

PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LOS DIRECTORES DE LA ESCUELA SECUNDARIA

CLAUDIA NAVARRO-CORONA / GRACIELA CORDERO ARROYO

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California

ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ

Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN: El ascenso al puesto directivo en la educación secundaria está regulado por el escalafón, un sistema de acumulación de puntos obtenidos por el cumplimiento de distintos factores Escalafonarios; sin embargo se deja de lado la formación específica para la gestión. Dada esta condición, los profesores llegan al puesto con una larga trayectoria docente pero con desconocimiento de las tareas de gestión. Puesto que las ofertas de formación en servicio son escasas, los directores deben aprender las funciones del trabajo de dirección por sí mismos. El propósito de los resultados parciales de la investigación es explicar cómo aprenden los profesores de secundaria las funciones de su cargo. Se realizaron ocho entrevistas a directores, subdirecto-

res y autoridades educativas y sindicales. El análisis se desarrolló mediante el microanálisis y el posterior establecimiento de relaciones entre las categorías identificadas. El análisis de las entrevistas permite considerar que el aprendizaje de las funciones de director implica la práctica y la experiencia como dos procesos de formación informal. Estos, se realizan por medio del asesoramiento de actores más experimentados y por el empleo de estrategias selectivas de aprendizaje. Además dichos procesos están relacionados con el “preentrenamiento” de los docentes y con la legitimación de los directores.

PALABRAS CLAVE: Directores, secundaria, aprendizaje de la función.

Introducción

Las responsabilidades del director de la escuela secundaria se centran en las diversas dimensiones de la gestión: pedagógica, organizacional, comunitaria, administrativa y disciplinaria (Elizondo, 2001). Además, la Secretaría de Educación Pública (SEP) aspira a que el director “asuma un liderazgo compartido, que desarrolle una visión estratégica y que domine los procesos de planeación, control y evaluación educativa” (SEP, 2008: 13).

Dadas las exigencias, se esperaría que la SEP considerara una formación específica previa al cargo. No obstante, el proceso de ascenso al puesto directivo se realiza por medio del Concurso Escalafonario. Se trata de un sistema de acumulación de puntos obtenidos por el cumplimiento de distintos factores: antigüedad, aptitud, disciplina, puntualidad, conocimiento y actividad sindical, dejando de lado la formación específica para la gestión. Aunque la formación es parte de la puntuación escalafonaria, no se requiere de conocimientos específicos sobre la dirección escolar para obtener el puntaje en dicho rubro (Murillo, 2005; SNTE-SEBS, 1990).

Los programas de apoyo a la formación de directores en servicio que ofrece la SEP son escasos; sólo se implementan en el contexto de las reformas curriculares (Guzmán, Navarro y Guerrero, 2008). La Universidad Pedagógica Nacional y la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio ofertan programas de formación para los directores, pero, estos, son opcionales (UPN, 2003; SEP, 2008).

Los profesores que llegan al puesto directivo lo hacen con una larga trayectoria docente pero con desconocimiento de las tareas de gestión. Dado que el Sistema Educativo Mexicano ofrecen limitadas oportunidades de formación. Surge la pregunta: ¿cómo se aprende a ser director?

Este trabajo presenta resultados parciales de la investigación “Caracterización del trayecto de los profesores de escuelas secundarias estatales para llegar al puesto directivo: condiciones, implicaciones y aprendizajes”. El objetivo general del estudio es caracterizar el trayecto que siguen los profesores para obtener el puesto de director en las escuelas secundarias estatales del Estado de Baja California. El propósito específico de los resultados parciales aquí presentados explicar cómo aprenden los profesores de secundaria las funciones del puesto directivo.

Método

El enfoque de este estudio es interpretativo y apegado a la visión de Erickson (1997) quien señala que el enfoque cualitativo descubre y comunica las perspectivas y significados de los sujetos como lo hace un intérprete cuando traduce el discurso del hablante. El proceso de investigación fue una adaptación de las propuestas de McCurdy, Spradley y Shandy (2004) y Sandoval (2002) para la realización de una investigación y el desarrollo de trabajo de campo. Se integraron cuatro fases en el estudio:

Fase 1. Adquisición de herramientas conceptuales y contextuales generales

Se revisaron reportes de investigación y literatura relacionada con el tema de estudio, así como la normatividad y otros documentos oficiales del sector básico del Sistema Educativo Mexicano. Se identificaron elementos básicos para la delimitación y construcción del problema de investigación.

Fase 2. Gestión de la entrada al terreno y conformación del grupo de participantes

La selección se hizo con base a la reputación (Merriam, 1988). Se buscaron directores comisionados o que hubieran participado en comisiones, con conocimiento de las funciones de los puestos directivos y con disposición a participar en el trabajo de investigación.

Colaboraron cinco directores y subdirectores con una media de 30 años de servicio de escuelas urbanas y rurales. También participaron dos representantes de las autoridades educativas: uno del sistema educativo oficial y el otro de la organización sindical, ambos con dos años en sus puestos. A todos los participantes se les garantizó el anonimato.

Fase 3. Realización del trabajo de campo

El estudio se desarrolló de septiembre a diciembre de 2009. Los participantes fueron contactados en lugares de trabajo y entrevistados en sus oficinas o lugares públicos. Se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas. Esta técnica permitió profundizar en temas emergentes y permitió aclarar conceptos utilizados por los entrevistados (Álvarez, 2003, Hernández, Fernández y Baptista, 2008).

Fase 4. Proceso de análisis para la descripción de resultados

Todas las entrevistas fueron audiograbadas y transcritas. Se añadieron comentarios con las impresiones de la entrevistadora, un croquis del escenario de la entrevista y un código de identificación, de acuerdo a lo sugerido por Bertely (2000) y Denzin (2009).

Después de cada entrevista, se realizó un análisis preliminar (Woods, 2010). Se identificaron tópicos generales y se registraron razonamientos y conjeturas sobre la entrevista. Luego se analizaron los temas encontrados mediante el microanálisis. Éste, consiste en analizar detalladamente y codificar las oraciones o los párrafos y conformar categorías. Finalmente, se identificaron las relaciones existentes entre las categorías establecidas.

Resultados

El análisis de las entrevistas y los documentos oficiales permite considerar que incorporarse a las funciones de director implica el aprendizaje en la práctica y en la experiencia como dos procesos de formación informal. El análisis permite afirmar que el proceso de formación informal tiene relación directa con: el “pre-entrenamiento”, la interacción y legitimación; el asesoramiento en el contexto, las estrategias selectivas de aprendizaje (prueba de “ensayo y error”, planteamiento de preguntas y reflexión sobre su práctica).

El aprendizaje en la práctica y la experiencia es, según los propios directores, sustantivo para su función. El primero se desarrolla mediante el contacto directo con las situaciones (Marcelo, 1997). El segundo, permite una participación activa que puede resultar en la adquisición de conocimientos sobre una función (Carballo, 2006).

Carballo (2006) sostiene que aprender haciendo es la forma en que siempre se ha aprendido. En el trabajo directivo, las funciones se van “aprendiendo con la práctica diaria” (E-I-Armando-161009-12). Los entrevistados sostienen que ésta es la formación más eficaz. Dicen: “la escuela te da la teoría; pero donde te formas es en la práctica” (E-C-Carlos-301009-9). Las experiencias constituyen los saberes sobre la función directiva: “se hace camino al andar. Así se va aprendiendo a ser directivo” (E-I-Juan-151009-15).

Por medio de la experiencia y de la práctica, aprenden las normas concretas y abstractas que regulan la profesión y las funciones dentro del puesto (Fierro y Carbajal, 2005; Berger y Luckmann, 1998). Los entrevistados afirman que existen un grupo de elementos de aprendizaje que sólo pueden adquirirse en la práctica. Estos son:

- 1) Detectar situaciones problemáticas o potencialmente problemáticas para prevenirlas o solucionarlas.
- 2) Interactuar eficazmente con los actores del contexto escolar: alumnos, docentes, padres de familia, autoridades u otros.
- 3) Adaptarse a distintas situaciones y contextos.
- 4) Administrar y controlar la escuela, la información generada y los recursos.

Pre-entrenamiento

No obstante, el aprendizaje de las funciones directivas no se inicia cuando se ingresa al nuevo puesto. Goodson (2004) sostiene que el proceso de aprendizaje es en gran medida un “proceso de auto-socialización” (p. 151) en donde el director acumula ideas sobre el puesto directivo durante sus años como docente, e incluso como estudiante, que determinan su entendimiento inicial sobre el trabajo directivo y que influyen en su desempeño al asumir el cargo (NRC, 2000). Marcelo (1997) denomina a estos años como “pre-entrenamiento”. Un entrevistado señala que:

Había tenido la oportunidad de estar en la administración. Antes de ser directivo estuve como asesor técnico-pedagógico en una inspección. Me enteraba de toda la documentación que había, de las asesorías que se tenían que dar a los compañeros (1E-I-Carlos-150609-15).

Durante el pre-entrenamiento, los directores se relacionan con modelos negativos y positivos de la gestión. De estos, seleccionan las actitudes y acciones que definan el propio estilo de trabajo. Los participantes argumentan:

Lo que yo detestaba de mis directivos, si quiero problemas pues voy a seguir haciendo lo que a mí me hacían. Si no quiero problemas y quiero que mi centro educativo funcione voy a desechar los grandes errores que yo marqué a un directivo (...). La experiencia me dice que yo no quiero ser de esta forma, quiero ser de esta otra y ponemos en práctica todo lo que en nuestro andar recogimos, de lo bueno y lo malo (E-I-Juan-151009-5).

Interacción y legitimación

El aprendizaje en la experiencia y en la práctica, también hace posible que el aprendiz se legitime ante el grupo y ante sí mismo; practicando e interactuando con otros cara a cara, demuestra su capacidad para enfrentar y resolver situaciones cotidianas (Marcelo, 1997; Berger y Luckmann, 1998; Goodson, 2004). “Nosotros nos hicimos, nos certificamos en base al trabajo que realizábamos” (E-C-Rosa-220509-19). “La práctica hace al maestro” (E-C- Carlos-301009-9).

Dada la alta valoración de la práctica y la experiencia en la comunidad escolar, la ausencia de estos elementos resulta en la desconfianza del profesorado hacia la capacidad di-

rectiva del director principiante. Es común escuchar: “no, pues vienes a aprender ¡qué caray! ¡Quiero apoyo!” (E-I-Juan-151009-116).

Asesoramiento en el contexto

El aprendizaje en la práctica puede darse con o sin el apoyo de actores más experimentados. Cuando se realiza con el apoyo de los actores del contexto, los novatos interiorizan conceptos, valores y pautas de comportamiento mediante la colaboración de “asesores” del contexto; por tanto, la socialización laboral u organizacional juega un papel primordial dentro del aprendizaje en la experiencia y en la práctica (Blumer, 1982). Los elementos de aprendizaje que se adquieren, circundan en torno a las acciones a realizar en su puesto y la manera de hacerlas (Berger y Luckman, 1998).

Las relaciones que se establecen con los asesores, se basan en la forma en que se conceptualizan el uno al otro. Las tipificaciones construidas por cada uno, afectan la selección de las adquisiciones conceptuales (Nizet y Rigaux, 2006). Dado que el aprendizaje por la experiencia y la práctica resulta indispensable para la legitimación de los actores educativos, uno de los principales asesores, dentro del contexto escolar, son “las secretarias que conocen [las funciones] a través de su práctica y van orientando [a los directores principiantes]” (2E-I-Carlos-301009-9,10).

Aunque la asesoría de las secretarias se centra en las actividades administrativas y de documentación escolar, los entrevistados dicen: “nos hemos dado cuenta que, como ellas sí están [en su puesto] desde que entran [a trabajar], si tienen dos, tres, cinco años [en su puesto]: saben el manejo” de la escuela (E-I-Juan-151009-16).

Asimismo, se mencionan a los inspectores y otras autoridades de sistema educativo, como asesores que instruyen y apoyan en situaciones específicas del trabajo directivo. Por otro lado, los orientadores, prefectos y asesores técnico-pedagógicos son figuras que intervienen en circunstancias menos complejas dando sugerencias de menor impacto.

Estrategias selectivas de aprendizaje

Otra forma en que los directores principiantes aprenden sus funciones es poniendo en práctica estrategias selectivas de aprendizaje para adquirir conocimientos sobre sus funciones. Éstas se regulan por el propio director y se basan en la reflexión de su práctica.

La estrategia a la que se hace referencia con mayor frecuencia en las entrevistas es la “prueba de ensayo y error”. Esta estrategia es útil para adaptar antiguas soluciones a nuevas situaciones y contextos. Implica una reflexión sobre el ejercicio directivo y el cambio constante. Dicen: “lo que me sirvió en aquella escuela, aquí ya no me funciona. Tengo que ir modificando. Manejando nuevas alternativas. Tenemos que cambiar algunas cosas. Los errores son aprendizajes. Son enseñanzas. Eso es. Así nos vamos haciendo los directivos” (1E-I-Carlos-150609-16, 17).

El planteamiento de preguntas es otra estrategia que se usa comúnmente. Implica la selección de los actores más adecuados para responderlas. Los participantes dicen que pueden “preguntarle al inspector, puedo preguntarle al sistema educativo y ellos me sacarán de duda” (E-I-Armando-161009-117).

La reflexión sobre la propia práctica, es una estrategia que busca detectar y corregir los errores. Los entrevistados dicen: “todos los días hay que ir modificando las expectativas, viendo, analizando que hice bien, que hice mal, qué puedo cambiar” (1E-I-Carlos-150609-16).

El análisis de manuales para aprender las funciones directivas es mínimamente referido por los entrevistados. Se acude a los instructivos sólo para resolver dudas sobre el manejo de formatos específicos.

El aprendizaje por medio de la experiencia y la práctica permite ir conformando esquemas de comportamiento orientados inicialmente por la organización, transmitidos por los actores experimentados pero, modificados por los sujetos. De este modo se perpetúa la ideología organizacional pero se matiza por la intervención de los nuevos integrantes (Nizet y Rigaux, 2006; Blumer, 1982). Asimismo, la experiencia de ser director, la interacción con los actores y el uso de las estrategias de aprendizaje modifica en los nuevos directores, algunas de sus preconcepciones iniciales.

Veía como administraban la escuela el director y el subdirector y esa era la escuela, la única escuela que tenía, el único ejemplo (...). Yo pensaba que las escuelas se podían manejar fácilmente (...). Yo creía que el directivo no hacía casi nada, pero ya estado de este lado te das cuenta que es mucho, mucho lo hay que hacer. Aparte de lo que es el aspecto burocrático, la administración de la escuela (...) la relación con los padres de familia y los profes (E-I-Diego-170609-5).

Conclusión

La preparación previa para el trabajo directivo es mínima (Murillo, 2005). Consecuentemente, los directores aprenden los conocimientos para su función a través de la experiencia (Berger y Luckmann, 1998).

El aprendizaje en la práctica no sólo es una fuente de saberes, sino que actualmente representa el medio más efectivo para adquirir las destrezas y las normas del contexto. Al mismo tiempo legitima el trabajo directivo (Carballo, 2006; Fierro y Carbajal, 2005).

El conocimiento sobre el puesto inicia en el pre-entrenamiento. Las lecciones aprendidas de modelos tempranos fijan ideas sobre el cargo. Así, los directores no llegan en completo desconocimiento de “la mecánica, los procesos y las reglas de su puesto de trabajo” (Go-odson, 2004: 151). Estas ideas, son el núcleo de lo que significa ser director escolar; no obstante, el aprendizaje en la práctica transforma la perspectiva de los directores (Blumer, 1982).

Finalmente, con base en los resultados, puede decirse que los procesos de socialización y “auto-socialización” en los que participan los directores forman parte de un mismo proceso de aprendizaje y de legitimación de la función directiva.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Nueva York: Amorrortu.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico*. Barcelona: Hora.
- Carballo (2006). *Aprender haciendo. Guía para profesores. Aproximación a los espacios de aprendizaje basados en la acción, la experiencia y el grupo de trabajo y aplicaciones prácticas. Recurso electrónica del II Encuentro sobre experiencias grupales e innovadoras en la docencia universitaria*. Madrid: Centro de Estudios Superiores Felipe II, campus Aranjuez, Universidad Complutense de Madrid.
- Denzin, N. (2009). *The research act in sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Londres: Butterworth.
- Elizondo, A. C. (2001). *La Nueva escuela, I*. Barcelona: Paidós.

- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock, (coord.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-203). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Fierro, M. C. y Carbajal, P. (2005). *Mirar la práctica docente desde los valores*. Barcelona: Gedisa.
- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Guzmán, M. S.; Navarro, M., y Guerrero, F. (2008). La promoción al puesto directivo: Análisis del discurso de legitimación de directivos de escuelas de educación básica en el estado de Durango. *Revista Investigación Educativa*, 8, 14-24.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. (Cuarta ed.) México: McGraw Hill.
- Marcelo, C. (1997). Evaluación y modelos para la formación continua de los formadores. Universidad de Sevilla. Consultado el 09 de agosto de 2010 en: <http://prometeo.us.es/recursos/seminario/marcelo.doc>.
- McCurdy, D. W., Spradley, J. P., y Shandy, D. J. (2004). *The Cultural Experience: Ethnography in Complex Society*. Tennessee: Sage.
- Merriam, S. B. (1988). Defining a Research Problem and Selecting Case. En *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach* (pp. 36-52). San Francisco: Jossey-Bass.
- Murillo, J. (2005). Una panorámica de la carrera docente en Latinoamérica. Sistemas de reconocimiento y promoción del desempeño profesional. *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, 1, 52-58. Consultado el 20 de diciembre de 2008 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>.
- Nizet, J. y Rigaux, N. (2006). *La Sociología de Erving Goffman*. París: Melusina.
- NRC- National Research Council (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington D. C.: National Academy Press.
- Sandoval, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- SEP. (2008). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México: Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.
- SNTE-SEBS. (1990). Reglamento interno de la H. Comisión estatal mixta de escalafón, para los trabajadores de la secretaría de Educación y Bienestar Social. Publicado en el Periódico Oficial No. 22, 10 de agosto de 1990, Tomo XCVII. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Consultado el 20 de abril de 2009 en: http://www.seccion37.com.mx/reglamento_escalafon.htm.
- UPN. (2003). Dimensiones de la gestión educativa. Consultado el 15 de marzo de 2010 en: http://www.lie.upn.mx/docs/DiplomadoPEC/Dimen_Gest.pdf.

Woods, P. (2010). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.