

LAS COMPETENCIAS DE LA GESTIÓN ESCOLAR QUE DEMANDAN LOS DIRECTORES ESCOLARES: UN ANÁLISIS DESDE SUS VOCES

VALENCIA AGUIRRE ANA CECILIA
Universidad de Guadalajara/UPN 141

RESUMEN: El presente surge de una evaluación aplicada a la gestión que realizan directivos formados en un programa por competencias (PFDC, SEP, 2006), se presenta un aspecto ligado al análisis de las situaciones que enfrentan cotidianamente, de donde surge la demanda de una formación situacional que pondere un saber prudencial basado en prácticas de gestión situadas y de centrar la formación en ámbitos de competencias transversales: La resolución de conflictos, la comunicación y los dilemas de la práctica directiva.

Hasta ahora la tradición de la formación de directivos parte de un modelo de adquisición tendiente a la eficacia técnica; este trabajo muestra que una gran parte de los problemas de las escuelas son de naturaleza institucional, histórica y cultural, centrada en diversas racionalidades y actores que convergen en el mismo espacio, por tanto la aplicación de las competencias puede dar lugar a

situaciones de tensión institucional o conflicto, por ello se propone una formación centrada en la competencia comunicativa, en la capacidad de resolución de los conflictos y en el análisis de los dilemas prácticos de la gestión.

La metodología fue de naturaleza cuali-cuantitativa, se realizó en 23 escuelas de seis regiones del estado de Jalisco. Se utilizó la encuesta a padres de familia, la entrevista a directivos y docentes, el registro de observación de espacios de interacción. Los resultados obtenidos se centraron en analizar las dificultades y conflictos que enfrentaron los directivos una vez concluida su formación, por tal razón se exponen resultados.

PALABRAS CLAVE: Directores, evaluación de programas, gestión escolar, competencias profesionales, contexto escolar.

Introducción

El presente estudio surge de las dificultades que los directores reportan al aplicar sus aprendizajes sobre las competencias en su escuela. Son directores de primaria del estado de Jalisco que participaron y concluyeron el Diplomado en Competencias Directivas durante el año 2009. Con la finalidad de obtener resultados comparativos que reunieran

condiciones máximas de contrastación, la muestra de directivos se determinó tomando las 12 regiones que el gobierno del Estado de Jalisco clasifica para sus tareas administrativas, pues para los propósitos del estudio era importante tomar en cuenta la diversidad regional. Después de analizar el número de directores capacitados, en cada una de las regiones, se consideró pertinente llevar a cabo el trabajo de campo –*fieldwork*– en aquellas regiones donde se encontraba un mayor número de directivos que habían concluido el Diplomado en Competencias Directivas. Una vez definidas las regiones se discutió la pertinencia de definir las escuelas visitadas, para ello se recurrió al procedimiento del muestreo aleatorio simple.

De los resultados obtenidos, nos centraremos primeramente en describir el tipo de problemáticas que los directores reportan, luego analizaremos la naturaleza de las problemáticas y finalmente, con base en los resultados, la propuesta de una formación situacional o *in situ*, con procesos de acompañamiento y centrada en el desarrollo de competencias de naturaleza transversal.

Las carencias que los actores evidencian desde su formación

La mejor manera de evaluar los efectos de la formación es la valoración de lo que los sujetos logran en la propia práctica, puesto que ahí se palpan con mayor claridad los problemas para aplicar lo que se aprende en los espacios formales de la capacitación y con base en ello generar propuestas para mejorar los procesos de formación. Por ello, las dificultades para aplicar las competencias en las escuelas son evidenciadas desde la práctica de los directivos y son las siguientes:

La disociación teoría y práctica, un conflicto latente en la formación

Un problema que los directivos reportan tiene que ver con aspectos de disociación y asimetría entre la teoría y la práctica. Así, ellos revelan, en la entrevista aspectos como:

- El curso fue muy teórico en algunos momentos
- Hubo un exceso de ejercicios que no eran aplicables a la realidad
- No partía de situaciones que ocurren realmente en las escuelas, por tanto había disociación entre la realidad vivida en las escuelas y los ejercicios que nos propuso el curso.

Aunque no es propósito analizar la naturaleza o la génesis de estas problemáticas, si planteamos un supuesto que pudieran ser un elemento heurístico tendiente a nuevas investigaciones: existe una tradición formativa basada en la concepción de que el conocimiento se debe aplicar en la realidad, pero sin una claridad de las mediaciones necesarias entre la práctica y la teoría; en algunos casos la noción mediacional se aproxima a una concepción mecánica y lineal: lo aprendido se tiene que aplicar, donde finalmente se le apuesta a la voluntad y capacidad individual del sujeto. El mismo programa que refiere una modalidad en alternancia, señala:

La modalidad que se propone para la formación del director de escuela de Educación Básica se basa en la alternancia, esto es, la sucesión de actividades teóricas y prácticas. Se conforma como un esquema a través del cual el director recibe información e inducción teórica, los cuales pondrá en práctica. Esta aplicación de la teoría en su práctica, le permitirá aprender, continuar o redefinir la forma en que conducirá su escuela (Esquivel, et al, 2011, p. 179).

Como podemos ver, el propio modelo favorece una formación basada en la adquisición de conocimientos, porque, el director recibe información teórica que luego pondrá en práctica; pero no refiere mediaciones entre ambas dimensiones y se aleja de un modelo situacional que postula que “quien se forma emprende y prosigue, a lo largo de su carrera, un trabajo sobre sí mismo, que consiste en la desestructuración y reestructuración del conocimiento de su realidad, con lo cual concibe proyectos de acción adaptados a su contexto y a sus propias posibilidades. Implica, por tanto, invertir su práctica y formarse” (Ferry, 1997, p. 140).

Dicha relación, entre la teoría aprendida y la vivencia práctica no puede ser mecánica ni simple, puesto que involucra, por una parte, al sujeto en formación desde los contextos de aplicación en la práctica.

La relación entre teoría-práctica tiene que ver con procesos dialógicos e intersubjetivas involucrando un nivel de adquisición de conciencia práctica. Dicho proceso implica la apropiación, lo que nos permite ir más allá de la noción de interiorización y con ello destacar el proceso por el cual los directores participan en tanto agentes en contextos concretos.

Este supuesto lo podemos constatar con las respuestas que nos dieron a la pregunta ¿Existe mucha diferencia entre lo que se aprende en el diplomado y la realidad de la escuela donde trabaja? Donde las respuestas ofrecidas por parte de los directivos se pudieron clasificar en tres niveles, los que consideran que si hay diferencias entre lo aprendido y la realidad, por ello se requiere hacer una adaptación entre ambas dimensiones; quienes consideraron que si hay diferencias entre ambas, pero que existen cosas que no son aplicables; y finalmente quienes consideraron que no hay diferencia entre ambas, por tanto, todo es aplicable.

Obviamente los tres tipos de respuestas no se pueden clasificar de manera excluyente puesto que revelan la dinámica del directivo al concretar lo aprendido al ámbito de aplicación de sus competencias. En ese sentido, los puntos de vista reflejan el juicio prudencial del directivo de acuerdo a los contextos de aplicación y los sentidos que el propio sujeto le da al saber frente a la realidad, a los problemas y a la comunidad.

La ausencia del director en las escuelas durante la formación presencial

Los veintitrés directivos coinciden en que ausentarse dos días de la semana durante cierto tiempo para tomar las sesiones presenciales que les demanda el curso acarrea tensiones y en ocasiones conflictos en sus comunidades escolares. Estos conflictos tienen que ver con el papel de la presencia física en la escuela que tanto docentes como padres de familia esperan tener del directivo, su ausencia se traduce en una opinión poco favorable hacia el directivo de parte de docentes y padres de familia; como lo narran los directivos a la pregunta ¿Los profesores saben que usted está tomando el diplomado por competencias?

Si ellos saben, bueno solo los nuevos que acaban de llegar no lo saben. Eso lo aclaré desde un principio, sabiendo que iba a ver problemáticas, porque al estar ausente se dieron muchos problemas en la escuela que requirieron mi presencia (C/GD/OR/d).

Sí, yo les advertí dado que tenía que faltar dos veces a la semana, asunto que se me hace muy complicado, para mi bastaría ir al curso una vez a la semana. Los maestros se dieron cuenta a partir de las ausencias. (C/GD/MLM/d)

En el registro también se constató esta percepción de la propia directora con respecto al tiempo de capacitación presencial que le demandó ausentarse algunos días de la escuela:

En la visita la directora refiere el problema de tener que ausentarse de la escuela para cubrir los requerimientos de su capacitación, porque esto, a decir de ella, es muy problemático con los padres de familia, ya que los padres de familia al no ver a la directora en la escuela juzgaban que era una directora faltista. Ella sugiere que sean turnos o tiempos que no interfieran su presencia en la escuela. También que la secretaría haga extensiva la información a los padres para que haya un apoyo mayor de la institución o bien cómo hacer horarios para que se interfiera con horas clases (C/GD/OR/r/17/06/2011).

Ante esta problemática sentida por la comunidad escolar, los directores proponen una capacitación a contraturno o bien un mayor apoyo de parte de la Secretaría de Educación ya que consideran que así como se envía la convocatoria, de la misma manera se comunique a la comunidad escolar sobre la justificación y el motivo de las ausencias del directivo a su plantel. Los directores que presentaron esta problemática refirieron que cuando se presentaban a sus escuelas después de las ausencias tenían largas listas de pendientes en sus escuelas, problemas no resueltos que esperaban la presencia del directivo y algunas inconformidades de parte de los padres de familia.

Una ausencia de miradas integradoras en los saberes de la gestión

Este punto, tiene que ver propiamente con la pericia, la sensibilidad y el compromiso del directivo ante problemas que demandan su intervención; donde se revela un problema de integración del saber y de valoración en la aplicación de dicha integración de saberes, o sea de una asimetría entre el *saber conceptual*, aprendido en el espacio formativo y el *saber práctico* propio de la experiencia en la práctica docente.

Asimismo, se evidencia un problema en la gestión de los directivos cuyas competencias no siempre integran dimensiones mediadas por la normatividad, pues se advierte que se siguen centrando en una parcialización de las dimensiones de la gestión, y no logran una integración de lo pedagógico-curricular, lo organizacionativo-administrativo y social comunitario. Desde esta perspectiva algunos directores dicen centrarse en la esfera comunicativa pero no la ubican como elemento transversal de la

gestión sino que solo la ligan a la esfera convivencial cotidiana, sin implicaciones concretas en la mejora o en las prácticas de aprendizaje. Ante esta situación valoramos que un problema, se refiere a una falta de integración de las competencias con aspectos pedagógicos o que transversalicen la dimensión de los aprendizajes escolares. Entonces se corre el riesgo de que las competencias se conviertan en acciones eficientes a nivel práctico e inmediato pero sin implicaciones en los aprendizajes escolares.

La dificultad de las prácticas prudentiales o phrónesis profesional del directivo

Las problemáticas referidas son:

- Dificultad para aplicar la normatividad
- Conflictos generados por un clima escolar fuertemente centrado en lo administrativo.
- Problemas para la organización del tiempo escolar
- Dificultad para darle sentido pedagógico a las prácticas
- Contratiempos para dar seguimiento a la agenda, a lo planeado y a los acuerdos
- Rendición de cuentas poco transparente para los docentes, centralizada en la administración del directivo.
- Dificultades para lograr cambios de actitud en la comunidad y los docentes

En parte estas dificultades tienen que ver con dimensiones que sería pertinente valorar de manera particular. En primer lugar, hay situaciones de naturaleza estructural como serían los factores externo reguladores que siguen definiendo algunas pautas de la organización escolar. Por su parte, en la dimensión de una administración centrada en la escuela hay una hibridación de modelos que es pertinente referir para comprender la naturaleza compleja de estas situaciones y valorar desde ahí las posibilidades de una formación que se refleje en las prácticas.

Es obvio que ante un modelo híbrido donde prevalecen diversas formas de participación en lo escolar, algunas con mayor incidencia como sería la supervisión, otras con menor, como las instancias civiles, la imposición de diversas racionalidades obliga a que en cada contexto, la gestión del directivo sopesa las fuerzas y desarrolle el tacto o la actitud prudential para no romper ciertos equilibrios que están permeando el papel de la

gestión en las escuelas: ¿Cómo establecer una dinámica donde estas racionalidades se ligen a proyectos en pos de la mejora escolar, de los aprendizajes permanentes y de los resultados a un determinado plazo? Creemos que la respuesta está en apostar a la formación de competencias de un actor estratégico: el directivo; dichas competencias tendrán que ser capaces de movilizar al colectivo, pero también de equilibrar los niveles de racionalidad de las instancias y los actores de dicho colectivo. Así, podemos reconocer que gran parte de estas problemáticas, si bien no se resolverían a corto plazo, podrían ser tratadas desde una dimensión de tacto en la gestión, o bien del desarrollo de prácticas prudentiales o *phrónesis* profesional.

De lo técnico al prudencial

La formación implica procesos de autoformación y coformación, vistos como escenarios donde se aprende en contextos que comparten experiencias, problemas, visiones y dilemas de la práctica. Así la formación permite forjar un código determinado para orientar la acción propia del oficio. Yuren (2007) define el *ethos* como: “un sistema disposicional que se configura para resolver los problemas sociomorales que surgen en el campo de la profesión que se ejerce” (Yuren, 2007, p. 3). El *ethos* es un elemento fundamental de la formación porque constituye un ámbito diferenciado de acción y reflexión de acuerdo al campo y a los problemas propios de la profesión, es el elemento que centra el engranaje y el motor de diversos elementos que configuran los procesos formativos.

Los cursos, los procesos de capacitación y actualización ligados a la formación se realizan cuando los sujetos los incorporan a sus saberes, a los estilos de resolución de conflictos, a las acciones cotidianas, a las actitudes y reflexiones que acompañan la práctica y a su propio discurso; mismos que le dan un sentido determinado a la práctica cotidiana. Por ello, consideramos que la importancia del curso formativo que se evaluó es que éste por una parte, logra ofrecer un elemento de identidad a los directivos en tanto ofrece conocimientos que brindan seguridad, certeza, acompañamiento y sentido de comunidad; sin embargo y en contrapartida existen limitaciones que nos llevan al siguiente análisis.

Mayor acompañamiento tutorial

Una de las fortalezas referidas por los directivos fue el acompañamiento tutorial, sin embargo reconocen que este acompañamiento no fue suficiente y expresan que debería ser permanente al igual que el seguimiento y monitoreo de su gestión. Proponen una segunda fase de formación y desean seguir participando en cursos convocados por la instancia oficial ya que el curso sí les brindó conocimientos, herramientas y apoyos a su gestión.

Acercamiento y referencia a las situaciones escolares

Los directivos manifiestan que es importante partir de situaciones más apegadas a las problemáticas escolares; trabajar estudios de caso y situaciones que se puedan transferir a la práctica o que se les permita visualizar modelos o referencias de transferencia del saber. Al respecto uno de los problemas latente en el modelo es la asimetría entre la teoría y la práctica.

Integrar competencias transversales

Los directivos reconocen que no siempre las mejores decisiones son aquellas que se ejecutan con base en una racionalidad basada en la técnica. Muchos problemas son de naturaleza compleja y solo se pueden resolver desde la lógica de la negociación y el consenso; ello requiere competencias dialógicas y comunicativas que permitan alcanzar los objetivos o resultados esperados no siempre a corto plazo.

Es necesario, dilucidar la diferencia entre las dificultades y los conflictos institucionales: los primeros se resuelven desde una dimensión técnica; los segundos tocan el ámbito de la racionalidad comunicativa, porque implica niveles de negociación, diálogo y consenso fundado en una racionalidad comunicativa. Muchos problemas de la escuela son de naturaleza institucional, su solución se logra por la vía comunicativa; algunas de esas estrategias serían: acordar las normas institucionales, establecer contratos, negociar y pactar soluciones grupales con implicaciones individuales en el marco de los mismos grupos y las normas vigentes.

El análisis de la dimensión del conflicto, permite comprender la tensión entre lo formal instituido y lo instituyente, que se resiste a la lógica de la tradición formal. El conflicto es, en gran medida, un surtidor de nuevas posibilidades de innovación,

renovación y reestructuración de las lógicas escolares desde la voz y la mirada de los propios actores ante escenarios o contextos en tensión; pero esto se da en la medida de un directivo con actitudes dialógicas, con una capacidad en la reflexión de aquellos problemas que por su complejidad no es posible resolver sino a partir de una actitud deliberativa; de analizar conflictos que conllevan las decisiones desde los dilemas, una prioridad que debe integrarse en la formación.

El trabajo en redes

Uno de los problemas sentidos por los directivos es la soledad institucional, demandan un ejercicio de comunicación, compartir el saber y la experiencia desde las comunidades de aprendizaje. El reconocimiento de la fortaleza de los tutores se puede retroalimentar si se proponen colegiados en redes virtuales, foros de discusión, coevaluaciones entre escuelas pares; fundamentalmente escenarios para compartir experiencias exitosas, propuestas innovadoras, modelos de intervención y logros en la gestión. Las experiencias compartidas pueden dar lugar a compartir experiencias y proyectos exitosos. El trabajo en comunidad rompe los muros del aislamiento y generar situaciones colaborativas entre directivos.

Conclusión

El modelo de formación por competencias de la SEJ corre el riesgo de burocratizarse, una muestra de ello está en algunas evidencias que nos proporcionaron los directivos con respecto al papel de los tutores y los formadores. Ya que algunos tuvieron un papel relevante en los procesos formativos, pero esto se perdió puesto que las visitas a las escuelas fueron pocas y en algunos casos, el propósito de la ayuda colaborativa no fue posible, ni satisfactoria ante las necesidades del contexto.

Por otra parte, orientar el modelo en alternancia hacia una formación situacional le daría al proceso una mayor contextualización y un abordaje de las situaciones desde la vivencia y las condiciones mismas de la experiencia del directivo. De alguna manera esta demanda está presente en la voz de los directivos, quienes proponen mayor énfasis en las prácticas y menos desperdicio de tiempo en asuntos poco relevantes a la experiencia y a la realidad de las escuelas.

Las competencias de la gestión se hacen palpables cuando se encarnan en la cotidianidad escolar, ahí trastocan escenarios con implicaciones y conflictos que acarrea

todo cambio en las prácticas ya que las escuelas son escenarios de complejidad donde nada es previsible como repetidamente los directores nos lo han mostrado, por ello la propuesta de transitar de una *técnica* a un *ethos*.

Referencias

Esquivel, M et al. (2011) El Programa de Formación de Directivos por Competencias, en Ponce V. *Nuevos estilos de gestión de políticas educativas. Comunidades y redes de la Secretaría de Educación Jalisco*. México: SEJ.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. México: Paidós:

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Serie los documentos 6. Argentina: Ediciones Novedades Educativas-UBA.

SEJ (2006). *Programa de Formación de Directivos por Competencias*. Guadalajara, Jalisco. México: Secretaría de Educación Jalisco.

Yuren, T. y Romero C. (2007) *Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. *Reencuentro*.