualidades que pueden preocupar a un director, sea éste novel o experimentado. Quizá, la aportación más relevante del autor sea la clasificación que hizo de los problemas a partir de factores internos a la escuela, factores externos a la escuela y personal (Tabla 4).

Tabla 4. Problemas de los nuevos directores

Categoría	Problemas
Problemas relacionados con factores internos	Manejo del tiempo personal; observar el trabajo y los procesos de aula; hacer frente a gran número de tareas; manejar problemas relacionados con el edificio escolar; dificultades relacionadas con el estilo del predecesor; manejar la economía escolar; dirigir la oficina, secretarias y administración escolar; tomar gran número de decisiones; mejorar los recursos curriculares; establecer mejores niveles de disciplina; establecer o mejorar los procesos de toma de decisiones; establecer o mejorar las reuniones de equipo; enfrentarse a diferentes estilos de enseñanza; establecer canales de comunicación, procesos de consulta y prioridades; obtener información sobre las áreas del currículo y sobre la rutina diaria de la escuela.
Problemas relacionados con factores externos	Asuntos surgidos de la política nacional y local; crear una mejor imagen pública de la escuela; informarse acerca de lo que se está haciendo en otras escuelas; trabajar con los administradores; contactar a las autoridades locales; trabajar con los inspectores, los miembros del Consejo Escolar y grupos de la comunidad local; tratar con los medios de comunicación y los padres de familia; promover buenas relaciones con otras escuelas y coordinar con ellas el traslado de alumnos.
Problemas relacionados con factores de personal	Ocuparse de la baja moral de los profesores; apoyar o respaldar a los profesores ineficaces; redacción frecuente de informes; distribución previa de responsabilidades y de gratificaciones o recompensas; avisar, despedir o reorganizar al personal ineficaz; restricciones económicas o administrativas en contrataciones; conseguir que los profesores acepten ideas nuevas; manejar las reacciones negativas de los profesores; promover el desarrollo profesional del personal; establecer relaciones positivas con los profesores; atraer candidatos suficientemente cualificados para cualquier empleo; asuntos relacionados con el personal no docente; apoyo o participación de los profesores en aspectos de gestión; asuntos relacionados con las obligaciones no docentes de los profesores; obtener información acerca de las virtudes y defectos del personal; conflictos con el personal; enfrentarse a sindicatos o asociaciones profesionales.

Nota. Elaboración propia a partir de “Management problems of new primary headteachers” de Dunning, G. (1996).

El listado de problemas de los nuevos directores publicado por Hobson y colaboradores (2003), es probablemente el producto del estudio más sólido sobre el tema. Los autores realizaron un metaanálisis de estudios publicados a lo largo de una década en el Reino Unidos y otros países de habla inglesa. Como se mencionó en el capítulo anterior, encontraron que los principales problemas de los nuevos directores se concentran en: sentimientos de soledad y aislamiento profesional, enfrentamiento con el legado del director anterior, exceso de tareas, manejo del tiempo y establecimiento de prioridades, administración del presupuesto escolar, trato con profesores ineficientes, implementación de inciativas gubernamentales (en especial programas de estudio y proyectos de mejora en la escuela), asuntos relacionados al edificio escolar y la gestión del espacio físico. Hobson y colaboradores (2003) no encontraron evidencias claras sobre la influencia que pueden tener el tamaño y la localidad geográfica de la escuela y la experiencia previa del director, en el tipo de problemas que enfrentan.

En otro orden de ideas, una pregunta frecuentemente planteada ante los estudios de los problemas de los nuevos directores es si éstos son diferentes a los de los directores experimentados. Hall y Mani (1992) sugieren que la mayor preocupación de los nuevos directores es saber si van a tener éxito en el puesto y que este problema desaparece con los años en la dirección. Hart, Bredeson, Marsh y Scribner (1996, en Bolam, 1997), encontraron que los directores novatos experimentan el problema de precipitar las decisiones, algo que no observaron en los experimentados. Sin embargo, para Weindling y Dimmock (2006), el tipo de problemas enfrentados por los nuevos directores se mantiene a lo largo del tiempo; lo que cambia, sostienen, es la intensidad con la cual son experimentados (p. ej.: lograr que el personal acepte las ideas novedosas, crear una buena imagen pública de la escuela, mejorar la comunicación y los procesos de consulta, promover el desarrollo profesional de los profesores, establecer la disciplina, y manejar las finanzas). Estos autores encontraron que algunos

problemas pueden incrementarse o emerger, dependiendo del contexto externo de la escuela.

Los estudios hasta aquí citados fueron realizados en países de habla inglesa. La revisión personal de la literatura reciente permitió constatar la expansión de la investigación sobre la problemática de los directores en otras regiones.

2.3.4.1. Estudios en contextos no anglosajones. Oplatka y Addi-Raccah (2009) se preguntaron si el liderazgo educativo era un campo de estudio nacionalmente contextualizado. Para responderse realizaron un análisis de la distribución de los tópicos de los artículos por nacionalidad del primer autor; utilizaron cuatro categorías: EUA, Reino Unido, países anglosajones y otros países. Los "otros países" son europeos, con excepción de Hong Kong y Chipre. Al analizar la distribución de obras citadas en los estudios, encontraron que en el 63.5% de las publicaciones el primer autor es de EUA, en el 26.9% de Reino Unido, en el 6.8% del resto de países anglosajones y sólo en el 2.6% de "otros países".

De los datos arrojados en el estudio de Oplatka y y Addi-Raccah (2009) se infiere la escasez de conocimiento empírico sobre la dirección escolar en algunos países europeos y en la mayor parte de los países asiáticos, africanos, sudamericanos y en México, así como el dominio de referentes anglosajones. A pesar de ello, existe un conjunto de estudios que ofrecen un panorama sobre los problemas de los directores en regiones poco exploradas.

En España, país cuya investigación sobre la dirección ha tenido fuerte influencia en México, encontraron que los principales problemas de los directores escolares son: gestionar el tiempo de trabajo, impulsar la innovación del centro, realizar tareas administrativas y burocráticas, lograr la cooperación de los profesores, lograr la ayuda de los padres y madres de familia, desarrollar el proyecto de dirección, coordinar reuniones, gestionar la disciplina y la convivencia en el centro escolar, y fomentar las relaciones interpersonales (Teixidó, Bernal, Fernández, Buján y Aramendi, 2008, en Jáuregui, Garín y Buján, 2010). En algunos países asiáticos, los nuevos directores se preocupan

principalmente por los consejos locales y escolares, la imagen pública de la escuela (Sanrattana y Parkay, 2003), y por trabajar horas extras, las cuales pueden oscilar entre 40 y 52 horas a la semana de país en país (Kim y Parkay, 2004; Li, y Parkay, 2006). En Turquía, a los nuevos directores les inquieta el tiempo que la dirección les resta para atender a su familia (Turan y Yücel, 2006); en Corea, los nuevos directores experimentan conflictos con el personal de la escuela, los padres de familia, la disciplina de los alumnos y la intervención del sindicato y de los comités de profesores en la toma de decisiones (Kim y Parkay, 2004). En China, un problema es la reducción, estabilidad y derechos laborales de los profesores (Li, y Parkay, 2006). En los países más pobres, como Kenia, a los nuevos directores les preocupan las limitaciones de los estudiantes para pagar las cuotas escolares y las carencias físicas y materiales de la escuela para ofrecer el servicio (Kitavi y Westhuizan, 1997).

En México, la problemática de los directores ha sido identificada normalmente de manera colateral; es decir, en investigaciones que no se propusieron documentar los problemas de la dirección escolar pero que de alguna manera los detectan. Por ejemplo, en un estudio sobre los dilemas de los directores de escuelas de educación básica, Fierro (2006) encontró que los conflictos más importantes se relacionan con el incumplimiento laboral del personal de la escuela, el desempeño y comportamiento de los alumnos y con los padres de familia. Por su parte Camarillo (2006) reportó que los directores de escuelas primarias se sienten con poca preparación para enfrentar el cargo y la influencia del sindicato en la vida escolar; también experimentan dificultades para mantener y aplicar la normatividad de la escuela. Para Slater y colaboradores (2007), la problemática de los directores de escuelas de educación básica en el primer año en el puesto son: el manejo del tiempo, la falta de equipo en la escuela, los padres de familia, las resistencias a los cambios por parte del personal y, los recursos financieros para el mantenimiento del edificio y para la adquisición de materiales que se ocupan en la escuela.

Como puede observarse, ninguno de los estudios señalados refiere a los nuevos directores de escuelas primarias. Son estudios cuyos participantes son directores de escuelas primarias cuya antigüedad en el puesto no es definida o son nuevos directores de escuelas de educación básica y no exclusivamente de escuelas primarias.

En 2006, Slater, García-Garduño y López Gorosave se concentraron en los problemas de los directores de escuelas primarias en el primer año. En una de sus publicaciones compararon los problemas de dos directores con estilo de liderazgo diferente; encontraron que mientras para una directora orientada a la eficacia escolar los problemas fueron: estrés, molestia de los profesores, malas relaciones entre el personal, agresividad de los niños e indiferencia de los padres hacia la escuela; para un director orientado a la eficacia social los problemas consistieron en: obtención de los recursos necesarios para la escuela, participación insuficiente de los padres, retardos y falta de compromiso de algunos docentes, pobreza de los niños y apoyo insuficiente de las autoridades (López-Gorosave, García-Garduño y Slater, 2007).

En 2008 se publicó otro estudio sobre los problemas asociados a las tareas de administración de un director de escuela primaria que, en el primer año en el puesto, ejercía un liderazgo social. Slater, García-Garduño y López-Gorosave (2008) encontraron que los problemas son: exceso de trabajo administrativo asociado al PEC y a otros proyectos institucionales, falta de tiempo, papeleo (llenado de formatos y documentación), y escaso apoyo recibido de las autoridades para realizar este tipo de tareas.

Sin duda, existen en la literatura otros listados de problemas experimentados por los nuevos directores; sin embargo, esta sección se propuso ofrecer un panorama general de esta línea de investigación en distintos contextos.

2.4. Resumen

Este capítulo presenta el producto del proceso de investigación documental realizado para

conformar tres marcos de referencia para el estudio: el contexto político-educativo, las prescripciones y orientaciones sobre la dirección escolar en México y el debate de la dirección escolar en la investigación. El primero describe las tensiones que repercuten en la escuela y en la dirección como resultado de la descentralización, la reforma de gestión escolar e institucional, los problemas de calidad y equidad de la educación, el PEC y una organización sindical resquebrajada. El segundo apartado describe dos visiones de dirección escolar inmersas en los documentos normativos u orientadores vigentes en el país. El tercer apartado aborda las teorías de liderazgo de mayor desarrollo e influencia en las reformas educativas, el modelo de estándares de dirección para escuelas de educación básica en México, las teorías de socialización de los directores y los principales estudios sobre la problemática experimentada por los nuevos directores en distintos contextos. La metodología instrumentada para responder a cada una de las preguntas de investigación planteadas, es objeto del siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

Metodología

Este capítulo describe la metodología construida para dar respuesta a las preguntas de investigación y cumplir con el propósito del estudio. Se estructuró en siete apartados: principios filosóficos y tipo de estudio, acceso al campo, instrumentación, participantes y escuelas, métodos de recolección de datos, métodos de análisis y resumen.

3.1. Principios filosóficos y tipo de estudio

La investigación desarrollada se inscribe en la tradición interpretativa; es decir, se ubica dentro de un paradigma basado en el interaccionismo simbólico, la fenomenología y la hermenéutica, entre otras teorías interesadas en la investigación de la acción y del mundo social desde el punto de vista de los propios actores (Wilson,1970). La elección se debe a que el paradigma interpretativo establece una clara distinción entre la acción humana, la cual tiene significado, y el movimiento de un objeto físico que no lo tiene (Schwandt, 2000). Esta distinción implica que, para comprender las acciones de las personas, el investigador debe capturar el significado que las constituye. Si las acciones humanas tienen significado, conllevan un contenido intencional indicativo de su clase que puede ser comprendido, únicamente, en los términos del sistema de significados al cual pertenecen (Fay, 1996); por ello, la interpretación se convierte en el centro neurálgico en la investigación sobre las prácticas de dirección.

El medio utilizado para investigar las acciones de los directores fue el lenguaje ordinario utilizado por los participantes para relatar sus experiencias. Los relatos fueron analizados para desentrañar el sentido de las acciones y el significado de éstas en el contexto y la cultura escolar del sistema institucional.

Los relatos son importantes no sólo para el investigador, sino también para los propios directores; contar historias permite mantener cierta paz a quien las cuenta. Al platicar lo acontecido, los

narradores presentan, dramatizan y explican las circunstancias atenuantes que rodean las rupturas originadas de los conflictos experimentados en la vida cotidiana (Bruner, 1990). Cuando los relatos versan sobre experiencias profesionales, se erigen en una fuente de conocimiento y comprensión (Willis, 2006), más ricos que otros métodos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Aunque un estudio cuente con un número reducido de participantes, lo cual no significa que se cuente con pocos relatos, es posible lograr cierto nivel de generalización de los resultados. Este tipo de generalización se denomina “generalización moderada” (Mayring, 2007; Williams, 2002), y se logra cuando se rebasa la dicotomía: generalización numérica *versus* generalización teórica (Mayring, 2007). Se trata de una generalización similar a la generalización cotidiana, pero expresada formalmente (Payne y Williams, 2005). Es modesta y abierta al cambio; sus alcances no intentan perdurar por largos periodos.

En la investigación realizada, la posibilidad de lograr una generalización moderada es factible; el significado de las acciones de los directores rebasa el ámbito de la escuela para ubicarse en un contexto más amplio que es común a otros directores. Como la cultura y el proceso de socialización influyen en las acciones de los directores, las prácticas pueden ser compartidas en otras escuelas; de manera que, resulta lógico identificar acciones comunes o prácticas, producidas por la comprensión de los sujetos (directores), sobre cómo se hacen las cosas (en la escuela y el sistema educativo), cómo funcionan las reglas (formulaciones explícitas que permiten o prohíben acciones particulares) y la estructura teleoafectiva, es decir, los fines y valores (Schatzki, 2001). Cuando se da seguimiento a las acciones de los directores, como sucedió en esta investigación, es posible también identificar patrones en la evolución de las prácticas, por lo que se puede lograr una generalización moderada de los hallazgos sobre los cambios de las prácticas experimentados en el tiempo de dirección.

En resumen, el estudio realizado se inscribe en la tradición interpretativa y se basa en los relatos de los directores sobre los problemas experimentados en el puesto; se caracteriza por una

aproximación sociocultural a la narrativa, en donde el relato fue el medio para comprender el sentido de las acciones de los directores y la fuente para identificar los patrones de acción así como la evolución de las prácticas, los cuales tienen alcances de generalización moderada.

3.2. Acceso al campo

La investigación se desarrolló en la ciudad de Ensenada, Baja California, localidad de aproximadamente 300 mil habitantes (Consejo Nacional de Población, [CONAPO], 2009). Surgió de la idea de aprovechar al máximo el *corpus* de datos producto de la participación en el ISPP[1].

Quien escribe, en 2006 se desempeñaba como subdirectora de la Escuela Normal Estatal (ENE), ubicada en la misma ciudad en la que se desarrolló el estudio. La estrecha relación establecida entre esta institución y las escuelas primarias facilitó la viabilidad del ISPP en la localidad. Para desarrollar la primera fase del estudio se conformó un equipo de apoyo en el que participaron seis profesoras de la ENE, con quienes la terna responsable del proyecto en Ensenada, asumió tres tareas de organización: obtener el listado de los directores de escuelas primarias públicas que ascendieron al puesto en el ciclo escolar 2005-2006, visitar a los directores que tenían un año como máximo en funciones y cuyas escuelas se ubicaran en un radio aproximado a 50 Km del centro de la ciudad, e invitar a los posibles participantes a una reunión informativa. Llegado el momento, el equipo de investigación expuso a los asistentes el propósito del proyecto y los métodos para el levantamiento de datos, garantizó el anonimato[4], respondió a las preguntas de los directores, entregó el formato de aceptación y presentó un programa de conferencias. Este programa tenía dos propósitos: mantener el interés de los directores en el estudio y contribuir a su desarrollo profesional. Al finalizar la primera

[3] Quien escribe formaba parte de la terna responsable de la aportación mexicana *al International Study of the Preparation of Principals [ISPP]* . Ver http://people.ucalgary.ca/~cwebber/ISPP/

[4] El anonimato de los participantes y el uso de seudónimos fue parte del protocolo establecido en el ISPP. Los directores estuvieron de acuerdo en que sus nombres y el de sus escuelas no se hiciera público, y firmaron la autorización de publicar los resultados bajo esa condición.

reunión se procedió a la entrevista individual. El proceso se repitió con los directores que no asistieron a dicha reunión. Finalmente, diez de quince directores aceptaron participar en el estudio.

En 2007 surgió la idea de continuar con la investigación. En mayo de ese año la terna de investigadores participantes en el ISPP organizó una reunión con los directores para validar los resultados obtenidos de los datos de 2006. En esa reunión, quien escribe propuso a los asistentes dar seguimiento a sus experiencias; todos aceptaron participar. Cabe subrayar que los datos recolectados en 2006 fueron sometidos a un nuevo análisis para responder a las preguntas planteadas en este estudio.

3.3. Instrumentación

En 2006 se utilizaron varios instrumentos: un cuestionario de datos demográficos para recabar información general del participante (Anexo 1), un guión de preguntas para la entrevista individual (Anexo 2), un guión para dirigir los grupos de enfoque (Anexo 3), un guión de observación (Anexo 4), y un formato para el registro de incidentes críticos (Anexo 5). De los instrumentos utilizados en 2006, el guión de entrevista fue proveído por el ISPP y traducido por uno de los miembros del equipo de investigadores representantes del ISPP en México; el resto de instrumentos fue elaborado por el equipo de investigadores. En 2008 se diseñó un nuevo guión de entrevista para los directores (Anexo 6) y se utilizó el guión de observación.

En el proceso de investigación, la autora asumió varios roles; entre ellos el de coordinadora de las acciones, negociadora de las condiciones para el levantamiento de datos y el de motivadora de la permanencia de los participantes en el estudio; sin embargo, su rol principal consistió en desentrañar el significado de las acciones de los directores. Este papel fue desempeñado a partir del contexto escolar de cada uno de los participantes y de un sistema educativo común entre ellos y quien escribe. En el proceso favoreció el hecho de conocer a la mayor parte de los directores; sin embargo, en ocasiones, la confianza se limitaba debido a que algunos de ellos ven a la Escuela Normal Estatal (ENE) como una

institución ante la cual no desean mostrarse débiles, menos ante un directivo de la misma. No obstante, en la mayor parte de los casos, con el tiempo se fue incrementando la confianza entre las partes.

3.4. Participantes y escuelas

La investigación se llevó a cabo con diez directores de escuelas primarias públicas. Ninguno de ellos contaba con formación específica para el puesto, pero casi todos tenían otras experiencias profesionales adicionales a la docencia, entre las que destacan: la dirigencia sindical (cuatro directores y una directora), la asesoría técnico-pedagógica (2 directores y 3 directoras), la formación de profesores (1 director y 1 directora) y/o la dirección de proyectos de gestión (1 director).

Los participantes ingresaron al puesto básicamente por dos motivos: aspirar a la inspección o supervisión escolar (1 director y tres directoras) o jubilarse con la plaza de director (1 director y 2 directoras); de los dos directores comisionados, uno fue propuesto por sus compañeros y otro aceptó el cargo porque vio la posibilidad de que la comisión se convirtiera en una segunda plaza. Por último, un director fue motivado por su experiencia como formador de profesores, la cual desde su perspectiva, sería valiosa en la conducción del trabajo académico en la escuela primaria.

Otra característica del ingreso a la dirección es el mecanismo de acceso al puesto. Los participantes ingresaron por concurso de escalafón (3 directores y 5 directoras) o por una comisión otorgada por la autoridad superior, en acuerdo con el SNTE, para suplir a directores comisionados a la organización sindical (2 directores). Independientemente de la vía de acceso, un profesor puede llegar al puesto con estudios básicos (título de profesor de educación primaria otorgado por las escuelas normales antes de 1984, año en que la reforma elevó la carrera a nivel licenciatura). En este caso se encuentran dos directores, pero la mayoría tiene estudios de licenciatura (3 directoras) o de maestría (3 directores y 2 directoras).

Los contextos en los que laboraron los participantes son diversos: la mitad de ellos (2 directores y 3 directoras) trabajaron en escuelas primarias de otros estados de la República antes de

llegar a BC, tres trabajaron en distintos municipios de la entidad (2 directores y 1 directora), y únicamente dos directores trabajaron exclusivamente en la ciudad en la que se realizó el estudio (1 director y 1 directora); de estos últimos, sobresale un director que siempre ha laborado como docente en la misma escuela.

Como puede observarse en la Tabla 5, los hombres ascendieron a la dirección entre los 42 y los 50 años de edad con una antigüedad en el servicio entre 20 y 27 años, mientras las mujeres lo hicieron entre los 47 y 57 años de edad con una antigüedad que oscila entre los 22 y 28 años de servicio. Una característica adicional de los participantes, es que la mayoría tiene dos plazas o una plaza definitiva y una plaza interina; únicamente una directora tiene una plaza.

Tabla 5. Características de los directores

Caso	SEBS/ISEP	Vía de acceso	Género	Formación académica	Edad	Antigüedad general	Plaza Funciones			
Seudónimo							2006		2008	
1.- Armando	SEBS	Concurso	M	Prof.	47	27	ATP	Dir.	ATP	Dir.
2.- Vicente	ISEP	Concurso	M	Mtría.	42	20	Dir.	Prof.	Dir.	Prof.
3.- Julián	ISEP	Concurso	M	Mtría.	42	23	Dir.	Dir.	Prof.	Dir.
4.- Arnulfo	SEBS	Comisión	M	Mtría.	50	21	Dir.	Prof.	Prof.	Prof.
5.- Pedro	SEBS	Comisión	M	Prof.	48	26	Prof.	Dir.	Profesor	
6.- Rebeca	ISEP	Concurso	F	Mtría.	48	26	Dir.	ATP	Dir.	ATP
7.- Rita	ISEP	Concurso	F	Mtría.	49	28	Dir.	Prof.	Dir.	Prof.
8.- Ada	SEBS	Concurso	F	Lic.	47	22	Dirección		Dirección	
9.- Miriam	ISEP	Concurso	F	Lic.	57	26	ATP	Dir.	ATP	Dir.
10.- Irasema	ISEP	Concurso	F	Lic.	47	28	Dir.	ATP	Dir.	ATP

Ocho de las escuelas en las que iniciaron la experiencia directiva los participantes, se encuentran en colonias de la periferia de la ciudad y dos en delegaciones conurbadas; cuatro pertenecen a la SEBS y seis al ISEP. Al tercer año los directores comisionados habían dejado el puesto; uno de ellos al término del primero, el otro, al término del tercero. La movilidad se hizo presente

también en otras tres escuelas: los directores ubicados en las delegaciones conurbadas solicitaron y obtuvieron su cambio a escuelas urbanas y una directora ubicada en una escuela de la periferia de la ciudad fue trasladada, por orden superior, a una escuela del centro de la ciudad (Tabla 6).

Tabla 6. Características de las escuelas

	Caso	Escuela Primer Año						Escuela Tercer Año						
		Turno	Alumnos	Grupos	PEC	ATP	Otros Programas	Turno	Alumnos	Grupos	PEC	ATP	Otros Programas	
Cambiaron de Escuela	1.-Armando	V	296	12	X	√	√	V	178	6	√	√	√	
	2.- Vicente	M	137	6	√	√	√	M	133	6	√	√	√	
	3.- Julián	MV	229	12	X	X	√	V	172	6	√	√	√	
	4.- Arnulfo	M	425	14	X	X	√	M	542	18	√	X	√	*Dejaron el puesto*
	5.- Pedro	V	108	7	X	X	X	Dejó el puesto al finalizar 1er. Año						
	6.- Rebeca	M	130	6	√	√	√	M	131	6	√	√	√	
	7.- Rita	M	255	10	√	√	√	M	252	10	√	√	√	
	8.- Ada	M	134	6	√	√	√	M	540	18	√	√	√	
	9.- Miriam	V	360	12	X	√	√	V	358	12	X	√	√	
	10.- Irasema	M	348	12	√	√	√	M	354	12	√	√	√	

3.5. Recolección de datos

Los primeros datos recolectados fueron los demográficos; se entregó un cuestionario que fue respondido al firmarse el consentimiento para el uso de la información. El resto de los datos se recogieron a través de entrevistas, grupos de enfoque, registros de incidentes críticos y observaciones. A continuación se explican las características de las principales técnicas utilizadas y la descripción de los procedimientos seguidos.

3.5.1. Entrevista. La entrevista fue el método principal en la recolección de relatos porque ofrecía la oportunidad de interactuar cara a cara con los participantes. Se trató de entrevistas a

profundidad; se basaron en un guión de preguntas por lo que se puede decir que fueron semiestructuradas. Para garantizar la obtención de datos relevantes que facilitaran la comprensión de las prácticas de dirección, se preguntó no sólo sobre los problemas experimentados y sobre las actividades realizadas para resolverlos, sino también sobre la trayectoria profesional, la forma de acceso al puesto y los motivos que tuvieron para ser directores.

A pesar de la dicotomía entrevistas orientadas al qué/entrevistas orientadas al cómo (Fontana y Frey, 2000), en la investigación se utilizó la técnica para focalizar el qué (los problemas) y el cómo (manifestaciones de problemas y las acciones) de la experiencia directiva. Como se mencionó con anterioridad, el lenguaje ordinario de las narraciones produjo los relatos, mismos que se erigieron en el medio para conocer las prácticas; al narrar, los participantes daban coherencia a sus formas de proceder.

De acuerdo a la clasificación de entrevistas, establecida por Fontana y Frey (2000), por su uso fueron de análisis académico; por su propósito, tendieron a la comprensión de la perspectiva del individuo; por el modo de conducción, fueron formales, cara a cara e individuales; y por la temporalidad, fueron de encuentro único. A continuación se describe el procedimiento utilizado en 2006 y 2008.

Para llevar a cabo las entrevistas en 2006 se capacitó a 30 profesores y alumnos de posgrado de la ENE; se conformaron diez tríos en donde un integrante fungió como entrevistador y dos como relatores. Estos últimos registraron de manera sintetizada las respuestas de los entrevistados y elaboraron sus relatorías, en extenso, inmediatamente después de concluida la entrevista. Los entrevistadores tenían instrucciones de inspirar confianza en los directores y apegarse, en la medida de lo posible, al guión de preguntas; no obstante, ellos y los relatores podían participar para profundizar sobre algún aspecto relevante.

Las primeras entrevistas se realizaron en abril de 2006 en un horario que no interfirió con las actividades de los directores en sus escuelas. En el aula de medios de la ENE, el equipo conformado

se presentó como un grupo de profesores e investigadores interesado en aprender de las experiencias de los participantes; explicó la dinámica diseñada y procedió a trasladarse a distintos espacios de la ENE, los cuales contaban con el mobiliario, iluminación y equipo necesarios, así como una atmósfera agradable que facilitara la confianza para el óptimo desarrollo de las entrevistas. Las sesiones se audiograbaron, se transcribieron textualmente en un procesador de palabras y se guardaron en archivos digitales, junto a las relatorías correspondientes. Dos entrevistas fueron realizadas en fecha posterior debido a que los directores se incorporaron una semana después de realizadas las primeras. Las entrevistas duraron 26 minutos en promedio; en total, se obtuvieron 234 minutos de grabación y 108 páginas de transcripciones de nueve entrevistas (una grabadora no funcionó y el contenido se recuperó de las relatorías).

La segunda serie de entrevistas se realizó entre los meses de mayo y junio de 2008. A diferencia de las primeras, éstas fueron programadas dentro del horario de trabajo de los directores, con quienes se negociaron las fechas de realización en múltiples ocasiones. Los compromisos emergidos entre la fecha en que se tomaba el acuerdo y la realización de la entrevista fueron muchos. Las entrevistas se llevaron a cabo en las escuelas primarias (dirección, aula de medios o biblioteca) de cada uno de los ocho directores que se mantenían en el puesto en ese periodo; los dos participantes que dejaron la dirección fueron entrevistados en un aula de la ENE. Los datos obtenidos de uno de estos dos participantes fueron considerados en el análisis del tercer año debido a que dejó el puesto días antes de ser entrevistado, por lo que se encontraba en condiciones de relatar los problemas experimentados en casi todo el tercer año en el puesto.

En 2008, las entrevistas fueron realizadas por la investigadora; la acompañaron dos estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que accedieron a colaborar en el estudio. La estrategia consistió en solicitar a cada uno de los participante que leyera detenidamente las reconstrucciones de los relatos elaboradas a partir de los datos del primer año y que las comentaran.

Los directores lo hicieron con interés y todos aclararon algunos detalles; una vez hechas las precisiones y estando sintonizados con el tema a tratar, se procedió a preguntarles qué problemas habían experimentado en el tercer año de dirección. Estas entrevistas se audiograbaron en dos equipos para evitar la pérdida de información textual como sucedió en el primer levantamiento de datos. Al igual que en 2006, el contenido de las entrevistas fue transcrito y guardado en archivo digital junto a tres registros de observación levantados en cada ocasión. Las entrevistas duraron 94 minutos en promedio, se obtuvieron 752 minutos de grabación y 362 páginas de transcripciones. El nivel de confianza entre entrevistados y entrevistadora parece reflejarse en el incremento del tiempo de duración de las entrevistas; es probable que la confianza se haya desarrollado a lo largo del periodo de investigación por el contacto mantenido con los participantes con la finalidad de mantenerlos informados sobre los avances del proyecto e interesados en su conclusión.

Realizar las entrevistas en las escuela primarias permitió constatar la multiplicidad de asuntos que atiende el director; los registros de observación dan cuenta de que las sesiones fueron interrumpidas en múltiples ocasiones por llamadas telefónicas de la inspección o supervisión escolar, del sindicato y/o de índole personal, timbres de entrada y salida, llegada de padres de familia, aguadores, albañiles y contratistas que entraban libremente a la oficina del director o directora para hablar con ellos; conserjes y asesores técnico-pedagógicos consultando alguna duda, profesores solicitando o proveyendo información, niños quejándose de los compañeros, solicitando pelotas para jugar o pidiendo agua. Todas estas situaciones fueron atendidas de buen modo por los directores.

3.5.2. Grupo de enfoque. Esta técnica representa una variante de la entrevista (Madriz, 2000); también se conoce como *focus group;* fue bautizada con ese nombre por Merton, Fiske y Kendall (Fontana y Frey, 2000). Esta técnica consiste, básicamente, en el cuestionamiento sistemático a varias personas simultáneamente. El enfoque de las sesiones fue formal; el moderador dirigió la interacción entre los respondientes de forma estructurada y procuró evitar el colapso de las voces y las digresiones

de los tópicos programados; se procuró minimizar su influencia en los participantes por lo que el moderador se limitó a plantear las preguntas y dar la voz a cada uno de los directores para responder. La técnica fue seleccionada por considerarla un medio adecuado para estimular las descripciones de los incidentes críticos, compartir las experiencias individuales en el grupo y con fines de triangulación (Cicourel, 1974 en Fontana y Frey, 2000).

En total se desarrollaron cinco grupos de enfoque entre los meses de abril a julio de 2006; la agenda inicial se modificó en tres ocasiones debido a las dificultades de algunos participantes para asistir, por lo que se renegociaron las fechas y horarios las veces que fueron necesarias hasta contar con la confirmación de asistencia de la mayoría; a pesar de ello, esto no fue posible en los dos últimos grupos de enfoque (Tabla 7).

Tabla 7. Participación en grupos de enfoque

Caso	Grupo de enfoque				
	1	2	3	4	5
1.- Armando	X	X		X	X
2.- Vicente		X	X		
3.- Julián	X	X	X		
4.- Arnulfo	X		X		X
5.- Pedro	X	X			
6.- Rebeca		X	X	X	
7.- Rita		X			
8.- Ada	X		X	X	X
9.- Miriam		X	X	X	X
10.- Irasema	X	X			

Los miembros de la terna de investigadores de 2006, alternaron la moderación de los grupos de enfoque y plantearon sistemáticamente dos preguntas abiertas: una sobre los problemas significativos experimentados en determinado lapso y otra sobre las experiencias agradables experimentadas en el mismo periodo[5]. La dinámica seguida fue formal, pero se llevó a cabo con la sensibilidad suficiente para solicitar a los participantes mayor detalle en las narraciones cuando se

[5] El análisis de los incidentes agradables es objeto de otro estudio.

consideró necesario. Las sesiones se realizaron en el aula de medios de la ENE a las 6 de la tarde, horario en el que se suponía todos podían asistir. El mobiliario fue dispuesto en forma de rectángulo y las participaciones fueron audiograbadas en 8 equipos (dos en cada lado del rectángulo). Se obtuvieron 554 minutos de grabación y 153 páginas de transcripciones digitalizadas. El tiempo de duración de los grupos de enfoque se fue incrementando (35, 93, 101, 155 y 170 minutos del primero al último), a pesar de que el número de participantes no presentó la misma tendencia. Los comentarios de los directores dieron cuenta del interés creciente por narrar sus experiencias y escuchar las de sus colegas; dijeron sentirse afortunados por contar con una audiencia que escuchara sus problemas y un grupo del cual podían aprender. A pesar de la aceptación de la técnica, fue difícil lograr la asistencia de la mayoría.

3.5.3. Incidente crítico. Esta técnica, creada por Flanagan (Noreña y Cibanal, 2008), ha sido utilizada en el campo de la educación en experiencias de evaluación reflexiva de los docentes. Cuando los profesores trabajan en torno a incidentes o situaciones críticas, revelan aspectos de la realidad profesional que raramente aparecen en otras técnicas y el investigador, conoce las situaciones especialmente significativas para el participante (Rosales, 1990). La técnica es práctica, flexible, versátil y efectiva (Noreña y Cibanal, 2008); permite utilizar distintas estrategias dependiendo del diseño de investigación. En este caso se eligió el registro por escrito.

En los registros de incidentes críticos se esperaba recibir descripciones claras, específicas y con suficientes detalles, por lo que se insistió a los directores que escribieran los eventos más problemáticos y se les entregó un cuaderno para que lo hicieran. Pronto se evidenció que muchos de los directores no escribían o escribían muy poco; argumentaron que no les alcanzaba el tiempo para hacerlo. Se les preguntó si les sería más fácil enviar el escrito por internet; algunos dijeron que sí, pero no lo hicieron. Se les propuso entonces redactarlos antes de iniciar el grupo de enfoque y se les entregó un formato para ello. Esta negociación funcionó un poco mejor; no obstante, el número de registros y el nivel de descripción de los incidentes fue muy variado entre los participantes (Tabla 8).

Tabla 8. Registros de incidentes

Caso	No. de incidentes críticos
1.- Armando	10
2.- Vicente	3
3.- Julián	6
4.- Arnulfo	10
5.- Pedro	5
6.- Rebeca	8
7.- Rita	6
8.- Ada	10
9.- Miriam	10
10.- Irasema	0
Total	68

De las técnicas utilizadas en 2006 para la recolección de datos, la de incidente crítico fue la que mayor resistencia generó. Los directores manifestaron desagrado en su elaboración y, la pobreza de las descripciones, hizo que los datos fuesen de menor riqueza interpretativa. Aunque, cabe aclarar, aportaron problemas adicionales a los recabados en la entrevista inicial.

Los registros de incidentes críticos y los grupos de enfoque ofrecieron menos relatos que las entrevistas. De 193 relatos obtenidos en 2006, el 67% provienen de las entrevistas. El promedio de relatos por director en el primer año fue 19. En 2008 se colectaron 148 relatos, promediando en esta ocasión, 16 por participante. Todos los relatos de 2008 provienen de entrevistas.

3.5.4. Observación. La observación fue una técnica seleccionada para recoger datos del ambiente escolar y experimentar el escenario en el cual los directores actuaban, no para identificar prácticas de dirección. Si bien la técnica normalmente es utilizada para observar las actividades humanas y las locaciones en que éstas se desarrollan (Angrosino y May Pérez, 2000), la presente investigación privilegió lo segundo.

En 2006, la observación se utilizó principalmente para identificar características físicas y ambientales de las escuelas y sus alrededores; en 2008, se focalizó la oficina de la dirección escolar.

La observación, como técnica de recogida de datos, puede realizarse a través de narrativa libre, listas de cotejo y guías de observación; en cualquiera de los casos, se discute si el observador interfiere o no con las personas y en las actividades que realizan. Lo que se puede decir sobre las observaciones realizadas, es que los directores prefirieron acompañar al observador y brindar explicaciones sobre las personas, las cosas, el estado de limpieza, el timbre, etc. Surgía de manera natural el diálogo entre el director y el observador, por lo que no se puede negar la interferencia del investigador en la vida cotidiana de la escuela. Es menester subrayar que no se pretendió una observación etnográfica de inmersión prolongada. En total se levantaron diez registros de observación en 2006 y treinta en 2008; las visitas de observación fueron de un día por levantamiento de datos y se obtuvieron 47 páginas de registros de observación en 2006 y 63 páginas en 2008.

3.6. Métodos de análisis

Con la intención de comprender la trayectoria de los participantes y cómo eran sus escuelas, se sistematizaron los datos de los directores y su contexto escolar (obtenidos en los registros de observación, el cuestionario de datos demográficos y en parte de las entrevistas). Si bien esto no responde a ninguna de las preguntas de investigación planteadas, era fundamental, para el proceso de investigación, redabar esta información, puesto que, las prácticas son desarrolladas por personas que tienen una historia y laboran en un contexto específico en donde se sitúan sus acciones.

Con el propósito de responder a las preguntas de investigación y, habiendo decidido previamente que las unidades de análisis serían los relatos de los directores, se utilizó el Método de Análisis Cualitativo de Contenido (Mayring, 2007). En este método, la categorización es esencial para reducir los datos y hacerlos manejables. Los procesos de codificación, procesamiento y obtención de resultados conforman la interpretación de la información. Para el procesamiento, proceso posterior a la codificación, Miles y Huberman (1987) sugieren buscar las regularidades, determinar sus partes y los aspectos más destacables, así como extraer los elementos comunes y divergentes.

3.6.1. Etapas de análisis. El proceso de análisis de los datos se desarrolló en seis etapas: selección de unidades de análisis, reconstrucción y validación relatos, codificación, ajustes, interpretación de la información y comparación.

3.6.1.1. Etapa de selección de unidades de análisis. A partir de la lectura repetida de los textos transcritos, se seleccionaron y aislaron los relatos o fragmentos de relatos sobre los problemas, iniciando con ello el proceso de interpretación. En un principio se estableció como criterio de selección, que los relatos incluyeran la situación percibida como problema, las acciones y los resultados obtenidos, como partes equivalentes al principio, centro y final o desenlace, típico de las narraciones (Titscher, Meyer, Wodak y Vetter, 2000), pero no fue tan sencillo; muchos fragmentos no tenían una secuencia completa o se encontraban dispersas las partes de la historia. Hubo que flexibilizar el criterio. Lo fundamental era que los directores narraran una situación percibida como problema, que se explicitara por lo menos una de las dos partes restantes (acciones o resultados) y que cuando faltase una de ellas, pudiera inferirse la tercera. Se ilustra lo sucedido a través de dos ejemplos:

Ejemplo de relato incompleto
Hoy llegué 5 minutos tarde, sigo teniendo problemas con el timbre de entrada de los niños; llego y los maestros están platicando; rápido doy el timbre (Incidente 1, caso 01).

En el ejemplo seleccionado se identifica el problema y la acción del director. El problema pudiera ser su retraso, que no se diera el timbre o que los maestros se quedaran platicando cuando deberían estar dando clases. La relectura de los textos completos (entrevista, grupos de enfoque e incidente crítico) permitió aclarar el énfasis otorgado por el director y la intención de la acción. En la entrevista el participante señala reiteradamente que los maestros evaden la entrada a los salones de clase, por lo que se estimó que, desde la perspectiva del director, el problema es la actitud de negligencia por parte de los profesores, el cual intenta resolver “ejerciendo la autoridad”; es decir, dando la campanada de entrada que significa: dejen de conversar y diríjanse a sus salones de clase.

Por otro lado, a pesar de que el director no describe el resultado, se infiere que los profesores entraron a sus grupos, lo cual le representó “resolver el problema inmediato”. Esta inferencia obedece a que el director señaló, en uno de los grupos de enfoque, que los profesores no actúan por iniciativa propia, pero siempre obedecen las órdenes. Además, se observó que en situaciones similares, los directores tienden a abundar en un problema cuando no logran resolver una situación después de ejercer la autoridad.

Al finalizar esta etapa se contaba con 341 relatos que se convirtieron en las unidades de análisis de contenido. De ellos,193 correspondieron a 2006 y 148 a 2008.

3.6.1.2. Etapa de reconstrucción y validación de relatos. Cuando un mismo problema fue narrado en las entrevistas, grupos de enfoque y/o en los registros de incidentes, como sucedió en 2006, se optó por seleccionar el relato más completo, descriptivo y claro; no obstante, en ocasiones fue necesario reconstruir las secuencias de acciones a partir de la unión de fragmentos dispersos encontrados en un mismo texto o en textos de fuentes distintas. La reconstrucción fue necesaria también en algunos relatos de 2008.

Las preguntas a responder en el proceso de reconstrucción fueron: ¿el director está hablando del mismo problema?, ¿estas partes pertenecen a la misma historia? Cabe aclarar que por relato se entiende un tipo de texto en el que se narra un acontecimiento pasado; se trata de textos narrativos que, en el caso particular de esta investigación, fueron identificados a través de las técnicas de segmentación y reconstrucción. La reconstrucción requirió mayor esfuerzo de interpretación que la segmentación, pues requería no alterar el sentido de lo expresado por los directores. Esto generó la necesidad de que los participantes validaran las reconstrucciones de los relatos. En el ejercicio de validación se modificó aproximadamente el 10% de los relatos de 2006 y el 8% del 2008; los directores agregaron detalles, especificaciones.

En relación con la longitud de los relatos, ésta fue variable. Algunos fueron breves y otros extensos, como se puede apreciar en las historias seleccionadas para ilustrar las diferencias. Sin embargo, lo importante no era la longitud (aunque ayuda porque generalmente los relatos largos ofrecen una mejor fotografía de la situación), sino que el relato permitiera identificar el problema, la acción y el resultado de la intervención.

Ejemplo de relato corto
Algunos niños van a reprobar porque no se tiene el personal adecuado para atenderlo. Se canalizaron a dependencias fuera del horario escolar pero, los padres de familia, no los llevaron (Incidente 9b, caso 08).

Ejemplo de relato largo
El ciclo escolar pasado terminó sin dos maestros porque fueron nombrados en la supervisión escolar como apoyos técnicos. La situación de la falta de maestros se puso tan caótica que en un grupo se dieron de baja 12 alumnos. Los padres empezaron a cambiar de escuela, se desesperaron por no ver seriedad, miraban muchos cambios y yo ya no podía continuar así. Tuve que buscar apoyo de un alumno de la Escuela Normal. Yo lo conocía porque había sido su tutor, le solicité el apoyo: que cubriera el grupo sin sueldo para yo atender al otro grupo. Así se terminó el ciclo escolar. Iniciamos igual porque el sindicato había enviado a dos jóvenes como maestros para cubrir esas vacantes, pero los traían confundidos con la adscripción; finalmente, nunca regresaron. Fui con la supervisora a quejarme por lo que ocurría con los maestros, entonces ella me dijo: “las quejas déselas al Secretario de Educación ya que la culpa está ahí y tiene todo enredado”. Así llegó noviembre y seguí echando mano del joven de la Normal. Hablé con la cooperativa para pagarle una cuota para el transporte. Tuve que hacer una junta con los padres y les propuse ir al Sistema Educativo, le hablé a los de la televisora, entonces fuimos. Renté un camión para hacer un escándalo ahí, pero se ventiló la información antes de ir; teniendo listo el camión y las pancartas, se mitoteó y ahí viene el Delegado del Sistema Educativo y dijo: “calmados, ¿por qué van hacer eso?, mandaremos a otro maestro”. Y sí, lo mandó y lo puse en sexto y yo me quedé con el otro grupo que estaba solo (Entrevista 2006, caso 02, p.4; Focus 2, caso 02, p. 8).

3.6.1.3. Etapa de codificación. Si bien las preguntas de investigación planteaban por sí mismas las tres categorías de mayor abstracción (tipos de problemas, acciones y resultados), se procedió inductivamente en el primer ciclo de categorización en el que se establecieron tres frases en cada relato: una que nombrara el problema, otra las acciones y una más para los resultados.

Primer ciclo de codificación	
La profesora "x" tiene a su cargo al alumno "z". Este niño tiene problemas con la lecto-escritura. Su madre no está de acuerdo con el manejo que se le está dando al alumno para que progrese en el proceso de lecto-escritura. Me puse en contacto con un familiar cercano al alumno, la tía materna. Ella está dispuesta a trabajar con tareas extra escolares con el alumno (Incidente 1, caso 8).	Problema: Riesgo de reprobación/deserción. Acciones: Promueve la participación de padres de familia/ tutores Resultados: Logra participación de padres/tutores

Una vez hecho lo anterior, se realizó la codificación axial. Este procedimiento permitió elaborar códigos de abstracción intermedia a través de categorías que tuvieran la propiedad de relacionar los demás códigos entre sí. Por ejemplo: todos los problemas relacionados con las condiciones del edificio, equipo, mobiliario, construcción, cooperaciones, rifas para adquirirlo o mantenerlo y organización con el contraturno en asuntos relacionados con el mantenimiento del edificio escolar, se ubicaron en la categoría "recursos materiales y/o financieros". De manera similar se procedió con las acciones y los resultados.

3.6.1.4. Etapa de ajustes. En 2007 se solicitó a una pasante del programa de Ciencias de la Educación que codificara los relatos de 2006, a partir de los listados de categorías construidos en el primer y segundo ciclos de codificación. Sus resultados fueron comparados con los que se tenían y se discutieron los desacuerdos (presentados en aproximadamente el 28% de los casos). Para ajustarlos se releyeron los relatos y los textos completos de las entrevistas, grupos de enfoque y registros de

incidentes; finalmente, se modificaron algunas categorías y/o reubicaron algunos relatos en la clasificación.

En 2008 se procedió igual que en 2006; las diferencias se presentaron en alrededor del 10% de los relatos y se resolvieron a través de pequeños ajustes semánticos de las categorías. Una vez realizado lo anterior, se obtuvieron 88 categorías de problemas de primer nivel, las cuales se redujeron a 15 de segundo nivel (Anexo 7), 67 categorías de acciones que también se redujeron a 15 (Anexo 8), y 47 categorías de resultados que se reagruparon en 14. Cabe aclarar que para responder a la pregunta ¿qué resultados pueden catalogarse como resultados positivos?, se reclasificaron las categorías de problemas en dos macrocategorías: resultados positivos y resultados negativos (Anexo 9).

3.6.1.5. Etapa de interpretación de la información. Cuando se trata de analizar narrativas a través del análisis cualitativo de contenido, se recomienda realizar tratamientos estadísticos de las categorías para hacer una lectura más amplia de las relaciones entre las dimensiones de interés (Bolívar y colaboradores, 2001; Mayring, 2000). Un procedimiento como el señalado, se inscribe en lo que Bolívar (2002) denomina análisis paradigmático de la narrativa. En este caso, fue necesario realizar un tratamiento estadístico descriptivo para discriminar los principales problemas, las acciones que caracterizan las prácticas y los resultados que indican la efectividad de las acciones. Para ello se utilizó el programa estadístico informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 16.0. El programa permitió establecer frecuencias grupales e individuales de los problemas, acciones y resultados.

Para jerarquizar los problemas y seleccionar los más importantes, se utilizaron las frecuencias individuales. Se procedió entonces a realizar la ponderación de problemas por participante, seleccionar los cinco primeros problemas de cada uno de ellos y elaborar una tabla de la cual se seleccionaron los problemas comunes a más de la mitad de los directores (Tabla 9). Una vez seleccionados los principales problemas se reorganizaron los concentrados de relatos (Anexo 10). Originalmente, los

concentrados fueron realizados por director e incluían la totalidad de relatos de cada uno de ellos, pero una vez seleccionados los principales problemas, los nuevos concentrados se organizaron por problema y no por participante. Esto permitió profundizar en la comprensión de las acciones y reconocer las distintas manifestaciones de un mismo tipo de problema. Para seleccionar las acciones que caracterizaban las prácticas de la dirección, se estableció como criterio que fueran realizadas por más de la mitad de los partipantes en un mismo tipo de problema y, para estimar el balance entre resultados positivos y negativos, se utilizaron las frecuencias de estos dos indicadores de eficacia.

Tabla 9. Problemas y criterios de selección

Lugar	Problema	Razones
1º	Personal de la escuela	Señalado por todos los participantes. Ocupa el 1er. lugar para 9 directores y el 3º para uno.
2º	Recursos materiales y/o financieros	Señalado por todos los participantes. Ocupa el 2º lugar para 4 directores, el 3º para 3 directores, el 4º para un director y el 5º para 2 directores.
3º	Gestión de sí mismo	Señalado por 8 participantes. Ocupa el 1er. lugar para un director, el 2º para 3 directores, el 3º para 2 directores, el 4º para uno y el 5º para otro.
4º	Inspector o supervisor escolar	Señalado por 6 participantes. Ocupa el 2º lugar para los 6 directores.
5º	Alumnos	Señalado por 6 participantes. Ocupa el 1er. lugar para un director, el 2º para 2 directores, el 3º para un director, el 4º para un director y el 5º para otro.
6º	PE/PEC	Señalado por 6 participantes. Ocupa el 2º lugar para 2 directores, el 3º para 3 directores y el 4º para otro.

3.6.1.6. Etapa de comparación. Finalmente, para responder a la pregunta ¿cómo cambian las acciones y los resultados en cada uno de los problemas entre el primer y tercer año de dirección?, se requirió entrar a la etapa de comparación. Fue un ejercicio de análisis comparativo entre las acciones y los resultados de cada uno de los problemas del primer y del tercer año en el puesto. De esta forma se

respondieron las cuatro preguntas de investigación en las que se desglosó el cuestionamiento que generó el proceso de investigación.

Para concluir este capítulo, cabe decir que su contenido fundamenta, describe y justifica la metodología construida en el proceso de investigación; además, explica cómo se procedió en la recolección, reducción y análisis de los datos, describe las dificultades experimentadas, así como las decisiones que se tomaron para sortearlas con la finalidad de responder a cada una de las preguntas de investigación. El capítulo siguiente presenta los hallazgos.

CAPÍTULO IV

Problemas, prácticas de dirección y resultados

Este capítulo presenta los hallazgos de investigación organizados en el orden de las preguntas de investigación planteadas en el Capítulo I y en un apartado final de resultados.

4.1. ¿Cuáles son los principales problemas que experimentan los directores?

En el primer año en el puesto, los directores experimentaron seis problemas importantes: "personal de la escuela", "recursos materiales y financieros", "gestión de sí mismo", "inspección o supervisión escolar", "alumnos" y "PE o PEC" (Tabla 10).

Tabla 10. Problemas importantes en el primer año

Problema	Manifestaciones
Personal de la escuela	Faltas de respeto, faltas de reconocimiento de la autoridad directiva, actitudes negativas, demandas o solicitudes, relaciones conflictivas, pérdida de tiempo de clases, impuntualidad, inasistencias, retraso en la entrega de documentos solicitados, entre otros.
Recursos materiales y financieros	Falta de espacio para la dirección, falta de aulas y/o mesabancos, aulas de madera o de tamaño insuficiente, pintura para el edificio, reposición de vidrios y llaves de agua, arreglos de sanitarios, mantenimiento del equipo tecnológico, falta de cerco, rejas o de alarma para resguardar el edificio y el equipo.
Gestión de sí mismo	Estrés, personalidad o carácter (demasiado débil, demasiado fuerte, perfeccionista), manejo del tiempo, falta de conocimiento o insuficiente desarrollo de habilidades, manejo de sus intereses y metas personales, errores cometidos, entre otros.
Inspección o supervisión escolar	Falta de apoyo, presión, demandas o solicitudes, actitudes negativas, visitas de supervisión, falta de organización y errores cometidos en la inspección o supervisión escolar.
Alumnos	Reprobación, deserción, necesidades educativas especiales, agresividad, accidentes, pobreza, vagancia, movilidad y enfermedades.
Proyecto Escolar o Programa Escuelas de Calidad	Falta de conocimiento y de tiempo para realizar la planeación, errores cometidos en el llenado de formatos, apatía o rechazo de los profesores para participar en el diagnóstico escolar y la planeación en general, constantes salidas para realizar compras materiales del PEC, soledad en la realización de las actividades, incapacidad de involucrar a los profesores en el logro de las metas y problemas con la rendición de cuentas por la pérdida de facturas o por errores contables.

Estos problemas abarcan aproximadamente tres cuartas partes de la totalidad de los problemas experimentados en el primer año. Los cambios de intensidad de los problemas hicieron que el número de problemas importantes en el tercer año se incrementara a siete (Tabla 11), los cuales engloban más de tres cuartas partes del total de problemas presentados en ese periodo.

Tabla 11. Problemas importantes en el tercer año

Problema	Manifestaciones
Personal de la escuela	Faltas de respeto, faltas de reconocimiento de la autoridad directiva, actitudes negativas, demandas o solicitudes, relaciones conflictivas, pérdida de tiempo de clases, impuntualidad, inasistencias, retraso en la entrega de documentos solicitados, estado de salud de los profesores, uso indebido de recursos de la escuela.
Recursos materiales y financieros	Falta de aulas, aulas de madera o de tamaño insuficiente, pintura para el edificio, reposición de vidrios y llaves de agua, arreglos de sanitarios, mantenimiento del equipo tecnológico, falta de cerco y rejas o alarma para resguardar el edificio y el equipo.
Padres de familia	Insatisfacción y quejas por inasistencias y actitudes de los profesores, por la falta de limpieza de los sanitarios, por no rendir cuentas del dinero recabado en las actividades escolares y por cobro de cuotas para participar en el PEC; inasistencias de los padres a las reuniones, falta de apoyo, violencia física y verbal hacia los profesores.
Organización de actividades escolares	Dificultades en la distribución de grupos a los maestros, dificultad para organizar las festividades del día del niño, día de las madres y fin de cursos, dificultades para organizar tiempos y espacios para las clases de inglés o para el funcionamiento de la Escuela para Padres.
Inspección o supervisión escolar	Falta de apoyo por diferencias sindicales, presión para elevar puntajes, observaciones hechas a partir de las visitas de supervisión, críticas destructivas.
Alumnos	Reprobación, deserción, ausentismo, conducta, accidentes, pobreza, vagancia, movilidad, maltrato en casa, necesidades educativas especiales.
Gestión de sí mismo	Remordimientos por reportar a profesores, insatisfacción consigo mismo por no poder cambiar, sentimiento de abandono y aislamiento, baja autoestima, falta de conocimientos para planear y conducir trayectos formativos y sesiones con docentes, estrés por no poder estar en todo y por desconocer el límite de sus responsabilidades.

Los problemas "padres de familia" y "organización de actividades escolares" incrementaron su importancia en el tercer año y pasaron a formar parte de los problemas más importantes en el tercer año; por otro lado, el problema "PE o PEC" disminuyó lo suficiente como para dejar de ser un problema relevante. El resto de los problemas importantes experimentados en el primer año se mantuvieron con pocas variaciones en el tercero. Los directores experimentaron otros problemas que, bajo el criterio de selección establecido en la metodología, no fueron considerados importantes. Estos problemas, experimentados por una minoría de directores, pueden observarse fuera de los óvalos de la Figura 3. En la figura, las flechas indican si los problemas se incrementaron o no en el tercer año.

En los conjuntos de problemas importantes (ver óvalos), sobresale el problema "personal de la escuela". Sin duda, este problema representa el mayor desafío para los directores; fue experimentado por todos los participantes en el primer y el tercer año; ocupa alrededor de la tercera parte del total de los problemas y casi la mitad de los problemas importantes en ambos años.

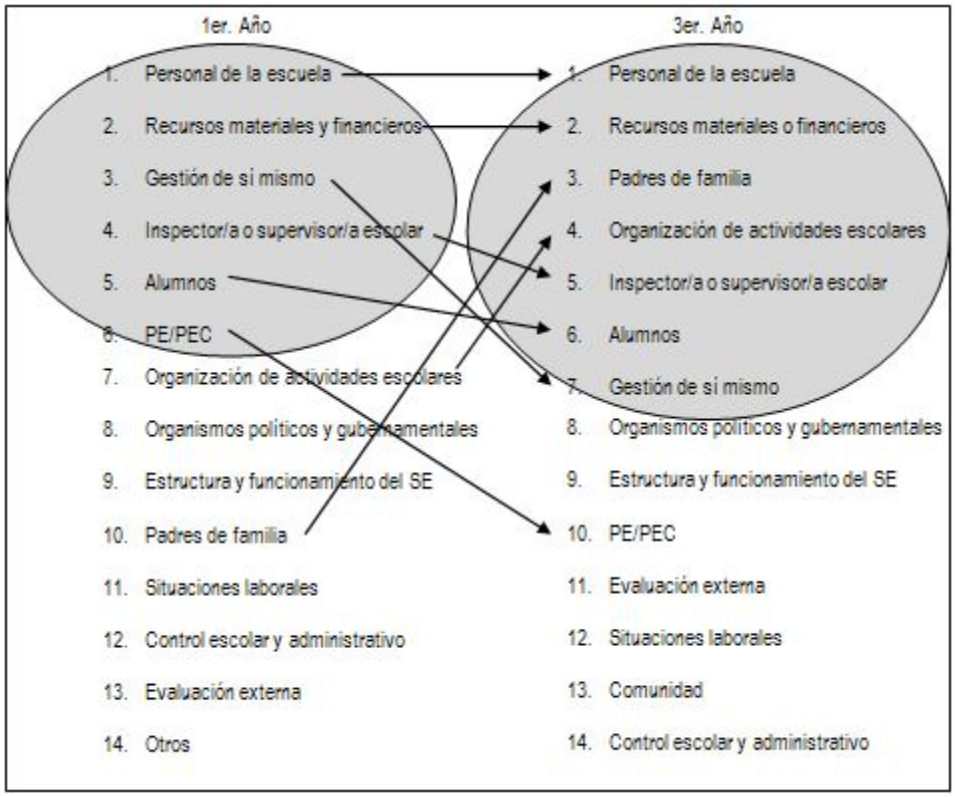

Figura 3. Problemas en el primer y tercer año de dirección

El problema “recursos materiales y/o financieros” es un problema de segundo orden; si bien fue experimentado por todos los directores en el primer y tercer año, la proporción que ocupa en el universo de los problemas es mucho menor que la ocupada por el personal de la escuela. El resto de los problemas son de tercer orden; dentro de éstos, el problema “padres de familia” pudiera ser considerado de segundo orden en el tercer año, si se pondera su intensidad, ya que casi duplica la de “recursos materiales y financieros” en el mismo periodo; sin embargo, el problema “padres de familia” no fue experimentado por un director que tenía poco tiempo de haberse cambiado de escuela cuando fue entrevistado. Es probable que por este motivo, el director no percibía todavía los problemas con los padres, como sucedió con la mayor parte de los participantes en el primer año en el puesto.

4.2. ¿Qué acciones realizan los directores para enfrentar los problemas experimentados?, y ¿cuáles de ellas caracterizan las prácticas de dirección?

En el primer año en el puesto, los directores desarrollaron trece acciones ante los diversos problemas; las más frecuentes fueron: “dialogar, informar o negociar”, “dejar pasar”, “concentrar las responsabilidades”, “combinar acciones” y “ejercer la autoridad” (Figura 4). La primera significa establecer comunicación con las personas para resolver o aminorar un problema, bajo alguna de las siguientes modalidades: conversando y alternando las ideas, enterando sobre eventos, intenciones, etc., y cediendo o intercambiando condiciones que representan un bien canjeable. Dejar pasar implica dejar en libertad de actuar; es una decisión consciente de los directores quienen optan por dejar pasar-dejar hacer, mientras comprenden mejor la situación, las personas, el contexto y, sobre todo, mientras valoran el impacto de otro tipo de acción. Concentrar responsabilidades en ellos significa centralizar en el director las actividades destinadas a resolver un problema. Combinar acciones es, como su nombre lo indica, unir dos o más acciones que conforman una nueva acción con propiedades distintas a las que la integran; y, ejercer la autoridad significa utilizar las facultades otorgadas por el puesto para imponer

una decisión o para hacer valer un punto de vista. Cuando se ejerce la autoridad se espera obediencia y/o respeto de los subordinados y, ocasionalmente, del supraordinado (el/la inspector/a o supervisor/a escolar).

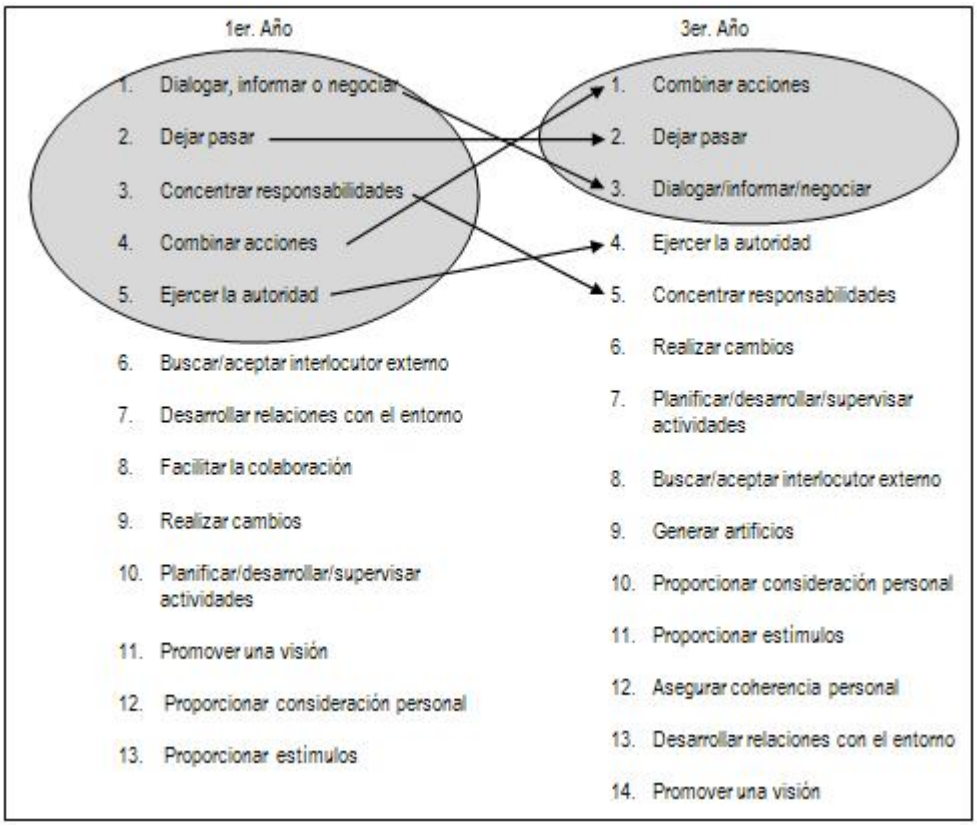

Figura 4. Prácticas de dirección en el primer y tercer año en el puesto

En el tercer año en el puesto, el número de acciones se incrementó; no obstante, los directores se centraron en tres: “combinar acciones”, “dejar pasar”, y, “dialogar, informar o negociar”. De ellas sobresale la primera porque representa una de cada tres acciones realizadas por los directores.

Por otra parte, los datos indican que, el juicio utilizado por los directores para seleccionar las acciones, varía entre los problemas; sin embargo, dentro de cada problema se observan algunas acciones realizadas por la mayor parte de ellos. Estas acciones comunes son las acciones que caracterizan las prácticas de dirección (Tabla 12).

Tabla 12. Acciones características de las prácticas de dirección por problema. Primer año en el puesto

Acciones comunes a la mayor parte de los directores	Problemas
Dialogar, informar o negociar Dejar pasar Ejercer la autoridad	Personal de la escuela
Concentrar las responsabilidades	Proyecto Escolar/Programa Escuelas de Calidad

En el primer año y ante el problema "personal de la escuela", las prácticas de dirección se caracterizan por dialogar, informar o negociar, dejar pasar y ejercer la autoridad; mientras que ante el problema del "PE o PEC" las prácticas se caracterizan por concentrar las responsabilidades en ellos.

En el tercer año en el puesto, las prácticas de dirección ante el mismo problema son diferentes. Los datos indican que en el problema "personal de la escuela" y en otros como "recursos materiales y financieros", "padres de familia" y "organización de actividades escolares", emerge un patrón de acción transversal (Tabla 13). Se trata de "combinar acciones", una forma de actuar secuenciada o procesual que describe no sólo el estado de las prácticas en el tercer año, sino una tendencia de desarrollo.

Tabla 13. Acciones características de las prácticas de dirección por problema. Tercer año en el puesto

Acciones comunes a la mayor parte de los directores	Problemas
Combinar acciones	Personal de la escuela
	Recursos materiales y financieros
	Padres de familia
	Organización de actividades escolares

4.3. ¿Qué resultados obtienen los directores de las acciones realizadas para atender los problemas?, y ¿cuáles pueden catalogarse como resultados positivos?

En el primer año en el puesto, las acciones de los directores produjeron doce tipos de resultados; sobresalen por su frecuencia: "resolver lo inmediato", "producir molestia, estrés, frustración

o desánimo", y "no se observan resultados". Resolver lo inmediato significa solucionar la dificultad más cercana en forma rápida; este tipo de resultado tiene connotación positiva. Producir molestia, estrés, frustración o desánimo significa ocasionar estados de ánimo estresantes o desmotivantes en ellos mismos o en otras personas y, no se observan resultados, es carecer de elementos que permitan sostener que las acciones generaron una respuesta perceptible; estos dos últimos resultados se consideran negativos.

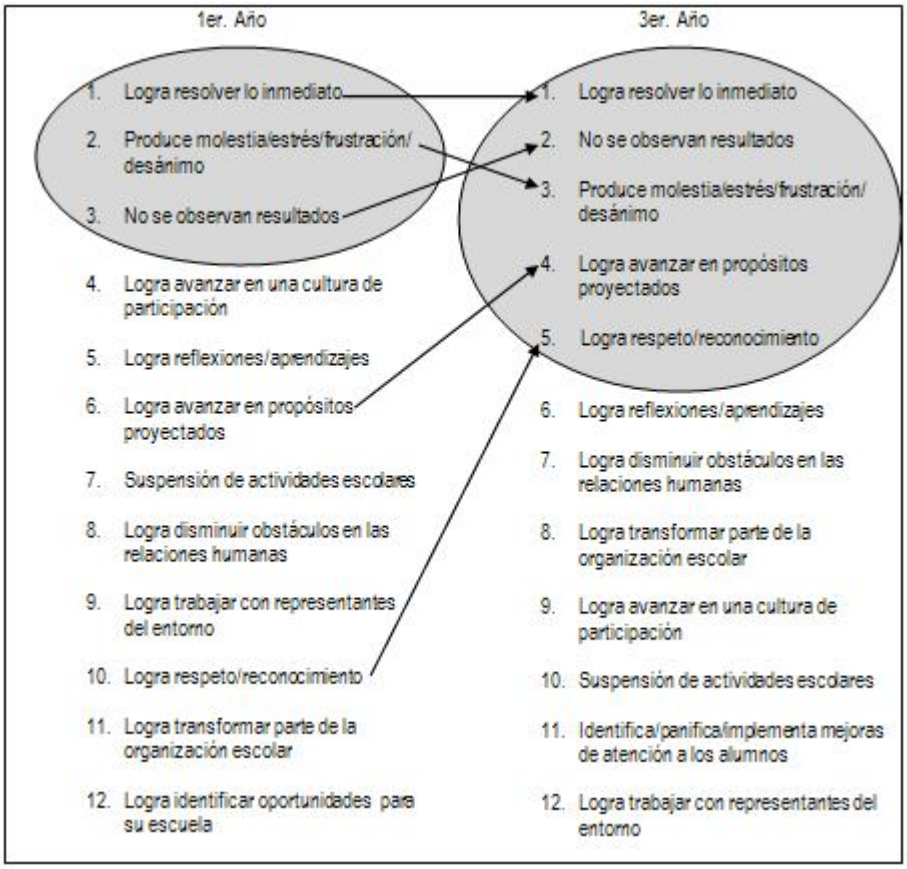

Figura 5. Resultados en el primer y tercer año de dirección

En el tercer año se presentaron los mismos tipos de resultados que en el primero, pero se incrementó el número de resultados comunes a la mayor parte de los directores. Logra resolver lo inmediato, produce molestia, estrés, frustración o desánimo, y no se observan resultados, son resultados comunes a los directores que también se presentaron en el primer año; a estos se agregan

dos tipos más de resultados positivos: logra avanzar en propósitos proyectados, y, logra respeto o reconocimiento (ver óvalos en Figura 5). Lograr avanzar en propósitos proyectados significa acercarse a lo que se pretende conseguir y, lograr respeto o reconocimiento significa conseguir la consideración o deferencia de las personas.

Si se considera el abanico completo de resultados de las acciones emprendidas para resolver los problemas más importantes y su frecuencia al margen del tipo de problema, en el primer año de dirección los resultados positivos se presentaron en menos de la mitad de los problemas, mientras en el tercero sobrepasan la mitad de los problemas (Figura 6).

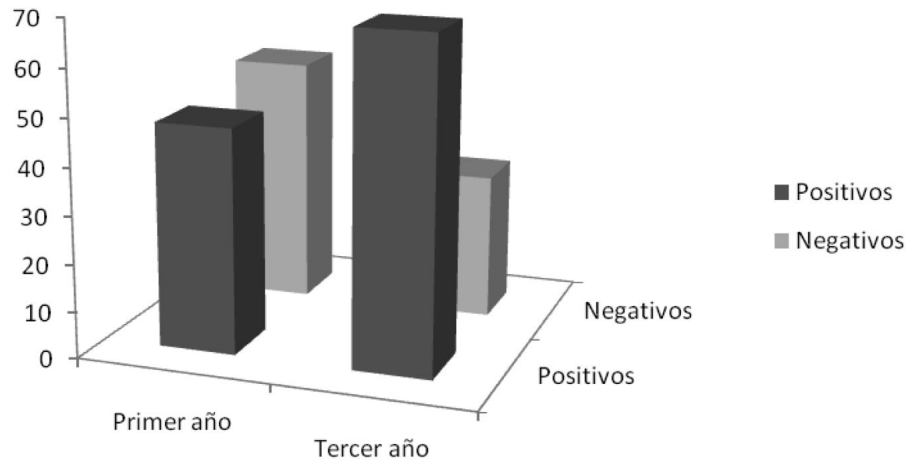

Figura 6. Resultados positivos y negativos en el primer y tercer año de dirección

Se puede sostener que, en lo general, los nuevos directores mejoran su desempeño general inicial; sin embargo, el nivel de mejora es diferente en cada uno de los problemas o no hay mejora. Estas diferencias se abordan en el siguiente apartado.

4.4. ¿Cómo cambian las acciones y los resultados en cada uno de los problemas entre el primer y el tercer año de dirección?

Para explicar cómo evolucionaron las acciones y los resultados obtenidos en el primer y el tercer año en el puesto, las secciones subsecuentes profundizan en las acciones típicas de los directores en cada uno de los problemas.

4.4.1. Personal de la escuela. Como es natural, el problema "personal de la escuela" se concentra en los profesores, ya que son mayoría con respecto al personal de intendencia; empero, a pesar de que en las escuelas hay profesores con diversas funciones (responsable de grupo, ATP, educación física, educación especial), los problemas se concentran en los responsables de 1º a 6º grados. Ocasionalmente los directores relatan problemas con los asesores técnico-pedagógicos y con el personal de limpieza, pero no se identificaron problemas con otro tipo de profesores.

Es probable que los directores no perciban como problemas las faltas cometidas por el personal que no depende del Departamento de Educación Primaria; en este caso se encuentran los profesores de educación física y educación especial. Parece que la sobreposición de estructuras en la escuela primaria limita la autoridad de los directores sobre estos profesores, de manera que sus retardos, ausencias, actitudes, etc., no son asumidos como problemas propios de la dirección escolar. Otra posible explicación se encuentra en que el retraso o ausencia de uno de estos profesores no deja solo a un grupo de niños, como sucede cuando falta el profesor titular, por lo que el impacto de la ausencia es mucho menos visible en la escuela.

Desde la perspectiva de la mayor parte de los directores, buena parte de su personal se encuentra molesta con su trabajo y/o compañeros, agobiada, aburrida, indiferente, cansada o enferma. Al comparar el problema del personal de la escuela en el primer y tercer año, se detectan dos ligeras diferencias: una en la intensidad con que se presentó y otra en las manifestaciones del mismo.

En el primer año, el problema se manifestó como faltas de respeto, faltas de reconocimiento a la autoridad directiva, actitudes negativas, demandas o solicitudes, relaciones conflictivas, pérdida de

tiempo de clases, impuntualidad, inasistencias, retraso en la entrega de documentos solicitados, entre otros.

En el tercer año el problema se manifestó en formas similares a las del primer año, y en otras formas asociadas al estado de salud de los profesores y al uso indebido de recursos de la escuela. Con respecto a la intensidad del problema, ésta apenas disminuye en el tercer año. Lo que cambió más fue la forma en que los directores intervinieron ante el problema.

En relación con las acciones desarrolladas ante el problema "personal de la escuela", en el primer año los directores promovieron la colaboración entre el personal y les proporcionaron estímulos, acciones que dejaron de realizar en el tercero; y en el tercero, algunos directores empezaron a asegurar la coherencia entre los que decían y hacían. Lo más relevante en relación a los cambios de las acciones se observa en los rectángulos grises de la Figura 7. En el primer año, las prácticas de dirección se caracterizan por dialogar, informar o negociar, dejar pasar, y ejercer la autoridad y, en el tercero, por combinar acciones. A continuación se profundiza en cada una de ellas.

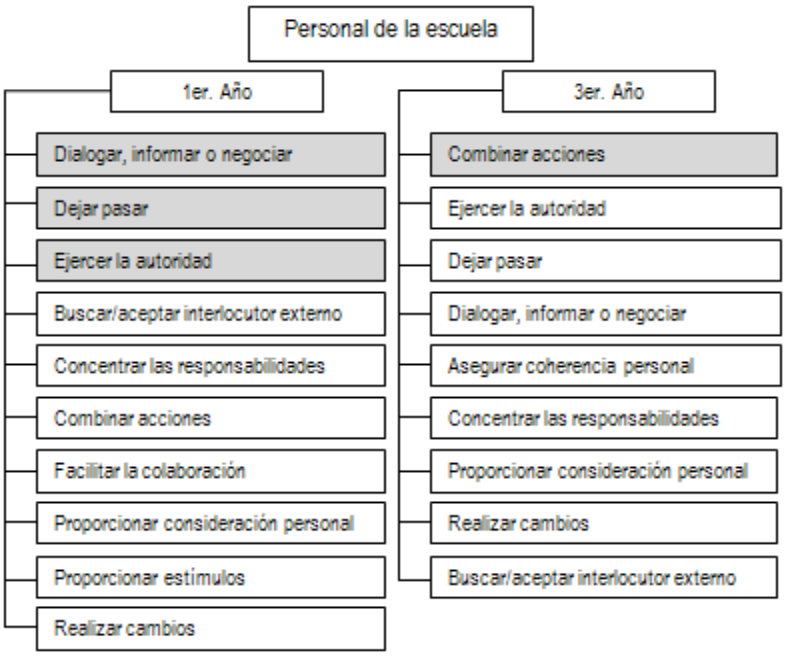

Figura 7. Prácticas de dirección ante el problema "personal de la escuela"

4.4.1.1. Dialogar, informar o negociar. En la mayor parte de problemas asociados al personal de la escuela, los directores optaron por dialogar con las personas involucradas; los mensajes del director intentaron evitar el colapso de las relaciones establecidas con su personal por lo que, asuntos como cumplir con el horario de clases, fueron tratados a nivel de sugerencias o recomendaciones y no como obligaciones. No es raro que un director le diga a un profesor "hágame el favor de llegar un poquito más temprano"; sólo en ocasiones extremas los directores dejan ver cierto tipo de amenaza como: "si continúa así, tendré que levantarle un oficio".

Las expectativas de los nuevos directores se enfrentan a una realidad distinta y distante a la imaginada. Así sucedió con Julián, quien desde que llegó a la escuela ha procurado dialogar con los profesores para comprender cómo es cada uno de ellos, lo cual le parece necesario antes de realizar un cambio.

> *Son muchos caracteres diferentes; cuando llegué a la escuela cada quien quería hacer lo que quería, cada maestro tiene su manera de ser y cada maestro está acostumbrado a hacer lo que le da la gana. Uno piensa que los maestros van a hacer todo lo que uno indica, pero no es así; entonces hay que mantener el diálogo constante con ellos (Grupo de enfoque 2, p. 11).*

Rebeca por su parte enfrentó, al inicio de su gestión, la desconfianza del personal por la cercanía que tenía con el supervisor de la zona escolar. Para vencer este obstáculo se esmeró en dialogar con los profesores. Ella narró lo siguiente:

> *Mis compañeros decían que era la oreja de la supervisión ya que en el turno de la tarde soy Asesor Técnico-Pedagógico en la Supervisión; hubo un poquito de recelo. Hablé con ellos y comentamos que eran dos funciones distintas, que no tenía nada que ver una cosa con la otra. Poco a poco me he ido ganando la confianza (Grupo de enfoque 3, p.7).*

Los directores también suelen transmitir al personal las indicaciones de la inspección o supervisión escolar con la intención de que el personal cambie. En estos casos, los directores evaden asumir la autoridad y se convierten en el medio que transmite la autoridad del inspector(a) o

supervisor(a) de la zona escolar; algunos intentan infundir ánimo a los profesores explicando lo que se puede lograr si se trabaja de manera unificada, estrategia utilizada por casi todos los directores con la intención de motivar a los profesores y ganar la confianza necesaria para trabajar en armonía. En otras ocasiones los directores negocian con el personal el horario de llegada o los permisos; se trata de un estira y afloje, de ceder un poco para disminuir las faltas y/o retardos del personal. Ante los problemas asociados al personal de la escuela, la negociación fue menos utilizada que el diálogo y la información.

Pedro es un director comisionado que en el primer año en funciones percibió una enorme apatía en los profesores, vicios añejos tolerados y arraigados como costumbres difíciles de cambiar. La impuntualidad es un fenómeno generalizado en su escuela. No sentía tener autoridad y procuraba evitar el conflicto, razón por la cual negocia la hora de llegada con los maestros; sin embargo, no obtiene el resultado esperado.

> *Un profe llegaba tarde, ahora la entrada es a la 1, me dijo que como vivía cerquita y como trabaja en la mañana, salía a las doce y media y se iba a su casa, porque, según él, llegaba, comía y se acostaba un ratito. Quería permiso para seguir así. Otras maestras también llegan tarde a veces, pero no tanto como ese maestro…Le dije (al profesor) que llegara diez minutos tarde para que por lo menos se perdiera menos tiempo, pero aunque lo aceptó, firmaba a la 1:20 o 1:15" (Entrevista 2006, caso 5, p. 11).*

Se puede decir que en el primer año de dirección, cuando los directores dialogan, informan o negocian con el personal de la escuela, los resultados fueron poco exitosos; en dos de cada tres situaciones no obtuvieron resultados, produjeron molestia, estrés, frustración o desánimo (en ellos o en el personal de la escuela) o suspendieron actividades escolares. En el lado opuesto, es decir, en donde se ubican los resultados más alentadores, algunos directores lograron resolver el problema inmediato, avanzaron en una cultura de colaboración, disminuyeron algunos obstáculos en las relaciones humanas, reflexionaron y aprendieron de la experiencia o lograron respeto de sus compañeros. Al paso del tiempo, algunos directores reconocieron la insuficiencia de dialogar, informar o negociar para

resolver los problemas con el personal de la escuela; la experiencia les demostró que esta forma de actuar poco contribuyó al reconocimiento de su autoridad, al cambio de actitud de los profesores o al mejoramiento de las relaciones interpersonales; tampoco fue suficiente para evitar la pérdida de tiempo de clases ni mejoró la puntualidad y asistencia de los maestros.

4.4.1.2. Dejar pasar. La segunda práctica de dirección ante los problemas asociados al personal de la escuela en el primer año en el puesto es dejar pasar. ¿Qué es lo que dejan pasar los nuevos directores? En primer lugar, dejan pasar los problemas generados entre el personal cuando los involucrados mantienen relaciones familiares entre sí, sean éstas de tipo consanguíneo (hermano, madre, tío, etc.) o político (esposa, cuñada, compadre, etc.). Los directores consideran que no deben inmiscuirse en sus problemas aunque afecten el buen funcionamiento de la escuela; además, como explicó una directora, se debe ser cauteloso en estos casos; una acción del director que moleste a un profesor, cuya esposa labore en el mismo centro, se traduce en dos personas molestas. Desde la perspectiva de los directores, se debiera normar al respecto; es decir, se debiera prohibir el ingreso de matrimonios, hermanos, compadres, etc. a la misma escuela, pero esta función no les compete, como tampoco les corresponde elegir al personal de la escuela.

Los directores también dejan pasar algunas situaciones de pérdida de tiempo de clases y actitudes negativas por parte del personal; creen que se requiere mucho tiempo para lograr que las personas cambien y, que lo harán, en la medida en que ellos, como directores, demuestren que no están ahí para reprimirlos, sino para entenderlos y apoyarlos. Un buen ejemplo lo ofreció Arnulfo quien relató lo siguiente:

> *Los maestros llegan tarde, así han sido toda la vida. No me meto en broncas, no les llamo la atención por eso; yo reconozco que me ayudan en otras actividades (Entrevista 2006, caso 4, p.6).*

Algunos directores, en especial los comisionados, dejan pasar también las faltas de respeto a su autoridad por parte del personal. Como es de suponerse, es poco probable que dejar pasar un problema genere resultados favorables, pero llega a suceder. Por ejemplo: se presentó una situación en la que se mejoraron las relaciones interpersonales a partir de que el nuevo director no intervino, sino que dejó pasar un problema suscitado con una profesora. Más allá de la excepción, no se observan resultados; y, cuando se observan, se concentran en sentimientos de molestia, estrés, frustración y/o desánimo en los directores; incluso, dejar pasar llegó a producir molestia en parte del personal de la escuela. Esto sucede cuando los profesores esperan que el director actúe ante un problema generado por otro miembro del personal de la escuela.

4.4.1.3. Ejercer la autoridad. El el primer año, la tercera práctica de dirección ante el problema de personal de la escuela fue "ejercer la autoridad". Esta forma de actuar fue la típica respuesta de los directores ante la falta de reconocimiento de su autoridad. Cuando se inicia en el puesto, casi todos los directores tratan de imponer la autoridad actuando como un guardia vigilante del cumplimiento de los horarios de clase. Un comentario de Rita dibuja una situación común en las escuelas, en especial, en aquellas en donde predomina el personal con doble plaza:

> *Cuando se acerca la hora de salida los maestros ya se quieren ir, esa media hora se les hace eterna. Yo también lo vivo. Pero hay que cumplir con un horario y debo de hacer que ellos también lo cumplan, así que estoy como guardián para que no se vayan (Entrevista 2006, caso 7, p.1).*

El ejercicio de la autoridad toma formas distintas. Armando repite las órdenes las veces que sean necesarias cuando los profesores no hacen lo que deben hacer; él considera que las órdenes son regularmente aceptadas por los profesores, lo cual no significa que asimilen el mensaje y modifiquen su forma de ser o de comportarse. Este director comentó que:

> *A los maestros no parece importarles en lo absoluto que los niños estén solos en el salón de clases. La maestra X organizó un festival y los grupos estuvieron solos durante una hora, entonces*

yo aplico la autoridad, ordeno a todo mundo que se meta a sus salones y los maestros no se molestan, simplemente la aceptan (Incidente 4, caso 1).

También algunos directores ejercen la autoridad a través de amenazas de levantamiento de oficios de extrañamiento o de oficios de descuento cuando los maestros se ausentan de sus clases sin tomarlos en cuenta. Rita compartió la siguiente historia:

Una de las profesoras llegó a las 8:20 y lo anoté en el espacio de observaciones. Al finalizar el día, noté que en ese mismo espacio había una leyenda que decía "no eran las 8:20", lo cual me sorprendió, pues yo, como directora de la escuela, soy la única que tiene facultad de hacer anotaciones en el libro de firmas. Yo registré la hora real en que había llegado, la volví a escribir y le dije que si volvía a alterar el libro de firmas le levantaría un oficio. Se molestó, pero era mi obligación llamarle la atención (Incidente 3, caso 7).

La autoridad otorgada por el puesto también fue utilizada cuando el personal de la escuela intentaba engañar al director y ante ciertos casos en los que los profesores reclamaban algo injustificado. Por ejemplo: Miriam se molestó por la actitud de una maestra que de manera indirecta le solicitó el cambio de grupo asignado para el siguiente ciclo escolar. Contó que había consultado a los profesores sobre el grado que les gustaría atender, que una vez obtenida la información intentó darle gusto a todos pero que no fue posible, por lo que notificó a los docentes el grado asignado a través de un oficio que fue aceptado sin excepción; no obstante, tiempo después una maestra le reclamó.

…una maestra me reclamó que por qué a ella no le había dado el grupo A… que yo se lo había prometido, cosa que no hice. El reclamo me lo dio la ATP de la escuela…Decidí no seguirle el juego y resolví que se quedaba así porque yo decido. A la maestra, con quien me mandó decir, le contesté que lo que importaba era el trabajo que realizamos dentro del aula. Le dije a la maestra que el grupo se quedaba así, que si quería, me hiciera el reclamo por oficio (Incidente 10, caso 9).

El ejercicio de la autoridad ante los problemas del personal produjo diversos resultados en el primer año; fueron positivos en una proporción ligeramente superior a la mitad de los problemas

experimentados, en especial, lograron resolver el problema inmediato. En el resto de los problemas los resultados fueron negativos: generaron molestia en el personal o estrés, frustración o desánimo en ellos mismos. Ocasionalmente se suspendieron las actividades escolares como consecuencia de una orden, y, en muy pocas ocasiones, no hubo resultados.

En el tercer año, pocos directores continuaron ejerciendo la autoridad de forma aislada y directa; quienes así lo hicieron, incrementaron la proporción en que resolvieron el problema inmediato; incluso, en ocasiones, lograron que el personal se comportara con respeto hacia ellos. En estos casos el ejercicio de la autoridad nunca causó molestia, estrés, frustración o desánimo en el personal ni en los directores. Una explicación plausible es que el personal de la escuela llega a aceptar la autoridad del director, aunque pareciera una aceptación superficial que poco contribuye al cambio duradero o a la generación de una ética en la escuela.

Por otro lado, mientras el personal y el director manipulan las reglas del espacio de trabajo y conocen las fortalezas y debilidades de los otros, el director desarrolla mayor discrecionalidad y tolerancia o aprende a manejar la autoridad en el contexto escolar. Quienes se hacen tolerantes dejan de percibir ciertas situaciones que en el primer año fueron experimentadas como problema, lo cual indica que van integrándose a la cultura de la escuela y cambian su percepción de lo que acontece; cuando los directores siguen percibiendo los problemas a pesar del tiempo, no es extraño que se desanimen y disminuyan sus intentos de modificar el estado de las cosas; poco a poco se convencen de que no pueden transformar la realidad escolar. Uno de los directores comentó que los alumnos de su escuela con trabajo concluirán la primaria, que las niñas se casarán, huirán con los novios y serán madres y, los niños, se pondrán a trabajar o empezarán a vagar. Para muchos padres es un logro que sus hijos culminen la educación primaria; quieren una gran fiesta cuando esto suceda. Los profesores tienen que cumplir las expectativas de la comunidad, hacen de fin de ciclo escolar una fiesta de “graduación”; si se puede, nocturna para que puedan asistir los padres sin faltar al trabajo. El director

comenta que debe haber cena, mesas, música, flores, etc.,y que al convivio irán los padres, abuelos, padrinos, tíos, etc. Es el gran evento de la comunidad y las familias. El director finalmente señala que en su escuela siempre ha sido así y así seguirá siendo, que los padres y los alumnos, al igual que los profesores, difícilmente cambiarán; en el caso de estos últimos, considera que sólo hacen caso cuando sienten la fuerza de la autoridad.

> *…esta escuela ya no se ha indisciplinado sindicalmente porque yo no los he dejado. Yo les dije a los profesores que no lo hagan porque se los van a…y aparte les van a hacer un descuento y el que se atreva, aténgase a las consecuencias. Los profesores sí hacen caso así, porque les pega uno en el bolsillo (Entrevista 2008, caso 2, p.48-49).*

4.4.1.4. Combinar acciones. En el primer año de dirección, en muy pocas ocasiones los directores intentaron resolver un problema a través de una secuencia de acciones. Sólo tres directores lo intentaron y con poco éxito. El primero se encontraba desesperado porque los profesores alargaban el recreo; inició vigilando a los maestros en el patio y, ante los pocos resultados obtenidos, solicitó la intervención del sindicato. Fue tal la presión ejercida sobre los profesores que, en lugar de que cumplieran con los horarios, solicitaron cambio a otra escuela; el proceso fue tan tirante que el director se enfermó. Otro director enfrentaba un problema similar; algunos maestros dejaban salir a los niños a sus casas antes del timbre, otros llegaban tarde o faltaban para participar en las manifestaciones sindicales, por lo que decidió hablar con ellos para solicitarles que por lo menos avisaran; se mantuvo cubriendo los grupos de los profesores ausentes hasta donde pudo, posteriormente buscó el apoyo de la inspectora escolar y del secretario de la delegación sindical para remediar la situación. Las autoridades le dijeron que reportara las faltas para proceder con el descuento. El director informó a los profesores sobre la medida que tomaría, pero ellos le dijeron que no les importaba, por lo que no pudo resolver el problema. El único caso en que se produjo un resultado favorable a través de la combinación de acciones en el primer año fue narrado por Vicente, un director muy activo en la política partidista y

sindical. Para lograr completar la plantilla de personal, movilizó a los padres de familia y a los medios de comunicación y presionó a las autoridades hasta lograr la asignación de los profesores que hacían falta en su escuela.

Fue en el tercer año en el puesto cuando la combinación de acciones emergió como patrón de acción ante los problemas asociados al personal de la escuela. Las secuencias de acciones utilizadas variaron en el tipo de acciones que combinaron y en el número de acciones que las conformaban. Lo relevante en este caso es que las prácticas de dirección tienden a ser más complejas y procesuales en el tercer año en el puesto.

En las secuencias de acciones sobresale la integración de dos prácticas que utilizaron los directores de manera aislada en el primer año ante este mismo problema: dialogar, informar o negociar y ejercer la autoridad. Los directores también buscan y/o aceptan interlocutor externo (autoridades educativas o sindicales) para solucionar problemas e incorporan esta acción a una secuencia.

El relato de Ada es un ejemplo de la combinación de acciones. Esta directora es la única participante que no tiene dos plazas; fue transferida por disposición superior a una escuela catalogada como conflictiva. Poco después del cambio, decidió asumir la Secretaría General de la Delegación "X' del SNTE, a pesar de que, buena parte de su personal y el inspector de la zona escolar, pertenecían al SETEBC. La decisión le acarreó problemas con el inspector escolar; empero, el poder adquirido por la posición sindical, aunado a su autoridad académica y directiva, en lugar de radicalizar al personal, le permitieron actuar rápidamente en las dimensiones organizacionales y académicas de la escuela. En su relato se aprecia cómo interactuó con los profesores para establecer una política de trabajo escolar.

> *Cuando llegué como directora a la segunda escuela, miraba a los maestros indecisos, desconfiaban de que yo fuera a tomarlos en cuenta, de que yo respetara lo que ellos pensaran. Hablé con cada uno de ellos para conocerlos, los observé, les pregunté lo que pensaban y les dije que no venía a cambiar nada, que me parecía bien la organización que tenían, pero también les dije que les faltaba planear las actividades en consejo y que si se hacían así, yo las iba a respetar*

porque les tenía confianza. Les indiqué que la planeación tenía que tener una calendarización de actividades en la que todos nos involucráramos. Después de platicar con todos, convoqué a una reunión de consejo y ahí planeamos actividades para el año. En la reunión traté de involucrar a todos. Realmente son muy trabajadores y me hicieron trabajar el doble, les faltaba dirección y mando… eso sí, si ellos daban uno, yo daba el doble. Creo que se sintieron comprometidos porque veían que yo nunca faltaba, llego temprano y soy la última en irme. Siempre estoy al tanto de todo, nunca me quedo atrás en el trabajo con ellos, siempre estuve al frente (Entrevista 2008, caso 8, p16).

Armando también se cambió de escuela, dejó la primaria rural para llegar a una escuela ubicada en la periferia de la ciudad; ahí se sintió más cómodo en todos los sentidos. Como tiene dos plazas, una que desempeñaba en la ciudad y otra en una escuela ubicada en una zona conurbada, llegaba tarde con frecuencia, situación que resolvió con el cambio. Pero esto no significó la ausencia de problemas con el personal de la nueva escuela; ante uno de ellos, supervisó las actividades escolares y encontró las faltas de la ATP, a quien le informó que estaba rebasando el límite (establecido por él); finalmente, cerró la secuencia de acciones ejerciendo la autoridad. Más allá de ilustrar la secuencia de acciones, el relato permite ver cómo el problema de las faltas y permisos es percibido por el director como un problema de falta de reconocimiento de la autoridad.

Siempre estoy al pendiente de la hora de llegada y de salida. Diario reviso el libro de firmas para asegurarme que se anote la hora real de llegada. Una maestra, llegaba tarde cinco o diez minutos, a veces media hora, y no me avisaba (es ATP). Yo lo anotaba en el libro, pero ella nunca firmaba. Entonces le llamé la atención, le dije que no podía seguir así, que se estaba pasando del límite, pero no dijo nada… Luego ella faltó y no me avisó, entonces dije: "ésta si se la voy a descontar". Volvió a faltar y le volví a meter otro descuento (Entrevista 2008, caso 1, p.25).

En otro caso, Irasema, una directora exigente con ella y con los demás, percibe que los profesores varones la rechazan por ser la primera mujer en la dirección de la escuela; aunque no lo expresa con palabras, ella considera que por esta razón los profesores se resisten a los cambios y se

niegan a colaborar. De acuerdo a su relato, primero intenta involucrar al personal en las tareas comunes, pero al no lograrlo, termina ejerciendo la autoridad.

> *Algunos maestros, con una trayectoria de 26, 28 años de servicio, no toman su responsabilidad como maestros; buscan pretextos para evadir el trabajo. Hace poco teníamos que organizar el fin de cursos; les pregunté qué comisión querían tomar, pero los profesores se quedan pasmados con las manos en las bolsas. Por dedazo les tuve que decir lo que les tocaba hacer; luego salieron con que no, que es mucho trabajo. Les dije que todos sabemos las actividades que tenemos que organizar y que nunca se acomiden, saben que la actividad es responsabilidad de todos y si no se acomiden, no me queda otra que decirles quién tiene que hacer cada cosa. Y las hicieron, de mala gana pero las hicieron ¡Qué les pasa! (Entrevista 2008, caso 1, p.25).*

Se observó que, ante el problema de personal de la escuela, los directores suelen obtener resultados positivos cuando combinan acciones; en especial, logran respeto o reconocimiento, resuelven el problema inmediato, avanzan en propósitos o metas proyectadas, disminuyen obstáculos en las relaciones u obtienen algún aprendizaje.

4.4.2. Recursos materiales y financieros. Cuando los directores asumieron el puesto, la mitad de las escuelas no estaba inscrita al PEC, por lo que no contaban con presupuesto del Estado para solventar algunas necesidades. Por otro lado, en las escuelas inscritas al programa había necesidades que no se alcanzaban a cubrir con el presupuesto otorgado, de manera que todos los participantes enfrentaron el problema de recursos materiales y financieros. En este tipo de problema destacan: la falta de un espacio para la dirección, de aulas y/o mesabancos, aulas de madera o de tamaño insuficiente, pintura para el edificio, reposición de vidrios y llaves de agua, arreglos de sanitarios, mantenimiento del equipo tecnológico, falta de cerco y rejas, alarma para resguardar el edificio y el equipo. Los directores intentaron resolver el problema a través de seis acciones distintas (Figura 8), cuyos resultados fueron casi siempre positivos.

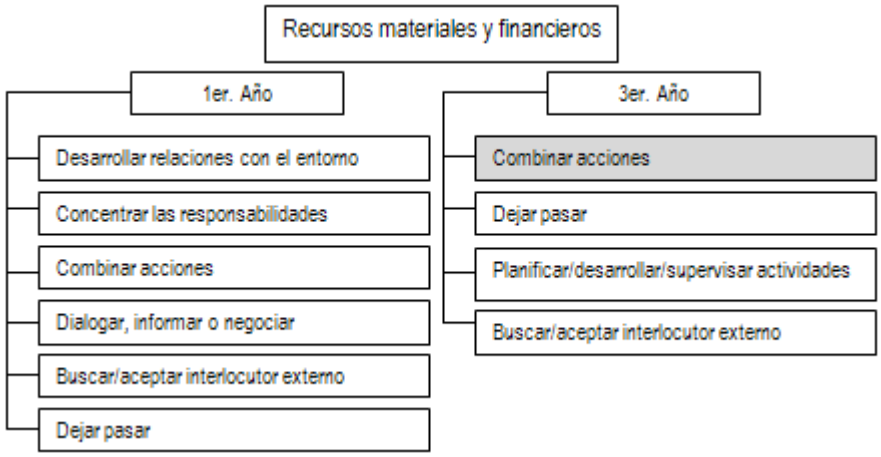

Figura 8. Prácticas de dirección ante el problema "recursos materiales y financieros"

El hecho de que los directores hayan resuelto la mayor parte de este tipo de problemas en el primer año, y de que casi todas las escuelas ingresaron al PEC desde el segundo año, no significa que hayan dejado de experimentar dificultades asociadas a los recursos materiales y financieros en el tercer año. Aunque las condiciones físicas de los edificos escolares no son necesariamente deplorables, el robo y vandalismo del que son objeto las escuelas plantea a los directores la necesidad de gestionar la instalación de rejas y alarma. El mantenimiento del edificio escolar y la adquisición de equipo y/o materiales, es un cuento de nunca acabar, por lo que los directores deben allegarse los recursos materiales y financieros necesarios para fortalecer y/o mantener en buen estado la infraestructura física de la escuela. Esta función es claramente asumida por los directores.

Las situaciones problemáticas asociadas a la falta de recursos materiales y/o financieros fueron similares en el primer y tercer año de dirección, pero las acciones no tanto. En el tercer año, los directores actuaron de forma más distribuida y compleja a través de la combinación de acciones, aunque también dejaron pasar algunos problemas de esta naturaleza; establecieron relaciones hacia fuera de la escuela dentro de un marco de planificación y organización; dejaron de concentrar las tareas en ellos y las delegaron, principalmente, en los padres de familia.

Los esfuerzos por el mantenimiento del edificio son mayores con respecto al mantenimiento del equipo tecnológico o a la habilitación de espacios para ubicarlo; incluso se detectó una escuela en donde las computadoras para los alumnos están guardadas, en el almacén, desde hace más de un año. De acuerdo al director, falta espacio para instalarlas, el cual no se ha gestionado porque los profesores no se encuentran interesados en utilizarlas.

Para los directores, gestionar y obtener el equipo y materiales para la enseñanza es responsabilidad de ellos, pero el buen uso de estos recursos es responsabilidad de los profesores. En los relatos los directores poco refieren el uso pedagógico y/o administrativo de las computadoras, enciclomedia e internet y, cuando lo hacen, es para señalar que muchos maestros no tienen habilidades para el uso de la tecnología y se resisten a la capacitación.

El uso de la tecnología parece ser en una debilidad presente en los propios directores. En las visitas de observación se constató que hay directores que llevan los registros de control escolar en un cuaderno, a pesar de tener computadora en la oficina; además, únicamente dos directores utilizan el correo electrónico para comunicarse. Este escenario parece indicar que una vez obtenidas las enciclomedias y computadoras, se acabó el problema de tecnología para los directores. Pareciera que se trata del equipo por el equipo mismo, de la construcción y el mejoramiento de los espacios porque los niños merecen una escuela bonita y limpia, lo cual es cierto; sin embargo, los directores no establecen una relación clara entre los recursos materiales y el aprendizaje. De cualquier manera, a diferencia del primer año, en el tercero emerge una acción que caracteriza las prácticas de dirección ante este problema: combinar acciones.

4.4.2.1. Combinar acciones. Como se mencionó líneas atrás, en el tercer año en el puesto, la mayor parte de los directores combinaron diversas acciones para atender los problemas de recursos materiales y/o financieros. Normalmente, desarrollar una cultura de colaboración y planificar, desarrollar y supervisar actividades, forman parte de la combinación; con menor frecuencia se integran las

acciones: desarrollar relaciones con el entorno y buscar o aceptar interlocutor externo. Si bien los padres de familia son el primer grupo en el que los directores buscan apoyo, también procuran donaciones de otras instituciones públicas, clubes, la oficina de desarrollo social del municipio y de los políticos en periodos de campañas proselitistas. Una característica de la combinación de acciones ante el problema de recursos materiales y financieros es que no se presenta en ningún caso la acción de ejercer la autoridad.

Algunos directores, especialmente los que manifiestan mayor satisfacción por los logros alcanzados, combinan más de dos acciones para obtener los recursos y cuentan con un plan de acciones que van siguiendo paso a paso. Un ejemplo fue aportado por Armando, quien se siente satisfecho por el apoyo recibido de los padres de familia, el cual, considera, es consecuencia de haber planificado las actividades de recaudación de fondos para el pago de algunos servicios de la escuela, de no recargar a los padres con este tipo de actividades y de mantenerlos bien informados.

> *No teníamos dinero para pagar la alarma de la escuela ni el teléfono. Esos gastos no entraron al PEC, por lo que planeamos otras actividades. Organizamos una venta de chocolates; cuando los conseguimos, me puse a hacer un recadito que decía: "La escuela (el nombre) turno vespertino, solicita su cooperación con la compra de un chocolate a beneficio del pago de alarma, del teléfono de vacaciones (se refiere a los meses de julio y agosto) y gastos de fin de cursos. Costo: 10 pesos. Atentamente. El Director de la escuela". Al final tenía una nota que decía: "VOLUNTARIO". Hicimos bolsitas con chocolates y el recadito. Pasé a los salones para explicarles a los niños: "si tu mamá dice que no, no es obligación, me lo regresas. Si te compra uno, me regresas los que sobran". Luego les hice la aclaración de que: "segundo y primero no llevan, porque necesito primero asegurar que ustedes me vendan éstos", y "a sexto año tampoco les di porque tienen sus propios gastos de fin de cursos". Los padres cooperaron, saben para qué se va a hacer esta actividad y también saben que no hacemos muchas. No se molestaron como en otras escuelas. Ya saben que los voy a citar para informarles la cantidad recabada y en qué se gastó. Yo creo que como siempre están informados, no se molestan y cooperan cuando se necesita (Entrevista 2008, caso1, p. 21-22).*

La combinación de acciones fue consistentemente favorable ante este tipo de problema, los directores avanzaron en propósitos proyectados y en una cultura de participación, o resolvieron el problema inmediato. Los directores lideran a los padres de familia, incluso a los maestros, cuando de obtener recursos se trata. Los padres de familia son guiados para organizar eventos recaudatorios; una vez organizados, se deposita la confianza en ellos. Los maestros son convocados para servir como enlace para la distribución de boletos y control de pagos y, cuando es necesario, para organizar kermeses y rifas adicionales.

Si bien "combinar acciones" resultó ser siempre una intervención efectiva ante este tipo de problemas, no sucedió lo mismo con el resto de acciones emprendidas en el tercer año con el mismo fin. Los resultados positivos obtenidos por el conjunto de acciones desplegadas ante los problemas de recursos materiales y/o financieros, fueron ligeramente menores que los obtenidos en el primer año. Es probable que el fenómeno tenga relación con la prohibición oficial del cobro de cuotas de inscripción en las escuelas, efectuada en 2007, aunada a la insuficiente comunicación entre algunos directores y los padres de familia. Cuando los directores no comunicaron, clara y sostenidamente, a los padres de familia la prohibición de cuotas de inscripción, los problemas materiales y de recursos de la escuela, los límites de financiamiento del PEC y el destino de los recursos, no se revirtió el efecto nocivo de la prohibición de cuotas de inscripción y del manejo tendencioso de la prohibición de cuotas escolar, hecho en el periodo de elecciones de representantes populares. En esto casos, se incrementó la desconfianza hacia la escuela y los maestros; los padres de familia pensaron que la prohibición de cuotas de inscripción escolar implicaba la prohibición de todo tipo de cuotas. Pero no era así, el PEC sugiere que los padres de familia contribuyan económicamente para que la escuela pueda recibir recursos adicionales.

Por otro lado, en 2008 el SEE reconoció públicamente su responsabilidad de mantener los edificios escolares e instauró los primeros mecanismos para proveer de materiales escolares y de

limpieza; sin embargo, el primer intento fue en especie y resultó insuficiente[6]. Los directores se sentían indignados por las consecuencias de la prohibición de cuotas y por la entrega de escobas, cloro, jabón para lavarse las manos, resmas de papel, plumas y lápices, en sustitución de las cuotas de inscripción.

4.4.3. Padres de familia. En el primer año de dirección los padres de familia no representaron un problema relevante para el conjunto de directores, probablemente porque estos últimos se encontraban concentrados en el personal de la escuela, en la gestión de recursos materiales o financieros y el PEC. Las quejas por el servicio, la falta de apoyo y la inasistencia a juntas, son los típicos problemas asociados a los padres de familia, aunque a los directores también les preocupa la desintegración, violencia, alcoholismo y drogadicción de algunas familias, por lo que gestionan enlaces con otras instituciones que ofrecen programas educativos y preventivos para aminorar estos problemas sociales. En el primer año los directores realizaron distintas acciones (Figura 9); ninguna de ellas fue común a la mayor parte de ellos; pareciera que buscan rumbos diferentes para lidiar con las situaciones. Independientemente de la acción realizada, los resultados fueron generalmente negativos: generaron molestia, estrés, frustración o desánimo, o no obtuvieron resultados.

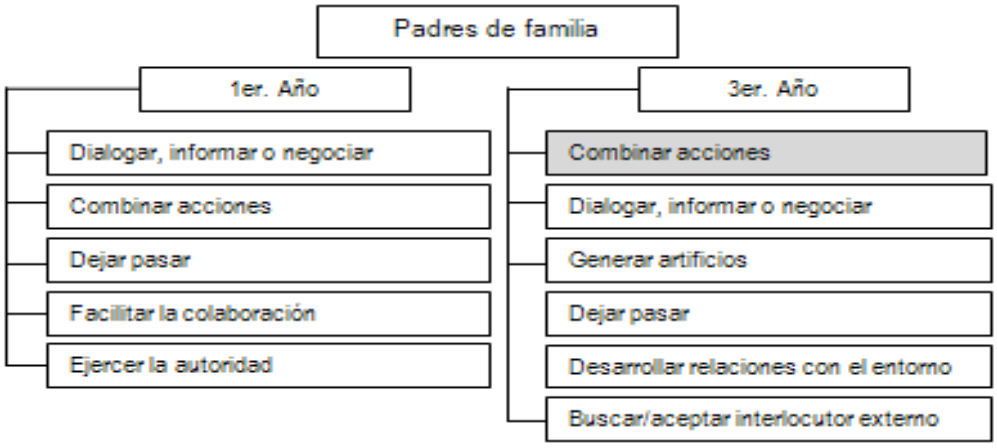

Figura 9. Prácticas de dirección ante el problema “padres de familia”

[6] En el ciclo escolar 2009-2010, el gobierno aportó $400.00 por cada niño matriculado a través de la Beca Progreso. Esta beca pretende alcanzar la efectiva gratuidad de la educación básica impartida por el Estado.

En el tercer año de dirección, los problemas asociados a padres de familia se intensificaron y representaron uno de los problemas más importante para los directores. Este periodo coincidió con el severo cuestionamiento hecho por los medios masivos de comunicación a la escuela y a los profesores; los bajos resultados de los alumnos en los exámenes nacionales del logro educativo, los conflictos sindicales que se venían experimentando en la región, y el cobro de cuotas de inscripción fueron los temas predilectos de la prensa. Las quejas de los padres se incrementaron por las inasistencias y actitudes de los profesores, por la falta de limpieza de los sanitarios, por no rendir cuentas del dinero recabado en las actividades escolares, por el cobro de cuotas para participar en el PEC, etc.; además, se siguieron presentando problemas por la inasistencia de los padres a las reuniones y por la falta de apoyo de muchos de ellos. Algunos directores llegaron a experimentar violencia física y verbal de los padres de familia contra los maestros. No obstante, en este periodo, el conjunto de acciones desarrolladas produjo mejores resultados que en el primero; poco más de la mitad de los problemas tuvieron resultados positivos: avanzar en los propósitos proyectados, transformar parte de la organización, disminuir obstáculos en las relaciones, reflexionar o aprender, resolver el problema inmediato o trabajar efectivamente con representantes del entorno.

En el tercer año, las prácticas de dirección ante el problema padres de familia se caracterizan por la combinación de acciones. Esta práctica fue normalmente efectiva.

4.4.3.1 Combinar acciones. En las secuencias de acciones utilizadas por los directores en este caso, se encuentran principalmente las acciones de dialogar, informar o negociar, desarrollar relaciones con el entorno y, buscar o aceptar interlocutor externo. A través de la combinación de acciones, los directores suelen obtener resultados positivos como: avanzar en propósitos proyectados, transformar parte de la organización, disminuir obstáculos en las relaciones humanas, resolver lo inmediato o reflexionar y aprender.

Un buen ejemplo de esta práctica lo ofreció Ada, quien recibió en la dirección a una maestra llorosa por la forma violenta en que un padre de familia le habló; el padre la ofendió, le gritó que su hijo no podía seguir con ella porque era muy mala maestra. La directora planeó una estrategia para evitar mayores problemas con el padre de familia y proteger a la vez a la maestra; realizó un cambio que le permitió resolver el problema inmediato.

> *…no hay necesidad de que la maestra tenga el acoso del padre de familia. El padre de familia no se tiene que retirar; no, no van a retirar al niño de la escuela por ningún motivo ¿verdad? Entonces pensé que algo se podía hacer porque favorecían las circunstancias. Arreglamos entre nosotros: "te vienes a otro grupo, trabajas ahí y no tienes al padre de familia ahí causando problemas". Pero fue porque… una de las maestras se incapacitó, entonces la maestra se fue a ese grupo, ahí hicimos el cambio y al niño lo dejamos en el grupo… Se nos dio la oportunidad; hubo una incapacidad… de una maestra que tuvo un accidente, entonces, la pusimos en el otro grupo (a la maestra afectada) y mandamos a la interina, que viene por todo el ciclo, al grupo en donde está el niño. Entonces… no hemos vuelto a tener problemas (Entrevista 2008, caso 8, p. 19).*

Ada reconoce que las circunstancias favorecieron la solución del problema; tenía claro que "el padre no quería retirar a la niña, lo que quería era retirar a la maestra". En el fondo, a la directora poco le importaba lo que el padre pensara, comentó que tal vez el padre de familia dijo: "bueno, lo logré, se retiró la maestra", pero sabía que no tenía caso darle la batalla, cuando se podía gestionar el cambio de grupo de la maestra y evitarle el acoso. La niña siguió en la escuela, la directora dijo: "nunca hemos vuelto a tener problemas, fui clara con él". Al padre le aclaró que, para su fortuna, se presentó en la escuela la necesidad de cambiar a la profesora a otro grupo, que en esta ocasión la niña cambiaría de maestro, pero que esto no se volvería a repetir".

Los padres de familia representan un tipo de problema cuya complejidad produjo los relatos de mayor longitud. Algunos directores como Rebeca, a pesar de haber incrementado la participación de los padres de familia en las actividades escolares, no se sienten satisfechos; para ella, representan "una

espina" que no se ha sacado. Sus aspiraciones van más allá de reunirlos para recabar fondos para la escuela y, por ello, persiste en incorporarlos a diversas actividades: organizó un círculo de lectura que fue quedando desierto paulatinamente; invitó a un conductor externo, reconocido por las madres de familia, a dirigir la Escuela para Padres, pero dejó de asistir por otros compromisos adquiridos. También organizó eventos para que los padres de familia conocieran lo que hacían los niños en la escuela, pero asistían únicamente algunas madres. Esta directora es quien más esfuerzos ha dedicado para involucrar a los padres en actividades formativas; desafortunadamente, la prohibición de cuotas de inscripción le generó fuertes problemas con algunos de ellos.

En el mes de febrero fueron las inscripciones para primer año y… vino personal del Sistema Educativo por la campaña política... que decía que no se iban a cobrar cuotas escolares; algo que no se explicó mucho (a los padres).....Yo no me percaté en ese momento que hubo presencia de gente externa. Lo que sí vi fue lo que sucedió después.

Bueno, vino a buscarme una persona… porque había recibido una queja de los padres de familia de esta escuela. Lo primero que me pasó por la mente fue: "¿qué hice?, ¿cuál, cuál fue el abuso que cometí para que fueran a poner la queja?"... Dicen que vinieron personas…cuando yo estaba inscribiendo y preguntaron… si estábamos cobrando cuota de inscripción....y que dijeron que sí, que 300 pesos. Entonces, cuando vino la profesora del Sistema Educativo, hablé con ella… Le dije: "mañana tengo reunión de padres de familia, ¿qué le parece si viene?"... La profesora vino… Cuando tuvimos la reunión, ella participó; esa reunión… estuvo concurrida, sí, más de 60 padres, entonces dijo: "yo vengo aquí porque hubo una queja de parte de ustedes porque… estaban cobrando 300 pesos por inscripción". Entonces yo les pregunté a los padres de familia: "ustedes son padres de familia de esta escuela, inscribieron en primero algunos, digan ustedes o comenten a la maestra ¿quién les cobró la cuota?" Y ellos contestaron: "no, aquí no se cobró cuota". Y es que nosotros no cobramos cuota. Lo que sucedía es que en junio se inscribía para otro año y al mismo tiempo pedíamos que depositaran en el banco el dinero para PEC y que en agosto trajeran la ficha de depósito, como lo hacen muchas escuelas. No sé qué padres de familia fueron, pero nos fueron a poner en mal a raíz de que estaban los medios de comunicación diciendo que no pagaran cuotas; entonces, los padres empezaron a molestarse porque estábamos solicitándoles el pago para seguir con escuelas de calidad. En la junta, la profesora… les explicó que se miraba muy drástico el asunto de la propaganda publicitaria de los partidos políticos, pero que de todos

modos había que cooperar en las escuelas. Todo mundo quedó muy convencido, entonces yo después me acerqué con ella y le dije: "maestra, voy a seguir solicitando su apoyo, a lo mejor en manejo de reuniones me falta asesoría". De hecho fui personalmente con ella al Sistema Educativo y me sugirió algunas cosas; para la próxima reunión de padres de familia, ya tengo algunos tips de cómo manejar la situación (Entrevista 2008, caso 6, p. 23-26).

Este evento fue el primero de una serie de problemas con algunos padres de familia que le generaron a Rebeca otros conflictos con la directora de contraturno y con el supervisor escolar. La directora se desmotivó por completo y decidió adelantar sus planes de jubilación.

En el caso de Rita, su exceso de confianza en la conducción de reuniones con padres de familia, su desconocimiento sobre la administración de los recursos reunidos en una actividad realizada por el personal de la escuela y la falta de una cultura de rendición de cuentas, la llevaron a enfrentar un problema para el cual no estaba preparada: el cuestionamiento público de una madre de familia sobre el uso del dinero. Ante él desplegó una serie de acciones que la llevó a reflexionar y aprender sobre lo acontecido.

En septiembre yo enfrenté un problema que… no estaba preparada… Hicimos la junta con la sociedad de padres para el cambio de la mesa directiva, pues todo muy bien al principio, hasta que una señora me pregunta: "¿qué es lo que hizo usted con todo el dinero que sacó del campamento?, se les cobró 100 pesos y fueron cien niños". "Permítame señora" -le dije-, "el campamento no es lucrativo, no es negocio…. lo organiza el profesor de educación física en honor de los niños del sexto año"… No sabia ni qué decir la verdad, porque aunque él lo organiza, son alumnos de la escuela. Entonces ella preguntó: "pero ¿cuánto le quedó?" Entonces le dije: "a la dirección no le quedó nada". "¿Cómo que no?" - me dijo-, "fueron 10,000 pesos"… Total que la agarran de tesorera los papás y empezaron a decir: "¡es cierto!, nosotros estamos en desacuerdo, se les cobró tanto a nuestros hijos". Híjole, no supe ni cómo salí de ahí… Para no alargarme en detalles, tuve una reunión con los profes al otro día y les platiqué lo sucedido… No creyeron que estuvo fuerte el asunto, pero se preocuparon y me dijeron: "queremos que nos explique el profesor las cuentas". Entonces yo hablé con el profe, me dijo que ya le habían comentado algunas mamás; el profesor les explicó a las profesoras: "esto se gastó y fue tanto; con el dinero que quedó, se construyeron dos asadores

para la escuela". Pero cuando expuso ante la señora y comentó sobre el siguiente campamento, de rateros no nos bajó: "¡son unos rateros!" Luego hicimos otra junta con los padres de familia en donde intervinieron todos los profesores: "esto es de la carne, esto es de la verdura, esto es del carbón, esto es de las carpas, esto es de las sillas". Todo lo desglosamos. Las madres quedaron conformes, pero la señora no. Aquí lo único que la dirección hace es la solicitud a la supervisión. "Es el único papel que hago yo" - le dije-, "yo no recojo ningún dinero…que quede muy claro: lo único que hago es verificar la lista de los niños que van a ir". Pasado el problema le dije al profe: "ahora sí profe, esto no estuvo nada facilito, me sentí muy mal con todo lo que me dijeron, ahora tienen que tener una junta informativa con los padres antes del evento, porque a fin de cuentas, yo soy la responsable" (Entrevista 2008, caso 7, p. 33-35).

Por su parte, Miriam, Vicente y Ada, enfrentaron la violencia de los padres de familia; quizá la historia más reveladora es la siguiente:

Una madre de familia siempre se mostró agresiva, atacaba constantemente a la profesora X,.. La señora no la toleraba…La maestra me tenía al tanto; hablé con la señora pero nada. Hicimos oficios para enterar a la Supervisión del problema,…hicimos documentación hasta el ISEP...Luego, de aquí se mandó al jefe de primarias… Se hizo todo un papeleo… Pensamos que con todo lo que hicimos, con bases y con pruebas, iba a salir la niña y la señora de esta escuela, pero aquí siguen… Venía y le gritaba, sí, y aparte… me gritaba. Una vez las madres de familia se iban a levantar a golpearla....es que fue muy grosera con la profesora; la amenazaba, le decía que la iba a esperar afuera y las madres de familia la cuidaban, hasta le hacían valla para protegerla… Fue una una situación bien difícil, pero los de ISEP no hicieron nada. Luego la madre de familia se peleó a golpes con la tesorera del año pasado por un asunto que ni le incumbía. Entró a quejarse la tesorera, al rato vino la otra señora y me dijo que yo prefería a la tesorera. Yo le dije que no, que estaba escuchando, ella me dijo: "es que primero debe escucharme a mí, mis razones". Me amenazó y me dijo un montón de cosas. A veces hasta miedo da, aquí hay que tratarlas bien porque no hay de otra… (Entrevista 2008, caso 9, p. 23).

Esta es una historia en donde la directora no pudo resolver el problema; sin embargo, como se dijo anteriormente, la combinación de acciones es una práctica que normalmente permite a los directores obtener un resultado positivo.

4.4.4. Organización de actividades escolares. En el primer año de dirección, los problemas asociados a la organización de actividades escolares no representaron un problema relevante para el conjunto de participantes. Quienes experimentaron este tipo de problema, relataron dificultades en la distribución de tareas entre los profesores y en la organización de festividades del día del niño, día de las madres y fin de cursos, básicamente. Para los directores, los festivales son muy importantes y merecen toda su atención pues "proyectan la escuela en la comunidad". Cuando tuvieron problemas para organizar las actividades escolares en el primer año, los directores realizaron diversas acciones (Figura 10), pero las opciones que eligieron fueron poco comunes entre ellos. No obstante, los resultados de las diversas prácticas fueron casi siempre positivos.

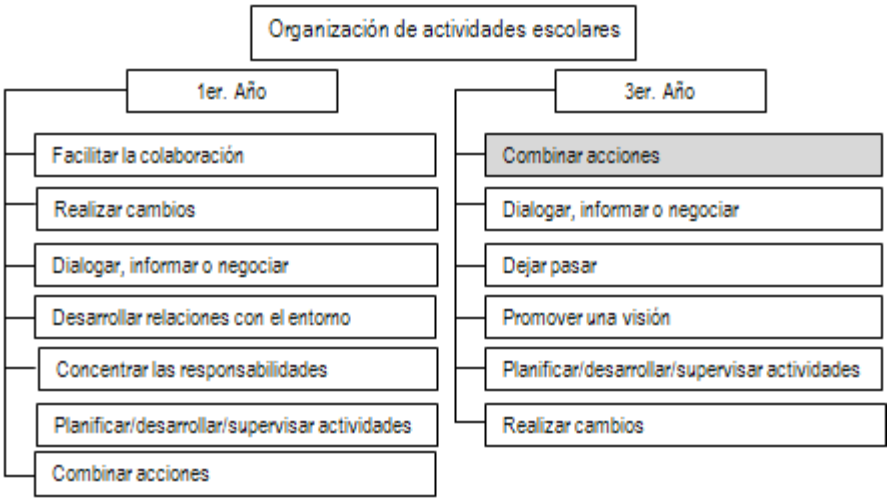

Figura 10. Prácticas de dirección ante el problema "organización de actividades escolares"

En el tercer año en el puesto, el problema de organización de actividades escolares cobró relevancia. Los directores experimentaron situaciones similares a las del primer año, pero se incrementaron los problemas asociados a la distribución de los grupos a los maestros, así como algunas dificultades para organizar los tiempos y espacios para las clases de inglés o para el funcionamiento de la Escuela para Padres. Las distintas acciones llevadas a cabo por los directores

fueron altamente efectivas. Al igual que en la mayor parte de los problemas, los directores prefieren combinar acciones para resolverlos.

4.4.4.1. Combinar acciones. La combinación de acciones fue utilizada casi exclusivamente ante conflictos generados por la distribución de grupos a los maestros y, eventualmente, ante la organización de festividades escolares. En cualquier caso, las secuencias de acciones se componen de: ejercer la autoridad y dialogar, informar o negociar. En algunas ocasiones integran en la secuencia la acción desarrollar una cultura de colaboración. Llama la atención el hecho de que, ejercer la autoridad, forma parte de casi todas las combinaciones; normalmente, la autoridad se ejerce después de dialogar o negociar o, de promover una cultura de colaboración. Independientemente de las acciones que se combinen, los resultados fueron siempre positivos. En la mayor parte de las ocasiones se resuelve el problema inmediato; ocasionalmente los directores logran transformar parte de la organización y avanzar en propósitos proyectados.

Julián, quien tenía poco tiempo de haberse cambiado a otra escuela, primero planificó la estrategia para la distribución de los grupos; posteriormente informó a los maestros el procedimiento que seguiría. Seguramente la acción que estaba pendiente de realizar en el momento del levantamiento de datos era ejercer la autoridad. El director relató lo siguiente:

> *Les pregunté, a algunos les sugerí la pregunta de si les interesaba "x" grupo. A otros no les pregunté. Asigné dos o tres grupos por debajo del agua, los demás...en público. Empecé: "uno, dos, tres, cuatro, cinco; primero, segundo y tercero, ésos son". Se quedaron sorprendidos; los únicos que ya sabían era primero y segundo, con ellos había platicado. Les pregunto antes a los que conozco más y les tengo confianza, les digo: "¿sabes qué? ¿Qué dirías si te diera quinto año?" Y ya me dicen: "está bien"; ¡perfecto!, ya amarré (Entrevista 2008, caso 1, p. 10).*

Irasema inicia el proceso de distribución con una consulta a los maestros para conocer el o los grados que les gustaría atender; con esa información planifica la asignación de grupos procurando cubrir con los mejores maestros los grados que considera prioritarios; finalmente ejerce la autoridad.

> *El problema que enfrenté al repartir los grupos es que no siempre cuentas con el personal capaz para todos los grados. Les pedí tres opciones, pero así como sabes que algunos funcionan en cualquier grado… no falta alguno que no puede. Entonces procuro asegurar los primeros grados y los últimos, fijarme también en el carácter para los de primero o los de sexto, en quiénes han sacado buenos grupos. El columpio queda en tercero y cuarto. Sé que debo de proteger todos los grados, pero es imposible. Entonces decido la distribución y se las doy aunque no queden conformes todos. Por lo menos los acomodo lo mejor que se puede (Entrevista 2008, caso 10, p. 16).*

La distribución de grupos dejó de ser considerada una actividad relativamente sencilla. Ada comentó que "siempre es difícil", Irasema considera que el problema consiste en que "no siempre cuentas con el personal capaz para todos los grados". Si bien la mayor parte de los directores solicita a los profesores el grado o grados de su interés o persuaden a algunos docentes para asegurar la atención de ciertos grados, es evidente que utilizan distintos criterios y terminan por ejercer su autoridad. Irasema se aseguró de contar con los mejores profesores en los grados que considera clave: primero, segundo, quinto y sexto; Ada respeta el acuerdo de trabajar por ciclos, siempre y cuando el maestro haya trabajado bien. Armando no les pregunta a los profesores qué grado desean tener ni está de acuerdo con que trabajen por ciclos escolares. Él consulta a dos o tres profesores en privado para "amarrar" ciertos grados; después, cita a junta general y notifica la distribución de grados realizada.

4.4.5. Proyecto Escolar y Programa Escuelas de Calidad. En el primer año de dirección, la mayor parte de los directores experimentó problemas con la planeación, ejecución y rendición de cuentas del PE y PEC. Todos asumieron la planeación del proyecto escolar y, algunos de ellos, tuvieron que responsabilizarse de las actividades planeadas de un proyecto en cuya elaboración no habían participado, pues llegaron a dirigir la escuela cuando el ciclo escolar estaba en curso. Otra difícil responsabilidad para los directores asignados a una escuela que pertenecía al PEC, fue rendir los informes de actividades y financieros. Se identificó la falta de conocimiento y de tiempo para realizar la

planeación, así como errores cometidos por los directores en el llenado de formatos; también les afectó la apatía o rechazo de los profesores para participar en el diagnóstico escolar y la planeación en general, lo cual resulta explicable porque, tradicionalmente, la planeación es asumida casi totalmente por los directores. Lo anterior se confirma por el hecho de que los directores que llegaron al puesto directamente de la docencia, no habían participado en la planeación del proyecto de sus escuelas. En la implementación de las actividades sobresalen las constantes salidas del director para comprar materiales del PEC, la soledad en la que realizan las actividades y la incapacidad de involucrar a los profesores en el logro de las metas. Finalmente, algunos directores tuvieron problemas con la rendición de cuentas por la pérdida de facturas o por errores contables.

Para enfrentar este tipo de problemas, la mayor parte de los directores concentró las tareas en ellos y con menor frecuencia dialogaron, informaron o negociaron (Figura 11). A través de estas acciones, los directores avanzaron en los propósitos proyectados o resolvieron el problema inmediato. Dejar pasar un problema asociado a la planeación del PE resulta excepcional; se puede afirmar que los directores responden activamente ante esta responsabilidad, aunque no lo hacen de manera colegiada, como se sugiere en los documentos orientadores de la dirección. Por otro lado, se observa que la concepción de los directores sobre la mejora escolar se concentra en el aspecto material y que la planeación les representa la oportunidad de obtener recursos a través del PEC.

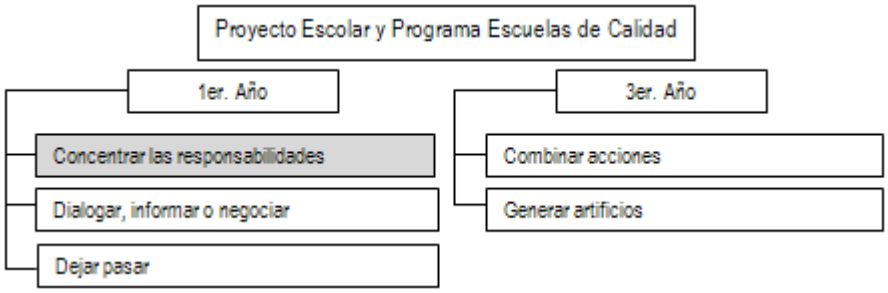

Figura 11. Prácticas de dirección ante el problema “PE y PEC”

En el primer año, las prácticas de dirección ante el problema de PE y PEC fueron generalmente efectivas, aunque en ocasiones, los directores se molestan por tener que concentrar las tareas y responsabilidades en ellos. A pesar de las dificultades técnicas y relacionales, experimentadas en el primer año por los directores ante el PE y PEC, el problema dejó de ser relevante en el tercero, periodo en el cual relataron escasos problemas de este tipo. Uno de ellos es el alza de los precios que repercutía en la conclusión de las obras presupuestadas; otro era gestionar el monto que la escuela debe aportar al PEC; sin embargo, como se señaló, estos problemas no fueron relevantes en el tercer año y, cuando se presentaron, los directores consiguieron siempre resultados positivos aunque fuese generando artificios como "maquillar" la información del PEC y escribir en los informes lo que las autoridades quieren leer.

4.4.5.1 Concentrar las responsabilidades. La mayor parte de los directores concentró las tareas en ellos para resolver los problemas asociados al Proyecto Escolar y al Programa Escuelas de Calidad. Pensaban que el PEC era "algo burocrático". A Irasema no le gustaba, fue uno de sus "cocos"; se enfrentó sola a él "viernes, sábado y domingo". Pensó: "si no comienzo, no termino, si no lo enfrento, no lo voy a superar, si me equivoco, aprendo" (Entrevista 2006, caso 19, p. 9). Cuando lo logró, se sintió muy satisfecha. Rebeca lo experimentó como una situación tan demandante que llegó a pensar que "hubiera sido mejor no aceptar el puesto". Para Julián fue un "trabajo muy fuerte"; pidió un permiso económico de tres días para planearlo. Logró que su escuela entrara por primera vez al programa, a pesar de que tuvo dificultades para vincular a tantas personas en un nuevo proyecto.

Todos los directores se propusieron incorporar o mantener su escuela en el programa, pero no todos lo lograron. Armando y Miriam dijeron que los profesores tenían doble plaza y, como en la otra escuela participaban en el PEC, no quisieron comprometerse más. Sin embargo, en el resto de las escuelas también había profesores con dos plazas y los directores consiguieron entrar al programa concentrando las tareas en ellos.

Los directores también concentraron las responsabilidades o tareas en ellos en la implementación del proyecto y en la rendición de cuentas. Vicente comentó que él solo realiza las compras; Arnulfo dijo que tuvo que "ir a los negocios a pedir duplicados" de las facturas porque las había extraviado y Rebeca manifestó que, a finales del ciclo escolar, todavía seguía haciendo las compras del PEC.

Cuando los directores concentran las responsabilidades o tareas en ellos, suelen resolver el problema inmediato; sobre todo, cuando se trata de planear, rendir cuentas e ingresar al PEC. Pero cuando se trata de la implementación, los directores se molestan y desaniman porque tienen que realizar la mayor parte de las actividades.

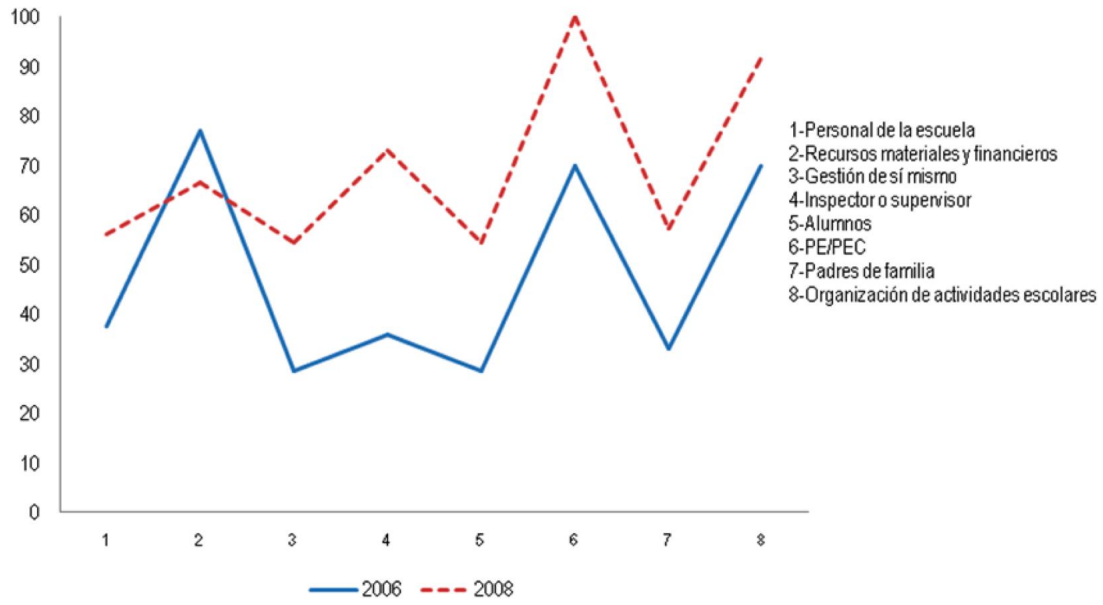

Figura 12. Resultados positivos y negativos por problema, en el primer y tercer año de dirección

Como se ha venido explicando a lo largo del capítulo, los resultados de las prácticas difieren entre los problemas experimentados. Si se comparan los resultados positivos obtenidos en cada uno de los problemas importantes experimentados por los directores en el primer y el tercer año en el puesto

(Figura 12), se observa una brecha. Esta brecha indica que los directores mejoraron el resultado de sus prácticas en todos los problemas, excepto el de “recursos materiales y financieros”.

Los datos parecen indicar que algunos factores externos no sólo influyen en la intensidad con que se puede presentar un problema, sino también en el tipo de resultados. Es probable que la disminución de resultados positivos en el problema recursos materiales y financieros en el tercer año, sea circunstancial; es decir, puede estar asociado a la suspensión del cobro de cuotas de inscripción en las escuelas. Finalmente se puede decir que, a pesar de los avances en la obtención de resultados positivos, los problemas más difíciles de resolver, tanto en el primer como en el tercer año, son: personal de la escuela, gestión de sí mismo o autogestión, alumnos y padres de familia.

4.5. Resumen

Este capítulo responde a cada una de las preguntas de investigación planteadas. La primera es ¿cuáles son los principales problemas que experimentan los directores? Tanto en el primer año en el puesto como en el tercero, el problema principal es el personal de la escuela, le sigue en importancia el de recursos materiales y financieros. Otros problemas importantes en el primer año son: gestión de sí mismo, inspección o supervisión escolar, alumnos y PE/PEC. De todos los problemas del primer año, algunos se mantienen y otros disminuyen o aumentan lo suficiente como para entrar o salir del conjunto de problemas importantes en el tercero. Entre los que mantienen una importancia similar, además de los dos principales problemas, se encuentran: inspector(a) o supervisor(a) escolar, alumnos y gestión de sí mismo; disminuye el problema de PE o PEC, por lo que dejó de ser un problema importante y se incrementan los problemas de padres de familia y organización de actividades de manera que se incorporaron al listado de problemas importantes del tercer año.

La segunda pregunta es ¿qué acciones realizan los directores para enfrentar los problemas experimentados y cuáles de ellas caracterizan las prácticas de dirección? Las acciones que realizan los

directores para enfrentar los problemas varían; sin embargo, en cinco problemas se observan patrones de acción. En el primer año en el puesto, las acciones que caracterizan las prácticas ante el problema de personal de la escuela son: dialogar, informar o negociar, dejar pasar o ejercer la autoridad, y, ante el problema de PE y PEC, los directores concentran las responsabilidades en ellos. En el tercer año, los directores siguen actuando a través de un conjunto amplio de acciones aisladas; sin embargo, las prácticas de dirección ante los problemas de personal de la escuela, recursos materiales y financieros, padres de familia y organización de actividades escolares, se caracterizan por la combinación de acciones.

La tercera pregunta es ¿qué resultados obtienen los directores de las acciones realizadas para atender los problemas y cuáles pueden catalogarse como positivos? Los datos indican que el tipo de resultados varía entre los distintos problemas, pero en general se observa que en el primer año de dirección los resultados suelen ser negativos, mientras en el tercero son positivos. En relación con los resultados de las prácticas típicas, éstos pueden ser positivos o negativos; en los casos en que se opta por dialogar, informar o negociar o por dejar pasar, los resultados normalmente son negativos (molestia, estrés, frustración o desánimo, no se observan resultados o suspenden actividades); pero cuando los directores ejercen la autoridad o concentran las responsabilidades en ellos, por lo general resuelven el problema inmediato. En el tercer año, las prácticas de dirección ante los problemas de personal de la escuela, recursos materiales y financieros, padres de familia y organización de actividades escolares, se caracterizan por la combinación de acciones. Independientemente del problema, los resultados de las distintas combinaciones son generalmente positivos (resuelven el problema inmediato, disminuyen obstáculos, avanzan en propósitos proyectados, logran respeto y reconocimiento, avanzan en una cultura de participación y transforman parte de la organización).

La cuarta y última pregunta de investigación es ¿cómo cambian las acciones y resultados en cada uno de los problemas entre el primer y el tercer año de dirección? En general las acciones tienden

a ser más sofisticadas y más efectivas en el tercer año. En el primer año los directores actúan de manera fragmentada, aislada y con la intención de resolver el problema inmediato; en el tercero, tienden a integrar diversas acciones en secuencias que implican la planeación de la resolución de los problemas o la prevención. Por otro lado, en el tercer año las acciones de los directores logran mejores resultados que en el primero, aunque esto no sucede ante todos los problemas, ya que en el caso del problema de recursos materiales y financieros, aumentaron los resultados negativos en el tercer año.

Los hallazgos sugieren algunas reflexiones ¿qué implican para la práctica y la política educativa?, ¿qué resultados coinciden o discrepan de lo reportado en otras latitudes y en la teoría? Esta discusión es objeto del capítulo final.

CAPÍTULO V

Discusión, conclusiones y recomendaciones

A lo largo de los capítulos anteriores, se ha constatado la solidez de la investigación internacional sobre la dirección, así como la complejidad del puesto y de las circunstancias en las que se ejerce el liderazgo escolar en el mundo entero. Se ha observado cómo las altas expectativas depositadas en los sistemas educativos para responder a las demandas globalizadas del siglo, ejercen presión sobre las políticas públicas regionales, razón por la cual, se analizaron los principales documentos rectores de la educación básica en México y se puntualizaron las características del contexto en el que cobra vida la dirección.

En México como en Baja California, prácticamente se desconoce lo que los directores creen, hacen, sienten, necesitan o aprenden. Existe un velo que empaña la visión clara del puesto, generado por: a) la escasez de la investigación empírica; b) la retórica oficial construida alrededor de la escuela primaria pública en general y de los directores en particular; y, c) la imagen promovida en los medios de comunicación de la escuela pública y sus actores .

En aras de develar la realidad directiva, el estudio realizado describe el encuentro de los profesores con la dirección, los problemas experimentados, las prácticas que caracterizan su formas de actuar y el proceso a través del cual los nuevos directores asumen su papel en la escuela. Por lo que, en este capítulo final, sólo resta discutir los resultados, puntualizar las conclusiones y ofrecer algunas recomendaciones para mejorar las prácticas, las políticas y la investigación.

5.1. Discusión

En el periodo en el que se llevó a cabo el estudio (2006-2008), se sucitaron eventos externos a la escuela que impactaron a los directores. El entorno no sólo les impuso desafíos adicionales, de manera especial, a quienes acababan de acceder al puesto, sino que fue escasamente propicio para incentivar cambios cualitativos en el funcionamiento de la escuela.

A pesar de que los directores se desenvuelven en escuelas diferentes, los problemas que enfrentan y las formas de actuar ante ellos son similares. Estas semejanzas se deban a los rasgos contextuales compartidos por la mayor parte de las escuelas y al poder homogeneizador del proceso de socialización organizacional. Por ello los directores experimentan también dilemas similares. Fierro (2006) explica que uno de ellos es “dejar pasar o intervengo”. Ante este dilema, los datos de la investigación que aquí se presenta indican que, cuando los directores de escuelas primarias se inician en el puesto, se inclinan más a dejar pasar que cuando pasa el tiempo e intervienen más. Dejar pasar implica que el director permite que el personal siga haciendo lo que hace, aunque afecte el buen funcionamiento de la escuela.

Dejar pasar no significa que los directores no quieran actuar de otra manera; necesitan mayor conocimiento de la situación y las personas, más tiempo para valorar la situación y, sobretodo, más tiempo para valorar el impacto de lo que eventualmente pudieran hacer. También necesitan estimar el nivel de apoyo externo requerido para realizar los primeros cambios en la escuela.

Los directores buscan protección en las autoridades educativas y sindicales ante las eventuales inconformidades generadas por una acción correctiva. En este sentido, a diferencia de lo señalado por Hall y Parkay (1992), los nuevos directores no tienden hacia la sobrerreacción, sino que se muestran cautelosos; asumen pocos riesgos, en especial, con el personal de la escuela. No obstante, en el primer año los directores logran salir airosos ante algunos problemas.

Paradójicamente, a pesar de que los directores provienen de la misma cultura, cuando aspiran a la dirección y, durante los primeros meses en el puesto, creen que será relativamente fácil dirigir la escuela. Sin embargo, pronto se dan cuenta de que no es así. Los directores saben que tienen que resolver los problemas de alguna manera, aunque no cuenten con el soporte necesario ni los espacios formativos que les permitan reflexionar sobre los dilemas y problemas experimentados. También perciben que tanto las

autoridades educativas y sindicales, como los docentes, esperan que en la escuela suceda un cambio *cuasi* mágico, que eleve la calidad educativa sin someter a riesgo ningún privilegio adquirido. Entonces los directores ejercen la autoridad otorgada por la posición para cubrir o evitar las manifestaciones de los problemas. El inconveniente de ejercer la autoridad emanada del puesto es que no contribuye a generar un cambio profundo y duradero basado en el profesionalismo como virtud (Sergiovanni, 2007); es decir, no favorece la transformación de la cultura de la escuela, sino su mantenimiento.

Los directores se inician en el puesto trabajando en el "aquí y ahora"; intervienen en asuntos y, con acciones, de "bajo riesgo", tal como los directores los directores con poca experiencia en otras latitudes (Hargreaves y colaboradores, 2003). En el tercer año, las prácticas de dirección evolucionan; son menos fragmentadas y más planeadas y procesuales. Además, son percibidas como más efectivas. Los directores logran cierto respeto del personal hacia ellos, el cual va acompañado del reconocimiento de la autoridad, pero el foco de la misma sigue siendo el poder emanado del puesto y no las virtudes profesionales del director, salvo excepciones.

Con el tiempo, los directores desarrollan el conocimiento tácito, sin embargo, sus prácticas siguen teniendo pocas posibilidades de elevar la calidad del servicio escolar. Fuerzas internas y externas a la escuela constriñen la agencia del director, quien, en poco tiempo, empieza a percibirse como un actor de reparto cuyo libreto no puede cambiar.

Los directores se sienten débiles frente al poder del profesorado y abandonados a su suerte por las autoridades educativas, incluso por las sindicales. Para fortalecerse, buscan mayor autoridad sindical y/o administrativa; quien logra ambas, equilibra las fuerzas en la escuela y manifiesta mayor satisfacción en el puesto. Desafortunadamente, la autoridad académica, presente en algunos directores, es la fuerza de menor peso en la construcción de la dirección, en especial, cuando el director académico no ka combina con la sindical y administrativa.

Los datos indican que las escuelas no son los espacios que asumen en colectivo la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de los alumnos, como lo visualiza el PEC (SEP, 2009); son más bien espacios de resistencia a una política y a un sistema educativo rechazados. Los profesores y directores experimentan una crisis de credibilidad: no creen en la voluntad política de reformar la escuela, no creen en el poder de la escuela para cambiar el futuro de sus alumnos y no creen en el colega con el que comparten su trabajo diariamente. Sin embargo, a pesar de esta crisis de creencias que obstaculiza fuertemente la mejora, la escuela y los directores tienen la necesidad de sobrevivir y desarrollan algunas estrategias que se los permite. Una estrategia común es la simulación. Maestros y directores disfrazan datos, manipulan la información y logran el propósito de mantener su porción de credibilidad y fuerza en la escuela.

La dirección escolar se configura desde antes de asumir el puesto. Otros factores que contribuyen a esta configuración son: a) los mecanismos de selección y permanencia de los directores; b) las políticas de formación; c) la concepción de la dirección como puesto de paso; d) el peso político adjudicado por la organización sindical a la dirección: e) el rol de los inspectores o supervisores de zona escolar; f) la escasa autonomía de la escuela; g) las limitadas facultades del director en la escuela, entre otros.

Influenciada la dirección, en mayor o menor medida, por los distintos factores internos y externos a la escuela, el puesto es ejercido en algunos casos con liderazgo social y eventualmente con liderazgo académico, aunque, por lo general, el director se limita a administrar la escuela y a operacionalizar los programas y controlar a una comunidad que rara vez se cuestiona por qué y para qué se educa, por qué hay que invertir tiempo y esfuerzo en trabajar juntos y, qué parte de responsabilidad tiene en mejorar el futuro de los alumnos. Empero, esta misma comunidad sí se cuestiona cómo responder a las amenazas de la escuela pública y compromete tiempo para avanzar hacia un mejor futuro personal y gremial. Todo

en su conjunto, da cuenta de la subordinación de lo educativo a lo político en la escuela (Fierro (2006) y refleja una subordinación similar que atraviesa la estructura educativa.

5.1. 1. El episodio de encuentro con la dirección. El proceso a través del cual se llegó al escenario descrito se explica en el encuentro con la dirección y en el desarrollo de los directores. En el primero, la auto imagen funciona de distintas maneras; los directores que accedieron al puesto confiados en sus habilidades académicas para impulsar el colectivo docente, experimentaron las mayores frustraciones; quienes confiaron en su experiencia como ATP y/o como líderes sindicales experimentaron menores frustaciones que los primeros y, quien llegó al puesto convencido de ser un "buen maestro", armado con liderazgo sindical en el trayecto y con tiempo para atender los asuntos de la dirección (una sola plaza), fue quien menos frustración experimentó. En este último caso, la posibilidad de que el director privilegie las acciones de mayor impacto en el aprendizaje de los alumnos es mayor.

Independientemente de la cantidad y calidad de las experiencias previas, por lo general los nuevos directores no se encuentran preparados para asumir la posición de director de escuela, tal como lo sostienen St. Germain y Quinn (2005) y Camarillo (2006). El choque de las expectativas de los nuevos directores con la realidad es fuerte; los directores no anticiparon la realidad que encontrarían en la escuela y se sorprendieron por la complejidad del rol y las demandas asociadas al puesto (Walker, Anderson, Sackney y Woolf, 2003). Además, el choque es mayor cuando se tienen dos plazas, como sucedió con casi todo los participantes. Esta situación incrementa su desgaste físico y emocional por la falta de tiempo. Bajo la lógica de los directores, de las autoridades educativas y las sindicales, las tareas de dirección debieran cumplirse en un horario de aproximadamente 22 horas a la semana; sin embargo, los directores utilizan más tiempo en la realización de tareas propias de la dirección y, al hacerlo, experimentan la sensación de injusticia; sienten que es una situación que afecta negativamente su vida familiar y su estado de salud, lo cual fue evidente en algunos casos.

Sin duda, cuatro horas y media, lapso al que normalmente se reduce la jornada diaria de trabajo en las escuelas de educación primaria, es insuficiente no sólo para las actividades directivas, sino para las actividades que los profesores deben realizar para enseñar a todos sus alumnos y para participar en la planeación y desarrollo de un proyecto escolar común. El horario reducido de la escuela primaria pública es uno de los problemas estructurales más difíciles de resolver, por lo menos mientras un edificio escolar albergue dos escuelas y el personal tenga dos plazas. En estas condiciones, el escenario de mejora incluye atender el *burn out* que aniquila, en poco tiempo, cualquier intento de elevar la calidad educativa desde la escuela, tal como sucedió con las expectativas de la mayor parte de los directores en tan sólo tres años.

Al analizar las distintas situaciones de encuentro con el puesto, no se encontraron evidencias que confirmen que el legado del director anterior sea un problema para la mayor parte de los directores; sin embargo, se identifica mayor resistencia del profesorado a aceptar a una directora, cuando sustituye a un director que se mantuvo varios años en la escuela. Si bien la resistencia que el personal de la escuela puede tener al cambio de director cuando está acostumbrado a un estilo, es explicable y natural, cuando éste se presenta ante la llegada de una mujer que releva a un hombre, puede ser asociada a un problema de género. Sin embargo, el escenario de encuentro más afortunado se dio ante la llegada de una directora con disponibilidad de tiempo (una plaza) y confiada en su capacidad docente (única función educativa desarrollada a lo largo de su trayectoria), a una escuela con personal inexperto o con pocos años de docencia, por lo que se puede sostener que el género no es una variable que por sí misma explique el tipo y calidad del encuentro.

Cuando el director emerge del mismo personal de la escuela que dirige, experimenta un cambio en las relaciones con el personal; los profesores que se consideraban cercanos o amigos del nuevo director tienden a buscar privilegios y lo someten a presión; los nuevos directores establecen distancia con

estos profesores y se concentran en lograr que reconozcan la autoridad emanada del puesto, lo cual genera tensión. Los datos indican que, en cualquier circunstancia, el cambio de dirección es un evento escolar disruptivo y desestabilizador que confirma que la sucesión no puede ser tratada con indiferencia (Hargraves y colaboradores, 2003).

En otro nivel de ideas, la falta de visión sobre la dirección evidenciada en BC, impacta negativamente la sucesión y desarrollo de la dirección. El SEE no cuenta con un plan ni mecanismos de sucesión que garanticen la permanencia del director en la escuela por un periodo mínimo que le permita madurar en el puesto y sostener un proyecto escolar. Tampoco tiene un programa formativo de transición asistida ni un plan de cambios oportunos. En la práctica, los cambios de dirección suelen efectuarse una vez iniciado el ciclo escolar y son más frecuentes de lo que la lógica pudiera establecer como recomendable.

Cierto es que los directores llegan al puesto con una clara expectativa de movilidad a corto plazo, pero igualmente cierto es que la madurez en la dirección se alcanza después de varios años y que la sucesión exitosa ocurre únicamente cuando: a) es cuidadosamente planeada; b) los aspirantes tienen una adecuada preparación; y, c) la administración de todos los aspectos del procesos de sucesión se basan en la rectitud y los principios humanos (Hargraves y colaboradores, 2003). Por ello se puede sostener que, en las escuelas primarias públicas, los mecanismos de sucesión dan la espalda al conocimiento empírico y a los propósitos de la reforma de gestión escolar. El único éxito que pueden garantizar los mecanismos de acceso actuales, es el del *status quo*.

En resumen, los principales obstáculos, presentes en el encuentro con la dirección, para orientar el puesto hacia el aprendizaje de los alumnos y la transformación de la escuela son: la) la ausencia de formación específica obligatoria y de mecanismos de certificación que contribuyan al logro de un perfil directivo acorde a la reforma de gestión; b) la inconsistencia entre los mecanismos de selección y

permanencia en el puesto con la filosofía de la reforma de la gestión escolar; c) la falta de estrategias de inducción al puesto que reduzcan el estrés de los directores y la longitud del periodo en el que lo experimentan, que generen confianza en las autoridades educativas y construyan el soporte moral necesario para que los nuevos directores resistan la frustración experimentada en los primeros intentos; y, d) l falta de una política de sucesión de la dirección con visión a largo plazo.

5.1.2. El desarrollo del director. La mayor parte de los directores pasa por un proceso común de desarrollo que puede clasificarse en etapas, tal como lo han documentado diversos estudiosos de la socialización del director (p. ej., Day y Bokioglu, 1996; Hart, 1993; Hall y Parkay; Weindling, 1999). Si bien la literatura aporta diversas teorías sobre el desarrollo de los directores, éstas no parecen describir el proceso experimentado por los directores de escuelas primarias públicas en México. El análisis de los datos indica que los directores de escuelas primarias públicas, transitan por tres etapas en los primeros años en el puesto:

Etapa 1: Sorpresa. Etapa caracterizada por el desconcierto que provoca la distancia entre la dirección imaginada y la dirección real. Se asemeja a la “etapa de sobrevivencia” señalada por Hall y Parkay (1992), en la cual los directores experimentan el “shock” del inicio y se preocupan por salir adelante; también con la “etapa de entrada y encuentro” de Weindling (1999), quien sostiene que los primeros meses en el puesto representan un periodo crítico, lleno de situaciones que no imaginaron los directores.

Etapa 2: Ensayo, error y espera. Es un periodo de inseguridad personal y profesional que impulsa acciones simples de dirección. Los directores prueban distintas acciones para conocer cuáles les ofrecen mayores posibilidades de éxito en cada uno de los problemas y en la escuela. En esta etapa también es común que los directores dejen pasar y, como consecuencia, dejen hacer. Esto obedece a la necesidad de desarrollar el conocimiento de las personas, los problemas y las

costumbres de la escuela. Esta etapa coincide con la “etapa de sobrevivencia” del modelo de Hall y Parkay (1992), por la inseguridad evidenciada por los directores estadounidenses, aunque no necesariamente implica la sobrerreacción señalada por los autores; también coincide con la etapa de Weindling (1999), denominada “entrada y encuentro”, en la cual los directores ingleses intentan desarrollar un mapa cognitivo de las personas y de la escuela.

Etapa 3: Custodia o aceptación del *status quo.* En esta etapa los directores adquieren seguridad y ejecutan más acciones complejas y procesuales. Los directores comprenden mejor la naturaleza de los problemas, pero sobretodo, las expectativas que el personal y las autoridades tienen de la dirección; valoran su estado de salud, su estabilidad emocional y se ajustan en buena medida a la realidad percibida para protegerse. Aceptan que poco pueden cambiar en la escuela, que sus acciones no les permitirán revertir el futuro de los niños ni cambiar las actitudes de los profesores y concluyen que, es menos desgastante limitarse a actuar sin riesgos en un escenario que está cambiando y presionando la escuela. Estas revelaciones son normalmente aceptadas por los participantes; quien no lo hace, incrementa su estrés o frustración. Esta etapa representa la forma en que la mayor parte de los participantes se estabiliza en el puesto, no tanto porque logren cambiar las situaciones o influir en las personas, sino porque hacen un balance de pros y contras y se resignan al limitado rol que se les otorga. La custodia, tipo de resultado de socialización previsto por Greenfield (1985), es una etapa de afianzamiento con características distintas a las establecidas por Weindling (1999). Los directores mexicanos no se afianzan en el puesto en la medida en que desarrollan una comprensión profunda de las cuestiones fundamentales en las que las actividades de diagnóstico juegan un papel importante, sino en la medida en que interpretan las intenciones del inspector(a) o supervisor(a) escolar, de los profesores, del sindicato y de la política en general. Es un periodo en el que se adhieren, aunque con variaciones, a la cultura

administrativa y sindical dominante de la escuela y de la zona escolar a la que pertenecen; en la medida en que los directores lo hacen, disminuye la frustración. En esta etapa surge la simulación como estrategia de resistencia y se consolida la negociación de permisos con el personal para contar con ellos y tener éxito en los problemas en los que los directores se concentran (la obtención de recursos materiales y financieros para mantener la infraestructura y la imagen física de la escuela y, la organización de actividades escolares, en especial, la organización de celebraciones típicas de la escuela). Finalmente, cabe aclarar que, alcanzar la etapa de custodia no se asocia necesariamente a un estado gozoso y de plenitud de los directores, sino a un estado que puede ser de resignación o de desencanto.

Los datos no son suficientes para confirmar si las etapas de desarrollo son cíclicas o no, pero se observa que la sorpresa no se repite cuando los directores se cambian de escuela; con base en ello se puede hipotetizar que, si el desarrollo se da en forma cíclica como sostiene Weindling (1999), la primera etapa no se repite.

5.2. Problemas y prácticas.

Los problemas experimentados por los directores en los primeros años se relacionan con factores internos y externos; constatan parte de lo reportado por Hobson y colaboradores (2003) en países de habla inglesa. El exceso de tareas y manejo del tiempo, el manejo del presupuesto, el trato con el personal, la implementación de iniciativas y proyectos gubernamentales y los asuntos relacionados con el edificio escolar y la gestión del espacio físico, son también problemas experimentados por los directores participantes en el estudio, sólo que se inscribieron en las categorías denominadas gestión de sí mismo, personal de la escuela, recursos materiales y financieros, y PE o PEC. Otros problemas reportados por estos autores, como el aislamiento profesional y el legado del director anterior, se identifican excepcionalmente. Lo que sucede es que los directores no asocian las conductas y actitudes del personal

de la escuela al legado del director anterior, sino que las adjudican exclusivamente al personal de la escuela.

Los problemas identificados en esta investigación mantienen semejanza con los reportados en España, país en donde los directores experimentan dificultades para gestionar el tiempo de trabajo, impulsar los cambios en la escuela, realizar tareas administrativas y burocráticas, lograr la cooperación de los profesores, lograr la ayuda de los padres y madres de familia, desarrollar el proyecto de dirección, coordinar reuniones, gestionar la disciplina y la convivencia en la escuela y fomentar las relaciones interpersonales (Teixido, Bernal, Fernández, Buján y Aramendi, 2008, en Jáuregui, Garín y Buján, 2010); los resultados también confirman parcialmente los hallazgos de Kim y Parkay (2004) en Corea, país en donde los nuevos directores experimentan conflictos con el personal de la escuela, los padres de familia, la disciplina de los alumnos, la intervención del sindicato y con la participación de los profesores en la toma de decisiones. Sin embargo, los hallazgos de esta investigación refuerzan especialmente lo reportado en los estudios nacionales.

Fierro (2006) encontró que los conflictos más importantes de los directores de escuelas de educación básica en México se encontraban en el incumplimiento laboral del personal de la escuela, el desempeño y comportamiento de los alumnos y los padres de familia; Camarillo (2006) reportó que los directores de escuelas primarias se sienten con poca preparación para enfrentar el cargo. Cabe aclarar que Camariilo reporta también el problema de la escasa preparación para enfrentar la influencia del sindicato en la vida escolar, y que en este estudio, el sindicato es rara vez percibido como problema. Lo que se observa es que los directores conocen bien el funcionamiento de la organización sindical, tienen experiencia en tareas de este tipo; sí se sorprenden y molestan por acciones del sindicato que interpretan como evidencia de una alianza con el gobierno, lesiva para sus intereses, pero incorporan a sus prácticas los significados de la vida en el gremio.

Los hallazgos del estudio realizado confirman lo reportado por Slater y colaboradores (2007) en un estudio comparativo entre directores de educación básica mexicanos y estadounidenses en su primer año en el puesto; en el caso de los mexicanos, los nuevos directores experimentan problemas con el manejo del tiempo, la falta de equipo en la escuela, los padres de familia, las resistencias a los cambios por parte del personal, los recursos financieros para el mantenimiento del edificio, y los recursos materiales que se ocupan en la escuela. A pesar de que los participantes del estudio de Slater y colaboradores (2007) dirigían escuelas de educación básica y no necesariamente escuelas primarias, las diferencias entre sus hallazgos y los que aquí se explican estriban en que en este estudio se jerarquiza la importancia de los problemas y se identifican otros problemas como lo son el PE y PEC y los alumnos.

En general, los hallazgos permiten afirmar que los problemas experimentados en el primer año se presentan en el tercero, pero no todos mantienen la misma relevancia. Como señalan Weindling y Dimmock (2006), algunos varían en intensidad, mientras otros se mantienen; entre estos últimos sobresalen “el personal de la escuela” y “los recursos materiales y financieros”.

5.3. Conocimiento tácito, dirección y liderazgo

Como se mencionó anteriormente, los nuevos directores no se encuentran suficientemente preparados para el puesto ni cuentan con el soporte debido para desarrollarse profesionalmente. No obstante, los directores desarrollan un conocimiento tácito, como el señalado por St. Germain y Quinn (2005) y Sarros y Sarros (2007). Este conocimiento no es enseñado, es aprendido. Permite a los directores modificar sus prácticas en búsqueda de mejores resultados para la situación específica que experimentan. En este sentido, la fase de ensayo, error y espera es en donde mayor relevancia cobra el conocimiento tácito. En este periodo, las prácticas de dirección se orientan hacia la administración y burocracia. Si bien los directores con frecuencia intentan hacer de las personas su centro de acción, terminan por cumplir y hacer cumplir las tareas administrativas.

El ejercicio de la autoridad como acción que caracteriza las prácticas de dirección en el primer año y como parte de algunas secuencias presentes en la combinación de acciones en el tercero, permite sostener que la dirección se basa en la autoridad emanada del puesto. Ejercer la autoridad caracteriza el tipo de relación establecida entre los directores y el personal de la escuela; la autoridad es aceptada sin mayor problema por los profesores cuando no amenaza su estatus laboral, en caso contrario, los profesores la aceptan con reticencias o la resisten.

Si bien las acciones de los directores avanzan en la delegación de algunas tareas, no impulsan intencionalmente el liderazgo de los otros ni buscan el empoderamiento de los demás. Al contrario, los directores sienten que el personal de la escuela está demasiado empoderado frente a la dirección.

La orientación a la administración, el ejercicio de la autoridad y la invisibilidad de los alumnos, como bautiza Fierro (2006) la baja percepción que los directores tienen de los problemas de los niños, son indicadores de la amplia brecha entre las prácticas reales de dirección en las escuelas primarias y las prácticas ideales. A pesar de ello, los nuevos directores asumen mayores riesgos en algunas actividades, son capaces de conectar la escuela con otras instituciones y de encontrar seguidores entre los padres de familia, incluso entre los maestros ante ciertas actividades, principalmente las recaudatorias y las asociadas a las festividades típicas en la cultura escolar. En lo que desisten los directores, es en el desafío de mejorar el ambiente escolar y transformar la cultura de la escuela; aunque lo intentan en el primer año, salvo excepciones, no alcanzan a motivar al profesorado con respecto a la mejora de los aprendizajes de todos los niños y a la corresponsabilidad en esta tarea, una vez que perciben que no cuentan con las autoridades educativas ni sindicales para sanear la cultura docente, doblegan sus ímpetus y se resguardan en la custodia.

5.2. Conclusiones

La capacidad de agencia de los directores se ve limitada por la falta de formación, inducción y apoyo para el desarrollo profesional, así como por el nivel de descentralización de la escuela y de otros factores contextuales que la constriñen. En relación con la inducción y acompañamiento que deben tener los nuevos directores para ser orientados y sostenidos en el periodo más difícil de su carrera profesional, cuando son omitidos, como sucedió con los directores participantes en esta investigación, el propio sistema educativo ignora y desperdicia la energía positiva con la que llegan los profesores a la dirección escolar.

Lo que se espera de los directores en el discurso de mejora de la escuela, no se corresponde con el tipo y calidad de soporte profesional que reciben los aspirantes desde se perfilan hacia la dirección, hasta que concluyen con esta responsabilidad, incluso cuando lo hacen para adquirir una responsabilidad mayor. La ausencia de un proceso de evaluación formativo, sistemático y riguroso, de cuyos resultados se desprenda un programa profesionalizante permanente para desarrollar el liderazgo educativo, no puede sustituirse por la socialización producida en una escuela y una inspección escolar que ha sido diagnosticada, por el mismo Estado, como burocrática, administrativa, inequitativa y de cuestionable calidad. En estas condiciones, cualquier fuerza individual de cambio sucumbe, más rápido de lo deseable, ante la fuerza colectiva de la cultura establecida. De manera que, la mejora de la escuela exige, entre otras condiciones, seleccionar candidatos resilientes y formar líderes profesionales para impulsar, soportar y mantener un cambio orquestado de fondo y no de forma.

El aprendizaje tácito demostrado por los directores refleja los actos de intelección de la realidad desarrollados a partir de las experiencias asociadas a sus funciones. Su capacidad de aprender en el contexto no se somete a discusión, sino el rumbo que toman los resultados de ese aprendizaje social y cultural que los orilla, en mayor o menor medida, a mantener el estado de las cosas en la escuela, a pesar de no sentirse conformes con él. Si el director aprende a partir de las experiencias socialmente situadas

más que de las antologías, las propuestas de formación deben tomar como eje formativo lo que éste hace en su escuelas e incentivar la reflexión profunda sobre las acciones realizadas, las herramientas y artefactos utilizados y no utilizados, las características de la escuela y las personas que la conforman, los escenarios de innovación y los esfuerzos y tiempos que estos requieren para sustentar la mejora.

5.3. Recomendaciones

Es recomendable que a la brevedad posible, los directores cuenten con programas de formación antes y durante el cargo; en especial, de estrategias de inducción adecuadas que les permitan arraigarse en el puesto y transitar con el soporte técnico y el apoyo emocional necesario para incrementar la disposición inicial de mejorar la escuela.

El desgaste experimentado en el encuentro con la dirección, disminuiría si los aspirantes al puesto tuvieran la oportunidad de realizar una estancia en la que acompañaran a un director experimentado por un periodo establecido, soportada por un inspector escolar que demuestre tener un proyecto académico exitoso en sus escuelas. Esta experiencia, mediada por un profesional que facilite la reflexión, permitiría a los aspirantes la construcción de expectativas más reales sobre la dirección e impulsaría el desarrollo de comunidades de aprendizaje entre directores.

Los nuevos directores deben participar en el Consejo Técnico de Directores y contribuir para que el colegiado tenga una función formativa. Los directores pueden compartir en éste sus preocupaciones y experiencias; también pueden consultar o visitar a los directores más experimentados o exitosos con quienes pueden establecer redes de trabajo. Este Consejo debe infundir confianza en todos, ser liderado por el inspector o supervisor escolar, quien a su vez debe centrar las temáticas en los problemas que afecten los aprendizajes y el servicio en general de los alumnos. Asimismo, esta figura colegiada debe generar acuerdos básicos de procedimiento cuando las disposiciones generales sean confusas o cuando

la escuela atraviese por situaciones especiales que exija proceder bajo excepciones, las cuales deben, necesariamente, ser respaldadas por el colegiado de la zona a la que pertenece el centro.

Es deseable que la sucesión coincida con el periodo de receso escolar de verano. De esta manera el inspector(a) o supervisor(a) escolar puede asegurar la comunicación efectiva entre el director que deja el puesto y el que ingresa. Además, se facilitaría la continuidad del proyecto escolar y se reduciría el periodo de sorpresa experimentado por los directores en el encuentro.

La doble plaza, fenómeno característico de la escuelas de educación primaria en México, debe ser considerado asunto prioritario para elevar la calidad del nivel; es necesario que los directores se concentren en las responsabilidades de la dirección y dediquen tiempo a su desarrollo profesional. Por otro lado, se debe disminuir el impacto negativo de la movilidad excesiva de directores en el funcionamiento de la escuela. El Estado debe contribuir, con todos los medios posibles, al cambio de significados de la dirección escolar; debe dejar de ser un escaño para el próximo puesto o una meta económica y/o de estatus que debe alcanzarse antes de la jubilación. La dirección debe cobrar sentido propio y apuntalar la mejora de la escuela. Por ello se recomienda tomar medidas que favorezcan la estabilidad de la dirección escolar en los centros educativos y planear los relevos generacionales con la mirada puesta en los alumnos.

En otro nivel de ideas, el conocimiento de las condicionantes de las prácticas de dirección revela la necesidad de que las políticas incidan en la gestión institucional para superar problemas como: la ausencia de normatividad actualizada, la duplicidad de funciones dentro de un mismo sistema educativo y la alta ingerencia sindical en la vida cotidiana de la escuela. Es necesario alinear los procesos de cambio en todos los niveles de la estructura del sistema educativo para que las fuerzas orientadas a transformar la escuela lleguen a centrarse en los alumnos y sus aprendizajes.

La relevancia de la dirección escolar en el devenir de la escuela primaria y de la educación en general, exige impulsar la investigación sobre el tema desde focos complementarios y desarrollar una teoría de la dirección escolar basada en la práctica situada, en donde se comprendan los roles del director y de otros actores como el inspector(a) escolar, los profesores, la organización sindical, los padres de familia, etc. Es deseable contar con estudios transversales que integren resultados de otras entidades, con investigaciones longitudinales que abarquen periodos más amplios en el puesto y, con proyectos destinados a explorar las percepciones de los aspirantes a la dirección, los directores jubilados y los que ascendieron en la jerarquía del sistema educativo. Por otro lado, se requieren estudios de casos excepcionales, así como de seguimiento de los directores cuando se cambian de escuelas.

La dirección escolar es tan compleja y tiene tantas aristas desde donde puede ser analizada, que los estudios orientados a evaluar el impacto de los factores que intervienen en el desarrollo de los directores, aportarían una vertiente de importantes implicaciones. En resumen, el estudio de la dirección debe ampliar sus líneas de investigación (entre las cuales hay que incorporar estudios de género) y sus aproximaciones metodológicas. Sólo de esta manera se podrá profundizar en el fenómeno de la dirección escolar y brindar bases sólidas para la toma de decisiones de los distintos funcionarios y de los propios directores.

La recomendación metodológica responde de alguna manera a las limitaciones del presente estudio. Si bien en la lectura de los resultados se debe de considerar que se utilizaron diferentes técnicas de recogida de datos en el primer y el tercer año, participaron dos terceras partes de los participantes potenciales y se consideraron las percepciones de un solo actor educativo, los directores, la metodología construida constituyó un buen camino para explorar las prácticas de dirección, documentarlas y, producir concimientos que deben seguir desarrollándose. Como se puede constatar, investigar a los nuevos directores, no es un tema trivial, por lo que se convoca a continuar con su estudio.

REFERENCIAS

Angrosino, M. y Mays de Pérez, K. (2000). Rethinking observation. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research (pp. 673-702).* Thousand Oaks, Ca: Sage.

Armstrong, D. (2010). Rites of passage: Coercion, compliance, and complicity in the socialization of New Vice. *Teachers College Record , 112* (3), 685-722.

Banco Interamericano de Desarrollo. (2006). *Un sexenio de oportunidad educativa. México 2007-2012*. Recuperado el 30 de mayo de 2008, de http://www.contorno.org.mx/pdfs_reporte/Un_Sexenio_de_Oportunidad_Educativa_Mexico_2007-2012.pdf

Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations.* New York: The Free Press.

Bolam, R. (1997). Management development for headteachers. Retrospect and prospect. *Educational Management Administration Leadership,* 25 (3), 265-283.

Bolam, R., Dunning, G. y Karstanje, P. (2000). *New Heads in the New Europe.* Munster, NY: Waxmann.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación-biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid: Alianza Editorial.

Burns, J. (1978). *Leadership.* New York: Harper & Row.

Bush, T. y Oduro, G. (2006). New principals in Africa: Preparation, induction and practice. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), 359-375.

Calvo, B., Zorilla, M., Tapia, G. y Conde, S. (2000). *La supervisión escolar de la educación primaria en México*: *prácticas, desafíos y reformas*. París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Camarillo, J. (2006). Factores de éxito y/o fracaso en la implementación del Proyecto "La gestión en la Escuela Primaria". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 84-107.

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7* (3), 19-33. Recuperado el 20 de octubre de 2009, de www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art2.pdf.

Cheung, R. y Walker, A. (2006). Inner worlds and outer limits: The formation of beginning school principals in Hong Kong. *Journal of Educational Administration, 44* (4), 389-407.

Cohen, C. (1981). Person categories and social perception: Testing some boundary conditions of the processing effects of prior knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 441-452.

Consejo Nacional de Población. (2009). *Apuntes de población de Baja California. Perfil sociodemográfico de Ensenada.* Mexicali, Baja California, México.

Corradi, G., Gherardi, S. y Verzelloni, L. (2008). *Ten good reasons for assuming a "practice lens" in organization studies.* Paper presented at the Organizational Knowleadge, Learning and Compabilities conference, Cophenagen, Denmark. Recuperado el 17 de noviembre de 2009, de http://www.warwik.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/olkc3/peper/contibution312.pdf

Crow, G. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States: Perspectives on socialization. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), 310-325.

Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools.* Albany, NY: SUNNY Press.

Daresh, J. (1987). *The highest hurdles for the first year principal*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.

Day, C. y Bakioglu, A. (1996). Development of disenchantment in the professional lives of headteachers. En Ivor F. Goodson y A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 205-220*).* London: Falmer Press.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penligton, C., Mehta, P. y Kington, A. (2007). *The impact of school leadership on pupil outcomes.* Interim report. Nottingham: National College for School Leadership/University of Nottinghan.

Diario Oficial de la Federación (1982). *Acuerdo 96 de la SEP.* Recuperado el 5 de mayo de 2007, de www.seccion37.com.mx/acuerdo96.htm

Diario Oficial de la Federación (1993). *Ley General de Educación.* México.Última Reforma del 13 de marzo de 2003.

Donaldson, G. (2001). *Cultivating leadership in school: Connecting people, purpose and practice.* New York: Teachers College Press.

Duke, D., Grogan, M., Tucker, P. y Heinecke, W. (2003). *Educational leadership in an age of accountability:The Virginia experience.* Albany: State University of New York Press.

Dunning, G. (1996). Management problems of new primary headteachers. *School Organization*, 16 (1), 111-128.

Draper, J. y McMichael, P. (2000). Contextualising new headship. *School Leadership &*

Management, 20 (4), 459-473.

Early, P., Baker, L. y Weindling, D. (1990). *Keeping the Raft Afloat: secondary headship five years on*. Slough: NFER.

Early, P. y Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership.* London: Paul Chapman.

Early, P., Weindling, D. y Baker, L. (1994). Secondary headship ten years on. A series of ten articles. *Managing School Today*, 4 (1), 1-8.

Evetts, J. (1994). *Becoming a secondary headteacher.* London: Cassell.

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 403-424. Recuperado el 23 de septiembre de 2007, de http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002106

Fay, B. (1996). *Contemporary philosophy of social science*. Oxford: Blackwell.

Fernández, T. y Blanco, E. (2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2* (1), 1-27. Recuperado el 24 de octubre de 2008, de http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55120113.pdf

Fierro, C. (2006). Dilemas morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico. *Tesis doctoral*, DIE-CINVESTAV-IPN, México.

Fontana, A. y Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research (*pp. 645-672). Thousand Oaks, Ca: Sage.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos.* México: SEP.

Gabarro, J. (1987). *The dynamics of taking charge*. Boston: Harvard Business School Press.

Gobierno del Estado de Baja California (2008a). *Plan Estatal de Desarrollo 2008-2013*. Recuperado el 6 de enero de 2009, de http://www.educacionbc.edu.mx/see/plandesarrollo/

Gobierno del Estado de Baja California (2008b). *Programa Estatal de Desarrollo 2008-2013*. México

Gobierno del Estado de Baja California-Sistema Educativo Estatal (2002). La Gestión en la Escuela Primaria. *Informe Estatal.* Mexicali, B.C., México.

Greenfield, W. (1977a). Administrative candidacy: A process of new-role learning-part I. *Journal of Educational Administration*, 15, 30-48.

Greenfield, W. (1977b). Administrative candidacy: a process of new role learning-part 2. *Journal of Educational Administration*, 15, 170-193.

Greenfield, W. (1985, abril). *Being and becoming a principal: Responses to work contexts and*

socialization processes. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago.

Gronn, P. (1999). *The making of educational leaders*. London: Cassell.

Hall, G. y Mani, M. (1992). Entry Strategies: where do I begin? En F. W. Parkay y G. E. Hall (Eds.), *Becoming a Principal. The challenges of beginning leadership* (pp. 48-69). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Hall, G. y Parkay, F. (1992). Reflection on becoming a principal. En F. W. Parkay y G. E. Hall (Eds.), *Becoming a principal. The challenges of beginning leadership* (pp. 349-372). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Hallinger, P. (2003). Research on the practice of instructional and transformational leadership: Retrospect and prospect. *Cambridge Journal of Education, 33* (3), 329-351.

Hallinger, P. (2008). *Methodologies for studying school leadership: A review of 25 years of research using the principal instructional management rating scale*. Paper presented at the anual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Hallinger, P. y Heck, P. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness:1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191.

Hallinger, P. y Heck, P. (1999). Can leadership enhance school effectiveness? En T. Bush, R. Glatter, R. Bolam, P. Ribbins y L. Bell (Eds.), *Redefining educational monagement (pp. 178-190).* London: Paul Chapman/SAGE.

Hargreaves, A., Moore, S., Fink, D., Bryman, C. y White, R. (2003). *Succeeding leaders? A study of principal succession and sustainability*. Ontario, Canadá: OISE/UT.

Harris, A., Moos, L., Moller, J., Robertson, J. y Spillane, J. (2007). Exploring different perspectives and approaches to the practice of school leadership. En *Positive leadership: Thinking and rethinking leadership.* Nottingham: National College for School Leadership.

Hart, A. (1993). *Principal succession. Establishing leadership in schools.* Albany, NY: State University of New York Press.

Heck, R., Marcoulides, G. y Lang, P. (1991) Principal Instructional Leadership and School Achievement: The Application of Discriminant Techniques. *School Effectiveness and School Improvement,* 2(2), 115-135.

Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., Sharp, C. y Benefield, P. (2003). *Issues for early headship. Problems and support strategies: A review of the literature.* Nottingham: National College for School Leadership.

Huber, S., y West, M. (2002). Developing Schooll Leaders: A critical review of Current Practices,

approaches and issues, and some directions to the future. En K. Leithwood, y P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 1070-1101). Dordretcht, MA: Kluwer Academic Publisher.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2007*. Recuperado el 2 de julio de 2008, de www.inee.edu.mx/index.php?option =com_content&view=article&id=3405&Itemid=1070.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2009). *Hacia un nuevo modelo de la supervisión escolar para las primarias mexicanas*. Recuperado el 2 de octubre de 2009, de www.inee.edu.mx/...

Jáuregui, P., Garín, S. y Buján, K. (2010). El sistema relacional en la dirección escolar. *Revista Punto.edu, del centro de Investigaciones y promoción Educativa y Socia, 18,* 17-21. Recuperado el 3 de agosto de 2010, de www.cipes.org/articulos/618%20-%20El%20sistema.pdf.

Kim, M. y Parkay, F (2004). Beginning principals in the Republic of Korea: The challenges of beginning leadership. *Journal of Educational Policy,* 1 (1), 85-97.

Kitavi, M., y Van der Westhuizen, P. (2007). Problems facing beginning principals in developing countries: a study of beginning principals in Kenya. *International Journal of Educational Development, 17* (3), 251-263.

La gestión en la escuela primaria. Entrevista con Rosa Oralia Bonilla Pedroza. (2001). *Revista de Educación/Nueva Época*, 16. Recuperado el 4 de julio de 2008, de http://educar.jalisco.gob.mx/16/16indice.html

Latapí, P. (2009). *Finale prestissimo. Pensamientos, Vivencias y Testimonios.* México: FCE.

Leithwood, K. y Hallinger, P. (Eds.). (2002). *Second International handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management, 28* (1), 27-42.

Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on students engagement in schools. En K. A. Riley y K. Seashore (Eds.), *Leadership for change and school reform. International perspectives (pp. 50-66)*. NY: Routledge Falmer.

Li, Q. y Parkay, F. (2006). Beginning principals in the People's Republic of China: An analysis of their concerns and priorities. *Pacific-Asian Education Journal, 18* (1), 119-136.

Loera, A. y Cázares, O. (2008). *Referentes para la mejora de la educación básica: estándares para la gestión de escuelas.* Chihuahua, México: OEI/CEE/SIENE, Heurística Educativa.

Loera, A., Hernández, R. y García, E. (2005). *Buenas prácticas de gestión escolar y participación social en las escuelas PEC. Resultados de la comparación de muestras polarizadas por niveles de logro y eficacia social 2001-2006.* Chihuahua, México: Heurística Educativa/SEP.

López-Gorosave, G., García-Garduño, J. y Slater, C. (2007) ¿Cómo resuelven los problemas los directores eficaces? *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5e), 139-143. Recuperado el 3 de agosto de 2008, de http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art19.htm

Madriz, E. (2000). Focus group in feminist research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 835-850). Thousand Oaks, Ca: Sage.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2), Art. 20.

Mayring, P. (2007). On generalization in qualitatively oriented research. *Forum: Qualitative Social Research,* 8 (3), Art. 26.

Miles, M. y Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods.* Beverly Hills, Ca.: Sage.

Mulford, B. (2005). The international context for Research in Educational Ledearship. *Educational Management Administraion and Leadership, 33* (2), 139-154.

Mulford, B. (2008). *The Leadeship Challenge: Improving learning schools.* Camberwell, Victoria, Australia: ACER Press.

Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4* (4(e)). Recuperado el 4 de junio de 2008, de http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2_htm.htm

Murillo, J. (2010). ¿Quiénes son los Responsables de los Resultados de las Evaluaciones? *Hacia un Planteamiento de Valor Agregado en Educación.* Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8 (4), 4-9. Recuperado el 3 de agosto de 2010, de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/editorial.pdf

Murillo, F., Barrio, R. y Pérez-Albó, M. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación.* Madrid: CIDE.

Murphy, J. y Hallinger, P. (1992). The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*, 30, 77-88.

Noreña, A. y Cibanal, J. (2008). La técnica del incidente crítico y sus implicaciones en el desarrollo

de la investigación en enfermería. *Index de* Enfermería*,* 17 (1), 48-52. Recuperado el 3 de marzo de 2009, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962008000100011&script=sci_arttext

Oplatka, I. (2004). The principalship in developing countries: Context, characteristics and reality. *Comparative Education, 40* (3), 427-448.

Oplatka, I. y Addi-Raccah, A. (2009). Is "educational leadership" a national-contextual field of study? Some insights from an analysis of the field's major journals. *International Perspectives on Education and Society*, 11, 399-418.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). *The international successful school principalship project (ISSPP): Comparison across country case studies.* Paper presented at The Australian Council for Educational Leaders National Conference, Gold Coast. Recuperado el 6 de mayo de 2008, de http://www.aare.edu.au/05pap/gur05254.pdf.

Ornelas, C. (2008). *Política, poder y pupitres: Crítica al nuevo federalismo educativo*. México: S. XXI.

Pastrana, L. (1997). La organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. Tesis doctoral.* México: DIE-CINVESTAV.

Payne, G. y Williams, M. (2005). Generalization in qualitative research. *Sociology*, 39, 295-314.

Poder Ejecutivo Federal (1989). *Programa para la Modernizacion Educativa, 1989-1994*. México.

Poder Ejecutivo Federal (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.* México.

Ribbins, P. (1997). Heads on deputy headship. *Educational Management and Administration*, 25 (3), 295-308.

Robinson, V. (2009). Fit for purpose: An educationally relevant account of distributed leadership. *Studies in Educational Leadership,* 7, 219-240.

Robinson, V., Lloyd, C., Hohepa, M. y Rowe, K. (2007). *The impact of leadership on students outcomes: An analysis of effects from international research.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.

Rooney, J. (2000). Survival skills for the new principals. *Educational Leadership, 58* (1), 77-88.

Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.* Madrid: Narcea.

Sanrattana, W. y Parkay, F. (2003, abril). *The beginning primary-school principals in Thailand: A National Survey of their priorities and concerns.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, ILL.

Sarros, A. y Sarros, J. (2007). The first 100 days leadership challenges of a new CEO. *Educational*

Management Administration & Leadership, 35 (3), 349–371.

Schatski, T. (2001). Introduction: Practice theory. En T. Schatski, K. Knorr-Cetina y E. von Savigny (Eds.), *The practice turn in contemporary theory* (pp. 1-14). London: Routledge.

Schwandt, T. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics and social constructionism. En N.Denzin y Y. Lincoln (Ed.) *Handbook of qualitative research* (pp189-213). Thousand Oaks, CA: Sage.

Secretaría de Educación Pública. (1980). *Manual de Organización del Plantel de Educación Primaria*. México. Recuperado el 5 de junio de 2007, de http://www.google.com.mx/search?q=Manual+de+Organizacion+de+la+Escuela+de+Educacion+Primaria+(SEP%2C+1980)%2C+&ie=utf-8&oe=UTF-8&aq=t&rls=org.mozilla:en US:official&client=firefox-a

Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.* México.

Secretaría de Educación Pública (2001a). *Programa Escuelas de Calidad.* México. Recuperado el 3 de junio de 2009, de http://basica.sep.gob.mx/pec//start.php?act=programa&sec=des.

Secretaría de Educación Pública. (2001b). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México. Recuperado el 3 de junio de 2009, de http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2734_programa_nacional_de_educacion_.htlm.

Secretaria de Educación Pública. (2006). Plan Estratégico de Transformación Escolar. México

Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2009). *Modelo de planeación educativa estratégica.* PEC. México.

Sergiovanni, T. (2007). *Rethinking leadreship a collection of articles*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Slater, C., Boone, M., Nelson, S., De la Colina, M., García, E., Grimaldo, L., Rico, G., Rodríguez, S., Sirios, D., Womack, D., García-Garduño, J., y Arriaga, R. (2007). El escalafón y el doble turno: An international perspective on school director preparation. *Journal for Educational Research and Policy Studies*, 6 (2), 60-90.

Slater, C., Boone, M., Price, L., Martínez, D., Álvarez, I., Topete, C. y Olea E. (2002). A cross-cultural investigation of leadership in the United States and México. *School Leadership and Management,* 2 2 (2), 197-209.

Slater, C., García-Garduño, J. y López-Gorosave, G. (2008). Challenges of a successful first-year principal in México. *Journal of Educational Administration*, 46 (4), 702-714.

Slater, C. y López-Gorosave, G. (en prensa). Using the dissertation as a vehicle for publishing: A

conversation between professor and doctoral student. En R. L. Calabrase y P. A. Smith (Eds.), *The doctoral student´s advisor and mentor. Sage advice from the experts.*London: Sage.

Spillane, J. (2006). *Distributed leadeship.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

St. Germain, L. y Quinn, M. (2005). Investigation of tacit knowledge in principal leadership. *The Educational Forum*, 70 (1), 75-90.

Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R. y Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis*. London: Sage.

Turan, S. y Yücel, C. (2006). *Correlates in works contexts of Turkish principalship*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Vallejo, M. (2006). Políticas de profesionalización de directivos escolares de educación básica en México. Algunas líneas de problematización. *La Tarea Revista de Educación y Cultura,* 19. Recuperado el 8 de agosto de 2008, de http://www.latarea.com.mx/articu/articu19/mivallejo19.htm

Walker, K., Anderson, K., Sackney, L. y Woolf, J. (2003). Unexpected learning by neophyte principals: Factors related to success of first year principals in schools. *Managing Global Transitions,* 1 (2), 195-213.

Weindling, D. (1999). Stages of headship. En T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter y P. Ribbins (Eds.), *Educational Management: Redefining theory, policy and practice* (pp. 90-101). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Weindling, D. y Dimmock, C. (2006). Sitting in the 'hot seat': new headteachers in the UK. *Journal of Educational Administration, 44* (4), 326-340.

Weindling, D. y Early, P. (1987). *Secondary Headship: The first years. Windsor*: NFER-Nelson.

Williams, M. (2002). Generalization in interpretive research. En T. May (Ed.), *Qualitative research in action* (pp. 125-143). London: Sage.

Willis, J. (2006). History and Foundations of Interpretivist Research. En J. S. Willis (Ed.), *Foundations of Qualitative Research: Interpretative and Critical Approaches* (pp. 96-146). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Wilson, T. (1970). Conceptions of interaction and forms of sociological explanation. *American Journal of Sociology*, 35 (4), 690-710.

Yzaguirre, L. (2005). Calidad Educativa e ISO 9001-2000 en México. *Revista Electrónica*

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3 (1), 421-431.Recuperado el 20 de enero de 2008, de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1130291

Zorrilla, M. y Pérez-Martínez, G. (2006). Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (4(e))*,113-127. Recuperado el 14 de agosto de 2008, de http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art8.htm

Anexo 1

Cuestionario de datos demográficos

Este entrevista forma parte de un proyecto investigación interinstitucional e internacional denominado *Estudio Internacional sobre la Preparación de Directores* (ISPP). El objetivo del estudio es analizar las experiencias de preparación e inicio de la carrera gestión administrativa de los directores de diferentes países para saber acerca de la utilidad de la preparación o capacitación previa que tuvieron antes de su nombramiento y su utilidad durante el primer año de trabajo. Los nombres de los participantes no serán incluidos en el reporte de la investigación.

Información general del o la participante:

1. Nombre y apellidos _____
2. Nacionalidad_____
3. Sexo M ( ) F ( )
4. Edad_____
5. Profesión_____
6. Grado máximo de estudios_____
7. Años de experiencia profesional_____
8. Años de experiencia docente _____
9. Experiencia como director(a) de escuela: _____años meses_____

Información general de las escuelas

1. Ubicación_____
2. Turno_____
3. Subsistema_____
4. No. de alumnos_____
5. No. de grupos_____
6. Programas en los que participa_____

   _____

   _____

   _____

   _____
7. Personal de apoyo _____

   _____

   _____

Anexo 2

Guión de entrevista 2006

Nota para los entrevistadores: Estudien estas preguntas y hagan anotaciones para que les ayuden a desarrollar la entrevista.

Pregunta Introductoria

Dígame cómo llegó a ser director(a) de su escuela. ¿Cuál fue el proceso al que se sometió para ser nombrado(a)?

Preparación

Describa su preparación para llegar a ser director(a) de escuela.

¿Qué tipo de capacitación o preparación formal usted recibió para el desempeño de su labor como administrador(a) escolar, antes de que fuera nombrado(a) director(a).

Por favor, especifique las instituciones, programas y los principales contenidos.

Tipo de institución formadora (si se aplica)

Requisitos de preparación para ser nombrado director

Mencione dos aspectos de su programa de preparación o capacitación previa que usted considere como los más útiles durante su primer año de trabajo como director(a).

Mencione dos componentes de su preparación o capacitación previa que considere que no fueron útiles para el ejercicio práctico de su misión como director.

Razones para llegar a ser director escolar

Dígame los motivos que lo impulsaron a convertirse en director(a) de escuela.

¿Usted se propuso llegar a ser director(a) o fue una oportunidad que no esperaba?

¿Cuáles son los beneficios de ser director de escuela?

¿Qué beneficios son visibles o tangibles?

¿Qué beneficios son intangibles o no se ven?

Retos

¿Cuáles han sido los principales problemas que usted ha encontrado durante su primer año de trabajo como director(a) y cómo los ha enfrentado?

¿Qué asuntos, retos y problemas ha experimentado y qué estrategias ha empleado para enfrentarlos?
Los directores de escuela serán animados a identificar y describir incidentes críticos que le han ocurrido desde que ocupó el puesto.

De acuerdo con las expectativas iníciales que tenía antes de tomar el cargo de director ¿Cuáles han sido sus mejores y peores experiencias? Describa ambas.

Recomendaciones

¿Qué observaciones y sugerencias podría hacer a las instituciones o direcciones dedicadas a la preparación y capacitación, con el fin de superar las discrepancias y mejorar los programas de capacitación?

Anexo 3

Guión de grupos de enfoque

Inicio

Después de saludar y charlar por unos minutos para relajar el ambiente, explique a los participantes que se plantearán dos preguntas y que cada uno de ellos tendrá su turno para responder, y que en caso necesario, se les solicitará profundizar en detalles. Resalte que es deseable no interrumpir las participaciones.

Preguntas

1.- ¿Qué problemas importantes tuvo en la escuela desde la última vez que conversamos? (en caso necesario hacer preguntas para profundizar:¿Podría decirme más acerca de esto?, ¿Podría darme un ejemplo?, ¿A qué cree que se deba?)

2.- ¿Cuáles fueron las principales satisfacciones que obtuvo por su trabajo desde la última vez que conversamos? (en caso necesario hacer preguntas para profundizar como las señaladas en la pregunta 1)

Cierre

Pregunte si hay algo que deseen decir antes de terminar, acuerde la fecha y horario de la reunión siguiente (en caso de no ser la última) y agradezca la participación.

Anexo 4

Guión de observación

Fecha:
Hora de inicio y término:
Escuela:

Instrucciones: Registrar libremente siguiendo los indicadores y evitando interrumpir las actividades de la escuela.

I. Características del contexto externo.
   Cómo es la colonia y el ambiente donde se encuentra la escuela. Registrar lo que se observe con relación a las personas que se vean en la colonia y las actividades que realizan, las construcciones, infraestructura, la topografía, flora, fauna, características de la urbanización, etc.

II. Características de la escuela.
   Cómo es la escuela y el ambiente dentro de ella. Registrar lo que se observe con relación a las instalaciones escolares -espacios comunes, acceso, aulas, dirección, sanitarios, etc.-, las personas que se encuentran en ella, lo que hacen y en dónde lo hacen, flora y topografía, servicios y equipo, etc.

III. Características del director.
   Cómo es el director y la dirección. Registrar lo que se observe con relación a la forma de hablar y actuar del director, a sus rasgos físicos, tono de voz y otras características que se consideren relevantes en el momento. Registrar cómo es el espacio que destina a trabajar, qué hay en él, con qué servicios materiales y personal de apoyo cuenta, qué personas lo buscan, etc.

Anexo 5

Registro de incidentes críticos

Caso: _____ Semana: _____

Instrucciones: Le pedimos que en esta hoja narre usted una experiencia vivida esta semana que le haya producido malestar, enojo, estrés, frustración o cualquier sentimiento desagradable y lo que hizo para enfrentarla. Háganos una fotografía de la situación lo más detallada posible para poder comprender su situación.

Anexo 6

Guión de entrevista 2008

Fecha:
Hora de inicio y término:
Escuela:

Instrucciones

Después de establecer el ambiente adecuado, elegir las preguntas 3,4,5 y 6 en el caso de los directores que se mantienen en la misma escuela; cuando el entrevistado se haya cambiado de escuela, considerar todas las preguntas.

Preguntas

1.- Cuénteme cuándo se cambió de escuela y a qué se debió el cambio.
2.- ¿Cómo se sentía en su escuela anterior?
3.- ¿Cómo lo recibieron en esta escuela?
4.- ¿Ha tenido capacitación como director en este tiempo?
5.- ¿Pudiera comentar el concentrado de problemas extraído de su participación en las distintas actividades realizadas en 2006 de donde seleccionamos estos fragmentos? (entregar el concentrado de relatos)
6.- Partir del principal problema de 2006 para invitar al director a relatar los experimentados en el último año. Ejemplo: "la información que nos proporcionó indica que el mayor problema que enfrentó en su primer año como director fue vincular a tantas personas, comentó que eran tan diferentes sus formas de pensar que en ocasiones chocaban entre ellos". ¿Sucede lo mismo?, ¿Se le han presentado otros problemas fuertes que no había experimentado en el primer año? ¿Qué hace para lidiar con ellos?

Cierre

Preguntar si desea agregar algo más, y plantear la pregunta ¿cómo se siente como director ahora? antes de agradecer el tiempo y disposición del entrevistado.

Anexo 7

Categorías de problemas

Categorías de problemas	Sub categorías
Recursos materiales y financieros	Edificio Equipo /Mobiliario, compra/mantenimiento/resguardo Construcción Cooperaciones Rifas
Proyecto Escolar/ Programa Escuelas de Calidad	Planeación Implementación Administración del recurso financiero Informes/rendición de cuentas
Personal de la escuela	Inasistencias Impuntualidad Incumplimiento en la entrega de documentos o de acuerdos Uso indebido de recursos Pérdida de tiempo de clases Relaciones Demandas o solicitudes Actitud Estado de salud No reconocen la autoridad del director e inspector Asesor Técnico-pedagógico Otros
Control escolar y administrativo	Boletas Formas de concentración (altas, bajas , calificaciones) Oficios Otros formatos (desayunos escolares, becas, etc.)
Alumnos	Riesgo de reprobación/ deserción, reprobación/deserción Agresividad Accidentes Enfermedades Vagancia Pobreza Inseguridad Inestabilidad Necesidades educativas especiales
Padres de familia	Inasistencia a reuniones Insatisfacción por el servicio/ quejas Falta de apoyo Agresividad Acuerdos Migración Otros
Inspector/a o Supervisor/a escolar	Falta de apoyo Actitud Presión Solicitud Visita/supervisión Falta de organización Errores
Organismos políticos y gubernamentales externos a la escuela	Sindicato Partidos políticos Oficinas de administración pública
Evaluación externa	ENLACE Olimpiadas del conocimiento Focalización de escuelas
Gestión de sí mismo	Estrés Tiempo

	Habilidades Conocimientos Personalidad Intereses y metas personales Necesidades de reconocimiento Errores Otros
Situaciones laborales	Doble plaza Permisos Permisos varios
Estructura y funcionamiento del Sistema Educativo	No cubren incapacidades o no lo hacen a tiempo Cambio de profesores/directores Empalme de estructuras y programas en la escuela (USAER, Educ. Física, Inglés, etc.) No hay personal completo (profesores, conserje u otros) Otros
Organización de actividades escolares	Distribución de roles del Consejo Técnico Organización de Sociedad de Padres de Familia Distribución de grupos Organización de festivales Reuniones de trabajo para la toma de decisiones Distribución de funciones y tareas Distribución de tiempo Otros
Comunidad	Pobreza Migración Drogadicción Violencia Vandalismo
Otros	Altas expectativas Comunidad politizada Iniciativa privada Disminución de grupos Aislamiento de la escuela

Anexo 8

Categoría de acciones

Categorías	Sub categorías
Dejar pasar	Deja pasar
Promover una visión	Focaliza el propósito de la escuela Propone objetivos y metas a corto plazo Promueve plan y/o proyectos para los próximos años
Facilitar la colaboración	Promueve entre el personal la toma de decisiones grupales Promueve entre los padres de familia la toma de decisiones grupales Promueve entre padres y profesores la toma de decisiones grupales Distribuye la responsabilidad de los profesores y el resto del personal Procura un clima de camaradería y cordialidad Establece compromiso personal con el grupo de profesores y/o padres
Dialogar, informar o negociar	Comunica lo que se puede lograr Solicita al personal de la escuela, padres, supervisor/a u otros tomar conciencia de una situación Dialoga para conocerlos Dialoga/negocia para solucionar problema con el personal de la escuela Dialoga/negocia para solucionar problema con padres de familia Dialoga/negocia para solucionar problema con las autoridades el/la inspector, el/la supervisor escolar
Proporcionar consideración personal	Dedica tiempo a conocer las necesidades/intereses de los profesores Atiende/ apoya como persona a cada miembro del personal Atiende/ apoya como persona a los alumnos Busca formas para mantener su equilibrio emocional y/o salud en general
Proporcionar estímulos	Anima y apoya Facilita mecanismos para que los profesores se desarrollen profesionalmente Favorece un ambiente de reflexión sobre las evaluaciones de los aprendizajes y el desempeño docente Proporciona apoyo pedagógico para mejorar el trabajo Busca cualidades y fortalezas en las personas
Asegurar coherencia personal	Cumple con los acuerdos tomados Cumple con los compromisos o promesas expresados
Ejercer la autoridad	Evita las distracciones de los profesores Vigila el respeto del timbre de entrada y salida de clases Promueve el respeto por el horario de recreo escolar Ordena la realización de las actividades o el cumplimiento de responsabilidades Sanciona por incumplimiento Decide sobre tareas escolares basado en su juicio Amenaza con levantar oficio o descontar el día Otros
Realizar cambios	Cambia a los responsables de algunas comisiones Simplifica o elimina requerimientos, procesos, etc. Modifica los espacios Suspende clases Modifica su manera de pensar
Desarrollar relaciones con el entorno	Promueve la participación de padres de familia en los esfuerzos por mejorar la escuela Promueve la participación de padres y/o tutores en los esfuerzos por mejorar los aprendizajes de los niños Utiliza diversos medios para establecer vínculos de colaboración con otras instituciones de la localidad/municipio/estado Contrata servicios diversos para el logro de las metas Gira oficios, se entrevista con autoridades y organismos diversos
Concentrar responsabilidades	Realiza tareas fuera del horario de clases y fines de semana Incorpora a la familia en tareas de la escuela Da clases o atiende un grupo de niños Otros

Planificar/desarrollar/supervisar actividades	Fomenta el uso y discusión de la información para planificar la enseñanza Fomenta el uso y discusión de la información para planificar las actividades escolares Organiza festivales escolares Organiza eventos sociales y/o políticos Organiza la participación de la escuela en actividades promovidas por instancias superiores Prevé situaciones que interfieran con el logro de las áreas planificadas Conversa frecuentemente con los profesores sobre los problemas del rendimiento escolar y otros indicadores de los estudiantes Supervisa los avances de los planes Otros
Combinar acciones	Realiza dos acciones para atender un problema Realiza más de dos acciones para atender un problema
Buscar/aceptar interlocutor externo	Busca/acepta la intervención de las autoridades educativas Busca/acepta la intervención de funcionarios públicos de sectores no educativos Busca/acepta la intervención del sindicato Otros
Generar artificios	Falsea información Se niega/rechaza Inventa justificación

Anexo 9

Categoría de resultados

Categorías	Connotación	Sub categorías
No se observan resultados	Negativo	No se observan resultados
Logra identificar oportunidades para su escuela	Positivo	Oportunidades de asistencia social Oportunidades materiales o financieras
Logra avanzar en una cultura de participación	Positivo	Participa personal de la escuela Participan padres de familia/tutores Participan personal de la escuela y padres de familia Participa personal del contra turno
Identifica, planifica y/o implementa mejoras de atención a los alumnos	Positivo	Mejoras en la enseñanza Mejoras en el aprendizaje Mejoras en el seguimiento
Logra avanzar en propósitos proyectados	Positivo	Avanza en Proyecto Escolar Otros
Logra respeto y reconocimiento	Positivo	Lo reconoce el personal de la escuela Lo reconocen los padres Lo reconoce el Inspector(a) /Supervisor(a) escolar Lo reconoce el sindicato Lo reconocen otros
Logra reflexiones/aprendizajes	Positivo	Reflexiona en sí mismo Reflexiona o aprende sobre el personal de la escuela Reflexiona o aprende sobre los padres de familia Reflexiona o aprende sobre otros
Produce molestia/estrés/frustración/ desánimo	Negativo	En sí mismo En Personal de la escuela En Padres de familia En Supervisor/a escolar Sindicato Otros
Logra resolver lo inmediato	Positivo	Logra resolver el problema inmediato
Logra transformar parte de la organización escolar	Positivo	Procedimientos Figuras colegiadas Funciones Horarios Formas tradicionales de organización Otros
Logra trabajar con representantes del entorno	Positivo	Instituciones gubernamentales Organizaciones privadas Clubes Otros
Logra disminuir obstáculos en las relaciones humanas	Positivo	Desconfianza Enojo/molestia Estrés Mala comunicación
Suspensión	Negativo	Clases Programas Actividades
Movimiento en control escolar	Positivo/Negativo	Altas Bajas

Anexo 10

Concentrado de relatos por problema-acciones

Recursos materiales y financieros, 2006	
Caso	Acción: Desarrollar relaciones con el entorno
2-Vicente	Hacen falta mesabancos. Hice una solicitud a ISEP en septiembre pero no me han resuelto nada (incidente 1, caso 2).
3-Julián	El tamaño y tipo de instalaciones de una escuelota como ésta es muy difícil mantenerla. Abrimos las canchas deportivas a la comunidad y acordando con la liga deportiva el mantenimiento de las instalaciones (Incidente 5, caso 3).
4-Arnulfo	No hay oficina para la dirección, ni aula de apoyo, ni biblioteca. En mi escuela no hay dirección. El dinero de PEC no se puede meter para ese tipo de construcción, puede ser con el dinero de la comunidad, pero son comunidades muy pobres, estamos un poquito atrasados. Yo me di cuenta de que para resolver los problemas como éstos, la parte formal no era el camino, lo informal sí y he insistido con las autoridades y con todo mundo, y sí hemos logrado avanzar poco a poco. Los busco y no los suelto (Entrevista 2006, caso 04, p. 1) (Focus 6, Registro 3, caso 4, p. 10).
7-Rita	Hace poco tuvimos un robo en la escuela, nos robaron aparatos de enciclomedia. Fuimos a levantar un acta al Ministerio Público y luego fui a ISEP y ellos me especificaron lo que tenia que hacer como responsable del turno matutino, lo hice y estoy en espera de la reposición (Entrevista 2006, caso 7, p.8).
08-Ada	Tengo prestada una parte del edificio del otro turno. No hemos podido lograr que nos autoricen construir una dirección, los padres de familia han hecho gestiones pero no hacen direcciones, hacen aulas y entonces, no pueden construir un aula porque no la justifico, ellos son los que dan el visto bueno. Propondré la ampliación de una aula para el próximo ciclo escolar, eso si lo autorizan, así me dijo otro director que le había hecho (Focus 3, registro 1, caso 8, p.8).
	Acción: Concentrar responsabilidades
01-Armando	Un vidrio estaba quebrado y tuve que ir a cambiarlo a Maneadero (Incidente 5, caso 1).
03-Julián	Es muy difícil mantener un edificio tan costoso y con tantos anexos. Las llaves del lavamanos cuestan más de 3 mil pesos y ya se rompió una, hay goteras en los salones. Buscaba los mejores presupuestos, insistía con la fundación de que apoyara en la compostura. Se arreglaba lo urgente (Entrevista, 2008, caso 3, p. 24).
05-Pedro	Tuve que ir los fines de semana a la escuela para que instalaran el techo y enciclomedia. Seguido hay cosas de la escuela que tienes que cumplir fuera de tu horario, y pues hay que cumplir (Entrevista 2006, caso 5, p. 2).
	Acción: Combinar acciones
04-Arnulfo	La escuela creció mucho, de 8 grupos a 14. La escuela es una escuela con muy pocos recursos, cuando yo llegué eran salones de madera, pero ya la escuela parece secundaria. La escuela tiene mucha población por eso dividí algunos salones a la mitad para meter dos grupos ahí, otros niños tenían que tomar clases afuera. Negocié la realización de actividades con los padres de familia para obtener recursos y atender a todos los niños. Se ha logrado gracias a estar involucrando a las personas, me imagino que es lo que va generando cosas (Entrevista 2006, caso 4, p. 3).
06-Rebeca	Esta escuela tenía cuatro años sin pintarse, batallé mucho para pintar mi escuela, di como diez vueltas y por fin la maestra, la directora de la tarde me dijo que ya tenía la pintura lista para la escuela, estaba un poco desesperada porque ya era abril y la escuela no se había pintado; pero hubo muy poca participación de los padres de familia a la hora de pintarla, aunque se les comunicó la fecha y hora con anticipación. Pedí ayuda a la zona militar, a la casa de rehabilitación de adictos y no hubo respuesta favorable, entonces pedí apoyo de los padres mediante recados y oficios, tomé la decisión de pintarla yo con mi familia en vacaciones de semana santa, ese día acudieron mi familia, tres padres de familia, una maestra y su esposo; fue una labor muy paulatina (Focus 4, registro 1, caso 06, p. 2) (Entrevista 2006, caso 6, p. 12).
	Acción: Dejar pasar
07-Rita	La escuela no tiene privacidad para atender asuntos delicados. Las pláticas delicadas, que son varias, las tengo que hacer buscando un lugarcito en donde los otros no escuchen. Porque está siempre el profe adjunto, o porque cualquiera entra y si entra escuchará todo, porque no hay privado, y se necesita siempre un lugar para hablar a solas con los profes y también con

	los papás cuando se necesita (Incidente 2, caso 7).
	Acción: Dialogar, informar o negociar
10-Irasema	Tenía un problema con la construcción de la biblioteca. Estaba con problemas económicos fuertes. El dinero para su construcción no existía, no recibí nada. El director anterior se fue sin auditoría y sin inventario. Las autoridades, los maestros y los padres dan por hecho que todo está aquí. Tuve que hablar con la verdad con los padres de familia. Les dije: "quiero que sepan qué es lo que recibo y cómo están las cosas". Se resolvió con la verdad y con mucha vergüenza (Entrevista 2006, caso 10, p. 9).
	Acción: Buscar/aceptar interlocutor externo
09- Miriam	Los principales problemas son entre grupos de la mañana y de la tarde debido al uso y cuidado del equipo de enciclomedia que se encuentra en la sala de medios, así como de la limpieza de la escuela en general. Nos acaban de dar enciclomedia, la maestra el primer día no pudo prender la computadora, porque no le dejaron la llave; existía el problema como de cinco grupos de detalles de limpieza de salón y situaciones así que tienen que ver con la organización que debemos entablar el director de la mañana y yo, y los problemas de un turno que afectan a otro. Las situaciones que se presentan en ambos turnos son distintas y las características también lo son, en la mañana acaparan a los mejores niños, en la tarde la mayoría son hijos de madres solteras que trabajan en una maquiladora. Me reuní con el director del turno matutino para tratar de dar solución al conflicto, naturalmente supervisada por la inspección. Mi función es platicar con los maestros y la directora de la mañana para solucionar algunos problemas. Ese por lo menos se resolvió (Entrevista 2006, caso 9, p.5).

Padres de familia, 2008	
Caso	Acción: Combinar acciones
4-Arnulfo	El argumento que tenían los padres de familia era que no tenemos especialistas, ¿cómo podíamos decir que su hijo tenía problemas de conducta? ¿que no había aprovechamiento?, si nosotros no estamos facultados a eso, eso era…era como su estandarte y ya sabían el caminito y se iban a la inspección o se iban al departamento y así. Entonces ok, entonces nosotros ¡pun!, les pusimos el DIF y el CRIE para que los padres de familia resolvieran sus problemas allí y no se anduvieran brincando. Había que cercar y evitarle problemas al maestro. Porque lo primero que se hizo fue quitar…siempre iban directamente con el maestro. Entonces lo que se hace ahora es que…bueno, primero pasan a la dirección y de la dirección sí, sí, sí; si no se satisfacen sus…sus problemas se van al grupo, pero primero conmigo. Así lo hicimos porque los maestros están con los niños , y como que más se lucen, y entonces quité todo eso. Por eso fue que hice la dirección más que todo pues. Y es que al principio había muchas quejas de los padres, sí, porque no había control, o sea, no había…o sea no había ninguna carta responsiva de los padres de familia en la escuela, y ahora se firman los compromisos y hay menos problemas de esos (Entrevista 2008, caso 4, p. 12).
6-Rebeca	Uno de los retos que tengo como directora es con los padres, la participación no ha sido hasta ahorita una espina que me haya sacado, vienen a las reuniones cuando mucho la mitad. Tengo padres muy participativos y otros que nomas no. Aquí hacemos dos actividades al año que se llama Taller Padre-Hijo. Comentábamos que últimamente ha habido poca participación de los papás, porque cuando les toca a las mamás es mucho mayor la participación, muy bien. Hemos convocado a reuniones, en la primera de este año vinieron 30 de 100, entonces tuve que convocar a una segunda y vinieron 50; los hemos estado invitando a las demostraciones de lo aprendido, que es una clase abierta al público, también ha crecido el número de participación, pero no el que quisiéramos, ha habido un poco más (Entrevista 2008, Caso 6, P. 22). En el mes de febrero fueron las inscripciones para primer año y… vino personal de Sistema Educativo por la campaña política... que decía que no se iban a cobrar cuotas escolares, algo que no se explicó mucho (a los padres).....yo no me percaté en ese momento que hubo presencia de gente externa. Lo que sí vi fue lo que sucedió después. Bueno, vino a buscarme una persona… porque había recibido una queja de los padres de familia de esta escuela. Lo primero que me pasó por la mente fue ¨¿qué hice?, ¿cuál, cuál fue el abuso que cometí para que fueran a poner la queja?¨... dicen que vinieron personas...cuando yo estaba inscribiendo y preguntaron… si estábamos cobrando cuota de inscripción....y que dijeron que sí, que 300 pesos. Entonces cuando vino la profesora del Sistema Educativo hablé con ella... le dije: ¨mañana tengo reunión de padres de familia, ¿qué le parece si viene?¨... La profesora vino… cuando tuvimos la reunión ella participó; esa reunión… estuvo concurrida, sí, más de 60 padres, entonces dijo: ¨yo vengo aquí porque hubo una queja de parte de ustedes porque… estaban cobrando 300 pesos por inscripción¨. Entonces yo les pregunté a los padres de familia: ¨ustedes son padres de familia de esta escuela, inscribieron en primero algunos, digan ustedes o comenten a la maestra ¿quién les cobró la cuota?¨ Y ellos contestaron: ¨no, aquí no se cobró cuota¨. Y es que nosotros no cobramos cuota. Lo que sucedía es

	que en junio se inscribía para otro año y al mismo tiempo pedíamos que depositaran en el banco el dinero para PEC, y que en agosto trajeran la ficha de depósito, como lo hacen muchas escuelas. No sé qué padres de familia fueron, pero nos fueron a poner en mal a raíz de que estaban los medios de comunicación diciendo que no pagaran cuotas, entonces los padres empezaron a molestarse porque estábamos solicitándoles el pago para seguir con escuelas de calidad. En la junta, la profesora… les explicó que se miraba muy drástico el asunto de la propaganda publicitaria de los partidos políticos, pero que de todos modos había que cooperar en las escuelas. Todo mundo quedó muy convencido, entonces yo después me acerqué con ella y le dije: ¨maestra, voy a seguir solicitando su apoyo¨, a lo mejor en manejo de reuniones me falta asesoría, y de hecho fui personalmente con ella al Sistema Educativo, y me sugirió algunas cosas, y para la próxima reunión de padres de familia ya tengo algunos tips de cómo manejar la situación (Entrevista 2008, caso 6, p. 23-26). Fui a pedir apoyo a Vinculación Social porque nos invitan en abril y mayo a llenar una cédula de inscripción para participar en el próximo PEC, entonces yo no puedo tomar una decisión sola, yo no puedo decir yo si quiero PEC, o yo no quiero continuar el otro año porque ya me cansé, porque ya me voy a jubilar, entonces hablé con los padres de familia sobre la invitación. Este año batallamos mucho, pero juntamos 25 mil pesos porque éste fue de 80; el año antepasado fue de 90. Bueno, en la junta había 27 padres de familia y les pregunto ¨¿cómo vamos a manejar esta situación?¨ Los padres dijeron: ¨miren, a nosotros lo que nos molesta es que nos pidan una cooperación de 250 pesos al inicio, que manden una rifa de 100 pesos en diciembre, que anden los niños vendiendo cositas para sus candidaturas entre enero, febrero y marzo para juntar dinero, si usted me pide a mi 250 pesos y no me molesta durante el año con otra actividad, yo estoy dispuesto a donar los 250 pesos¨. Entonces ya las demás personas, los demás papás dijeron: ¨es cierto, si no nos va a pedir dinero hacemos actividades, pero no se vale que otros no paguen, porque mmm la mitad de los papás no pagaron los 250, los papás que si pagamos somos los que ¡si! le cumplimos con la...venta de cien, de diez numeritos a diez pesos que suman 100, son los que si volvemos a cooperar con un ráscale y los otros se van quedando rezagados¨. Entonces dijo un señor: ¨tomemos una decisión¨. Yo les comentaba que el documento oficial que tenemos del Sistema Educativo dice que los padres van a aportar voluntariamente cuotas dos veces al año, en febrero y en octubre. Entonces dijeron los padres: ¨mire maestra, yo sé cómo somos nosotros, si no nos cobran entrando como un requisito para que nuestros niños estén en esta escuela, no pagamos, entonces por qué no sigue permaneciendo lo que estaba antes, que sea un motivo de inscripción, un acuerdo para pagar la cuota voluntaria que ni se va a subir, ni se va a bajar¨, pero se supone que este año vamos estar mejor, porque vamos a cubrir la pura cuota y no va a haber ningún evento extra. Entonces yo fui a consultar a la profesora de vinculación del sistema educativo y le dije: ¨mire pasa esto¨, pero lo decidieron como treinta gentes, no cuento con la totalidad de los padres. Ella me dijo: ¨¿por qué no haces un comunicado y se lo mandas a los padres y les preguntas su opinión?¨ Porque no vinieron por X o por Y, pero tampoco vinieron a preguntarme al otro día, así son los padres, mientras uno los está ahí, llamando, llamando, llamando, o informando, ellos hablan en sus casas y dicen lo que quieren de nosotros, pero no acuden a la escuela. Entonces estoy haciendo esa circular, estoy tratando de pensar como ellos para que nooo malinterpreten lo que yo quiero decirles, que en una reunión del mes de mayo se acordó que se va a seguir colaborando con la escuela, pero que no va a haber otro tipo de actividades, y si 100 padres dan sus 250, se juntan los 25 000 pesos que se ocupan para el proyecto. Y ahí vamos, en esa parte (Entrevista 2008, caso 6, p. 26). Ha sido un problema la Escuela para padres, empezaron como 20 y terminaron 2 este año. Antes, el año pasado, hicimos un círculo de lectura para padres, no era escuela para padres, era un círculo de lectura, leíamos un libro y comentábamos, empezamos en enero y lo terminamos en mayo y lo terminamos como con 8 padres. Curiosamente hay un señor que se llama Juan que viene en la tarde los jueves a dirigir escuela de padres y las mamás prefieren venir a esas pláticas. Yo me contacté con el señor y le dije: ¨¿por qué no viene en la mañana y le junto mamás y les da la misma plática que en la tarde?¨ Empezó viniendo muy bien como dos o tres meses y después él mismo me decía: ¨ahora no voy a poder asistir porque me comisionaron allá¨, como que también estaba ocupado muy temprano, entonces dejó de venir, entonces las mamás que pueden, que ya lo conocieron y que habían venido, cuando hay oportunidad vienen con él en la tarde y dejaron de venir en la mañana…porque es muy bueno el señor, si pues si, y rápidamente lo reconocí (Entrevista 2008, caso 6, p. 23).
7-Rita	En septiembre yo enfrenté un problema que… no estaba preparada… Hicimos la junta con la sociedad de padres para el cambio de la mesa directiva, pues todo muy bien al principio hasta que una señora me pregunta: “¿qué es lo que hizo usted con todo el dinero que sacó del campamento?, se les cobró 100 pesos y fueron cien niños”. “Permítame señora” -le dije-, “el campamento no es lucrativo, no es negocio…. lo organiza el profesor de educación física en honor de los niños del sexto año”… No sabía ni qué decir la verdad, porque aunque él lo organiza, son alumnos de la escuela. Entonces ella preguntó: “pero ¿cuánto le quedó?” Entonces le dije: “a la dirección no le quedó nada”. “¿Cómo que no?” - me dijo-, “fueron 10,000 pesos”… Total que la agarran de tesorera los papás y empezaron a decir: “¡es cierto!, nosotros estamos en desacuerdo, se les cobró tanto a nuestros hijos”. Híjole, no supe ni cómo salí de ahí… Para no alargarme en detalles, tuve una reunión con los profes al otro día y les platiqué lo sucedido… no creyeron que estuvo fuerte el asunto pero se preocuparon y me dijeron: “queremos que nos explique el profesor las cuentas”. Entonces yo hablé con el profe, me dijo que ya le habían comentado algunas mamás; el profesor les explicó a las profesoras: “esto se gastó y fue tanto; con el dinero que quedó, se construyeron dos asadores para la escuela”. Pero cuando expuso ante la señora, y comentó sobre el siguiente campamento, de rateros no nos bajó: “¡son unos rateros!” Luego hicimos otra junta con los padres de familia en donde intervinieron todos los profesores: “esto es de la carne, esto es de la verdura, esto es del carbón, esto es de las carpas, esto es de las sillas”. Todo lo

	desglosamos. Las madres quedaron conformes, pero la señora no. Aquí lo único que la dirección hace es la solicitud a la supervisión. "Es el único papel que hago yo" - le dije-, "yo no recojo ningún dinero…que quede muy claro…, lo único que hago es verificar la lista de los niños que van a ir". Pasado el problema le dije al profe: "ahora sí profe, esto no estuvo nada facilito, me sentí muy mal con todo lo que me dijeron, ahora tienen que tener una junta informativa con los padres antes del evento, porque a fin de cuentas, yo soy la responsable" (Entrevista 2008, caso 7, p. 33-35).
8-Ada	… no hay necesidad de que la maestra tenga el acoso del padre de familia. El padre de familia no se tiene que retirar, no, no van a retirar al niño de la escuela por ningún motivo ¿verdad? Entonces pensé que algo se podía hacer porque favorecían las circunstancias, arreglamos entre nosotros: ¨te vienes a otro grupo, trabajas ahí, y no tienes al padre de familia ahí causando problemas¨. Pero fue porque….una de las maestras se incapacitó, entonces la maestra se fue a ese grupo, ahí hicimos el cambio y al niño lo dejamos en el grupo…se nos dio la oportunidad, hubo una incapacidad… de una maestra que tuvo un accidente…entonces…la pusimos en el otro grupo (a la maestra afectada) y mandamos a la interina que viene por todo el ciclo al grupo en donde está el niño, entonces… No hemos vuelto a tener problemas (Entrevista 2008, caso 8, p. 19). Aquí todos los padres querían ser licenciados. Lo que pasaba mucho es que los padres de familia si se la llevaban adentro de la escuela, de mañana y ¡tarde!, entonces lo que hice fue retirar a los padres de familia y cerrar las puerta de las escuela, no hay padres de familia, tienen un horario, el horario que el maestro les diga en la primera reunión de organización del grupo, ahí se les informa qué días puede el maestro atender y a qué horas pueden venir. Pero ya no pasa tanto. Antes mucha gente aquí estaba toda la mañana, toda la mañana o ahí abajo toda la mañana sentado y no eran ni dos ni tres, había hasta 15 madres de familia y muy problemáticas… Lo que pasa es que…buscan cualquier pretexto…buscaban cualquier pretexto para quedarse aquí, o no trabajan o pedían permiso, no sé, ahora si hay una reunión y trabaja el padre de familia yo les hago las constancias para que las lleven a su…a su a su…trabajo. Además las ahuyenté… Mmm… lo que pasa es que los puse a trabajar a todos esos que estaban aquí…Les empecé a dar comisiones, ¨¿viene todos los días o viene dos veces? ¿en qué trabaja? Noo pues no trabajo, ah, pues yo le voy a hacer una solicitud para ver en qué nos pueden apoyar¨, a otras las mandé al municipio en vez de que estuvieran aquí dos o tres horas, las mandé…a que trajeran cosas para la escuela y sí, trabajaron un año, ja ja ja, pero al siguiente ya no,…como no consiguieron nada pues ya no volvieron ¿verdad? Nada más una persona nos consiguió cortinas para unos salones y pintura y no se qué, este ciclo, ya no regresó (Entrevista 2008, caso 8, p. 22- 23).
9-Miriam	Sigue habiendo problemas de de valores, tenemos una señora en quinto año, que tiene dos hijas, una en sexto que va a salir, y otra que tiene la profesora X, esa señora vino, le hablamos porque la niña faltaba mucho, y vino la señora, es joven, trabaja, en la maquiladora y se dio tiempo de venir, y resulta de que al final dijo que porque le dijimos: ¨señora si usted no se hace cargo de su hijos, le vamos a mandar al DIF¨, que ¨eso era lo que estaba queriendo, que me manden al DIF, porque lo que quiero es mandar a las niñas a un orfelinato¨, ¨¡Ay!¨ Dije yo, entonces en lugar de hacerle reaccionar, le estamos dando para que solucione lo que ella quiera, entonces, como que no les interesan los hijos, o no sé qué problemas tendrán, pero así es la actitud de la señora. Lo que pasa es que fue la maestra a ver qué pasaba con la niña, la maestra se enteró que la niña no duerme a veces en su casa, tiene doce, once años, la abuelita no la puede controlar, la que está al cuidado de ella y su hermanita es la abuelita, ellas vienen a la escuela porque ellas quieren venir, no porque las mande la mamá, ése es el problema de las señoras, no hay mucho apoyo por parte de ellas, y entonces nosotros hicimos un informe del plan de seguimiento de las metas del plan escolar y tuvimos que decir que el primer obstáculo que tenemos es la falta de apoyo de los padres de familia a sus hijos...pues principalmente porque no están nunca, están trabajando, su horario no les permite...Entonces ese es el problema que hay aquí. (Entrevista 2008, caso 9, p. 5). Una madre de familia siempre se mostró agresiva, atacaba constantemente a la profesora X,.. La señora no la toleraba…La maestra me tenía al tanto; hablé con la señora pero nada. Hicimos oficios para enterar a la Supervisión del problema…hicimos documentación hasta la ISEP...luego de aquí se mandó al jefe de primarias… Se hizo todo un papeleo… Pensamos que con todo lo que hicimos, con bases y con pruebas, iba a salir la niña y la señora de esta escuela, pero aquí siguen… Venía y le gritaba, sí, y aparte… me gritaba. Una vez las madres de familia se iban a levantar a golpearla….es que fue muy grosera con la profesora, la amenazaba, le decía que la iba a esperar afuera, y las madres de familia la cuidaban, hasta le hacían valla para protegerla… Fue una una situación bien difícil, pero los de ISEP no hicieron nada. Luego la madre de familia se peleó a golpes con la tesorera del año pasado por un asunto que ni le incumbía. Entró a quejarse la tesorera, al rato vino la otra señora y me dijo que yo prefería a la tesorera. Yo le dije que no, que estaba escuchando, ella me dijo: "es que primero debe escucharme a mí, mis razones". Me amenazó y me dijo un montón de cosas. A veces hasta miedo da, aquí hay que tratarlas bien porque no hay de otra… (Entrevista 2008, caso 9, p. 23). La madre de familia problemática se peleó a golpes con la tesorera del año pasado por un asunto que ni le incumbía. Entró a quejarse la tesorera, al rato vino la otra señora y me dijo que yo prefería a la tesorera. Yo le dije que no, que estaba escuchando, ella me dijo, no, ¨es que primero debe escucharme a mí, mis razones¨. No le dije, ¨yo escucho a usted, y a ella también, mi obligación es escuchar no es darle la razón a usted nomás porque sí, sino al que tenga la razón debo dársela¨. Me amenazo y me dijo un montón de cosas pero yo ni caso le hice porque ya sabemos más o menos cómo es. A veces hasta miedo da, aquí hay que tratarlas bien porque no hay de otra. Yo busco apoyo en las madres de familia (Entrevista 2008, caso 9, p. 23).

	Acción: Dejar pasar
6-Rebeca	Recuerdo el problema más reciente, el último que acaba de pasar, mmm ¿Cómo te diré?, este… era una madre de la tarde. Cuando inició el ciclo vino a pedirme cupo para sus hijas, una de cuarto y otra de primero. Alguien me comentó: ¨no la aceptes, es muy conflictiva¨, pero yo dije, ¨cómo no, que sea un reto para mí aquí, aquí la domamos¨, usé exactamente esas palabras, aquí la domamos. Bueno, pues inscribió a sus niñas y todo muy bien como madre de familia...y casi sale seleccionada como Presidenta de la mesa directiva de los padres...de hecho forma parte, es suplente, pero ya casi votaban por ella para que fuera presidente, y a mi que me venia un dolor y que venía otro pensando en lo que me dijeron ¿verdad? Me ayudó en un evento que hicimos con los padres, una tardeada por allá en noviembre y tranquila la señora, pero hace un mes más o menos me dijo: ¨oiga profe, quisiera comentarle algo porque usted dijo que no me guardara nada¨. ¨Ajá¨, le dije, ¨coménteme¨. ¨Mire¨, me dice, ¨he venido como cuatro veces a la escuela y los baños están bien sucios¨. ¨Ay ¡caray!¨ -le dije-, ¨no puede ser, los baños no han podido estar sucios porque aquí hay dos intendentes, uno en la mañana y otro en la tarde, y si no limpiara por alguna razón, yo me hubiera dado cuenta porque los reviso diariamente¨. En estos tres años no había habido problema con los intendentes, cada quien hacía su función, bueno me estoy regresando para que puedas entender esto. En enero, febrero, la directora de la tarde me comentó que ella sentía que la de la tarde trabajaba mucho y que la de la mañana no hacía gran cosa, entonces yo le dije: ¨profe, yo nunca he tenido problemas, yo creo que mi intendente sabe lo que tiene que hacer, pero ella empezó a decir que una parte estaba más sucia que otra¨, entonces le dije: ¨¨mire, ¿qué le parece si ellas dos se aplican y nos dicen qué es lo que van hacer?¨ Entonces ya platicaron ellas y quedaron en que un mes me tocan los baños de las mujeres a mi, otro mes te tocan a ti; entonces pasó como un mes, y una maestra de grupo un día dice: ¨oye, están muy sucios los baños¨, entonces me dice mi intendente: ¨es que le tocan a la de la tarde¨, entonces la directora de la tarde escuchó y dijo: ¨es que aquí no hay nada de que le toquen a una y que le toquen a otra¨. Maestra, le dije, ¨a sugerencia suya y delante de todos, hicimos este acomodo de que cada quien iba a delimitar una área de la escuela y la va a tener limpia¨. No, me dijo, ¨pues así yo nunca quede de acuerdo¨. ¨Profesora, usted me lo pidió y ellas comentaron¨, y mi conserje dijo: ¨sí maestra, dijo usted, si Doña Sofía y yo platicamos de lo que íbamos hacer cada quien¨. ¨¨Bueno pues, es que eso no funciona y no¨. ¨Ah, entonces eso es otra cosa¨, le dije. Entonces ella ha estado muy insistente en que los baños están sucios, en que no se asearon los baños, y fue y llevó el recado hasta el Supervisor, y luego el Supervisor ya me citó junto con ella para platicar de nuestras intendentes, entonces este… habiendo pasado eso, como al mes esta señora sale con que los baños están sucios, entonces yo le digo a mi intendente: ¨Carmelita, ven para acá por favor, aquí dice esta señora que ha venido cuatro veces en la mañana y cuatro veces al medio día, que ha visto los baños sucios¨. ¨No¨, dijo, ¨los baños han estado limpios¨. Y pues yo voy al baño todos los días, o sea a mi no me puede decir que están sucios, se limpian a fondo...Entonces le digo a la señora: ¨yo voy, yo paso por los baños todos los días, voy y cierro los baños de los niños porque están abiertas las llaves de paso, porque quedó un sapo abierto, si paso y escucho ruido yo me meto, nada más pregunto ¿no hay nadie?¨ para entrar al de los hombres, porque hay maestros, entonces ya puedo entrar si no hay nadie, o si hay un niño me espero, y en el de las mujeres no pregunto porque puedo entrar si oigo una llave que se está tirando, se tira mucho el agua pues, vinieron y nos repararon pero no quedaron bien, entonces dice Carmelita: ¨no profe yo he hecho los baños, el aseo de los baños todos los días¨. ¨Pues esta señora dice que no se hacen y no se qué¨. ¨Mire¨, le dije a la señora, ¨para la próxima, porque aquí no está quedando muy claro algo, usted venga y dígame: maestra, venga, están sucios los baños; pero así yo, yo no le puedo dar crédito, a lo que usted me está diciendo¨. ¨¡Ay! es que hubiera tomado una foto con el celular¨, me dijo. ¨La hubiera tomado¨, le dije…y luego, al modo de mi intendente y yo que tenemos casi el mismo carácter. Estaba la basura que daba vueltas, si yo no llamo para que venga la basura, no viene, me refiero al turno matutino, pero la señora no dijo, eso es un foco de infección, el foco de infección era el baño, donde los baños nunca han estado más sucios que...baños sucios los de la escuela X, y ni modo, voy a decir nombres, porque yo allá voy en la tarde, no los limpian muy seguido, aquí si limpian diario los baños, ahorita no está la intendente porque anda en un congreso de Educación Física, porque tiene carrera de Educación Física y no ha podido conseguir su plaza, entonces así quedamos con la señora. Pues este, eso no me quita el sueño, me quitó el sueño que el día 16 de mayo llegó un recadito por teléfono, sin dar nombre, de una persona que decía que hablaba porque había problemas con los baños de la escuela (Voces al fondo) y este....lo recibió una persona que estaba ahí, llegó un recado que hablaba por la intendente porque no tenía los baños limpios, y que en esta escuela faltaban mucho los maestros. Sí, o sea, le echó más todavía ¿no? Entonces imagínate cómo me sentía, me quitó el sueño, me lo quitó… ahorita ya no, ¿verdad?, pero ya lo trabajé, ya lo asimilé, pero si fue algo muy… sentí mucha impotencia porque desafortunadamente los logros de la escuela no se comentan a favor de quien los hizo, pero los detalles pequeños si resaltan, entonces digo yo ¨Diosito Santo¨, habían pasado tres años y nunca habíamos tenido problemas de sanitarios. Luego el Supervisor mismo dijo: ¨bueno, antes se peleaban los maestros porque el maestro de la mañana me dejó aquí, que el maestro de la tarde dejo acá, y que había problemas en con los de quinto o sexto ¿no?, problemas de maestros, y resulta que ahora son problemas de los intendentes¨… en ese momentos estábamos las dos directoras con el Supervisor hablando de los baños, todavía no pasaba este hecho de la llamada de la señora, entonces me dijo la directora de la tarde: ¨¿no habrá algo que le podamos dar a los intendentes como su oficio de funciones donde sepan exactamente qué tienen que hacer?¨. ¨Mire profesora¨, le dije, ¨mi intendente sabe lo que tiene que hacer, y lo hace¨. No, dijo, ¨pues yo si ocupo darle una a la mía¨, pues ya me hizo ir y sacar una fotocopia y ya se lo puse ahí, y entonces yo creo que ella nomás a eso se concretó ¿no? Yo hablé con mi compañera de trabajo ¿no?, y le dije: ¨Carmelita, de aquí en adelante hay que mantener las cosas limpias, me pidieron que te diera un oficio, pero tú tienes aquí 14 años, no creo que tenga qué decirte lo que tienes qué hacer¨. Y así pasó, pero luego viene eso de la

	señora, y yo digo, ¨¿cómo nos pusieron en mal en la Supervisión?¨ Bueno, entonces, lo que más me ha marcado ahorita, a pesar de la experiencia mmm…es eso de la señora, que nos puso muy en mal en la inspección. De hecho no se ha vuelto a quejar, no ha habido nada, pero...la piedra ya la tiró (Entrevista 2008, caso 6, p. 31-33).
9-Miriam	Las madres siguen viniendo esporádicamente, ese problema sigue igual, de hecho casi no vienen porque les quitan el bono de productividad o de asistencia en las maquiladoras, aquí es siempre maquiladoras (Entrevista 2008, caso 9, p. 1a).
	Acción: Dialogar, informar o negociar
1-Arnulfo	La madre de familia se ha quejado de descuido de los maestros, dice que cuando viene, nunca están los maestros. A mi me tocó con la profesora la primera vez que tuvo quinto, la madre me dijo, ¨es que vengo y no está la maestra¨, le tocaba suerte, por decir algo, ya vez que faltan los maestros por un permiso, pues era cuando venía la señora, o sea, le atinaba cuando la maestra pedía permiso... La señora también empezó a manifestarse en contra de que...que no estaba la otra maestra, entonces le digo: ¨pues aquí ha estado, le han mandado llamar¨, ¨es que yo no he podido venir¨, ¨¡ah!, pues ése es otro problema¨, y ha venido, han venido como dos o tres veces, ja-ja la última fue antes de cerrar el ciclo, ¨es que vengo y no la encuentro¨...viene la mamá con su esposo y sigue diciendo, ¨es que no la encontramos¨. La profesora ha venido, ahorita tuvo una cita médica, espérela, ahorita viene. Y es que la profe sí viene, no, no falta, no tengo problemas que no venga. Lo que sucedió es que volvió a coincidir, entonces le dije: ¨oiga, la maestra le mandó un recado en la semana anterior que iba a tener firma de boletas, ¿por qué no vinieron?¨; ¨es que estábamos trabajando¨...le digo ¨entonces ¿cuál es el detalle pues?¨, o sea. Entonces que vengan cuando no tienen carga de trabajo y ya la atenderemos este…ella o yo, es que cuando viene sí me encuentra, pero ella no toma en cuenta cuando venía y encontraba a la maestra, siempre toma en cuenta las veces que no la encontraba, ja ja. ATP: Es que yo la conozco, yo era, yo tuve a su hijo en primer año, a Juan Luis, la señora desde antes de que entrara la niña al Kider, ella ya tenia problemas...y me contó a mi, ¨profesora es que yo no sé que voy hacer con mi hija dice es que no, no, no ni yo la soporto¨… La mamá, y dice ¨ni yo la soporto, no sé qué voy hacer con esa niña cuando entre a primero¨, entonces esa niña trae problemas desde, no es cierto que aquí, parece que la señora la tuvo en una escuela en Maneadero, entonces de ahí se la trajo para acá, entonces ella quería como Magia ¿verdad?, porque a mi, hasta a mi me echa la culpa de que yo la debí haber tenido para que la niña hubiera progresado, porque yo tuve a su hijo y pues salió muy bien y se compuso. Pero no son iguales, entonces... (Interrumpe) No se la va a llevar, no creo que se la vaya a llevar a la niña, a la niña... va a pasar a sexto y va a estar con el maestro. No pues aquí, ahí la vamos estar esperando, ahí la vamos... (Entrevista 2008, caso 1, p. 12b-15).
8-Ada	Me mandaron llamar de la inspección poco antes de hacerme cargo de esta escuela para que le fuera entrando al problema de las demandas de los padres de familia contra los maestros, entre ellos estaba el director anterior. Ya entrando estuve en el Sistema Educativo, concilié con los padres de familia que tenían problemas, uno de ellos, un padre de familia que no quería que su hijo estuviera en determinado grupo tenía hasta licenciado, decía que la maestra era una maestra…este… problemática. Bueno, platiqué con él, estuvo el ciclo pasado con nosotros y se fue encantado…dejé a la niña con la maestra que no quería, le dije que tenía que quedarse ahí y la verdad es que no se puede, control escolar te manda los formatos capturados, ellos son los que separan a los niños en grupos A o B, y para evitar confusiones, prohíben que los andes cambiando de grupo, quien entra a primero A, debe de salir en sexto A, además le expliqué que tenía que darle la oportunidad a la maestra porque nunca había sido maestra de su hijo…(Entrevista 2008, caso 8, p. 18- 19).
	Acción: Generar artificios
2-Victor	Hace días vino un papá a pegarle al profe que está mal de la cabeza, resulta que le pegaron a un chamaquito y el profesor le dijo: ¨pégale tú también¨ y los hizo pelear a los dos. Yo le dije: ¨no señor¨, yo tuve que inventarle cosas y no lo dejé porque él venia por el profesor y él decía ¨quiero ver si el profesor le dijo que le pegara a mi hijo porque voy a vérmelas con él¨. Le dije, ¨no, véngase para acá mire, vamos a platicar usted y yo acá, mire, su hijo es tremendo señor¨ y ya me las arreglé con esto y el otro (Entrevista 2008, caso 2, p. 19b).
7-Rita	Hoy que era firma de boletas y se había citado a los padres a las 8, no se presentó una profesora y ni me avisó. Cuando sonó el timbre hice mi recorrido, a media cancha me aborda una mamá y me pregunta, ¨¿no ha hablado la maestra?¨, la mamá se notaba desesperada y molesta, eran los 8:15, le dije que seguramente no tardaba pero que pasáramos al grupo. No sabía si decirles que estaba enferma porque qué tal si llegaba. Les dije, ¨voy a la dirección, debió de haber avisado¨. Regresé y los papás ya se querían ir, que les dieron 30 minutos de permiso en el trabajo o se tenían que ir a llevar a otros hijos al kínder. Los padres estaban muy enojados y ¿qué podía hacer yo? la maestra no avisó nada y tuve que salir al frente e intentar justificarla, que estaba enferma, algo inesperado, como a cualquiera le puede pasar, bueno, hablé con ellos intentando tranquilizarlos y después de una disculpa y la vergüenza que tenía, les dije que regresaran a sus casas o trabajo y que se les enviarían las boletas para firmar, pero pasé un coraje!, es el colmo con esta profesora. Eso pasó hoy, me llevo de tarea pensar qué voy a hacer, yo me apoyo mucho en la supervisora, nos entendemos mucho, a lo mejor, porque ella esta pasando por algo semejante, llegó nueva a la zona cuando yo llegué como directora y en la zona hay muchos vicios (Entrevista 2008, caso 7, p.

	3-4).
	Acción: Desarrolla relaciones con el entorno
4-Arnulfo	A un maestro lo habían perseguido con un desarmador, los papás iban y le gritaban: ¨¿por qué a mi niño le pegaron?¨ y todo esto bla, bla, blaaa, yo lo único que conozco es que su niño es así y así y así; ¨y usted ¿quién es para que me diga esto?¨... entonces, para evitar los enfrentamientos con los padres de familia de los niños agresivos, puse al DIF ahí y me funcionó bastante bien. Lo que hice fue acercarme al Presidente Municipal en una ceremonia en que abanderaron una escuela y le dije que la escuela tenía esas características y que necesitaba del apoyo del DIF, ok, entonces hablé con su esposa y me envió con la directora del DIF, me hizo una tarjetita ahí mismo y ya fui, hablé con ella y … …entonces como que eso de alguna forma les sirvió a los papás y la escuela pues, de alguna forma es diferente a como era antes (Entrevista 2008, caso 4, p. 9b).
	Acción 13: Buscar/aceptar interlocutor externo
2-Victor	Los papás se llevan a sus niños a otras escuelas, es por inconformidad por el trabajo, ¿si?. Esta escuela es para que tuviera turno vespertino, pero siempre ha sido catalogada como el patito feo y nosotros surtimos a la Corregidora, a la Justo Sierra, a la Héroes. Allá van nuestros niños de aquí, también a la Territorio Sur. El Kínder tiene dos terceros, pero aquí nada más entra uno porque la gente considera que los de aquí no damos el ancho, no somos como para que sus hijos entren aquí, se los digo con vergüenza. Las cosas deben de cambiar, yo por eso ya pedí apoyo al sindicato y le dije a la secretaria general, quítame a fulano, a fulano y a zutano, no quiero trabajar con ellos. Tanto así que la secretaria general estuvo aquí y le dije: ¨o se van ellos o me voy yo¨. ¨Pero por favor, calmado¨, dijo. ¨No puedo seguir yo así, que se estén burlando de mí y que me estén haciendo daño a mí¨. Le dije: ¨o ellos o yo¨. Aparte la inspectora habló conmigo y me dijo: ¨allá, ¿conoce las Praderas, los Encinos? Allá, rumbo de la Popular hay un mundo nuevo, allá la Nissan va a abrir una primaria¨ (Entrevista 2008, caso 2, p. 14-15).