
Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Las prácticas de dirección en la escuela primaria: Un estudio de casos múltiples

Efrén Martínez Cruz^a y Tiburcio Moreno Olivos^b

Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, Pachuca^a. Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa^b. Ciudad de México, México.


Recibido: 14 de abril 2021 - Revisado: 14 de junio 2021 - Aceptado: 12 de agosto 2021


RESUMEN

El presente texto tiene como objetivo reflexionar acerca de las prácticas directivas en la escuela primaria mexicana que se desarrollan en el marco de una dinámica global que influye en ellas, de tal manera que las conforma y caracteriza, según se hace evidente, en la investigación cualitativa de corte etnográfico realizada mediante la modalidad de estudio de casos, con 13 directores de educación primaria en 2012. A través de un proceso inductivo se construyeron categorías empíricas, que dieron origen a un texto interpretativo que describe y analiza algunas de las prácticas de dirección. Entre los hallazgos más relevantes se encuentra que el directivo “aprende a hacer” en la práctica y, en ella también “aprende a ser”, toda vez que generalmente arriba al cargo por diversas circunstancias, sin la formación específica para desempeñarse profesionalmente en el puesto, lo cual limita considerablemente las posibilidades de mejora de la educación primaria.

Palabras clave: Prácticas directivas; directores; educación primaria.

*Correspondencia: Efrén Martínez Cruz (E. Martínez).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-0624-4730> (efrac5@hotmail.com).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-0392-6621> (tmoreno@cua.uam.mx).

Leadership Practices in Elementary Schools: A Multiple Case Study

ABSTRACT

The aim of this paper is to reflect upon management practices that develop in the framework of a global dynamism that impacts on Mexican primary schools in such a way that shapes and identifies them. This is shown in the qualitative ethnographic research carried out through a case study with 13 principals of primary schools in 2012. Empirical categories were designed using an inductive process, which gave rise to an interpretative text that describes and analyses some of these management practices. One of the most relevant findings is that principals "learn to do" in the field and they also "learn to be" within the same practice since they are generally promoted to the post of director for any other kind of reason without the necessary training to work professionally in the place, which seriously limits the possibilities of improving basic education.

Keywords: Managerial practices; principals; primary education.

1. Introducción

Este artículo se deriva de la tesis doctoral titulada *El papel del director en el contexto educativo: la evaluación y la colegialidad como exigencias de la escuela primaria. El caso de la zona escolar núm. 127* (Martínez, 2013), que trata de una investigación etnográfica mediante la modalidad de estudio de casos múltiples, que estuvo orientado por la pregunta de investigación ¿cómo desarrolla su papel el director de educación primaria en un contexto educativo que exige evaluar y colegiar? donde se observó y entrevistó a los trece directivos de la zona escolar durante seis meses con el objetivo general de recoger evidencias acerca del papel del director de escuela primaria ante las exigencias de implementar procesos de evaluación y colegialidad docente, como mecanismos para mejorar la calidad de la educación.

En este texto se aborda una de las categorías empíricas que surgió del trabajo de campo denominada: *Caracterización del director de educación primaria*, la cual permitió identificar el rol del directivo desde el deber ser, los mecanismos para acceder al cargo y las diferentes prácticas que caracterizan al director en ese entramado, para lograr una mejor comprensión de la función directiva y sus diversas implicaciones en el contexto educativo mexicano.

Aprender, desaprender y reaprender como cita Stoll et al. (2004) en un mundo complejo, desafiante y cambiante, representa retos importantes para un director de escuela primaria, al plantearle nuevas exigencias y competencias para el ejercicio de su función, así como mecanismos de evaluación para permanecer en el cargo. Ante estos cambios acelerados la prioridad del directivo es conservar el estatus profesional construido a lo largo de los años, en un escenario local con exigencias globales. Bauman (2015) llama *tiempos líquidos* a una modernidad donde difícilmente las formas sociales se mantienen por periodos prolongados y, debido a su brevedad, hay que actuar en ambientes cada vez más cambiantes que duran menos que un periodo de vida profesional.

La pérdida de la estabilidad laboral, la colectividad y la solidaridad, así como el impulso del individualismo para hacer frente a esta dinámica mundial que exige nuevas competencias directivas, está orillando al directivo a realizar prácticas de corto alcance, a asumir un com-

portamiento defensivo para conservar su puesto de trabajo y seguir disfrutando de los beneficios obtenidos, que en este mundo cambiante parecen estar desapareciendo paulatinamente.

Además, lo que un directivo aprende a hacer y a conocer durante el tiempo que desempeña su función conforma las estructuras del quehacer profesional, difíciles de modificar si no está de por medio un proceso reflexivo en la acción (Schön, 1987). El cual permite a los sujetos recuperar su experiencia profesional a través del diálogo y la reflexión para emprender un proceso de formación continua y de aprendizaje permanente que los coloque a nivel de las exigencias actuales para actuar con mejores recursos personales y profesionales.

El artículo consta de cinco partes. En la primera se incluyen algunas referencias teóricas en torno al tema. En la segunda se describe la pregunta de investigación y el objetivo general que orientó la metodología de investigación. En la tercera, se presenta el informe de los resultados que se obtuvieron a través de un proceso de triangulación de las evidencias empíricas obtenidas mediante el proceso investigativo efectuado con trece directivos en las diferentes escuelas primarias, que mantuvieron comunicación y se fusionaron con las categorías del intérprete, así como un diálogo permanente con ciertas concepciones teóricas que caracterizan la función directiva. En la cuarta parte se muestra la discusión de los resultados y en la quinta las conclusiones.

2. Elementos teóricos acerca del directivo de educación básica

En México, el modelo de directivo en educación básica se ha definido entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). La SEP y el SNTE crearon en 1973 una Comisión Mixta de Escalafón y emitieron un Reglamento de Escalafón de los trabajadores con el propósito de que el magisterio de educación básica ascendiera y se promocionara a diferentes cargos de dirección. Así, año tras año, una comisión SEP-SNTE emitía un catálogo de ascensos y promociones de maestro frente a grupo a directivo, de directivo a supervisor escolar y de supervisor escolar a supervisor general de sector (SEP, 1973).

La SEP creó en 1982 el *Acuerdo 96 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*. En el citado documento se disponen las múltiples funciones y responsabilidades del director para el correcto funcionamiento, operación y administración del centro educativo, entre las cuales se encuentran: dirigir, supervisar, evaluar las actividades pedagógicas, administrar, elaborar el plan anual de trabajo, dictar medidas para la atención de los alumnos, informar a las autoridades de las necesidades del plantel, aplicar medidas disciplinarias, llevar un registro de entrada y salida del personal, abstenerse de abandonar sus labores y convocar a reuniones de Consejo Técnico Consultivo, entre otras (SEP, 1982).

En 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica entre la SEP y el SNTE se plantearon algunos cambios que consideran como núcleo de la actualización al Consejo Técnico de cada escuela y al director, responsable de su operación y desarrollo (SEP, 1992). Por su parte, en 2008 en la Alianza por la Calidad de la Educación entre SEP y SNTE se propuso que el directivo accediera a su cargo a través de un Concurso Nacional Público de Oposición con la idea de promover al personal más calificado, capaz de implementar mecanismos participativos y de gestión escolar en bien del desarrollo integral de los alumnos (SEP, 2008).

A su vez, la Reforma Educativa de 2013 cambió la concepción del directivo al plantear competencias específicas que debe poseer quien desee acceder al puesto, entre ellas se encuentran: conocer el sistema educativo, mejorar la gestión escolar, promover la participación social, atender los retos educativos actuales, dominar los contenidos curriculares, los contenidos temáticos [...], entre otras. Además, se modificó el Artículo Tercero de la Constitución,

elevando a rango constitucional la evaluación permanente de maestros y directivos, lo cual condiciona su permanencia en el puesto a los buenos resultados en su desempeño ([Diario Oficial de la Federación, 2013](#)).

Los cambios continuaron en 2015 con la Reforma Educativa, creándose la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente que define el perfil, parámetros e indicadores del directivo de educación primaria, que considera cinco dimensiones, enunciadas a continuación brevemente:

- Un director que conoce a la escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de organización y funcionamiento de la escuela para lograr que todos los alumnos aprendan.
- Un director que ejerce una gestión escolar eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela.
- Un director que se reconoce como profesional que mejora continuamente para asegurar un servicio educativo de calidad.
- Un director que asume y promueve los principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo, a fin de asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad.
- Un director que conoce el contexto social y cultural de la escuela y establece relaciones de colaboración con la comunidad, la zona escolar y otras instancias, para enriquecer la tarea educativa ([SEP, 2015, pp. 27-34](#)).

Por otro lado, a partir de 1990 se incrementó la investigación acerca del directivo, así como la producción escrita en torno a temáticas, como: estudio del funcionamiento de los equipos directivos de los centros docentes ([Gairín y Villa, 1998](#)), procesos para llegar a ser directivo ([Salame, 2009](#)), liderazgo directivo ([Contreras, 2010](#)), gestión escolar ([Anderson, 2010](#)), director escolar novel ([García et al., 2010](#)), modelo de dirección ([Vite, 2011](#)), los caminos para llegar a ser directivo escolar ([Navarro et al., 2011](#)), los directores frente al profesorado ([Rodríguez et al., 2013](#)), directores exitosos ([Rosenzvaig, 2012](#)), de algunos especialistas e investigadores.

También se acentúan los estudios acerca del liderazgo como el de [Cuevas et al. \(2008\)](#) que analizan el liderazgo del director y su impacto en la calidad de la educación, en contextos multiculturales. Mientras [Fernández y Hernández \(2013\)](#), describen e identifican las competencias y las prácticas utilizadas en el ejercicio del liderazgo directivo, que promueve y desarrolla buenas prácticas pedagógicas. Otra línea de investigación del directivo retoma los planteamientos sociológicos de [Weber \(2002\)](#) que distingue en las instituciones tres tipos de autoridad del sujeto: tradicional, carismático y racional-legal. Algunas investigaciones incorporan, las ideas de [Foucault \(1979\)](#) referentes al poder que tienen los sujetos –el director– y como lo utilizan para normar la vida y regularizar las relaciones en la institución educativa. Asimismo, [Dahrendorf \(1996\)](#) retoma a la autoridad vinculada a la posición que entraña dominación y subordinación, otorgada de manera legítima, para poner sanciones a quienes se revelen contra ella, originando conflicto y grupos de interés. Finalmente, [Campos \(2004\)](#) considera que el directivo ejerce su autoridad para mantener el control y armonizar a los integrantes hacia objetivos comunes.

Un estudio reciente en México analiza la carrera docente en educación primaria desde tres enfoques. El primero de orden credencialista de 1930 a 1992, que privilegiaba la antigüedad en la plaza y la acumulación de diplomas para ingresar, permanecer y promoverse a funciones de director de escuela y supervisor escolar regulados por la SEP y el SNTE. El segundo enfoque de transición de 1993 a 2012 combinaba algunos elementos del credencialista e incorporaba elementos del enfoque meritocrático como estímulos salariales, la evaluación

al desempeño docente, desempeño directivo y la evaluación para el acceso a la plaza. El tercero denominado meritocrático de 2013 a 2017 establece criterios de ingreso, permanencia y promoción (Cuevas y Rangel, 2019), trayendo consigo inestabilidad laboral, incertidumbre e inconformidad entre el profesorado.

Entre los aportes a esta temática destacan los planteamientos de Fullan (2016), en el sentido de que la dirección es el segundo factor en importancia, que tiene influencia en el aprendizaje del estudiante, por ello, es significativo maximizar su impacto, asumiendo un nuevo rol directivo de cambio que potencie tres claves: la primera, aprender a liderar; la segunda, jugar en el distrito y en el sistema educativo y; la tercera, convertirse en un agente del cambio educativo (Moreno, 2018). Sin embargo, el Sistema Educativo Mexicano, más preocupado por evaluar, plantea a través de la SEP (2015) una función directiva convertida en pieza clave para mejorar la educación que demanda este nuevo siglo, y, define una serie de perfiles, parámetros e indicadores que guían su desempeño profesional. Sobre las espaldas del directivo recaen demasiadas responsabilidades, se espera que tenga un conocimiento amplio de la escuela, del aula, una gestión eficaz con la participación de todos los actores involucrados en la mejora continua del servicio educativo, un desempeño ético que asegure que el alumnado aprenda y alcance su derecho a una educación de calidad. Todo esto como parte de las tareas a realizar mediante su incorporación o promoción en el Servicio Profesional Docente.

Nosotros encontramos que la evaluación y la colegialidad son las principales exigencias hacia el directivo en un contexto de cambios constantes en la legislación educativa, donde se sigue accediendo al cargo desde un enfoque credencialista poco transparente. Para luego afrontar una realidad escolar en la que aprende el hacer directivo en el ejercicio cotidiano, en el día a día, que lo caracteriza como: el director que trabaja para conservar el cargo, aquel que es factor de unidad, el que confronta y divide, el que tiene como prioridad la administración escolar, el que gestiona bienes y mejoras materiales, el que se enfoca al trabajo de la política sindical y de la política social y finalmente, aquel que se resiste a la innovación y al cambio. Todo esto en un mundo cambiante y desconocido propio del siglo XXI que todo lo evalúa, pero que además le permite desarrollar “habilidades complejas como pensar, resolver problemas, emitir juicios con criterio, distinguir entre lo correcto e incorrecto, trabajar independientemente y en grupo, y manejar la ambigüedad” (Moreno, 2005, p. 589). Aprender a ser director, a hacer y a conocer desde la práctica (Delors, 1996), lejos del deber ser que plantea la autoridad educativa, es el panorama de los directivos.

Aprender a conocer desde la práctica, desde nuestro mundo de experiencia que es lo más cercano a nuestra existencia a través de un proceso de reflexión es una posibilidad que tiene el ser humano (directivo) para ser consciente y autoconsciente de su acción (Maturana y Varela, 2003). La reflexión y el diálogo de la acción entre los que participan es un proceso consciente de pensar juntos su propia visión del mundo, buscando dialógicamente el camino para conocer la realidad en la que se encuentran, para crear y transformar su actuar (Freire, 2006). Si el sujeto (directivo) emprende acciones propias de sus funciones en un contexto escolar para orientar la educación de los educandos empieza por asimilar todo lo que se refiere a la función, acomoda gradualmente los conocimientos a sus estructuras mentales y realiza sus funciones con mayor confianza, incorporando gradualmente información de su experiencia directiva a su conocimiento de la función. Vive un proceso de asimilar-acomodar- equilibrar, hasta que llega al momento donde no pasa nada, todo es rutina y monotonía de la función. Pero ante nuevas tareas como la evaluación de las competencias directivas y la colegialidad docente, inicia un proceso de desequilibrio, de conocimiento y aprendizaje (Piaget, 2007). Utilizando el lenguaje como el medio más importante de interacción entre sujetos, emprende un proceso de reflexión y conocimiento que le ayuda a reorientar las acciones en bien de la mejora de la función directiva (Vygotsky, 2015).

3. Metodología de investigación

Se trató de una investigación cualitativa de corte etnográfico (Bertely, 2000) mediante la modalidad de estudio de casos múltiples (Stake, 1999). Realizada en una zona escolar de educación primaria, ubicada en la región del Valle del Mezquital, en el Estado de Hidalgo (México), integrada por trece escuelas (doce de turno matutino y una de turno vespertino). En conjunto, estas escuelas atienden a 1633 alumnos en doce comunidades rurales y agrícolas; en las cuales laboran 92 docentes unigrado, un docente multigrado, tres directores con grupo y diez directores técnicos, además del personal administrativo y de intendencia. Los directores con grupo además de la función directiva dan clase a un grupo de estudiantes, los directores técnicos cuentan con una clave correspondiente a su función y no tienen grupo. Del total de directores, ocho directores tienen más de 30 años de servicio, cuatro directivos entre 29 y 25 años y un director tiene 18 años. Su experiencia profesional en la función directiva se distribuye de la siguiente forma: tres tienen entre 20-29 años, dos entre 15-17 años, cuatro entre 6-10 años y cuatro tienen 1-5 años (Martínez y Moreno, 2015; 2017; Martínez, 2015).

Con anuencia del Supervisor Escolar de la zona, se asistió a una reunión del Consejo Técnico de zona, para exponer el protocolo de investigación a los trece directivos, en dicha sesión se presentó la pregunta central de investigación: ¿cómo desarrolla su papel el director de educación primaria en un contexto educativo que exige evaluar y colegiar? y el objetivo general de la investigación que consistió en recoger evidencias acerca del papel del director de escuela primaria ante las exigencias de implementar procesos de evaluación y colegialidad para mejorar la calidad de la educación. Después de la exposición, se escucharon inquietudes y se aclararon dudas a cada directivo. Al final, los trece directivos dieron su consentimiento para realizar cinco observaciones, así como una entrevista, con la consigna de salvaguardar el anonimato de los participantes, sustituyendo los nombres reales por seudónimos y utilizando algunas claves específicas para su identificación y posterior recuperación. También se definió que en la recolección de “la información se haría uso de las siguientes técnicas: observación participante, entrevista semiestructurada y análisis de documentos” (Martínez y Moreno, 2017, p. 8).

El proceso investigativo se desarrolló en cinco momentos consecutivos, orientados por la pregunta de investigación y el objetivo general. En un primer momento se observó y se registró de manera minuciosa, las acciones de los directores en un día normal de trabajo en la escuela primaria, durante cinco días diferentes de la semana en un lapso de seis meses, lo que constituyó un total de 65 registros de observación. En un segundo momento se transcribieron los registros de observación en un formato específico y se procedió a subrayar los fragmentos en los textos para posteriormente preguntar, inferir e identificar los patrones emergentes que dieron origen a los grandes temas. De la información anterior surgió la construcción del guion de la entrevista semiestructurada que se realizó a cada director para profundizar en el conocimiento de la temática investigada, ubicando los patrones recurrentes y contradictorios, así como situaciones excepcionales, hasta identificar tentativamente las categorías de análisis empíricas. En un tercer momento, ahondamos en las categorías de análisis previamente identificadas, a partir de un marco teórico común de los investigadores, se definió cada categoría, amalgamando los elementos empíricos con los referentes de los investigadores, dando origen tentativamente a siete categorías de análisis propias y a la construcción de sus objetivos particulares. Entre ella, la que refiere a la *caracterización del directivo de educación primaria*, cuyo objetivo particular consistió en identificar las características de acceso al cargo de directivo y las prácticas directivas en la escuela ante las exigencias de evaluación y colegialidad como mecanismos de mejora de la educación. Hasta aquí, hemos transitado del vértice de la información empírica (categorías sociales) al vértice de la

información del intérprete (categorías de los intérpretes) amalgamando ambas categorías se obtuvo las categorías de análisis propias del intérprete. En un cuarto momento, nos desplazamos al vértice de hallazgos y conceptos producidos por diferentes autores en relación con el objeto de estudio en construcción (categorías teóricas) para mantener comunicación, diálogo y reflexión, con el objetivo de validar y confrontar los hallazgos. Finalmente, de la comunicación continua entre las categorías empíricas, las del intérprete y las teóricas, se construyó un texto interpretativo de las acciones, relaciones y significados de los directivos, que describe los mecanismos de acceso al puesto directivo, así como las características de la función directiva como un intento de respuesta a la pregunta de investigación (Bertely, 2000; Martínez y Moreno, 2015; 2017; Martínez, 2015).

4. Resultados de la investigación

4.1 Mecanismos y formas empleados para acceder al cargo de directivo

Desde los años setenta del siglo XX hasta finales de la primera década del siglo XXI la Comisión Mixta de Escalafón SEP-SNTE fue el mecanismo que normaba el acceso de docente de grupo a director de escuela. Este mecanismo se enfocaba sobre todo en vigilar que los derechos laborales no se violentaran y que fueran el antecedente del ascenso. Después se generaron diferentes reformas educativas hasta llegar a la de 2015 que propuso Perfiles, Parámetros e Indicadores, así como el examen de oposición para acceder a directivo en educación básica, incluida la educación primaria en su modalidad de indígena y general. En la práctica las reformas educativas han afrontado diferentes obstáculos en su aplicación, pues algunos docentes han accedido al cargo directivo como desde hace varios años se viene haciendo. Como lo manifiesta un directivo en la entrevista.

Eduardo (Observador): ¿Qué lo motivó para promoverse al puesto de directivo?

Emilio (Director): De inicio, yo no quería ser director, las condiciones me obligaron. Pues la que estaba como directora, ya no quiso seguir, por cuestión de salud, y el supervisor me asignó la comisión (E.EJR.120912).

El escalafón operado por la comisión mixta SEP-SNTE tolera y permite que se asigne la comisión de directivo a un docente por necesidades del servicio de manera provisional, lo cual violenta los lineamientos y mecanismos de ascenso y promoción que celosamente deberían cuidar, fomentando la división del personal de una escuela y de la zona escolar, confrontándolos en torno a la defensa de sus derechos laborales. Por un lado, se agrupan los profesores de la escuela que desean que se quede el compañero maestro como director de la escuela, por otro, están los directivos de la zona escolar que defienden la ocupación de la plaza por parte de un compañero directivo al que consideran que por derecho le corresponde, ellos argumentan que si el maestro nombrado provisionalmente desea ser directivo, que vaya a otra escuela a seguir haciendo méritos, para que, después de seis meses en la comisión, adquiera el nombramiento definitivo. Al respecto,

Mario (Director): Oiga, veo difícil la situación que se vive en la zona, los directivos parecían unidos y, ayer, en la reunión que tuvimos con la Delegación Sindical los vi todos desquebrajados. Julia, por un lado, Lourdes enojada con Hilario, Santiago muy preciso dijo: *el problema está en otra instancia, por lo tanto, me retiro*, Clara dijo que: *el problema quedaba en manos del supervisor*, Hilario dijo: *no me muevo*. Se va a ver como usurpador ¿Cómo ve?

Eduardo (Observador): Difícil, en verdad que las cosas están difíciles (14:50) (O.EM-MC.100212).

Para conocer más del caso se planteó a los directivos en funciones la siguiente pregunta: ¿Cómo llegó a ser director? las respuestas emitidas son diversas. Dos afirmaron que la supervisión escolar les asignó la comisión oficial; uno comentó que la delegación sindical convocó a participar a los directivos, *participé y se me asignó de manera definitiva la comisión*; tres directivos coincidieron en que iniciaron como encargados de la dirección en una escuela pequeña y, al paso del tiempo, obtuvieron la dirección en forma definitiva. Otro directivo declaró: *se dio la oportunidad y la tomé*. Uno más afirmó, *llegué por derechos al puesto de directivo*. También está el director que aseveró *por necesidades del servicio, la supervisión me propuso*. Estas respuestas evidencian una realidad alejada de lo que la comisión mixta de escalafón plantea en el papel. “Sin embargo, se sabe que los directivos escolares a menudo son propuestos por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) o por la Comisión Mixta de Escalafón SEP-SNTE, a través de procedimientos y criterios que no son transparentes” (Santiago et al., 2012, p. 25).

El maestro de grupo que accede a directivo a través de estas prácticas afronta una realidad que le demanda tomar decisiones, para las cuales no está preparado, que lo lleva a la búsqueda de soporte y orientación, en primer lugar, de los docentes y personal de apoyo de la escuela, en segundo lugar, de otros colegas directivos de la zona y, en tercer lugar, de la supervisión escolar. Ante la escasez de una formación específica para el cargo, el directivo actúa basado en la experiencia, lo cual no es exclusivo de México, pues varios autores dan cuenta en sus investigaciones sobre el perfil directivo y su función en otros países, lo que revela un panorama análogo (Almohalla et al., 1991; Álvarez, 1990; Antúnez, 1994; Villa y Gainin, 1996; citados por Dueñas, 2009, p. 91). Rosenzvaig (2012) afirma que en algunos países como Chile sucede algo similar, además de que la información disponible para seleccionar a los directores es muy escasa, lo que pone en riesgo la mejora y el cambio educativo. En otros países como España no sucede lo antes descrito, ya que para ascender a directivo una comisión de selección considera como punto de partida la normatividad y un perfil específico, pero según Rodríguez et al. (2013) no existen los incentivos suficientes. Mientras que en Corea del Sur y Alemania la promoción al puesto directivo es parte de una formación específica. En cambio, en México el directivo aprende a hacer, a conocer y a ser sobre el terreno, al desarrollar su función directiva (Delors, 1996), a pesar de que actualmente se encuentra en marcha una Reforma Educativa que intenta cambiar la inercia para acceder al puesto directivo, al seleccionar al aspirante a través de un examen de oposición.

4.2 Aprendiendo a ser director: Evidencias empíricas

Aun cuando existe una normatividad vigente que establece cual debe ser el papel del directivo, así como diferentes mecanismos de promoción al cargo, que tienen como propósito ubicar a los mejores elementos en cada espacio de dirección de las escuelas de educación primaria, el directivo, desde hace muchos años, ejerce su función bajo un marco de referencia construido en la experiencia y desde la experiencia. Y es desde este marco que procura alcanzar los objetivos planteados por el Sistema Educativo Nacional, lo que significa que “las leyes definen las competencias, las funciones de los directores, pero la vida del día a día define una multitud de funciones que se suman y para las cuales ningún director está preparado por no haber recibido la formación adecuada” (Salame, 2009, p. 111). Por tanto, a ser director, se aprende día a día, afrontando la realidad escolar y a los diferentes actores que coinciden en la escuela, armonizando las acciones para mejorar el servicio educativo, como a continuación se describe.

4.2.1 El directivo que tiene como prioridad conservar el cargo

Algunos directivos, en su quehacer profesional, actúan con los maestros y el personal a su cargo sobrellevando las relaciones interpersonales, haciendo concesiones de todo tipo, incluso, llegando al punto de someterse a los lineamientos que emite el grupo dominante de la escuela. Ante la prioridad de conservar el cargo, que le representa un estatus profesional, el director favorece un escenario de *dejar hacer y dejar pasar*, como lo evidencia la siguiente nota de observación.

Severiano (Maestro): Vengo a que me invite un café maestra Antonia (9:35).

Severiano (Maestro): (Pasado un tiempo) Ya me voy a mi salón. Dejé a mis alumnos haciendo poemas, voy a ver si ya terminaron (10:08).

Eduardo (Observador): Los profesores retiran a los alumnos de la escuela y se salen a cambiar su cheque del pago (12:30) (O.EIRD.300112).

El tiempo para la educación de los niños está determinado en el currículo escolar; pero el tiempo efectivo de enseñanza los profesores lo viven y experimentan de manera diferente anteponiendo sus necesidades e intereses, que en la mayoría de los casos se convierten en obstáculos, para mejorar la educación del alumnado. Ante ello, el directivo de la escuela muestra apatía, avala las acciones de los profesores y participa de ellas.

No es de extrañar, entonces, que la lealtad al director se imponga sobre los criterios pedagógicos como parámetro para lograr la permanencia en el trabajo y la continuidad en la carrera. Sobre todo, si se toma en cuenta que la valoración de la tarea específica y sustantiva se reduce al llenado de informes que no comprometen ni las formas ni las prácticas ni los contenidos de la enseñanza (Ezpeleta, 1992, pp. 5-6).

Resolver asuntos personales durante el tiempo laboral es una constante de algunos directivos, que dejan a la deriva su responsabilidad, veamos la siguiente cita que ilustra esta situación.

Emilio (Director): Voy a salir temprano porque voy a ir a jugar fútbol con los veteranos.

Eduardo (Observador): ¿Y a qué hora te vas?

Emilio (Director): Después del recreo.

Emilio (Director): Ya me voy porque antes de ir a jugar, voy con el profesor Daniel, a ver un asunto de pago (10:15) (O.EJR.170212).

El ejercicio de la función directiva que prioriza los asuntos personales sin cumplir con el horario conlleva el incumplimiento de las normas de trabajo. Así, llegar tarde o faltar y retirarse temprano de la escuela para atender situaciones particulares limita la dirección de las tareas académicas; niega la oportunidad de dar seguimiento a las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje y debilita la autoridad para establecer orden en el cumplimiento de la normatividad por parte de los docentes. Como se dice coloquialmente el directivo se *ata de pies y manos*, al flexibilizar y negociar su permanencia en la responsabilidad profesional asignada porque “la vivencia del tiempo la sentimos muy fundamentalmente por lo que representa para nuestras necesidades, aspiraciones, expectativas, intereses y motivaciones” (Gimeno, 2008, p. 85).

Un ejemplo más de las acciones que utilizan los directivos para mantener la permanencia sin sobresaltos en el cargo, además de las buenas relaciones laborales, es la suspensión de labores, pues una directora decide interrumpir las actividades de la escuela para conceder a los maestros un espacio de tiempo para estar con su familia, como lo podemos constatar en la siguiente cita.

Clara (Directora): Mañana no vamos a trabajar porque les vamos a dar el día a las maestras que son madres de familia y los profesores van a ir a festejar a sus mamás (O.CLT.090512).

La educación de los niños se deja en segundo término ante la prioridad de la directora por crear un ambiente favorable, que a todos conviene, cómodo, de lealtad y complicidad, que lleva a infringir la normatividad. Los maestros, por su parte, reciben con agrado la decisión y la toman como un buen gesto de la directora, quien ha entendido que pone en riesgo su estabilidad en la escuela si atenta contra los intereses creados por el grupo de profesores. Cambiar este estado de cosas encuentra dificultades pues se necesitaría el consentimiento de todos los actores, por tanto, “la norma será para los directivos un referente remoto, de muy escaso valor y utilidad para resolver los verdaderos problemas. Transgredirla de forma lateral, es un proceso cotidiano cuyo aprendizaje obligado acompaña el ejercicio del puesto” (Fierro, 2006, p. 138). En este caso, la directora cede y otorga concesiones a los profesores a fin de construir las condiciones laborales que le permitan ejercer la función.

4.2.2 El directivo como factor de unidad

El logro de la unidad de los docentes de una escuela implica que el directivo mantenga el diálogo permanente, la incorporación de nuevas ideas, además de armonizar al personal docente, optimizar el tiempo y construir un ambiente proactivo para conseguir los mejores resultados en el plano individual y colectivo; estas son algunas de las tareas que caracterizan la función directiva, como apreciamos en el siguiente registro de observación.

Hilario (Director): ¿Qué pasó con Mag-Iba (alumno)? Hemos tratado de comunicarnos con su familia y no hay respuesta.

Daniela (Maestra de la Unidad de Servicio y Asistencia a la Educación Regular (USAER): La semana pasada me comuniqué por mensaje con la mamá de Mag-Iba, dijo que está asistiendo a la escuela con su tía, pero que, tal vez, en una o dos semanas esté de regreso por acá.

Hilario (Director): Le encargo maestra que la primera reintegración la realice usted, que únicamente asista con usted y se regrese a su casa. De acuerdo con la evolución, lo vamos integrando a su aula regular (O.HMB.160212).

Estar atento a las actividades de la escuela, implicarse, sugerir y participar de los diferentes problemas para tomar las mejores decisiones en bien del alumnado de la escuela, conlleva involucrarse en un aprendizaje basado precisamente en problemas reales, explorar y buscar las mejores alternativas. Se trata de “aprender a hacer lo que no se sabe hacer, haciéndolo” según la bella fórmula de Meirieu (1998), al aplicar los conocimientos, investigar y explorar constantemente nuevas posibilidades ante las situaciones que se viven, que incluye construir un equipo de trabajo competente para afrontar los desafíos.

Otro registro revela como un directivo al inicio de la jornada laboral afronta una situación imprevista que consiste en cubrir a un profesor que llega con retraso al aula.

Eduardo (Observador): El director, al ver a un grupo de alumnos sin maestro, entra al salón y trabaja con ellos (8:03).

Santiago (Director): (Al llegar el maestro el director entrega el grupo). Ya no se acostumbra uno al grupo, pero hay que entrarle (8:10) (O.SCA.010212).

La función directiva implica la gestión y administración de las diferentes actividades del trabajo docente para velar que el servicio educativo no se interrumpa en caso de retardo o ausencia de un profesor. Al asumir los desafíos y problemas con responsabilidad, con argumentos y conocimientos, se forma un mejor directivo, más competente día a día. Ello implica

involucrarse en un proceso de conocimiento en una acción similar a lo que plantea Schön (1987): “aprendemos a hacer cosas tan complejas como andar a gatas, hacer juegos malabares o montar en bicicleta sin ser capaces de proporcionar una descripción verbal de estos actos, incluso moderadamente adecuada” (p. 35). El directivo aprende en la práctica, *haciendo*, aunque este hacer en ocasiones se quede corto en relación con el mundo real que se caracteriza por la complejidad y multidimensionalidad.

Hay directivos que muestran una preocupación por la buena marcha de la escuela y especialmente para que todo el alumnado aproveche el tiempo en su aprendizaje.

Julia (Directora): “Tengo que ver que todos los maestros se incorporen a su grupo; que los niños estén trabajando. Si algunos niños están afuera preguntar ¿por qué? Don Chemo (Intendente de la escuela), por favor, anote a todos los niños que llegaron tarde” (O. JLOM.220312).

Con un estilo diferente de vigilar, incluso de sancionar, el directivo asume el compromiso y responsabilidad de mejorar el servicio educativo que la escuela ofrece al estudiantado o alumnado, al considerar que el tiempo que el profesor está con los alumnos sea el indicado y asegurar la revisión total de los contenidos del programa y el logro de los aprendizajes esperados, porque:

Lo que importa no es lo que se dice que se hace, sino lo que verdaderamente se hace; el significado real del currículum no es el plan ordenado, secuenciado, en el que se plasman las intenciones, los objetivos concretos, los tópicos, las habilidades, los valores, etcétera, que decimos han de aprender los alumnos, sino la práctica real que determina la experiencia de aprendizaje de los mismos (Gimeno, 2008, p. 153).

Algunos directivos tienen claro que trabajar en armonía y unidad implica dialogar, escuchar y conciliar diferentes voces de los actores educativos en torno a propósitos comunes para facilitar el trabajo docente, evitar distractores, delegar responsabilidades e incorporar la participación de profesores, personal de apoyo y padres de familia, en un ambiente de libertad y colaboración para planear, ejecutar y evaluar el trabajo, así como realizar los ajustes necesarios para mejorar la educación. Como lo muestra el siguiente registro de observación:

Eduardo (observador): Tano toca el timbre para salir al recreo. Los maestros compran sus alimentos en la tienda escolar y después se reúnen frente al salón de tercero y empiezan a comer.

Tano (maestro): De una vez hay que platicar porque el tiempo del recreo se acaba.

Jacinta (maestra de aula de medios): Hay que definir entre todos la dinámica de trabajo de aula de medios, para uniformar los criterios de trabajo.

Eduardo (observador): Los maestros emiten su opinión y propuesta acerca del trabajo que debe realizar el aula de medios (...) (10:30) (O.HMB.160212).

Un directivo que permanece atento a las actividades de los maestros, que atiende las demandas de los padres de familia y alumnado que favorece la comunicación y ofrece apoyo directo cuando es preciso, eleva la motivación del profesorado para llevar a cabo su trabajo, lo cual beneficia la integración y la unidad en torno a objetivos comunes. En este tenor como afirma Contreras (2010), el liderazgo del directivo logra movilizar a las personas hacia objetivos comunes, armonizar sus esfuerzos para enfrentar sus problemas y progresar en sus soluciones, lo cual genera equilibrio, armonía y unidad en el centro educativo.

4.2.3 Directivo que confronta: *divide y vencerás*

Las actividades sociales son las que logran una mayor participación de los docentes porque los involucran en acciones precisas. Gran parte de ese avance lo construye el directivo con el equipo de docentes mediante acuerdos y consensos. Sin embargo, ocurrió que un día que se celebraba un evento social en la escuela, algunos maestros, sin la anuencia del directivo y de los otros docentes, presentaron actividades artísticas no previstas y realizaron un convivio (una comida) en su salón con las madres de sus alumnos, lo que desencadenó, de forma inmediata, la inconformidad de algunos padres de familia:

Padre de familia: ¿Por qué permite que el grupo de la maestra Rosa y el maestro Fernando realicen su convivio aparte, con las madres de familia de sus grupos? Eso no se vale, o pone orden director, o qué va a pasar con usted.

Jaime (Director): Ya les dije, pero no entienden (O.JAM.110512).

Este hecho generó división y confrontación entre los docentes. Por una parte, se agruparon los que cumplieron el acuerdo, y por el otro, los que no lo cumplieron. Los docentes que cumplieron manifestaron su inconformidad por las actividades realizadas por sus compañeros, avaladas por el directivo, en los siguientes términos:

Imelda (profesora): Eso no se vale. Ahora nosotros quedamos mal con los padres de familia. Ya había acuerdos.

Amanda (profesora): El director, sencillamente, no hace nada. La vez pasada lo queríamos sacar, pero de la supervisión lo mantuvieron. Cuando hubo el problema con el maestro Arturo, el director lo sacó. Él organizó a los padres de familia para que no lo dejaran entrar (O.JAM.110512).

En ocasiones, los padres de familia y docentes recriminan al director su actuación, pero este no hace caso a sus reclamos y deja las cosas como están para su beneficio. Incluso propicia una pugna más intensa al favorecer a ciertos profesores y quitarles el apoyo a otros. Al respecto, [Sarason \(2003\)](#) afirma, “las escuelas y los sistemas escolares son organizaciones políticas en las que el poder es una característica organizativa” (p. 35) utilizada por el directivo para tener estabilidad y control.

En este sentido, también encontramos una directora que en Carrera Magisterial evalúa por igual a los profesores que cumplen y a los que no cumplen, lo que genera entre los que sí cumplen enojo, resentimiento y descalificación, como se evidencia a continuación:

Irving (docente): [Enojado]. Pero si no todos han cumplido como dice el plan, entonces ¿por qué asignar a todos los mismos puntajes?

Lourdes (Directora): Bueno, porque deseo que no haya inconformidades.

Arturo (docente que no cumple, riéndose): Pero sí he realizado las actividades (O.L-RP.070512).

Así, el equipo docente de la escuela se divide en favorecidos y desfavorecidos, mientras la dirección de la escuela reafirma su control y asegura estabilidad en el ejercicio del cargo. Al respecto, [Blase \(2002\)](#) hace hincapié en que las interacciones a nivel de grupo están influidas por los intereses, el mantenimiento de control por parte del directivo y los conflictos en la toma de decisiones. Por otro lado, [Backhoff y Contreras \(2014\)](#) consideran que la asociación de pruebas estandarizadas, *ranking*, estímulos y la falta de control externo, son el caldo de cultivo ideal para corromper e inflar los resultados del proceso de evaluación, toda vez que, según la ley de Campbell, “entre más se utilice un indicador para tomar decisiones sociales, éste estará más sujeto a las presiones de corrupción y será más propenso a distorsionar y

corromper los procesos sociales que pretende monitorear” (Campbell, 1975, citado por Backhoff y Contreras, 2014, p. 1268).

En algunas escuelas la actividad sindical divide al equipo de trabajo entre profesores que defienden los derechos laborales y profesores que los violentan y abusan del poder. El directivo, al tomar partido, se identifica en un grupo, pero llama a la unidad en bien de la educación, tratando de mantener buenas relaciones con todos, según su opinión personal. Lo que en realidad hace es enfrentar al grupo contrario que lo confronta para medir fuerzas y tratar de controlar la escuela. Esta pugna de grupos lleva al directivo a emprender acciones informales y clandestinas para contrarrestar a los opositores, con lo cual queda claro que, por un lado, se llama a la unidad y por otro, se ataca. En efecto, Contreras (2010) cuando habla del liderazgo hace mención a esa posibilidad de orquestar el conflicto desde la autoridad formal que se posee, como una posibilidad de mediar y conciliar con cada facción a través de una comunicación que permita controlar el flujo de información, el ambiente de contención y el proceso de decisión. Como se evidencia a continuación:

Eduardo (observador): Inicia el recreo, los maestros compran sus alimentos en la tienda escolar, después se van al salón de la maestra Antonia.

Juan Pablo (profesor y representante sindical de la escuela): Voy a informar de un boletín y las actividades sindicales (anota en el pizarrón).

- Boletín de supervisión escolar.

- Acuerdo de paro de labores en la zona hasta en tanto no se solucionen las problemáticas.

- Apoyo a la organización sindical en la problemática que está viviendo a nivel estatal.

Eduardo (observador): Sobre el segundo punto el maestro Juan Pablo consensó. La situación es de cuatro maestros a favor y dos en contra (directora). Sobre el tercer punto el maestro Juan Pablo y la maestra Antonia manifestaron su disposición de ir a la capital del estado a apoyar a la organización sindical (10:30) (O.EIRD, 290412).

4.2.4 El directivo administrador

Inherente a la función directiva está el trabajo administrativo, el cual demanda el llenado de diversos documentos como: estadística, control escolar, recursos humanos, participación social, salud, evaluaciones bimestrales, entre otros, que el director deberá entregar en tiempo y forma a las instancias superiores. Cuando el director cumple con estas tareas recibe felicitaciones, en caso contrario, las autoridades emiten sanciones verbales y administrativas por su incumplimiento. Para realizar el llenado de esos formatos se utilizan dispositivos que facilitan el trabajo, como la computadora, el internet y las plataformas electrónicas, lo que ha beneficiado a algunos directores mientras que en otros ha generado miedo, incertidumbre y mayor inversión de tiempo, lo que dificulta el favorecimiento de entornos de aprendizaje innovadores y abiertos (Sancho, 2010).

El trabajo administrativo es la esencia de ser directivo, es la razón para sentirse útil e importante, así que el llenado de documentos, la implementación de proyectos, programas y concursos que promueve la Secretaría de Educación Pública, ocupan gran parte de su tiempo, según se muestra en las evidencias siguientes.

Lourdes (Directora): Tengo que ir a la supervisión porque me mandaron un mensaje y me dicen que hoy debo de entregar mi cuadro de necesidades. Entonces, voy primero al ciber a que me ayuden a hacer mi croquis y después iré a entregarlo (O.LRP.070512).

Jaime (Director): Después de los honores tengo que salir al ciber porque me corresponde llenar lo de participación social, y hay que hacerlo en una plataforma que solo está abierta

determinados días. Si se cierra, después es muy difícil acceder. Además, tengo que ir al *ciber*, porque ahí la persona que atiende me orienta acerca de dudas y si hay dificultades me ayuda (O.JAM.130212).

Por tanto, el tiempo para las actividades sustantivas de la educación deberá esperar una mejor oportunidad debido al:

Peso específico que en la práctica cotidiana tiene el conjunto de tareas referidas a administrar la escuela, [...] el directivo fundamentalmente ocupará su esfuerzo en los aspectos ‘tangibles’ de su puesto: los papeles, los recursos y las incidencias. Lo ‘intangible’, es decir, lo educativo admite en todos los casos revisados la posibilidad de ser recolocado (Fierro, 2006, p. 137).

4.2.5 El Directivo como gestor de mejoras materiales

Mejorar la infraestructura escolar es un objetivo que algunos directivos se plantean seriamente. Quienes asumen esta responsabilidad como parte sustantiva de su función inician la gestión de mejoras materiales ante instancias de gobierno y entidades particulares en coordinación con los padres de familia, con el objetivo de renovar la infraestructura física de la escuela. La capacidad, habilidad y empeño que el directivo manifieste en esta gestión influirá de forma notable en el estatus y permanencia en el puesto, pues de no responder a las exigencias de los padres de familia se arriesga a perder el cargo.

Lourdes (Directora): “Me gusta que una escuela esté bonita, [...] aquí, la escuela la he levantado con los padres, los maestros y los grupos que se han organizado. La verdad que da gusto estar en una escuela así” (O. LRP. 080212).

Las mejoras materiales que el directivo logra concretar en su escuela son motivo de orgullo y satisfacción personal porque este fruto se considera un referente de prestigio ante los ojos de los padres de familia, alumnos, autoridades civiles y educativas:

Santiago (Director): “Ven, te muestro como quedó lo de USAER. Ahora todo ese espacio se ha acondicionado para la atención a los niños con necesidades educativas especiales” (O.SCA.270212).

Al respecto cuando alguna autoridad educativa, civil o un visitante acude a la escuela, una directora muestra sus logros en las áreas verdes y en las mejoras de la infraestructura escolar:

Clara (Directora): “Qué bonitas rosas tenemos en los jardines ¡Mireee! Ya terminamos el techado de la cancha, pero aún debemos dinero” (O.CLT.010312).

Las mejoras materiales de la escuela son producto de la capacidad del directivo de coordinar los esfuerzos y voluntades de los padres de familia, alumnos, instancias públicas y privadas, que al final aportan al director prestigio y estatus simbólico (Bourdieu, 2011), así como estabilidad y seguridad en el cargo que ocupa, sin importar que algunas áreas como papelería, mantenimiento de equipo de cómputo, señal de internet, no funcionen adecuadamente. ¿Será este tipo de gestión lo que necesita una escuela para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y elevar la calidad educativa? Ante una política educativa plantea una gestión escolar con la participación social de actores dispuestos a mejorar los aprendizajes de los alumnos:

Las condiciones institucionales de México limitan la realización de cambios fundamentales en las escuelas. Aun así, hay que encontrar las oportunidades para que los padres de familia, otros actores de la comunidad y actores sociales, se involucren en la toma de decisiones (Santizo, 2010, p. 96).

4.2.6 El directivo como agente político

La escuela es un espacio donde convergen intereses e ideas de diferentes actores acerca de la educación, entre ellos el director, docentes, alumnos, padres de familia, autoridades educativas, autoridades civiles y religiosas, entre otros. La función del directivo es armonizar a todos los actores y conectarlos con el proyecto educativo que la escuela pretende cristalizar, para transitar el camino indicado que permita alcanzar el perfil de egreso deseado de los alumnos. Solo que, en ocasiones, la aspiración personal del directivo lo desvía del camino y lo lleva a participar en la política sindical. Como se manifiesta en el siguiente registro de observación:

Lourdes (Directora): El año que viene me voy a jubilar porque en educación hay muchos problemas y las cosas vienen difíciles. Entonces ya para qué esperar. Y la verdad también porque sindicalmente ya no quieren ayudar a mi esposo, que porque no me voy a la Nueva Alianza. Uno se decepciona de las autoridades sindicales (O.LRP.070512).

La Organización Sindical tiene un partido político en el que participan varios docentes y directivos, que obtienen beneficios personales, laborales y profesionales. Dejar de participar, implica la cancelación de los beneficios recibidos y la confrontación con los maestros que, si participan, lo que genera la conformación de grupos de poder al interior de la escuela, que crean un ambiente tenso e incluso, llevan a los docentes a tomar la decisión de cambiarse de escuela o jubilarse.

Al respecto Weber (2008) considera:

Quien quiera que haga política anhela llegar al poder; el poder como medio para el logro de otras miras, ya sea por puro ideal o por puro egoísmo, o al *poder por el poder*, para disfrutar de una acción de valimiento, la cual le es concedida por el poder (p. 9).

Por otra parte, hay directivos que trabajan a favor de ciertos partidos políticos, los promueven y asisten a sus eventos, lo que ocasiona su ausencia constante en el centro educativo y los confronta con profesores y padres de familia, que tienen preferencias políticas distintas y que cuestionan el uso del cargo, espacio y tiempo de trabajo en acciones diferentes a las encomendadas por la SEP porque consideran que esto perjudica la educación del alumnado. Además, este tipo de directivo limita su liderazgo, influencia y poder en la escuela para ejercer su función cuando pretende realizar cambios, los cuales deberán esperar a una mejor oportunidad. Como se evidencia a continuación:

Jorge (maestro): Me acaba de hablar la directora de la escuela, me pide de favor que te avise que no va a venir, porque se encuentra reunida con el supervisor escolar y en este momento todos los directivos de la zona se van a trasladar a las oficinas de la Organización Sindical, porque tienen audiencia con el secretario de conflictos del nivel de primaria. Para ventilar el asunto del maestro Hilario. Porque ha sido afectado por los movimientos que se vienen realizando.

Eduardo (observador): Gracias maestro, me voy a retirar de la escuela y volveré cuando esté la directora.

Jorge. Nosotros no estábamos enterados de que la maestra no iba a venir o de que tenía una reunión sindical. Porque la verdad hay muchas inconformidades por sus constantes salidas (10:30) (O.CLT.070212).

Según Blase (2002), la política, además de ser parte fundamental de la escuela, lo es también para el cambio, que debe incluir una participación democrática en los centros como una forma de mejorar la escuela. Aunque ese espíritu democrático en ocasiones no parece ser la razón que mueve la toma de decisiones de los directivos.

4.2.7 El director resistente a la innovación

El uso de la computadora, el internet y las plataformas digitales son parte del trabajo cotidiano que el directivo experimenta con preocupación, sobre todo, si tiene treinta o más años de servicio. Ante las dificultades que conlleva el cambio tecnológico algunos directores incluso tramitan la jubilación, otros solicitan el apoyo de maestros y personal administrativo; mientras que los directores más jóvenes, con menos años de servicio, se adaptan con mayor rapidez a esta nueva dinámica. Algunos registros de observación dan cuenta de ello.

Señora EL-O (Personal de apoyo): “El director tiene días que ya no come como antes. Yo achaco la situación a que tiene muchos papeles que llenar en la computadora y él casi no la maneja. Eso lo ha estresado y lo está obligando a jubilarse” (O.JAM.060312).

Los cambios tecnológicos y la Reforma Educativa exigen al directivo habilidades y conocimientos básicos para la operación de diversos procesos de gestión, en un contexto educativo con características únicas, donde muchos de esos procedimientos los aprenden a través de la experiencia. A la vez surgen dificultades que, según Galdames y Rodríguez (2010) se consideran base del aprendizaje, mediante las cuales se construyen nuevos planteamientos, propios de un nuevo perfil directivo que contribuya a mejorar la escuela y los procesos de aprendizaje de los alumnos, lo cual requiere argumentar desde la práctica.

A pesar de ello, en ocasiones el directivo se resiste a involucrarse en procesos de formación continua, manifestando:

Clara (directora): Sabe maestro, esto se está poniendo muy feo (...) nunca en mis cuarenta años de servicio había visto algo igual, todo se está evaluando, por todo piden acciones para mejorar, pues mejor ahí le dejamos, que sean otros quienes saquen adelante el paquete (O. CLT.160312).

En este sentido, observamos a un directivo que intenta cumplir con su responsabilidad, pero sin el ánimo de innovar y cambiar, quizá porque está próximo a jubilarse y solo espera el momento del retiro. Al final, a pesar de todas las circunstancias, aprendió a ser directivo influenciado por la cultura escolar, la normatividad vigente, los contextos social, familiar, profesional, económico, entre otros y fue en ellos donde se templó el carácter para encontrar el justo equilibrio en su actuar a través del desarrollo de valores de respeto, tolerancia, democracia y humildad ante sus compañeros, alumnos y padres de familia.

5. Discusión de los resultados

Vivimos en una dinámica local que influye la dinámica global y una dinámica global que influye lo local, potenciada por los medios de comunicación que facilitan la interacción virtual de las personas, el intercambio de información y conocimiento desde distintos puntos geográficos del planeta, en beneficio de un aprendizaje amplio y profundo de diferentes temáticas. Recuperadas en la educación formal a través de cambios en el diseño curricular adaptadas a una dinámica local cambiante, con nuevas exigencias hacia los actores educativos, entre

las que se encuentra: evaluar y colegiar, que solicitan el máximo esfuerzo en las tareas asignadas acorde a los tiempos que se viven en el ámbito internacional y nacional (Bauman, 2015).

Este panorama profundizó cambios en el Sistema Educativo Mexicano (SEM), por ejemplo, desde 1992 se empezó a evaluar el desempeño profesional de los docentes y directivos para otorgar estímulos con base en el desempeño, en 2008 se incorporó el examen de oposición para acceder al sistema educativo, en 2013 se ratificó y en 2015 se creó un Sistema Profesional Docente con perfiles, parámetros e indicadores que orientan la función del docente y del directivo para lograr su permanencia en la función y en el cargo. Situación que generó inestabilidad laboral e incertidumbre en el profesorado y los directivos. Otro cambio que impulsó el (SEM) consistió en otorgar autonomía de gestión a las escuelas, para que en el Consejo Técnico Escolar (CTE), el directivo y los maestros de manera colegiada reflexionen, analicen y dialoguen los problemas para encontrar las mejores estrategias que permitan mejorar el servicio educativo (SEP, 1982, 1992, 2008 y 2015).

El SEM a través de la SEP tiene como objetivo mejorar la educación de calidad implementando procesos de evaluación y colegialidad. Por un lado, evalúa el acceso al cargo de directivo, así como el desempeño en la función con fines de permanencia y estímulo; por otro, favorece la colegialidad y colaboración del directivo y los docentes para dialogar, reflexionar, afrontar las dificultades y construir las mejores estrategias desde la escuela. En la realidad, encontramos que este objetivo se vive de manera diferente, debido a que, un docente accede a la función directiva bajo un enfoque credencialista basado en la antigüedad y los derechos laborales (Cuevas y Rangel, 2019), definido por la Comisión Mixta de Escalafón SEP-SNTE (SEP, 1973). Además, ese mecanismo de ascenso muchas veces es violentado por los usos y las costumbres de los maestros de una escuela, por el Supervisor Escolar, por la Delegación Sindical de la zona escolar, así como, por la cercanía a las fuentes de poder oficial y sindical. De esta manera, la propuesta del Sistema Profesional Docente para acceder al puesto directivo a través de un examen de oposición y un perfil específico (SEP, 2015), afronta obstáculos y resistencias de los maestros, así como prácticas sedimentadas de los directivos.

El acceso al cargo de directivo a través de mecanismos tradicionales implica ejercer la función directiva desconociendo las funciones específicas y las decisiones que se deben tomar, lo que lleva al directivo a consultar con el personal de apoyo de la escuela, los maestros, los colegas de otras escuelas e incluso a la autoridad inmediata superior ¿qué debe hacer? Ante esta realidad, Fullan (2016) destaca que después del maestro, la dirección es el segundo factor en importancia que tiene influencia en el aprendizaje del estudiantado, por ello, es significativo maximizar su impacto, asumiendo un nuevo rol directivo de cambio que potencie tres claves: la primera, aprender a liderar; la segunda, jugar en el distrito y en el sistema educativo y; la tercera, convertirse en un agente del cambio educativo (Moreno, 2018).

La dinámica en educación se orienta por evaluar a los profesores, directivos y alumnos como parte de una estrategia de mejora de la educación de calidad. Al directivo, por ejemplo, le exige nuevas competencias para ejercer su función en la escuela y la evaluación de manera permanente de su desempeño; así también le pide potenciar la colegialidad docente para mejorar el servicio educativo. Ante estas exigencias, encontramos que el directivo implementa prácticas de corto alcance que tienen como prioridad conservar el cargo, actuar como factor de unidad o de división, dar prioridad a la administración, la gestión de mejoras materiales, el trabajo político y la resistencia a la innovación. Que al paso del tiempo se convierten en un obstáculo tanto para el desarrollo profesional del directivo como para el avance de la comunidad escolar, lo cual limita su espacio de acción y su papel (Fullan, 2016).

Estas prácticas directivas caracterizan el desempeño en la escuela y se confrontan con los cambios de la dinámica mundial que cada día son más efímeros. Bauman (2015) refiere

que, la apuesta por la globalización, la liberación y una sociedad abierta que asegura traernos progreso, se ha convertido en una ilusión, un objetivo a alcanzar, que nos quita el sueño y que a la vez es el sueño. Que no admite quedarse rezagado porque implica perder ese tren del progreso que pasa a toda velocidad y que no deja de acelerar. Ante tal escenario, la responsabilidad individual ha sustituido la solidaridad, la colectividad y ha debilitado los vínculos humanos del directivo que afronta miedos que desde el propio Estado-gobierno se promueven, por ejemplo, el desmantelamiento de los sindicatos, de la seguridad social, de la educación, de la estabilidad laboral. Esos miedos incitan a emprender acciones individuales, defensivas, de conservación o de conformidad con las normas que orientan el quehacer profesional del directivo. Incluso, en ocasiones el directivo se aparta de acciones flexibles que le permitan adaptarse a los cambios y oportunidades disponibles, toda vez que sigue ciertas pautas de comportamiento consolidadas a través del tiempo. Negándose así la oportunidad de aprender, reaprender y desaprender en un mundo complejo, desafiante y cambiante como cita [Stoll et al. \(2004\)](#).

6. Conclusiones

Vivimos tiempos de cambio en educación, con nuevas exigencias de ingreso y permanencia en el Servicio Profesional Docente, a través de la evaluación de un perfil, parámetros e indicadores, así como el desempeño en la función, como una alternativa para mejorar la educación, que ha traído incertidumbre e inestabilidad laboral en docentes y directivos. Quienes, siguen accediendo al cargo a través de mecanismos tradicionales alejados de lo que propone la Secretaría de Educación Pública, ejerciendo la tarea directiva con desconocimiento de la función y las responsabilidades básicas. Por ejemplo, en la toma de decisiones ante situaciones propias de los alumnos, maestros, padres de familia que viven en contextos diversos (en el plano cultural, social, económico, político y familiar); el director consulta con agentes internos y externos a la escuela ¿Qué hacer? y ¿cómo hacerlo? para encontrar solución a problemáticas específicas.

Está claro que el directivo aprende a ser directivo en la práctica, afrontando día a día los asuntos inmediatos de los diversos actores escolares, a través de acciones de corto alcance que responden a necesidades concretas de los participantes. Así como también realizando tareas que la autoridad educativa superior solicita, sobre todo, aquellas enfocadas al trabajo administrativo y de control del personal, al mismo tiempo, emprendiendo acciones, orientadas a la gestión de mejoras materiales de la escuela, actividades políticas de tipo sindical y social y actividades particulares. Incluso, al resistirse a las exigencias de evaluación del desempeño y de la colegialidad, que le causan incertidumbre e inestabilidad laboral, el directivo, en ocasiones, opta por tramitar su jubilación.

Este panorama, conformado por diferentes prácticas que constituyen la función directiva de este estudio, parece mantenerse alejado de los planteamientos de las recientes reformas educativas en México. Por ello, debe de ser el punto de inicio de un proceso de reflexión y diálogo del directivo para aprender desde la práctica y la experiencia a ser consciente de las acciones que realiza, conocer la realidad donde se encuentra para transformar su actuación en beneficio de la mejora de la educación del alumnado.

Referencias

Anderson, G. (2010). Nuevas “grandes preguntas” sobre el cambio educativo en la siguiente década [debate temático]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1117-1123. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000400006#a5.

- Backhoff, E., y Contreras, S. (2014). "Corrupción de la medida" e inflación de los resultados de ENLACE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (63), 1267-1283. <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/231/231>.
- Bauman, Z. (2015). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Madrid: Tusquets.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 6 (1-2) 1-15. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Campos, L. O. (2004). *Tipo de poder que ejerce el director en el desarrollo del proyecto escolar* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica de Durango]. <http://www.upd.edu.mx/index.php?opcion=Tesis>.
- Contreras, M. (2010). *Apuntes sobre liderazgo. BID. Sector de Conocimiento y Aprendizaje*. Instituto Interamericano para el Desarrollo Económico y Social. https://www.researchgate.net/publication/254421256_Apuntes_sobre_liderazgo.
- Cuevas, M., Díaz, F., e Hidalgo, V. (2008). Liderazgo de los directores y calidad de educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 12 (2), 1-20. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev122COL3.pdf>.
- Cuevas, Y., y Rangel, K. (2019). Análisis de la Carrera Docente en la Educación Primaria en México: Entre el credencialismo y la Meritocracia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 27 (44). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4323>.
- Dahrendorf, R. (1996). Elementos para una teoría del conflicto social. En Sánchez de Horcajo, J.J. y Uñas, O. (Comp.). *La sociología. Textos fundamentales* (pp. 331-354). Madrid: Libertarias/Prodhufi. <https://es.scribd.com/document/143497483/Dahrendorf-Ralf-Hacia-una-teoria-del-conflicto-social>.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.
- Diario Oficial de la Federación (26, febrero 2013). *Decreto en el que se reforman los artículos 3º y 73*. México: Diario Oficial de la Federación. http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf.
- Dueñas, D. (2009). Autoevaluación del liderazgo transformacional basado en las competencias del equipo directivo de la primaria lasallista Colegio Gerardo Monier para el ciclo escolar 2009-2010. *Revista del Centro de Investigación Universidad La Salle*, 8 (32), 81-97. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34213107006>.
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva antropología*, 12 (42), 27-42. <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/42/cnt/cnt2.pdf>.
- Fernández J. M., y Hernández A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. *Perfiles Educativos*, 35 (142), 27-41. http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/issue/view/3432/pdf142.

- Fierro, M. C. (2006). *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico* [Tesis doctoral, CINVESTAV, sede sur. DIE]. Tesis de doctorado 2005-2007. ISBN978-607-95013-9-6-2009. Cinvestav, Instituto Politécnico Nacional. México. https://www.researchgate.net/profile/Maria_Fierro4/publication/274064483_Conflictos_Morales_en_el_ejercicio_de_la_funcion_directiva_del_nivel_basico/links/5730cc5808ae100ae5574670/Conflictos-Morales-en-el-ejercicio-de-la-funcion-directiva-del-nivel-basico.pdf.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Piqueta. <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina39453.pdf>.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Madrid: Morata.
- Gairín, J., y Villa, A. (1998). *Estudio del funcionamiento de los equipos directivos de los centros docentes*. Memoria de investigación, Resolución de 16 de mayo de 1995. Concurso Nacional de Proyectos de investigación educativa. Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Deusto. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115064004>.
- Galdames, S., y Rodríguez, S. (2010). Líderes educativos previo a cargos directivos. Una nueva etapa de formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 50-64. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115064004>.
- García, J. M., Slater, C. L., y López, G. (2010). El director escolar novel de primaria. Problemas y retos que enfrenta en su primer año. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1051-1073. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1102198>.
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Martínez, E. (2013). *El papel del director en el contexto educativo: la evaluación y la colegialidad como exigencias de la escuela primaria. El caso de la zona escolar No. 127* [Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. Pachuca, Hidalgo, México.
- Martínez, E., y Moreno, T. (2015). La cultura de la evaluación en educación primaria: algunos rasgos que la caracterizan. *Revista de evaluación educativa*, 4 (1). <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>.
- Martínez, E. (2015, noviembre). *Aprendiendo a ser director* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa Chihuahua. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/seccion4.htm>.
- Martínez, E., y Moreno, T. (2017). La colegialidad docente en la escuela primaria mexicana: Análisis de sus prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 21, (2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.6>.
- Maturana, H., y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Bases biológicas del entendimiento humano*. Argentina: Editorial Universitaria y editorial Lumen.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbXxwb3J0YWZvbGlvMnB1bnRvMHxneDo1YzY5ZTZwZWZmNWU3MjQy>.
- Moreno, T. (2005). Aprender, desaprender y reaprender. *Reseña Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (25), 585-592. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662005000200585.
- Moreno, T. (2018) La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto. *Reseña Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (77), 643-650. <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie>.

- Navarro, C., Cordero, G., y Torres, R. (2011). Trayecto laboral en el magisterio: los caminos para llegar a ser directivo escolar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13 (2), 147-175. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80220774008>.
- Piaget, J. (2007). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Ares y Mares.
- Rodríguez C., García, F., García, I., y Álvarez, J. (2013). La problemática de la función directiva en primaria desde posiciones encontradas. Los directores frente al profesorado. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 421-440. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43441>.
- Rosenzvaig M. (2012). *Directores exitosos como agentes de cambio. Explorando el programa "Líderes Nacionales de Educación, Inglaterra*. <https://docplayer.es/62876945-Directores-exitosos-como-agentes-de-externos-de-cambio.html>.
- Salame, J. (2009). Un modelo de dirección democrático y participativo. *Educação*, 32 (2), 107-113. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5508>.
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P., y Toledo, D. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en educación*. OCDE-SEP-INEE. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/231/P1C231.pdf>.
- Sancho, J. (2010) ¿En qué direcciones se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años? [debate temático]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1113-1116.
- Santizo, C. (2010). La participación social en los consejos escolares: el contexto mexicano. Consejo Escolar del Estado. *Participación Educativa*, (14), 79-99. <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n14-santizo-rodall.pdf>.
- Sarason, S. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Barcelona: Paidós.
- SEP (11, diciembre 1973). *Reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (26, noviembre 1982) *Acuerdo Número 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (19, mayo, 1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (15, mayo 2008). *Alianza por la calidad de la educación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2015). *Concursos de oposición para las promociones a cargos con funciones de dirección y de supervisión, y a las funciones de asesoría técnica pedagógica en educación básica. Ciclo Escolar 2015-2016*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stoll, L., Fink, D., y Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Vite, V. A. (2011). *La gestión escolar: discurso y práctica* [ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/0582.pdf.
- Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: FCE.
- Weber, M. (2008). *El político y el científico*. México: Ediciones Coyoacán.
- Vygotsky, V. (2015). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Booket.