
LAS PRÁCTICAS DE DIRECCIÓN Y LIDERAZGO EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS. EL CASO DE REBECA

GEMA LOPEZ-GOROSAVE / CHARLES L. SLATER / JOSE MA. GARCÍA-GARDUÑO

RESUMEN:

Este reporte analiza las prácticas de dirección de una directora de escuela primaria pública con el propósito de identificar la presencia de prácticas de liderazgo educativo en el primer año en el puesto. El caso se derivó de la participación de los autores en un estudio internacional sobre dirección escolar. Los datos se recolectaron en 2006 a través de entrevistas en profundidad, grupos de enfoque, registros de incidentes significativos y registros de observación. Se analizaron los textos a través de las técnicas de códigos cerrado (problemas, acciones, propósitos y resultados) y código abierto. Se identificaron los siguientes hallazgos: las prácticas de dirección son orientadas a los profesores y a las tareas administrativas y organizativas solicitadas por la supervisión; la directora se propone mantener un ambiente armonioso y cumplir con los requerimientos de la supervisión, lo cual genera tensión. Las acciones se enmarcan en la inmediatez de una situación problemática de la cual se atienden los síntomas. La directora no ha logrado direccionar al personal de la escuela. El fenómeno de la doble plaza interfiere de varias maneras en su función como líder del profesorado, sin embargo evidencia capacidad para direccionar a padres de familia. Existen factores estructurales y personales que limitan el desarrollo de un liderazgo para el cambio, sin embargo es posible que generando los apoyos necesarios, la directora desarrolle su liderazgo escolar.

PALABRAS CLAVE: liderazgo, directores, escuelas, primarias, públicas.

INTRODUCCIÓN

Las políticas públicas implementadas en México para enfrentar la crisis educativa no han logrado revertir las deficiencias del sistema (SEP, 2007). La descentralización educativa (SEP, 1992), la reforma de la gestión escolar (SEP, 1995) y la reforma integral de la gestión del sistema educativo (SEP, 2001)

experimentan múltiples desafíos en su implementación. Es necesario enfrentarlos con éxito en los distintos niveles involucrados, para elevar la calidad de la educación y ofrecer un servicio con equidad.

Dentro del enfoque para el cambio implementado por el Estado, se propuso transformar las prácticas educativas en la escuela y en el aula para crear un ambiente escolar propicio para el aprendizaje (SEP, 2001). Los directores escolares fueron concebidos como agentes de transformación; sin embargo, a pesar de la envergadura de las reformas educativas, la investigación no ha retroalimentado suficientemente los procesos de implementación de las políticas, en la compleja y diversa realidad escolar mexicana.

A nivel internacional se ha demostrado la importancia del director en la escuela (Antúnez, 2004; Day y Leithwood, 2007; Fullan, 1998; Gimeno, Beltrán, Salinas y San Martín, 1995; Hallinger y Heck, 1998; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Mortimore, 1993). En México, los escasos macroestudios realizados confirman la relevancia de la función del director (Ruiz-Cuéllar, 1999; Fernández y Blanco, 2004; Loera, Hernández y García, 2005). Por su parte, algunos estudios cualitativos, como el de Pastrana (1997) y Fierro (2006), han develado el tejido escolar en donde se desarrollan las prácticas de dirección, no obstante se observa el predominio del interés de los estudios cualitativos en la dirección del Proyecto Escolar (Camarillo, 2006) y de las Escuelas de Calidad (Zorrilla y Pérez, 2006), así como en las buenas prácticas (Slater, García-Garduño y López-Gorosave, 2008).

En las publicaciones revisadas sobre la dirección de escuelas primarias en México, no se detectaron estudios empíricos sobre las prácticas de liderazgo, como parte de las prácticas de dirección. Abordar desde esta perspectiva la dirección escolar contribuye a la comprensión de los factores que favorecen u obstaculizan la agencia de transformación en la escuela.

ANTECEDENTES, PROPÓSITO Y METODOLOGÍA

El caso que se presenta fue derivado de los datos recogidos por los investigadores en 2006, como integrantes de un estudio internacional sobre directores (International Study of the Principals Preparation). Las entrevistas en profundidad, grupos de enfoque, y los registros de incidentes significativos y de observación realizados a diez directores, representaron unidades de análisis de riqueza insospechada. Debido a ello se decidió discriminar las prácticas de dirección. Las preguntas planteadas fueron ¿Qué percepciones tienen los nuevos directores de escuelas primarias públicas sobre sus prácticas de dirección frente a los problemas experimentados?, y ¿cuáles de esas prácticas se orientan hacia el liderazgo escolar?

Para construir el caso se analizaron los textos a través de cuatro códigos cerrados: problemas, acciones, propósitos y resultados, y de un conjunto de códigos abiertos que dieron forma a la trayectoria e identidad personal de la participante, así como al contexto escolar.

El caso

Rebeca tiene 26 años de servicio, de los cuales 23 se ha desempeñado como asesora técnico-pedagógica (ATP) en una supervisión escolar. En este periodo ha coincidido con uno de los investigadores en diversas actividades académicas. En las entrevistas se mostró amable y en los grupos de enfoque, atenta, participativa y reflexiva.

Su preparación profesional (profesora de educación primaria, licenciada en educación básica y maestra en Formación de Recursos Humanos y Actualización Permanente del Magisterio) y los años de servicio, la motivaron a buscar la segunda plaza. Al obtenerla, Rebeca fue adscrita a una escuela matutina de la supervisión escolar que ella asesoraba por las tardes. Cuatro meses después se publicó la convocatoria para el concurso de direcciones en donde se incluía su escuela. Pensó que contaba con el perfil ideal para ser directora. Colegas y familia reforzaron en Rebeca el supuesto de que la

experiencia acumulada como ATP era fundamental para dirigir la escuela. Obtuvo el primer lugar estatal en el concurso, pero el supervisor puso en duda si cumplía o no con el requisito de contar con seis meses de antigüedad docente para acceder a una dirección. Él decía que los meses de verano (receso escolar), no debían considerarse dentro del periodo. Rebeca acudió al sindicato y a una autoridad superior para hacer valer su dictamen, el cual asumió con optimismo a pesar del deterioro de la relación con su jefe. No obstante, se mantiene trabajando en la supervisión escolar como asesora. Allí construyó lentamente su prestigio como ATP y se ganó el respeto y el cariño de la buena parte del personal de la supervisión y de las escuelas.

Por su voz suave y trato gentil, no siempre se percibe lo aprehensiva y perfeccionista que es, características que fungen como factores de presión internos que la hacen cumplir con sus responsabilidades de trabajo en tiempo y forma.

La escuela

La escuela Rosario Castellanos fue fundada en 1984, atiende 130 alumnos de 8:00 a 12:30 hrs. y está inscrita en el Programa Escuelas de Calidad (PEC).

El personal es estable. Se integra por la directora, seis profesores de grupo, cuatro de apoyo (aula de medios, educación física, unidad de servicios de apoyo a la educación regular, rincón de lectura) y la conserje. Es una escuela con suficiente recurso humano para el tamaño de la población escolar. Experimenta bajas en el alumnado de tercer grado en adelante sin tener claridad de los factores que la provocan. Además de la directora, cuatro profesoras de grupo tienen doble plaza. Estas cuatro maestras trabajan en el mismo edificio, en el turno vespertino, y una de ellas es la directora. Los profesores suelen reunirse en la dirección durante el recreo.

El edificio cuenta con un aula para cada grado -dos tienen Enciclomedia- y un aula de medios con veinte computadoras personales -con internet-, televisión, videograbadora, reproductor de películas y un banco de materiales

audiovisuales. Tiene espacios destinados para biblioteca, sanitarios, tienda escolar, cancha de usos múltiples y dos direcciones. Las aulas difieren en tamaño, algunas son muy pequeñas porque fueron construidas por los padres de familia bajo criterios desconocidos. El inmueble no está en las mejores condiciones pero tiene suficientes recursos para la enseñanza.

La colonia en donde se asienta la escuela, tiene casi todos los servicios públicos, excepto pavimento. La mayoría de los padres de familia son obreros, albañiles y trabajadores domésticos. La asistencia de los padres de familia a las juntas escolares oscila entre treinta y cincuenta personas. La directora ha encontrado buena disposición y apoyo en algunos, principalmente madres de familia a quienes convenció de organizar un proyecto para recabar aportaciones para el PEC, lo cual consiguieron.

Los problemas

Uno de los problemas de Rebeca es no encontrar la forma de cumplir con múltiples actividades en el horario escolar. Llenar formatos administrativos y organizar las actividades propuestas por el sistema educativo a través de la supervisión (feria del libro y feria de la salud), cuando se tiene que atender a los padres de familia que acuden a hablar con ella, a los grupos cuando no asiste el maestro, o a los niños cuando se accidentan, es prácticamente imposible de realizar en cuatro horas y media.

Cuando Rebeca cubre los grupos, hace llamadas desde el aula, recibe mensajes y atiende lo urgente. Aprovecha cuando es posible, parte de la jornada vespertina para desahogar pendientes de la dirección y frecuentemente lleva tareas a casa. Cuando no tiene necesidad de atender un grupo, redacta oficios, los lleva, regresa por la respuesta, se entrevista con distintas personas de la comunidad en busca de apoyo para la escuela, pero no siempre consigue lo que necesita. Para pintar el edificio, requirió de la ayuda de su esposo, hijos y tres madres de familia. Siente que todas estas actividades son sus obligaciones y que los maestros tienen suficientes responsabilidades con sus alumnos.

Un segundo problema fue la llamada de atención hecha por la supervisión, debido a que no entregó unos formatos en la fecha solicitada. Había estado cubriendo un grupo por cinco días consecutivos. Lo hizo y no aplicó el reglamento de faltas. Piensa que en lo sucesivo, ante una situación similar, deberá optar por regresar a los niños a su casa y aplicar el reglamento, pero parece temerosa de las consecuencias.

Como ATP, Rebeca etiquetaba como pretextos las historias que los directores narraban cuando no entregaban a tiempo los documentos. Experimentarlo del *otro lado* –como suele denominar su cambio diario de identidad profesional–, le genera conflicto. Se percata de que la supervisión tiene una idea superficial de la dirección escolar y que desde ahí, ella había concebido el puesto.

Al narrar parece descubrir que de haberle entregado los docentes a tiempo la información requerida, ella hubiese llenado los formatos administrativos por la noche. Se siente responsable por no haber controlado el proceso de captura de los datos requeridos. Se cuestiona ¿qué es lo que le sucede como directora?, ¿por qué no logra comunicarse con los docentes? Se juzga por tratar los problemas con el personal de manera indirecta y piensa que debe ser más estricta, sin llegar a ser autoritaria.

Un tercer problema reside en la toma de decisiones. Había llegado una invitación de la supervisión escolar para llevar a los alumnos a conocer a un clavadista olímpico mexicano. Rebeca pensó consultar la opinión de los profesores, sin embargo, cuando llegó la junta de directores no lo había hecho. Cuando se le preguntó si su escuela participaría, pensó en las implicaciones de la organización de la salida y respondió que no. Al día siguiente, la directora del turno vespertino y profesora del matutino, preguntó por la invitación durante la reunión del recreo. Rebeca explicó lo sucedido, pero las maestras le reclamaron la forma en que tomó la decisión e insistieron en participar, por lo que Rebeca ofreció una disculpa y organizó la salida. No pudo evitar el desgaste de gestionar lo necesario para un evento que juzgaba irrelevante. Al

recordar lo sucedido se pregunta por qué no puede delegar algunas actividades a los maestros.

Las prácticas de dirección

Informar, escuchar, preguntar. Convivir durante el recreo tiene el propósito de mantenerse comunicada con el personal y favorecer la convivencia, sin embargo, el exceso de información que debe circular entre los actores para el funcionamiento de la escuela, y la falta de un sistema de comunicación eficiente, hacen que la directora consuma buena parte del escaso tiempo de dirección en los procesos de información.

Considerar a los profesores y apoyar. Cubrir grupos tiene como propósito evitar el conflicto y mantener la armonía entre el personal, sin embargo, ocasiona el incumplimiento de sus funciones como directora, le genera inseguridad en la toma de decisiones y la pone en el camino de negociar sin clarificar los límites. Esto a su vez, provoca el descontento del supervisor y la frustración en ella, pero mantiene un ambiente estable en la escuela, lo cual como propósito es adecuado pero totalmente insuficiente para agenciar el cambio educativo. La estabilidad del ambiente escolar en el caso analizado, parece ser poco productiva. Las intervenciones realizadas para asegurar los productos de algunos profesores, son poco exitosas debido a su estilo indirecto para comunicar lo que como directora espera del personal y la aparente falta de energía en el mensaje.

Mantener buenas relaciones dentro y cumplir afuera. Reconsiderar la decisión tomada de manera unilateral ante la supervisión, después de ser interpelada por la directora del turno matutino evita el conflicto y mantiene las relaciones con el personal del contraturno. Fue su manera de reaccionar en una arena en donde la directora experimentada midió fuerzas con ella. Rebeca decidió seguir al grupo evidenciando su necesidad de pertenencia y reconocimiento. No parece haberse ganado la confianza del personal, pero tampoco ha tensado las relaciones. Pareciera estar pasando por un periodo de pérdida de confianza en

sus competencias y de agotamiento. Se encuentra en el intento de quedar bien con todos y de cumplir las tareas de organización y administración *solicitadas* por la supervisión a través de la concentración de las acciones.

Motivar a las personas para participar en el PEC. Un objetivo que tenía claro la nueva directora, era lograr reunir el recurso financiero para el PEC. Dirige con claridad a los padres de familia. Logró elaborar con ellos un proyecto de recaudación y mantenerlos como grupo. Después de dar dirección, delegó la mayor parte de las responsabilidades en el grupo. Con estas acciones cumplió el objetivo propuesto y captó la voluntad de algunos padres de familia quienes siguieron sus orientaciones.

DISCUSIÓN

En el análisis emerge una directora preocupada por la insuficiencia de su conocimiento para dirigir una escuela y una ATP sorprendida por su escaso conocimiento sobre el mundo real de la dirección escolar.

Como directora en su primer año, actúa en la inmediatez y en la superficialidad, atiende síntomas sin develar problemas educativos. Experimenta por lo menos tres tensiones: el cumplimiento de la tarea administrativa o la consideración a los maestros; pensar la dirección como ATP o como directora; y, delegar o concentrar.

Los principales problemas se concentran en las personas y su forma de relacionarse con ellas: cómo comunicarse con los maestros, cómo hacer que todos cumplan con sus obligaciones sin violentar el ambiente, cómo estar bien con su personal y con el supervisor al mismo tiempo, y, cómo delegar responsabilidades y evitar la sobrecarga de tareas. En algunas ocasiones pareciera perfilarse como seguidora más que como líder.

Con respecto a las prácticas de liderazgo educativo y retomando la idea de Leithwood, Harris y Hopkins (2008) sobre la preponderancia de *establecer dirección* en la instalación del cambio, se observa que la directora es capaz de

establecer dirección con los padres de familia pero no con los docentes. Para liderar al personal, la nueva directora requiere una dosis de verticalismo como mecanismo inicial de cambio y generar una *crisis estabilizada*, por lo que la inteligencia emocional del líder se torna fundamental en esta etapa de crisis para lograr sobrepasarla. La aprehensión y la inseguridad evidenciada por la directora pudieran representar niveles de fragilidad emocional que le hacen evitar una crisis adicional a la experimentada en la dimensión personal por la dualidad directora-ATP.

CONCLUSIONES

No existen evidencias de prácticas de liderazgo educativo en el primer año de dirección en el caso analizado. Algunos factores que limitan la posibilidad de que esta nueva directora se convierta en agente de cambio se ubican en la dimensión estructural del SEM que llega hasta su propia escuela: ausencia de formación para y durante la dirección, doble plaza, presiones administrativas de la supervisión y cultura de promoción de eventos poco relevantes para el currículum, dificultades administrativas del PEC y ausencia de estándares de desempeño docente, directivo, de supervisión. Otros factores que actúan como limitantes de su desarrollo como líder corresponden a la dimensión personal, destacan la inseguridad y el nivel de aprehensión manifestado.

Es recomendable que las políticas aseguren el apoyo pertinente y oportuno para los nuevos directores, de manera prioritaria para aquellos con perfil pedagógico, lo cual representa una ventaja para desarrollar el liderazgo educativo. Un ambiente de asesoría y soporte durante los primeros pasos en la dirección pudieran hacer la diferencia entre convertirse en un director que administre y gestione la escuela o que dirija la mejora del servicio educativo en beneficio de todos sus alumnos.

REFERENCIAS

- Camarillo, J. (2006). "Factores de éxito y/o fracaso en la implementación del proyecto "La Gestión en la Escuela Primaria". *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (4), 84-107.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership'. *School Leadership & Management*, 28 (1), 27 – 42.
- Loera, A., Hernández-Collazo, R., & García-Hernández, E. (2005). *Buenas Prácticas de Gestión Escolar y Participación Social en las Escuelas PEC. Resultados de la comparación de muestras polarizadas por nivel de logro y eficacia social.2001-2006*. Chihuahua: SEP-Heurística Educativa.
- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP.
- Day, C., & Leithwood, K. (2007). *Successful school principalship: International perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Fernández, T., & 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, 1-27.
- Fierro, M. C. (2006). *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias en el DIE-CINVESTAV. México.
- Gimeno-Sacristán, J., Beltrán, F., Salinas, B., & San Martín, A. (1995). *La Dirección de Centros: Análisis de Tareas*. Madrid: CIDE.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. In *School Effectiveness and School Improvement*, núm. 9, pp. 157-191.
- Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. In *School Effectiveness and School Improvement* (Vol. 4, pp. 290-310).
- Pastrana, E. (1997). *La organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México: Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias en el DIE-CINVESTAV. México.
- Ruiz-Cuéllar, G. (1999). *Un acercamiento a la calidad de la educación primaria en Aguascalientes desde la perspectiva de la efectividad escolar*. Aguascalientes: UAA.
- Slater, L. C., García-Garduño, J., & López-Gorosave, G. (2008). Challenges of a successful first-year principal in Mexico. (C. F. Webber, Ed.) *Journal of Educational Administration*, 46 (6), 702-714.
- SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México.
- SEP (1995). *Programa Nacional de Desarrollo Educativo*. México.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación*. México.

SEP (1989). *Programa para la Modernización Educativa*. México.

SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación*. México.

Zorrilla, M. y Pérez, 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), 113-127.