

LA INFLUENCIA CULTURAL EN EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS INTEGRADORAS DEL DIRECTOR ESCOLAR. ESTUDIO EN TRES CONTEXTOS: MONTERREY SAN JUAN Y EDMONTON

JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ ARROYO

Departamento de Estudios en Educación, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades-
Universidad de Guadalajara

RESUMEN: El trabajo aquí presentado surge como parte de una investigación que ausculta qué factores influyen en la práctica del director escolar de escuelas integradoras de alumnos con necesidades educativas especiales. La investigación tuvo lugar en tres contextos socio-educativos diferentes: Monterrey, San Juan y Edmonton. Utilizó como método el estudio de casos múltiple aplicándose cuestionarios de muestreo, entrevistas, observación no participantes y

análisis de documentos. Se encontró que entre los factores que influyen la práctica de este profesional de la educación están: el contexto de la organización educativa, la normatividad, los padres, los requisitos de formación y selección al cargo y la cultura. Es la influencia de este último factor –la cultura– la que da paso al desarrollo de este documento.

PALABRAS CLAVE: Normatividad, Director Escolar, Integración Educativa, Cultura.

Introducción

El trabajo aquí presentado surge como parte de una investigación más extensa que ausculta cómo el director escolar desarrolla su práctica directiva para cumplir sus funciones dentro del proceso de la integración educativa y qué factores determinan el desarrollo de esta práctica. La investigación tuvo lugar en tres contextos socio-educativos diferentes: Monterrey-Nuevo León (México), San Juan-Puerto Rico (Estados Unidos) y Edmonton-Alberta (Canadá). Se encontró que entre los factores que influyen la práctica de este profesional de la educación están: el contexto de la organización educativa, la normatividad, los padres, los requisitos de formación y selección al cargo y la cultura. Es la influencia de este último factor –la cultura– la que da paso al desarrollo de este documento.

Un primer acercamiento al estudio de las características propias de cada contexto educativo incluyó el estudio de la normatividad (leyes, reglamentos, políticas públicas, etc.). Es-

te análisis evidenció que la administración escolar, representada por la figura del director, puede ser tan variada como tan similar entre sí según el elemento que se investigue. La formación académica que reciben quienes son nombrados como directores escolares así como los procesos de selección para ocupar dicho puesto son dos de los elementos que más diferencia exhiben los contextos. Sin embargo, pudiera decirse que este proceso llamado administración escolar y su ejecutor, el director, presentan problemáticas y necesidades comunes: disyuntiva entre lo administrativo y pedagógico, falta de recursos, falta de capacitación para cumplir con responsabilidades impuestas, entre otras.

La problemática inicial que sustenta esta investigación surge específicamente por las funciones y tareas asignadas al director a través de la normatividad de educación especial, específicamente en el proceso de la integración educativa. Esta normatividad asigna a los directores de escuelas regulares integradoras unas funciones que requieren de unos conocimientos y habilidades particulares que no son tomados en cuenta en el proceso de formación y selección de estos profesionales. En términos generales, estamos entonces ante un funcionario de la educación, que debe ejercer unas funciones administrativas y pedagógicas relacionadas a la integración, para las cuales no está formado ni capacitado en su totalidad. Ante esto, surge la siguiente *pregunta de investigación*:

- ¿Cómo influye la cultura en el desarrollo de las prácticas que los directores integradores desarrollan para poder cumplir con las funciones asignadas a su puesto en el proceso de integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales?

Antecedentes

Para poder entender los resultados que se presentan más adelante en este documento, conviene precisar algunos antecedentes sociales, culturales y de normatividad de los tres (3) contextos aquí tratados.

México: considerado como un país hispanoamericano con doscientos (200) años de soberanía presenta un contexto educativo directamente impactado por su inmensa extensión geográfica, variedad cultural y procesos políticos. También se resalta que México ha tenido inmersión en los procesos de globalización hace poco más de dos décadas. Estos factores han desembocado en reformas educativas de gran impacto en todos sus niveles

educativos. En cuanto a los requisitos para obtener el puesto de director escolar, Zorrilla y Pérez (2006) indican que los directores mexicanos acceden a sus puestos a través de un sistema escalafonario vertical, basado fundamentalmente en la antigüedad. Por su parte, Calvo y Arnaut (citados en Valencia, 2008) indica que la Secretaría de Educación y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación han legitimado el cargo de director como una forma de control político sobre los docentes. A pesar de los esfuerzos que se han hecho en el país, aún no ha sido posible instalar criterios profesionales y mecanismos distintos a los aquí descritos para acceder al puesto de director escolar. Por otro lado, “los directores de las escuelas no suelen recibir ningún tipo de formación específica que los capacite para enfrentar las exigencias de la función directiva, más bien aprenden en la práctica” (Zorrilla y Pérez, 2006: 124).

Puerto Rico: con raíces hispanoamericanas pero con un estatus territorial anglosajón, distingue su contexto educativo por su dependencia de las leyes y disposiciones de Estados Unidos. Aunque se posee la autoridad para adaptar las reformas educativas y curriculares impuestas por la nación estadounidense, lo cierto es que no hay mucho margen para hacer grandes cambios a la normatividad. Las demandas del director de hoy en Estados Unidos, y por consiguiente en Puerto Rico —establecidas en la Ley Pública 107-110 No Child Left Behind—, giran alrededor de rendir cuentas (*accountability*) y medición del logro de los estudiantes; “esto ha puesto al director de escuela al frente y en el centro como el líder más responsable para asegurar que ningún niño se quede atrás” (Le Tendre y Roberts, 2005: 3). Los requisitos para obtener un puesto de director escolar en Puerto Rico incluyen: Maestría en Administración y Supervisión Escolar, mínimo de 5 años de experiencia como maestro certificado y un Examen de Ascenso, entre otros.

Canadá: desde las mismas bases de su Constitución, la educación es directamente asignada a las provincias (estados). El sistema educativo federal tiene poca injerencia con lo que acontece a nivel estatal y su función se limita a algunos asuntos de presupuesto y educación a la población indígena. La provincia de Alberta, seleccionada para este estudio, tiene renombre a nivel mundial en cuanto a resultados educativos se refiere. A través de los resultados de las pruebas PISA, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ubica a Alberta entre las primeras cinco posiciones en la lista de países con mejores resultados educativos. En el caso concreto de la administración escolar, los requisitos para llegar a ser director son: poseer un Bachillerato afín a la educación, estar certificado como maestro, contar con dos años de experiencia como maestro.

Según las directoras entrevistadas (D1E10, D2E10, D3E10), el poseer una maestría en administración educativa y haber sido asistente de director, ayuda a que un día “se reciba la llamada del superintendente en la cual se ofrece la plaza que esté disponible” (D2E10).

En los contextos educativos, por lo general, los estudios sobre la administración escolar y su figura principal –el director- tratan sobre el sentir de estos sobre ciertos programas educativos, sus experiencias, aspectos de su formación y profesionalización, entre otros temas. Sin embargo, poco existe sobre las influencias que marcan su práctica diaria o sobre las maniobras que tienen que hacer para poder cumplir con un cargo para el cual existe insuficiente o nula preparación formal. En los casos en donde sí existe un requisito de Maestría en Administración y Supervisión Escolar, la misma no cubre todos los conocimientos que se requieren para las exigencias propias del cargo.

Marco conceptual

García y Medina (1986) nos indican que la administración educativa tiene por lo general un carácter jurídico –político conectado a las políticas educativas y referido principalmente a las acciones que las mismas políticas le atañen: previsión de necesidades educativas, distribución de los recursos, la concreción de los objetivos definidos por la política educativa, coordinación y control de las acciones de los sujetos, la planificación de grados, contenidos y niveles de enseñanza, la promoción de acciones que puedan contribuir a mejorar la calidad del sistema, entre otras tareas. Para estos autores, la dirección es entonces, la realización funcional de una institución, que aunque pudiera conservar un carácter técnico, están involucrado los factores humanos.

La comparación de las tres columnas del Cuadro 3.1, refleja cómo se “reducen” en cantidad las funciones generales de un director escolar según nos acercamos al tiempo presente; pero a la misma vez cómo van incluyendo nuevos enfoques que no están presentes en la columna de 1975. Elementos como la motivación, comunicación, prever y negociación se asemejan más a la llamada nueva administración. Un rápido vistazo a la primera columna nos puede dar claridad en entender porqué se veía la dirección –y aún se ve– como un asunto meramente técnico.

Para cumplir con las especificaciones de la administración escolar establecidas por la propia organización escolar, se ha insistido en que no hay un perfil ideal para un director escolar ya que su gestión dependerá del contexto social, cultural y educativo particular en

el que lleva a cabo su función. Y es que precisamente, tanto la organización escolar como la administración que la maneja, se encuentran ubicadas, formadas y moldeadas por el contexto cultural en el que se encuentran inmersas. Es entonces indispensable abordar en una investigación llevada a cabo en tres contextos educativos diferentes, el tema de la cultura. En términos sociales y laborales, la cultura cumple varias funciones en las organizaciones: define los límites, transmite una sensación de identidad a los integrantes, facilita la aceptación de un compromiso con algo que supera el interés personal, aumenta la estabilidad el sistema social y permite crear sentido y control que orienta las actitudes y comportamientos de los individuos (Robbins, 2004).

El mismo autor indica que estudios sobre las organizaciones, el comportamiento organizacional y la administración general privilegian comprender y entender cómo los valores propios de cada cultura ayudan a explicar el comportamiento de empleados en varios países. Por ejemplo, el estudio GLOBE¹ identificó nueve (9) dimensiones en que difieren las culturas, de las cuales para efectos de este estudio, se toman en consideración las siguientes:

- Evasión de incertidumbre – la dependencia de la sociedad en sus normas y procedimientos para aligerar lo imprevisible de los acontecimientos venideros.
- Distancia del poder – el grado en que los miembros de una sociedad esperan que la repartición de poder sea inequitativa.
- Individualismo y colectivismo – el grado en que las instituciones sociales alientan a los individuos a integrarse en grupos dentro de las organizaciones y la sociedad.
- Orientación al desempeño – grado en que una sociedad estimula a los miembros de los grupos por sus mejoras de desempeño y excelencia.
- Orientación humana – el grado en que la sociedad fomenta a los individuos para que sean justos, altruistas, generosos, interesados en los demás y amables.

El método

Utilizó como método el estudio de casos múltiple; método originado por Robert Stake y el cual es definido por Neiman y Quaranta (2007) como un sistema que “está delimitado en

tiempo y espacio, de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de complejidad” (p. 220). Luego de la aplicación de un cuestionario de muestreo a todos los directores integradores en los contextos seleccionados, se hizo una selección de tres (3) casos en cada uno. En cada caso se realizaron entrevistas a directores, padres y maestros, observaciones no participantes y análisis de documentos.

Resultados y Conclusiones

En el cumplimiento de sus funciones, los directores escolares se acomodan en un continuo de prácticas que van desde las que llevan a cabo independientemente hasta las que llevan a cabo con la asistencia o dependencia de otras personas. Es aquí que entran en juego tres tipos de contextos de organización que he denominado: *paternalista, del reglamento y del orden*. Cuando se habla del contexto de la organización se hace referencia al sistema público de enseñanza de cada contexto estudiado. Sistema que Bardisa (1997) llama complejo sistema de gobierno en el cual los directores están sometidos a un control jerárquico teniendo que responder a administradores superiores y rendir cuentas a padres como clientes y desde luego al contexto más general, al que podemos considerar entorno sociocultural, con el que los actores educativos interactúan cotidianamente.

Durante el desarrollo del marco teórico, se estableció que en las organizaciones, la cultura cumple varias funciones. Los resultados de la investigación en cuestión permiten identificar algunas funciones de las señaladas por Robbins (2004) presentes en los casos estudiados:

- Definición de límites y orientación de las actitudes y comportamientos de los individuos: hemos visto cómo los directores en cada contexto visualizan los límites que se les son impuestos y las consecuentes actitudes desarrolladas.
 - Monterrey – límite flexible al reconocer que si la función no se hace, otra persona la hará en su nombre.
 - San Juan – límite forzado que obliga al director a cumplir con lo que le toca sabiendo que de no hacerlo puede enfrentar consecuencias legales.
 - Edmonton – límite consciente basado en la seguridad de que cada persona del sistema conoce y cumple sus responsabilidades porque es la política de la organización para la que trabajan y es lo correcto.

- Facilitar la aceptación de un compromiso con algo que supera el interés personal – en los tres casos es muy apreciable este compromiso. Involucrándose dependiente o independientemente, los directores que han dicho que sí a la integración del autismo lo hacen reconociendo lo que a nivel personal y profesional les conlleva la aceptación de este reto.

Por otro lado, diferentes estudios han establecido que los valores propios de cada cultura ayudan a explicar el comportamiento de funcionarios y empleados públicos en varios países (ídem). Menciono, enseguida algunas dimensiones reconocibles en los contextos estudiados.

- Evasión de incertidumbre - En el caso del contexto del reglamento (San Juan) el conocimiento principal que demuestran las directoras es sobre los procedimientos que rigen la educación especial –qué se hace, quién lo hace, cómo se hace, cuándo se hace. Este conocimiento, sin duda alguna, facilita el cumplimiento de las funciones asignadas a su cargo, a la vez que permite evaluar cuáles son convenientes delegar o no delegar. Aunque en los directores se observan conocimientos suficientes sobre la condición de autismo, es la normatividad a la que hacen mayor referencia.
- Orientación al desempeño – En el contexto del orden (Edmonton), cada quien sabe lo que tiene que cumplir. En el caso de los directores, el conocimiento principal que demuestran es sobre los servicios que deben acompañar el Programa Educativo Individualizado y todos sus componentes: a dónde recurrir para esos servicios, costos, cuáles deben hacerse a través del distrito y cuáles con dependencias externas, como rendir cuentas del Programa trabajado, etc. Claro, esto supone comprensión ilustrada de la misma condición de autismo y de la normatividad.
- Orientación humana – Es el caso del contexto paternalista (Monterrey), en donde el humanismo aparece desde el momento en que las directoras abren las puertas de sus escuelas a la integración del autismo, lo que muchos no hacen. Humanismo que continúa en la actitud paternalista de las autoridades que proveen los apoyos y toman para consigo algunas de las responsabilidades asignadas a los directores.
- Distancia del poder – Esta dimensión puede verse reflejada a través de los padres. Los padres por sí mismos han sido uno de los factores estimulantes de las prácticas directivas. En el contexto del reglamento, en donde el padre conoce la norma,

los derechos y los procesos, la distancia del poder no existe. El padre siente la obligación y la necesidad de fiscalizar el proceso educativo, demostrando en ocasiones un poder más efectivo del que disponen los servidores públicos. En el contexto del orden, el padre es un aliado del director. Usa el poder que le da la norma para aliarse con él y velar porque a su hijo o hija se le brinde el servicio que necesita. Por último, en el contexto paternalista, el padre se siente impotente cuando debe peregrinar por un servicio hasta encontrarlo. Una vez hallado, muestra su agradecimiento distanciándose del poder a través de la confianza que deposita en el personal de apoyo.

Notas

Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness. Programa que comenzó en 1993 como un estudio multicultural continuo de liderazgo y las culturas nacionales.

Se dice que es la actualización del Método Hofstede, aplicado hace más de 30 años. (Robbins).

Bibliografía

- Bardisa Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 1-35.
- García Hoz, V & Medina, R. (1986). *Organización y gobierno de centros educativos*. España: Ediciones RIALP.
- Le Tendre, B & Roberts, B. (2005, Noviembre). *A national view of certification of schools principals: Current and future trends*. University Council for Educational Administration Convention. Pennsylvania: Pittsburg State University.
- Lemus, L.A. (1975). *Administración, dirección y supervisión de escuelas*. Argentina: Editorial Kapelusz.
- Neiman, G. & Quaranta, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En *Estrategias de Investigación Cualitativa* (Irene Vasilachis, coordinadora). Buenos Aires: Editorial Gedisa
- Ramírez Cavassa, C. (2008). *La gestión administrativa en las instituciones educativas*. México: Editores Noriega.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson.
- Valencia, A.C. (2008). *La subjetividad del director de escuela secundaria desde sus imágenes e imaginarios: estudio de caso*. Tesis de Doctorado. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Zorrilla, M. & 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, 4, 4, 113-127. Recuperado el 25 de marzo de 2008, de <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art8.pdf>

Cuadro 3.1 Funciones del director escolar

Burr (en Lemus, 1975)	García y Medina (1986)	Ramírez Cavassa (2008)
Orientación académica y mejoramiento del currículo	Toma de decisiones	Planificación
Administración del personal	Programación	Negociación
Trabajo de oficina	Comunicación	Toma de decisiones
Control del edificio	Motivación	Control
Relaciones de la escuela con la comunidad	Evaluación	Prever
Trabajos de rutina	Establecer relaciones con mundo exterior al centro	
Mejoramiento profesional		