

FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DIRECTIVA. ESTUDIO DE CASOS CON DIRECTORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE SONORA

NORMA GUADALUPE PESQUEIRA BUSTAMANTE
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 261 Hermosillo

RESUMEN: El objetivo de la investigación fue detectar los incidentes críticos que se presentan en la vida profesional de directores de educación primaria con el fin de caracterizar las etapas que existen en el desarrollo de esta función. Se hizo un estudio de casos múltiple con una muestra tipo de veinte directores de educación primaria oficial del Estado de Sonora, tanto del área rural como urbana. Se realizaron entrevistas a profundidad, observaciones y revisión de diarios de los sujetos investigados. A través del análisis de la información, se localizaron los incidentes que permitieron diferenciar siete etapas que inician en el momento en que el maestro piensa en la posibilidad de acceder al puesto de director y concluyen en la fase en que planea su retiro del magisterio o el cambio de fun-

ción. Los sujetos investigados coincidieron en asumir el puesto directivo como un reto y un cambio relevante en sus vidas. Como hallazgos relevantes están la escasa capacitación e inducción para el puesto y la forma en que los sujetos solventaron esta limitación, así como el reapasionamiento por la profesión que viven algunos directores en las últimas etapas. La conclusión principal es que la formación de la identidad del director es un proceso individual y social que se da tomando como base los aprendizajes y conocimientos que el sujeto adquiere a través de la interacción con otros y que continúa a lo largo de los años en los que realiza esta función.

PALABRAS CLAVE: Identidad, Identidad Profesional, Directores, Educación Básica.

Introducción

Cuando un director de primaria llega por primera vez a cumplir con las funciones que demanda su puesto, lleva consigo los saberes que los años en la docencia le han proporcionado. Conoce la dinámica de la vida escolar y los quehaceres del docente. Sabe de las responsabilidades propias del profesor frente a grupo y de las actividades que demandan su asistencia a las reuniones de Consejo Técnico o la coordinación de juntas con padres de familia. Tiene conocimiento y manejo de programas educativos, incluso puede tener experiencia con varios planes de estudio si le ha participado en más de una reforma educativa. Sabe la importancia de la función directiva y el riesgo de su incumplimiento. Posee además los conocimientos y herramientas que la familia y la sociedad le han proporciona-

do, así como los valores que se ha forjado a través de su experiencia como persona y como docente.

Toda esta gama de saberes resultan insuficientes cuando se inicia en el puesto sin una capacitación para el mismo. La ilusión pronto se convierte en incertidumbre porque la comunidad escolar demanda soluciones. El personal exige un proyecto claro y preciso; las autoridades solicitan datos estadísticos, participación en proyectos y concursos; los padres de familia quieren una escuela segura y maestros cumplidos; los alumnos necesitan a un director cercano en quien confiar. El agobio puede resultar el primer compañero si no se enfrenta con serenidad esta gran responsabilidad y se da la oportunidad de tomar decisiones con calma, aunque hay situaciones que ni siquiera dan tiempo, como los accidentes escolares o actos de violencia, en donde el director tiene que tomar decisiones rápidas y acciones inmediatas. ¿Cómo han respondido los directores de primaria a estas demandas? ¿Quién o quiénes los han preparado para el puesto? ¿Varían sus respuestas a lo largo de su experiencia en el puesto?

De lo anterior, se perfiló la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los incidentes críticos que se presentan en el proceso de formación de la identidad profesional de los directores de educación primaria oficial del Estado de Sonora?

El objetivo general de la investigación fue detectar los incidentes críticos que aparecen en la formación de la identidad profesional de directores de educación primaria oficial del Estado de Sonora, México, con el propósito de definir las distintas fases o períodos que atraviesa un director, desde el momento que decide serlo hasta su salida inminente.

Un incidente crítico en la vida de una persona se concibe como un evento en donde se registran acontecimientos relevantes que, en su conjunto, y en la mayor parte de los casos, conlleva un cambio en la dinámica de vida, tanto personal como profesional (Torres, 2005). En esta investigación se detectaron incidentes críticos que sirvieron de base para la elaboración de los períodos o fases de desarrollo de la identidad profesional de los directores investigados.

El Proceso de Formación de la Identidad del Director como Construcción Individual y Social

Un director de escuela primaria, antes de serlo, fue maestro de grupo y ha tenido un proceso de formación formal e informal desde la primera infancia hasta la adultez, en el plano

familiar y social, mismo que lo ha determinado como persona y como líder. Al llegar a la dirección, tiene una historia y una forma de ser que lo distinguen de los demás y su proceso de liderazgo sufre transformaciones conforme a la edad y a los distintos contextos. El director, como adulto, se encuentra en un proceso de aprendizaje constante y la forma particular de este aprendizaje está ligada a la manera de orientarlo (Cranton, 1994). Como profesional, el director realiza un proceso interiorizado de autorreflexión (Schön, 1992, Cranton, 1994) cada vez que tiene que tomar decisiones. El contexto escolar le proporciona constantemente problemáticas que demandan soluciones y la forma de responder está relacionada con sus saberes (Tardiff, 2004), tanto formales como informales, los que le proporciona la experiencia como persona y los que se ofrecen de manera formal como capacitación continua a través de cursos, diplomados o talleres.

La formación de la identidad directiva se asume como un proceso social e individual a la vez, que se construye a lo largo de la vida profesional y personal. Es un fenómeno complejo influido por factores que tienen que ver con la personalidad del director, con su experiencia como individuo y como integrante de diversos grupos, así como con sus creencias y la forma en que toma las decisiones en torno a la organización escolar. En cuanto a las fases que caracterizan este proceso hay evidencia solamente a nivel general de directores de instituciones y organizaciones, en donde se encontraron tres fases descritas por Harrington y Hall (2007), con base a los estudios basados en liderazgo organizacional:

- fase temprana, que se ubica al inicio de la función.
- fase media, que abarca los años en que se consolida en el puesto y que se caracterizan por la seguridad en su desempeño profesional, y
- fase tardía, que tiene como característica principal la cercanía del retiro.

Esta división ha sido utilizada para estudios que se han realizado en Israel con directores de escuelas (Oplatka, 2007), con el fin de caracterizar la última fase, es decir, la tardía, para lo cual han investigado a directores de más de 50 años de edad, en donde destaca el hallazgo acerca de la revitalización de los sujetos que se muestran con actitud favorable en estos últimos años. En este caso, se refieren a un proceso de reencuentro con la profesión y de entrega llena de creatividad, lo cual facilita el desarrollo de los centros educativos porque tienen un liderazgo proactivo con la experiencia necesaria para enfrentar las problemáticas educativas.

Hay dos aspectos que se han considerado en los estudios de Harrington y Hall (2007) y que tienen que ver con el desarrollo de la identidad profesional del director de escuela:

- el modelo de desarrollo autodirigido
- el balance entre el trabajo y la familia

Estas cuestiones están consideradas como parte primordial en la vida de las personas y son temas de actualidad, puesto que un trabajador que no organiza su trayectoria profesional será difícil que tenga un proceso exitoso. Harrington y Hall señalan que el plan de vida tiene que ver con los valores, aspiraciones, historia personal y situaciones de vida familiar.

Metodología

Se realizó un estudio de casos múltiple (Stake, 1999) con una muestra tipo de 20 directores de primaria oficial de Sonora. Para recabar información sobre los sujetos de investigación se realizaron entrevistas a profundidad, se analizaron datos proporcionados por los directores, así como biogramas de cada uno de los sujetos. Antes de realizar las entrevistas se aplicó una entrevista piloto a una directora de primaria, la cual permitió hacer ajustes a las preguntas guía. Se cuidaron aspectos técnicos y se aseguró la confidencialidad de los datos a cada entrevistado. Después que se realizaron las primeras entrevistas se detectó la necesidad de investigar casos de directores con más de 20 años en el puesto de director, debido a que surgieron interrogantes que hicieron suponer que la última fase detectada comprendía diversas vertientes. Se validó información a través de la triangulación teórica y de documentos, también se hizo revisión entre pares y la comprobación de entrevistados.

Categorías de Análisis

Para iniciar la indagación con los sujetos que integraron la muestra se ubicaron tres categorías de análisis previas que se conservaron durante la investigación: a) formación de autoconcepto, b) estilo de liderazgo y c) cultura organizacional que promueve el director. Cada categoría se subdividió en subcategorías que ayudaron a localizar de manera más específica los aspectos relativos a cada categoría.

Liderazgo directivo

Ball (1994), Delgado (2000), Fullan y Hargreaves (2001), refieren tipos de liderazgo, mientras que estudios realizados por Somech y Wenderow (2006) describen los tipos de liderazgo y su influencia en el contexto escolar, así como la influencia recíproca entre el estilo de liderazgo y el tipo de contexto. Somech y Wenderow (2006) proponen un modelo que sirve para examinar simultáneamente el impacto relativo del liderazgo participativo y del liderazgo directivo en la actuación de profesores a través de los efectos de intervención en tres factores: a) estructura laboral (estructura de trabajo democrática versus integración persona-trabajo), dominio de la decisión (técnico o superior) y el intercambio del liderazgo

Plan de desarrollo autodirigido

Gibbs (2000) encontró que el estudio de los ciclos de vida profesional de los maestros está relacionado con un plan de desarrollo profesional autodirigido. Utilizó una muestra de cuatro maestros a los cuales se les solicitó que discutieran sus experiencias pasadas y presentes. Las reflexiones de estos maestros sirvieron como un mecanismo interpretativo a través del cual se deriva la experiencia de vida.

Contexto político y social en la formación de la identidad como director

El análisis de cada situación en la cual los maestros toman conciencia de aspectos micropolíticos puede ser conceptualizado en términos de la percepción de las posiciones de poder. La percepción en cuanto a la posición de poder está relacionada con la satisfacción laboral y la habilidad para cambiar de situación conforme al conocimiento político de la misma. Sloan (2006) encontró que la identidad de los profesores está fuertemente influida por la forma en que entienden y responden a las políticas curriculares.

Cultura organizacional

Whitaker (1998) señala que la comprensión de los efectos que la cultura organizativa tiene sobre las personas es responsabilidad de una dirección y liderazgo eficaces. El director tiene la responsabilidad de conocer e identificar a los docentes de acuerdo a la etapa en la que se encuentran y la forma en que se relacionan unos con otros. El hecho de que los maestros confíen en los compañeros y en el director, se ha ligado con la efectividad de la escuela, con un clima positivo y con la autenticidad del director.

Hallazgos y Conclusiones

Se localizaron los siguientes incidentes con base en los casos estudiados:

- La motivación para buscar el puesto de director.
- El inicio como necesidad de cambio y de asumir nuevos retos.
- El impacto hacia la organización de la vida familiar ante la posibilidad de ubicarse en un lugar distinto a la comunidad donde reside el aspirante a ser director.
- El inicio en la función directiva.
- La demanda de parte de autoridades locales (ejidales) para atender asuntos de responsabilidad compartida.
- Modelos de dirección.
- La etapa de vida profesional docente del colectivo.
- Enfrentamiento a la cultura escolar prevaleciente.
- Enfrentarse a personal con ausencia de liderazgo.
- Enfrentar cambios de personal.
- El manejo del conflicto.
- Necesidad de alianzas con líderes existentes.
- Traslado con la expectativa de llegar a una escuela en especial donde se pueda cumplir un proyecto profesional y de vida.
- La carencia de información para resolver asuntos jurídicos.
- Los compromisos políticos, sindicales y con la SEC.
- La toma de conciencia sobre la necesidad de revisar el propio desarrollo profesional como directivo y dejar constancia del mismo en un documento que pueda servir a otros directores.
- La planeación del ascenso como supervisor.

- El reapasionamiento por la profesión.
- La planeación del proceso de jubilación.

A pesar de la diversidad de casos, fue posible ubicar las coincidencias que permitieron la generación de las etapas. Como se advierte en este apartado, no todos los directores presentaron los mismos incidentes, aunque hay incidentes que son comunes al total de los sujetos estudiados y fueron la base para la construcción de las etapas de desarrollo de la identidad profesional del director. Los primeros supuestos predecían que el inicio del desarrollo de esta identidad del director estaban ubicados en el primer año de trabajo; sin embargo, los resultados indicaron que la primera etapa era anterior a la decisión de concursar para una vacante de dirección. Con este hallazgo, la etapa de la novatez pasó a ser la segunda en el proceso.

Las tres primeras etapas están fuertemente marcadas por la búsqueda de la identidad directiva y la necesidad de construir un plan de trabajo; pero también destaca la escasez de tiempo que el director tiene para reflexionar sobre su práctica, lo cual coincide con lo expuesto por Senge (1998) sobre la dificultad que tiene el líder de una organización para ubicar tiempos en donde pueda reflexionar sobre lo que se hace y lo que se planea realizar. Esta misma situación la advierte Hargreaves (2005) en relación con la forma en que el tiempo interfiere en la dinámica de las escuelas. Este autor señala que el uso del tiempo no depende exclusivamente del profesor, sino de las circunstancias que le rodean. La etapa en la que se acerca el retiro también tuvo un hallazgo importante, debido a que no necesariamente se refleja por la pérdida de vitalidad. Se encontraron directores que hacia el final de su gestión recobran bríos y su dirección se caracteriza por el impulso a los maestros jóvenes y el respeto a los docentes a su cargo; asumen el cargo con tranquilidad y seguridad, con las respuestas precisas a las problemáticas escolares y la serenidad de la experiencia en el puesto. La secuencia de etapas quedó como sigue:

- La decisión para acceder al puesto. Antes de ser director.
- La novatez. Primera experiencia. Primer año como director.
- Transición de la novatez a la consolidación de un modelo directivo. Segundo año como director.
- Preconsolidación. Tercer año como director.

- Consolidación en la función directiva. Del cuarto al sexto-séptimo año en la función como director.
- Transición a la plenitud. De los 7-8 a los 14 años aproximadamente en el puesto.
- Plenitud en el ejercicio de la dirección. Más de 15 años como directores.

El tránsito por estas etapas está determinado por el contexto en el que se desenvuelve cada director y por su madurez profesional en el puesto. Un director que se enfrenta a colectivos con conflictos agudos tarda en afianzar su liderazgo, no necesariamente por la falta de recursos para resolver la problemática, sino por la complejidad de la interacción con el grupo de maestros. En cambio, si alcanza la solución en ambientes difíciles, adquiere una maduración que lo habilita para un manejo más sereno y exitoso en contextos similares. La experiencia acumulada es el mejor equipaje para un director en plenitud y puede aprovecharse en función de su ubicación en escuelas que requieren la intervención de un líder que logre construir el proyecto educativo con la participación de la comunidad escolar.

La plenitud en el puesto tiene que ver además con las características propias de cada persona, con su historia de vida y su vocación hacia la profesión que ejerce. Se encontraron casos en los que el director ascendió al puesto de supervisor sin haber llegado a la plenitud en el puesto. Esta situación deja en el sujeto un vacío por la falta de logro. La decisión de cambiar de puesto o jubilarse es más detectable en etapas tempranas. Los directores mencionaron que, al inicio de su función, vislumbraron la posibilidad de cambiar de puesto. En otros sujetos esta opción se desvaneció por encontrarse cerca de la jubilación, específicamente cuando se llega al puesto de director en edad cronológica avanzada.

Referencias

- Ball, S. (2006). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning. A guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Delgado, M. (2000). *El liderazgo en los centros docentes*. México:SEP.

- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2001). *La Escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Biblioteca para la actualización del maestro. S.E.P: México.
- Gibbs, M. (2000). *Seeking Significance: The Lived Experience of Teachers Using Personal Professional Development Plans*. (ED443848). Consultado en <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/> el 1 de octubre de 2006.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Harrington, B. y Hall, D. (2007). *Career management and work-life integration: using self-assessment to navigate contemporary careers*. California: Sage Publications.
- Moll, L. (2003) *Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oplatka, I. (2007). The school principal in late career: an explorative inquiry into career issues and experiences in the pre-retirement working years. *Leadership and Policy in Schools*, V. 6, n. 4, oct. 2007. Consultado en <http://eric.syr.edu/plweb-cgi/obtain.pl> el 10 de junio de 2009.
- Oplatka, I. (2007). El papel del director de marketing de la escuela. Interpretaciones subjetiva e influencias personales. *Planificación y Cambio*. V. 8, N. 3, pp. 208-221. Consultado en <http://eric.syr.edu/plweb-cgi/obtain.pl> el 10 de junio de 2009.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona:Paidós.
- Senge, P. (1998). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. 6ª ed. Barcelona:Granica.
- Sloan, K. (2006). Teacher identity and agency in school worlds: beyond the all-good/all bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. (EJ738172). *Curriculum Inquiry*, V. 36, N. 2, p. 119-152, junio de 2006. Consultado <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/> el 12 de febrero de 2007.
- Somech, A. y Wenderow, M. (2006). The impact of participative en directive leadership on teacher's performance: the intervening effects of job structuring, decision domain and leader-member exchange. [Versión electrónica], *Education Administration Quarterly*, V. 42, N. 5.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2a. Ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tejeda, J. (1998). *Los agentes de la innovación de los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Torres, M. (2005). La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México [Versión electrónica]. Biblioteca digital de CREFAL, consultado en http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/cuadernos_estancias/moises_torres_herrera/indice.htm el 13 de septiembre de 2006.
- Whitaker, P. (1998). *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid: Narcea.

Agradecimientos

Se agradece a las autoridades de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 261 por las facilidades otorgadas para la realización de las reuniones de trabajo que se llevaron a cabo durante el desarrollo de esta investigación.