

“LLEGAR A SER DIRECTORA”, LAS EDUCADORAS EN LOS INICIOS DE LA PROFESIÓN

MONTAÑO SÁNCHEZ LETICIA
Estudiante de doctorado del DIE-CINVESTAV-IPN

RESUMEN: Este trabajo tiene como propósito analizar desde una perspectiva etnográfica cómo y por qué las educadoras en sus primeros años de ejercicio profesional asumen la tarea de ser directoras. En el documento se analizan las trayectorias laborales de dos directoras de jardines de niños públicos ubicados en diferentes contextos del Estado de México, así como algunas

preocupaciones que las maestras refirieron respecto al ejercicio de su nueva función.

PALABRAS CLAVE: Trabajo docente, Directores, Preescolar, Formación docente, Práctica docente.

Introducción

Este escrito proviene de los avances de una investigación más ampliaⁱ, que se centra en el estudio de procesos para la construcción de saberes docentes. El análisis del material empírico permitió identificar que durante los primeros años del ejercicio profesional de las educadoras, algunas de ellas transitan de docentes a directoras de un jardín de niños. Este documento tiene el propósito de mostrar por qué las educadoras son nombradas directoras “encargadas” de la escuela sin dejar la docencia frente a grupo; cuáles son las razones de su designación y algunas de sus preocupaciones respecto a su función como directoras.

La revisión de investigaciones realizadas en México sobre la formación y los problemas que enfrentan los directores al tomar el cargoⁱⁱ, permitió identificar trabajos que desde la vida escolar cotidiana analizan, sin ser su objeto de estudio, aspectos relacionados con maestros que fueron nombrados directores de alguna escuela primaria o secundaria. Al respecto Mercado (1997) plantea que en ese proceso de “llegar a ser director” se ponen en juego dos aspectos, el primero se refiere a la historia e intereses de los maestros que desean ser directores y el segundo está vinculado a la relación que

mantienen los aspirantes a ser director con “diversos grupos políticos de la burocracia oficial y sindical locales” (p. 33). En tanto que Sandoval (2000) señala que los “años de servicio, experiencia como maestro de secundaria, ascenso a subdirector, primero comisionado y después dictaminado, relaciones sindicales para promoverse y formación normalista, constituyen en síntesis, el perfil actual de los directivos de escuela secundaria” (p. 186). A estos hallazgos se suma el estudio de Pastrana (1997), quien enfatiza que “la influencia de la trayectoria laboral y profesional en la definición directiva no puede ser negada, aunque tampoco puede ser vista como causa unívoca del estilo de trabajo” (59). En estos estudios se aprecia que la profesión docente no está delimitada exclusivamente a la enseñanza; “el trabajo del maestro incluye otra serie de funciones que se relacionan con la organización de su grupo y la operación de la escuela” (Rockwell, 1986:21). Una de esas funciones es atender la dirección escolar en toda su complejidad y efervescencia. Este escrito muestra que los profesores no sólo llegan a ser directores por promoción escalafonaria o por relaciones sindicales; también “llegan a ser directores” dadas las condiciones materiales de la escuela y la singularidad del contexto en que éstas se ubican.

El material empírico del presente escrito proviene de conversaciones sostenidas con directoras de dos jardines de niños públicos y de sostenimiento estatal en el Estado de México. El referente empírico forma parte de una investigación etnográfica más ampliaⁱⁱⁱ. La etnografía, según Geertz consiste más que en el procedimiento, en “cierto tipo de esfuerzo intelectual” (p.21) para construir un sistema de análisis que posibilite explicar e interpretar los significados de las expresiones observadas en el marco de determinadas teorías sobre lo social (Erickson, 1984; Geertz, 2006).

En este sentido, la orientación teórica del estudio, es tributaria del enfoque socio histórico cultural para comprender los procesos vinculados con una visión respecto a la construcción de conocimientos, en estrecha relación con los escenarios culturales, históricos e institucionales donde tienen lugar (Wertsch, 1991). En el análisis que presento, considero a la profesión docente, como una práctica social, en la cual “más que en otros trabajos, se utilizan e integran los diversos conocimientos sociales y culturales que el maestro posee como persona, más allá de su formación profesional como maestro” (Rockwell y Mercado 1986:127).

También parto de reconocer la formación de docentes como un *continuum*, lo cual posibilita comprender que la iniciación en el trabajo docente se expresa de múltiples formas y en diversos momentos, al respecto, Rockwell y Mercado (1986) sostienen que la iniciación en el trabajo requiere de aprendizajes que están relacionados con diversos momentos en la carrera profesional de los maestros, tales como, “el traslado de una escuela a otra, cambio de grado, promoción a director o a supervisor (...), todos son momentos en la carrera profesional que requieren de la apropiación de saberes necesarios para actuar competentemente en cada situación nueva” (Rockwell y Mercado, 1986:127).

En los siguientes apartados se analiza cómo y ante qué circunstancias las educadoras del estudio accedieron a la función directiva en la misma escuela en que iniciaron su ejercicio profesional.

María: De maestra de tercer grado a docente multigrado y directora de escuela

María es licenciada en educación preescolar (Plan de Estudios 1999), egresó de una Escuela Normal. Inició su ejercicio profesional en el ciclo escolar 2008-2009 en la escuela B del estudio. Este jardín de niños se localiza en una comunidad lejana a la cabecera municipal y es el único en la comunidad. La escuela cuenta con dos grupos, uno para segundo grado y otro para tercero y trabaja en un horario de 9:00 a 13:00 hrs.

La educadora relató que al llegar a la escuela le asignaron un grupo de tercer año de preescolar; explicó que a los dos meses la directora de su escuela le comentó que también atendería diez niños de segundo (ese grupo lo atendía la directora), es decir, tendría un grupo multigrado. Cuatro meses después, la directora se fue de la escuela porque tenía un nombramiento limitado. María se quedó con los dos grupos. La docente comentó que posteriormente, la supervisora escolar la nombró directora encargada de la escuela. Así lo comentó María:

El lunes me dijeron, aquí está todo. Te vas a quedar a cargo mientras llega la maestra (de grupo), te vas a quedar ya. Entonces mi pregunta era, ¿cómo le voy a hacer ahora? Porque ya llevaba un ritmo de trabajo con los niños. Tenía

en esa ocasión multigrado, entonces si se me hizo un poco difícil /alza la voz/. Los primeros días yo me decía: esto es algo diferente a lo que (pensamos) cuando salimos de la Normal. Es enfrentarme a la realidad. (María. Esc.B. Ent. 01)

María en el transcurso de su primer año de servicio vivió la experiencia de atender un grupo unigrado, después un grupo multigrado, y posteriormente atender la dirección de la escuela sin dejar el trabajo frente a grupo. Experiencias que al parecer, María no se había imaginado que ocurrirían en tan corto tiempo; sin embargo, como ella lo explicó, “es enfrentarme a la realidad”. La realidad en la que operan escuelas ubicadas en comunidades alejadas de cabeceras municipales, que son de organización incompleta^{iv}. María continuó relatando lo siguiente:

Yo iba llegando (al jardín de niños) y tenía más o menos la noción de las funciones de un director, vimos gestión escolar en la Normal, cómo funcionaba la escuela, pero ya llevarlo a la práctica (yo me preguntaba), ¿cómo?, ¿cómo le voy a hacer?, ¿a quién le pregunto?, ¿cómo lo hago? Y pues solamente indagando bibliográficamente y poniéndolo en práctica. (María. Esc.B. Ent. 01)

María refirió, que se dio a la tarea revisar algunas lecturas que trabajó en el seminario de Gestión Escolar en la Normal, también comentó que revisó algunos documentos oficiales que explicaban algunos aspectos administrativos, las funciones del directivo y cuestiones relacionadas con la conformación de la Asociación de Padres de Familia, los diversos Comités Escolares, la elaboración del Programa de Transformación Estratégica Escolar (PETE) y el Plan de Trabajo Escolar. La educadora aclaró que el primer año de ejercicio profesional fue un año en el que “puso a prueba” estrategias para el manejo de los tiempos dedicados al trabajo de enseñanza y de los tiempos para atender los diversos asuntos administrativos que demanda la función directiva. En esa misma entrevista, María explicó que el trabajo para organizar la escuela lo hizo sola, “me llevaba trabajo a casa y trataba de adelantarle allá”. Al preguntarle, si hubo algún momento en que recibió orientación sobre sus “nuevas” funciones, expresó lo siguiente:

Cuando me quede sola, ¿orientación?, no, sólo me decían que eran muchos niños, que (tuviera cuidado para evitar) accidentes y otras cosas que no iban

acorde con lo que yo quería saber y que en ese momento era mi inquietud, (realmente) fue como seguir experimentando. (María. Esc.B. Ent. 01)

Para María “seguir experimentando” significó continuar en un ejercicio por poner a prueba sus ideas, ver cómo funcionaban en la práctica y qué de ello recuperaba para continuar en el diseño de estrategias tanto para la enseñanza como para atender la dirección escolar. Como ella refirió, fue un proceso en el cual no recibió orientación alguna, sólo la recomendación de “cuidar” o “evitar” que los niños sufrieran algún accidente, por consiguiente, la mayor parte del trabajo organizativo de la escuela lo hacía en su casa.

Winy, de docente a directora con grupo en el turno vespertino

Winy es docente de la escuela A. Es egresada de una Escuela Normal en la licenciatura en educación preescolar, plan 1999. En el mes de junio del 2011, a seis meses de haber egresado de la Normal inició el estudio de una maestría en educación. El jardín se localiza en una comunidad cercana a la cabecera municipal, cuenta con siete grupos en el turno matutino (cuatro de segundo grado y tres de tercero) y tres en el turno vespertino (dos de segundo y uno de tercero). La directora del turno matutino, también atendía la dirección del turno vespertino y tenía un grupo.

La trayectoria laboral de Winy se inició en esa escuela como docente de tercer grado en el turno vespertino. A mediados del ciclo escolar 2010-2011, la directora le propuso cubrir una licencia médica por gravidez de una docente del turno matutino que atendía un grupo de segundo grado, Winy aceptó. Al inicio del siguiente ciclo escolar, la directora se ausentó del turno vespertino por razones de salud pero conservó la dirección del turno matutino. Wendy fue propuesta para tomar la dirección del turno vespertino y atender un grupo de segundo. Respecto a su experiencia como directora Winy relató lo siguiente:

Ahorita que me dejaron la dirección, sí me enfrento a retos nuevos, aunque la maestra Chantal (la directora anterior) me ayuda bastante (pero) me estresa que me llamen (de la supervisión y me digan:) necesito esto, pásame la estadística de no sé qué y pues uno no sabe. En la Normal no me dijeron (entre risas). No sabía y ahí me tiene preguntando y haciendo. (Winy. Esc.A. Ent. 03)

Para Winy, al igual que María, atender la dirección de una escuela significó aprender sobre la marcha, “pensar” cómo hacer las cosas, preguntar cómo hacerlo, buscar información y llevar sus estrategias a la práctica. En una entrevista posterior, Winy destacó que la directora anterior presentó un proyecto para concursar en el programa de Escuelas de Calidad, ambos turnos fueron beneficiados económicamente al ser aceptados los proyectos; esto representó para Winy enfrentar el reto de cómo desarrollar un proyecto escolar que implicó, entre otras cosas, la administración de recursos económicos y trabajar con proveedores. Así lo explicó la profesora:

En la tarde entramos con lo de Escuelas de Calidad, me tocó el trabajo con proveedores, fueron cosas totalmente nuevas. Yo decía: hasta qué punto pueden intervenir las mamás (de la Asociación de Padres de Familia) como apoyo para manejar el dinero. Me preocupaba el que yo no sabía cómo manejar el dinero, los formatos, las cartas invitación y demás “papeleos”, me presionaba mucho. Entonces recurrí a la maestra (Chantal). Yo le decía: maestra ayúdeme, dígame cómo, qué hacer. Ella me decía: mira tú compra y hazle así. Ella obviamente con la experiencia, ya sabe. (Winy. Esc.A. Ent. 04)

A diferencia de María, Winy contó con la orientación y apoyo de Chantal, docente que prácticamente fundó ese jardín de niños y que se mantuvo como directora desde su creación. La orientación que Chantal brindó a Winy fue importante en el sentido de que la educadora “no sabía cómo manejar el dinero”. Por otra parte, la estrategia de Winy fue preguntar e informarse sobre el manejo del dinero, involucrar “mucho a los papás para que ellos participen y vean las actividades que se están haciendo” y diseñar estrategias, como refirió la docente, para que “las cosas sean transparentes”.

A manera de cierre del presente escrito, destaco analíticamente los siguientes aspectos.

Llegar a ser directora de escuela, las condiciones particulares del contexto escolar

En la situación de María y de Winy se observó que llegar a la dirección de escuela, fue un asunto en estrecha relación con las condiciones materiales singulares de cada escuela. La lejanía de las escuelas, los nombramientos de las docentes, las situaciones personales

de las profesoras, pero, particularmente el número de maestras por escuela tuvo un fuerte peso para que alguna de ellas “asumiera” la función directiva del plantel, dado que el Estado no destina recursos federales ni estatales para que una profesora atienda exclusivamente la función directiva. Esta situación tiene fuertes implicaciones en la organización escolar y en el trabajo de enseñanza en escuelas unigrado, bidocentes o tridocentes; así como en las condiciones laborales de las directoras con grupo, quienes se desempeñan como directoras encargadas o comisionadas. Una situación similar identificó Mercado (1997) con maestros de primaria.

De igual forma, se observó que en este tipo de escuelas, es usual que lleguen maestras recién egresadas que se enfrentan a contextos en los que escasamente practicaron o tuvieron oportunidad de conocer. Estos contextos representan las condiciones reales donde inician su ejercicio docente y en el cual van descubriendo las reglas del juego respecto a qué grupo atender, cómo organizarse con los padres de familia o a quién recurrir para preguntar cómo atender situaciones escolares específicas.

Conocer la función directiva, el antecedente de la formación inicial

María y Winy son educadoras egresadas del plan de estudios 1999, el cual incluyó en el mapa curricular sólo un curso de Gestión Escolar (sexto semestre de la carrera) para el estudio de las características organizativas y de funcionamiento de los jardines de niños. Por otra parte, en su formación inicial realizaron jornadas de práctica en jardines de niños que si bien les brindó la posibilidad de observar, preguntar o indagar sobre la organización y funcionamiento de los jardines, su atención estuvo centrada en actividades de enseñanza. En este sentido se aprecia que el estudio de la función directiva en la formación inicial es un asunto periférico al estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación preescolar.

Esto último se aprecia con mayor claridad en el relato de Winy, quién hizo énfasis en un saber ausente respecto al desarrollo de proyectos escolares (no de aula), que implican además de conocimientos respecto a la dimensión pedagógica del trabajo docente, conocimientos de otra índole como son aquellos referidos al manejo financiero de recursos, la relación con proveedores, de relaciones humanas y resolución de conflictos, así como la coordinación del trabajo escolar tanto con personal docente como con padres de familia y miembros de la comunidad.

Formarse como directivo: preguntando y haciendo

Otro aspecto a analizar está relacionado con la construcción de un “saber cómo” que las docentes del estudio desarrollaron sobre la marcha y que al parecer las docentes-directoras lo construyen al enfrentarse a tareas específicas de la dirección escolar, como lo expresó Winy y María respectivamente, es un saber que se construye “preguntando y haciendo” e “indagando bibliográficamente y poniéndolo en práctica.” Este aspecto coincide con estudios que han señalado, que los maestros llegan al cargo directivo sin recibir ningún tipo de formación o preparación previa para asumir la función (Castro, 2009). Los maestros aprenden “en la experiencia del cargo (directivo), sobre la marcha y con los únicos recursos de los saberes institucionales y profesionales adquiridos en su trayectoria como maestros” (Guerrero, 2004: 34).

El análisis presentado aporta diversos elementos para el estudio de la formación inicial y continua de docentes, particularmente de aquellos que se inician como directores de escuela en los primeros años de servicio, concretamente en educación preescolar.

Referencias

- Castro, F. (2009). *Directores principiantes: dificultades y retos en el desempeño de sus funciones*. Tesis maestría. Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado el 20 de marzo, 2013. <http://posgradofeuady.org.mx/wp-content/uploads/2011/03/Tesis-Fabi%C3%A1n-Ramiro-Castro-Chan.pdf>
- Erickson, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en M. Wittrock (1989). *La investigación de la enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación*, (pp.195-301). Barcelona: Paidós.
- López-Gorosave, G., J. García, Ch. Slater. (2007). ¿Cómo resuelven los problemas los directores eficaces? Un estudio de directores de primaria mexicanos en su primer año de servicio" en, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5 (5), 139-143.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Guerrero, C. (2004). *El director. Una mirada a la construcción cotidiana del oficio*. Tesis maestría. DIE-CINVESTAV-IPN
- Mercado, R. (1997). *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*. Tesis maestría. DIE-CONVESTAV-IPN.
- Pastrana, E. (1997). *Organización, Dirección y Gestión en la Escuela Primaria*. Tesis maestría. DIE-CONVESTAV-IPN.
- Rockwell, E. y R, Mercado. (1986). "La práctica docente y la formación de maestros", *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, (pp.115 -141) México: DIE-CINVESTAV.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. Universidad Pedagógica Nacional, Plaza y Valdez: México.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para la acción media*, Madrid: Visor.

ⁱ Como parte de mi programa doctoral en el DIE-CINVESTAV-IPN

ⁱⁱ En este escrito se presentan algunos estudios sobre la temática. El desarrollo del estado de la investigación sobre directores noveles o principiantes forma parte de un escrito más amplio que se incluirá en la tesis doctoral.

ⁱⁱⁱ Que contempla un archivo integrado por registros ampliados de 64 entrevistas y 80 observaciones; 300 fotografías y 560 minutos de videograbaciones de clases y otras actividades escolares; así como de notas de campo, documentos y materiales elaborados por los niños o por las docentes. La investigación se realizó en jardines de niños ubicados en diferentes contextos del Estado de México y el Distrito Federal durante los ciclos escolares 2010-2011 y 2011-2012.

^{iv} Son aquellas escuelas que, entre otras cosas, no cuentan con una docente exclusivamente para las funciones directivas. En preescolar, una escuela se considera de organización completa cuando cuentan con matrícula suficiente para atender seis grupos.