



POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SEGE

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO DEL ESTADO



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 241

"EL ENCARGO DIRECTIVO EN DOCENTES MULTIGRADO DE
EDUCACIÓN PREESCOLAR"

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN DESARROLLO
EDUCATIVO CON
ÉNFASIS EN FORMACIÓN DE PROFESORES

PRESENTA

JOEL DE ÁVILA SIFUENTES

DIRECTOR DE TESIS

DR. JAIME ROGELIO CALDERÓN LÓPEZ VELARDE

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

DICIEMBRE, 2022



Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores

Coahuila

Nuevo León

Tamaulipas

San Luis Potosí

Zacatecas

CÁTEDRA
UNESCO

CECILIA BRASLAVSKY:
Formación docente para la innovación
de la educación





POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SEGE

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO DEL ESTADO



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

San Luis Potosí, S.L.P., 09 de noviembre de 2022.

C. MTRO.
JOEL DE AVILA SIFUENTES
P R E S E N T E. -

En mi calidad de Coordinador Regional del programa de Doctorado Capítulo Noreste, de la Universidad Pedagógica Nacional, y después de haber sido analizado su **Trabajo de Tesis** titulado: **"El encargo directivo en docentes multigrado de educación preescolar"**, encuentro que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del examen para la obtención de Grado, por lo que deberá entregar los 9 ejemplares y 4 Cd's requeridos como parte de su expediente institucional.

ATENTAMENTE

DRA. YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS
Coordinadora Regional del Doctorado



Vo. Bo.

LIC. PASTOR HERNANDEZ MADRIGAL
Director de la UPN, Unidad 241

2022, "Año de las y los migrantes de San Luis Potosí"

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241, Italia No. 903 Fracc. Providencia, C.P. 78390, San Luis Potosí, S.L.P. Tel 444822-10-25

www.upnslp.edu.mx

Agradecimientos

Después de terminar la maestría tuve que esperar pacientemente tres años porque no quise estudiar otro, sino este doctorado ofertado por la UPN. A pesar de saber que pude no ser aceptado me arriesgué y finalmente fui seleccionado, cumpliéndose con ello uno de mis más anhelados deseos, ser parte de un selecto grupo de doctorandos asesorados por el mejor equipo de académicos, el Dr. Luis Manuel Aguayo Rendón y el Dr. Jaime Rogelio Calderón López Velarde, a quienes les expreso todo mi respeto, afecto y agradecimiento porque sin su particular forma de ser, exigentes a la vez que empáticos, me ayudaron a forjarme y a no desistir en este trayecto plagado de condiciones desfavorables para un estudio de este nivel.

Agradezco también a mis lectores de tesis por sus atinadas observaciones y sugerencias que me ayudaron a presentar un trabajo recepcional de mayor calidad.

A esta noble institución por haberme permitido cursar una licenciatura y dos posgrados hoy le digo, gracias por todo UPN.

Y a mi familia, esposa e hijos, que son mi más preciado tesoro, les agradezco por estar siempre conmigo, aun en mi prolongada ausencia.

Contenido

Introducción	8
Capítulo 1. La Educación Preescolar en el Sistema de Educación Básica de México	14
Antecedentes de la Educación Preescolar en México	14
<i>Los Planes y Programas de Estudio</i>	17
<i>La Organización de la Educación Preescolar</i>	20
<i>Preescolar General y Tipos de Organización Escolar</i>	21
La Función Directiva	23
<i>Características, Requisitos y Aptitudes del Director Escolar</i>	24
<i>Procesos de Ingreso a la Función Directiva</i>	25
La Obligatoriedad de la Educación Preescolar	27
La Educación Preescolar como Derecho Humano y el Plan de Estudios 2022	30
De la Calidad a la Excelencia	32
Desigualdad Educativa	34
Capítulo 2. Por qué Investigar a las/los Directores Encargados con Grupo de Escuelas Multigrado de Preescolar	41
Las/los Directores "Encargados" de las Escuelas Multigrado de Educación Preescolar	42
Situación de la Investigación Educativa	57
<i>Estudios sobre Liderazgo</i>	58
<i>Estudios sobre la Formación del Director Escolar</i>	63
<i>Estudios sobre los Procesos de Formación del Directivo Escolar</i>	66
<i>Estudios sobre Educación Rural y Educación Multigrado</i>	70
<i>Estudios sobre Directivos en Escuelas Multigrado</i>	71
Preguntas y Objetivos	81

Capítulo 3. Referentes Teóricos	83
La Atención a NNA en la Escuela Multigrado desde el Enfoque de Derechos	83
<i>Perspectivas de Derechos en la Educación</i>	87
<i>La Perspectiva de Derechos Humanos en la Educación</i>	93
<i>Las Cuatro “A” de Karina Tomasevski</i>	94
La Gestión y la Función Directiva	98
Saber Gestionar	101
<i>Las Dimensiones del Campo de la Gestión</i>	106
<i>Los Saberes Experienciales</i>	110
Capítulo 4. Perspectiva Metodológica	117
Perspectiva Cualitativa	117
<i>Enfoque Biográfico Narrativo</i>	119
<i>Enfoque Interpretativo</i>	121
Estudio de Casos	122
<i>Selección de los Participantes</i>	124
<i>Recolección de la Información</i>	126
<i>Desarrollo de la Entrevista</i>	131
<i>Proceso de Análisis de la Información</i>	134
Capítulo 5. Los Casos Particulares	142
El Caso de la Maestra Sonia	142
El Caso de la Maestra Tania	150
El Caso de la Maestra Lidia	160
El Caso de la Maestra Vania	166
Capítulo 6. El Caso Colectivo y su Comparación	177
La “Designación” del Encargo Directivo	177

El Encargo Directivo. Un Trabajo Injusto e Indeseable	179
El Trabajo Administrativo. Intermitencia, Imprevisibilidad, Urgencia y Simultaneidad	183
La Gestión de Actividades Administrativas, Recursos y la Mediación de Conflictos	185
Las Funciones Desempeñadas por las DIE	186
Los Saberes Experienciales	188
Convergencias y Divergencias de los Cuatro Casos de Estudio	190
Las Consecuencias del Encargo Directivo en los Derechos Humanos de NN	199
La Alternancia del Trabajo Docente y Directivo. ¿Un Problema Insoluble? Propuestas para la Discusión	203
Conclusiones	207
Referencias	214
Anexo A	245
Anexo B	249
Anexo C	251

Introducción

El planteamiento inicial de esta investigación fue conocer el proceso mediante el cual las y los directores de educación preescolar construyen su oficio porque sin una formación especializada antes y durante el ejercicio de esta función distinta a la docencia, este proceso se torna lento y complejo, pues los aprendizajes indispensables para desempeñar este puesto en sus diferentes dimensiones de gestión (pedagógico-curricular, administrativa, comunitaria y organizativa) se adquieren mediante la experiencia.

Sin embargo, durante las interacciones con mi director de tesis, quedó de manifiesto que, en la mayoría de escuelas multigrado de este nivel educativo, las educadoras también asumen la responsabilidad de dirigir estas escuelas como “directoras encargadas”, pero sin dejar de atender al grupo de alumnos, es decir, dedicándose simultáneamente a tareas de dirección y enseñanza, lo que representa un mayor nivel de complejidad, si se toma en cuenta que en estos centros escolares un docente tiene a su cargo niñas y niños de diferentes edades en un solo grupo.

No solo esto, sino el hecho de que este “encargo directivo”, no tiene reconocimiento formal mediante un nombramiento por parte de las autoridades educativas del estado de Zacatecas¹ como ocurre con los directores técnicos de escuelas de educación preescolar de organización completa.

Después de esclarecer esta distinción y reconocer que este trabajo de dirección por “encargo” no solo no es reconocido, sino invisibilizado y poco abordado en la investigación educativa, el rumbo de la indagación dio un giro al centrarse en conocer en profundidad, qué

¹ En algunas entidades de la república sí se contempla un estímulo económico, en San Luis Potosí con el concepto compensación a personal que realiza funciones de director sin tener plaza y en Aguascalientes con el concepto docentes comisionados en funciones directivas (FAEB 2013, 2014).

y cómo hacen las educadoras de preescolar para alternar su trabajo docente con actividades adicionales de dirección escolar y las consecuencias que tiene tanto en su desarrollo profesional como en los aprendizajes de sus alumnos. Pero, fundamentalmente, para visibilizar una forma de exclusión y subestimación de una responsabilidad y de saberes específicos de gestión escolar que construyen las/los educadores que laboran en escuelas multigrado. Asimismo, para documentar de qué estrategias se valen para cumplir ambas funciones que afecten lo menos posible los aprendizajes de niñas y niños de preescolar sin dejar de lado líneas de reflexión que permitan resolver una situación que se ha naturalizado o normalizado y desvía con resultados perniciosos la labor principal del trabajo docente.

La estructura de la investigación incluye seis capítulos. En el primero, *La educación preescolar en el sistema de educación básica de México*, se mencionan los antecedentes de la educación preescolar en México desde la creación de las escuelas de párvulos hasta el jardín de niños para ilustrar la evolución del nivel educativo hasta su consolidación, mencionando los diferentes planes de estudio. Enseguida se muestra la organización de la educación preescolar en el sistema educativo mexicano y sus modalidades, distinguiendo tipos de servicio y de organización escolar, así como las exigencias que deben reunir los directores escolares para contextualizar lo que ocurre cuando se les “encarga” esta función a docentes de escuelas multigrado.

Posteriormente se abordan de manera general cuatro aspectos clave en el desarrollo de la educación preescolar. La obligatoriedad, la importancia que reviste la educación de niñas y niños como derecho humano, los cambios derivados en la reciente reforma educativa denominada *Nueva Escuela Mexicana* y la situación de desigualdad educativa que comienza en la educación preescolar y se reproduce en los subsecuentes niveles educativos.

En el capítulo segundo, *¿Por qué estudiar a las/los directores encargados con grupo*

de escuelas multigrado de educación preescolar?, se exponen las razones por las cuales es importante y relevante investigar qué hacen y cómo resuelven las/los educadores de escuelas multigrado los problemas que se les presentan para alternar trabajo docente y de dirección escolar, particularmente porque en estas escuelas ubicadas en zonas geográficas alejadas y en condiciones socioeconómicas adversas es donde se agudizan los niveles de desigualdad educativa.

Con este fin, se menciona el número de directores/as encargados/as (DiE en adelante) tanto a nivel nacional como en el estado de Zacatecas. De igual modo, se resalta la importancia que tiene la dirección escolar y el liderazgo de quien lo ejerce para cumplir los objetivos educacionales, así como los requisitos y perfil para acceder a esta función cuyo ejercicio es problemático ante la falta de formación especializada.

Se recurre más adelante al estado que guarda el saber acumulado con respecto a los estudios realizados en México y Latinoamérica sobre directivos escolares, particularmente de directores encargados con grupo en escuelas de preescolar multigrado e indígenas, consultándose, entre otras fuentes, el número de ponencias presentadas en los últimos cinco Congresos Nacionales del Consejo Mexicano de Investigación Educativa durante el periodo 2011-2021, así como las publicaciones trimestrales de la Revista Mexicana de Investigación educativa de los años 2012 al 2022. En la parte final del capítulo se parte de un supuesto o situación conjetural seguida de las preguntas y objetivo general y específicos de la investigación.

En el capítulo tercero, *La atención a NNA en la escuela multigrado desde el enfoque de derechos*, se presentan los referentes teóricos que sustentan la investigación, de tal manera que el problema se analiza desde la perspectiva de la educación como uno de los derechos humanos sin el cual no es posible reivindicar otros derechos fundamentales. En este orden de

ideas, se retoman algunas perspectivas de derechos en la educación desde distintos autores como Latapí (2009), quien examinó su exigibilidad y los problemas que enfrenta el derecho a la educación; UNICEF (2008), con su abordaje sobre el derecho a la educación y los derechos en la educación; Arias et al. (2011), quienes estudiaron la relación entre derechos humanos y desarrollo humano con el propósito de situar en ese marco el papel del derecho a la educación y algunos de sus principales retos; Scioscioli (2014), con su conceptualización de la educación como derecho fundamental y; desde una visión de derechos humanos en la educación, se retomó el planteamiento de Tomasevski (2004), quien propone cuatro dimensiones interdependientes y obligaciones gubernamentales cuyo incumplimiento en alguna de ellas vulnera el derecho a la educación de niñas y niños. Estas dimensiones son: 1) Asequibilidad. 2) Accesibilidad. 3). Aceptabilidad y 4) Adaptabilidad.

Otros marcos de referencia son la gestión educativa desde Casassus (2000) y Frigerio et al. (1992) y sus dimensiones, las disposiciones legales de la Comisión Nacional de Derechos Humanos contenidas en la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (CNDH, 2014) en las que se establece el derecho a una educación de calidad, así como la igualdad sustantiva y; las disposiciones normativas y marcos de actuación sobre gestión y dirección escolar de la Secretaría de Educación Pública.

Puesto que las DiE adquieren de modo imprevisto, saberes específicos sobre dirección escolar mediante la experiencia, recurrimos a los aportes de Tardif (2014), quien distingue este y otros tipos de saberes docentes. Y con respecto al concepto de experiencia, incorporamos los planteamientos teóricos de autores representativos que esclarecen la importancia y significado de este término como Dewey (1945), Larrosa (2006) y Dubet (2007).

En el capítulo cuarto, concerniente a los *referentes metodológicos*, se recurrió a las

narrativas como medio de acceso a la realidad de los sujetos y se adoptó una perspectiva interpretativa para la comprensión del fenómeno estudiado, particularmente el estudio de casos y dentro de estos, un caso colectivo mencionándose los criterios de selección de los sujetos participantes, así como los procedimientos y técnicas para la obtención y el análisis de la información.

El capítulo quinto se ocupa de documentar los casos particulares, presentándose en cada uno de ellos, las expresiones de las DiE con el fin de mostrar el significado que tienen sobre la alternancia entre el trabajo docente y directivo, destacándose seis núcleos temáticos: 1) El encargo directivo. 2) La gestión y las actividades administrativas. 3) Las decisiones. 4) Los problemas. 5) La formación. 6) Los saberes de la experiencia.

Posteriormente, en el sexto capítulo, El Caso Colectivo y su Comparación, se comunican los resultados obtenidos de la investigación, interpretando y estableciéndose categorías explicativas para los núcleos temáticos precedentes y de este modo entender la lógica operativa de la alternancia entre trabajo docente y directivo. Asimismo, se identifican y señalan las similitudes y diferencias entre los cuatro casos estudiados y se explicitan las consecuencias nocivas que afectan tanto a las DiE como a niñas y niños, haciendo énfasis en el contexto educativo del preescolar con población infantil migrante. En este punto, se retoman los planteamientos de Tomasevski.

El capítulo concluye con una interrogante que abre la discusión sobre propuestas que permitan resolver de fondo los problemas que implica la alternancia del trabajo docente y directivo para evitar la reproducción de condiciones de desigualdad docente y educativa y hacer valer el derecho a la educación de niñas y niños en las escuelas multigrado de preescolar.

Finalmente, en las conclusiones, se afirma por una parte que las directoras encargadas

con grupo realizan tres funciones: la primera consiste en gestionar asuntos administrativos; la segunda, obtener en diferentes instancias, recursos materiales y gestionar mejoras de las instalaciones escolares y la tercera, servir de mediadoras de conflictos ante los padres de familia.

Por otra parte, que las condiciones adversas que enfrentan las directoras encargadas con grupo vulneran sus derechos laborales y oportunidades de desarrollo profesional, mientras los derechos de niñas y niños a recibir una educación de calidad también son transgredidos cuando se les resta tiempo dedicado a las actividades de aprendizaje. Esta situación y las condiciones de infraestructura, insuficiencia de recursos didácticos y la ausencia de un modelo educativo para escuelas multigrado, especialmente las que atienden población infantil indígena migrante, distan mucho para que la asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad se cumplan plenamente, propiciando a su vez, la reproducción de la desigualdad educativa.

Palabras clave: educación preescolar, escuelas multigrado, directores encargados, población infantil migrante, desigualdad educativa.

Capítulo 1. La Educación Preescolar en el Sistema de Educación Básica de México

En el presente capítulo se muestra un panorama general sobre el origen y desarrollo de la educación preescolar en México, destacando los cambios experimentados en los planes y programas de estudio. Posteriormente se describe la organización de este nivel educativo en el Sistema Educativo Nacional, incluyendo el papel y características que deben reunir los directores de estas escuelas. Este panorama se complementa con tres aspectos imprescindibles en el análisis de la educación preescolar. El primero, la obligatoriedad para que niñas y niños (NN en adelante) cursen a partir de los tres años este nivel educativo, el segundo, la importancia que tiene la educación preescolar como derecho humano y, el tercero, los cambios introducidos en la reciente reforma educativa denominada *Nueva Escuela Mexicana*, particularmente el giro de la calidad a la excelencia y datos que ilustran la situación de desigualdad educativa en la educación preescolar.

Antecedentes de la Educación Preescolar en México

En México, la educación dirigida a NN con menos de seis años adquirió importancia después de la consumación de su independencia política. Los intentos por establecer escuelas para este nivel educativo datan del año 1883 en el estado de Veracruz en donde surgió la primera escuela para párvulos y posteriormente en el estado de San Luis Potosí. Otras entidades como Jalisco y Sonora incluyeron un departamento de párvulos en sus escuelas elementales en espera del establecimiento de una educación específica para este nivel, sin embargo, las primeras escuelas para párvulos surgieron de manera formal en el año 1904, adoptando un sistema educativo como el utilizado en Europa y en Estados Unidos (Bazant, 2006).

Las escuelas de párvulos “son intermediarias entre el hogar doméstico y la escuela elemental” (Flores, 1986, p. 82). En México preceden a la educación preescolar y fueron

pensadas para brindar educación a NN de entre cuatro y seis años. Estas escuelas únicamente debían ser dirigidas por mujeres y tenían el propósito de favorecer el desenvolvimiento físico, intelectual y moral de sus alumnos por medio de la enseñanza de juegos libre y gimnásticos, dones de Fröebel², trabajos manuales, jardinería, conversaciones maternas y canto (Bazant, 2006). Las instituciones para párvulos tuvieron un carácter asistencial, en ellas se atendió a los hijos pequeños de madres obreras que no podían cuidarlos, educarlos y atenderlos mientras trabajaban. A los párvulos de estas instituciones se les brindaba desayuno, comida y educación (Murga, 2008).

Las escuelas de párvulos dejaron de llamarse así para denominarse kindergarten (que posteriormente se cambió por “jardín de niños”). En 1907 se inauguraron los primeros kindergartens “Federico Fröebel”. En estas escuelas se trabajó conforme al programa y lineamientos pedagógicos inspirados en Pestalozzi, Fröebel y Mme. Necker de Saussure con la pretensión de fomentar el desarrollo, la propia naturaleza física, moral e intelectual de NN, para lograr su aprendizaje mediante las experiencias adquiridas en el hogar, en la comunidad y en su relación con el ambiente natural (Murga, ibidem).

En 1922 se reglamentó por primera vez el servicio de los jardines de niños, el cual quedó sujeto a las condiciones propias de la educación primaria y normal del Distrito Federal en donde fue adscrito. Hacia 1928, dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP en adelante) fue creada la Inspección General de Jardines de Niños bajo la dirección de Rosaura Zapata. Con una visión nacionalista se promovió una formación que desarrollara niños

² Son doce los dones que forman la serie clásica de Fröebel: el primero la pelota; el segundo seis pelotas; el tercero la esfera, el cilindro y el cubo; el cuarto el cubo dividido en ocho cubos; el quinto el cubo dividido en ladrillos; el sexto los palitos; el séptimo las latas; el octavo los anillos; el noveno papeles para doblar y pegar; el décimo papel para cortar y recortar; el undécimo material para tejer y picar; y el duodécimo, útiles para dibujar e iluminar.

claramente mexicanos, saludables, alegres, espontáneos y unidos (Murga, 2008). En 1931 se elevó la Inspección General de Jardines de Niños al rango de Dirección General y para 1932 ya existía el servicio de jardines de niños en toda la ciudad de México, ubicados algunos de ellos en delegaciones lejanas para atender a niños campesinos. La base pedagógica siguió siendo la de Fröebel (Galván, 1998).

Posteriormente, en 1941, se reubicó el control de este nivel educativo en la SEP, creándose para ello el Departamento de Educación Preescolar, la adscripción a la estructura organizativa del sistema de educación fue relevante para iniciar el posicionamiento de la educación de la primera infancia, pues implicó considerar su aportación y relevancia en la formación de los ciudadanos mexicanos (Cirilo y Rodríguez, 2020).

Con el decreto de la Ley Orgánica de la Educación Pública Reglamentaria en 1942, se inició la regulación de la educación de los niños menores de seis años con el fin de atender su desarrollo físico, mental, moral y estético, fomentándoles además costumbres de sociabilidad (Cirilo y Rodríguez, *ibidem*). También se definieron tres grados en la educación preescolar. Al respecto, Pérez (como se citó en Murga, 2008) señaló que en los planes de trabajo de los dos primeros grados fueron incluidos aspectos como el lenguaje, actividades expresivas, experiencias sociales, civismo, conocimiento de la naturaleza, cantos y juegos, expresión artística y actividad doméstica, en tanto que para el tercer grado se agregó la iniciación a la aritmética y geometría, la educación física y la iniciación a la lectura.

Entre 1943 y 1946, la SEP hizo grandes esfuerzos para mejorar las instalaciones de los planteles educativos de preescolar, así como para equiparlos con el mobiliario y el material didáctico acorde con sus necesidades. Al final de este periodo el número de escuelas aumentó considerablemente, sumando un total de 620 planteles en toda la República mexicana. Años después, en 1948, el Departamento de Educación Preescolar pasó a ser la

Dirección General de Educación Preescolar, hecho que marcó el reconocimiento formal a la atención pedagógica que se otorga a este nivel educativo. Los principales objetivos de la educación preescolar eran la salud del niño, el desarrollo de su personalidad, el desarrollo de un ambiente sano, y las relaciones con los padres de familia. Al finalizar el sexenio presidencial 1946-1952, el país contaba ya con 898 jardines de niños (Murga, 2008).

Los Planes y Programas de Estudio

En el periodo comprendido entre 1952 y 1958 se buscó dar continuidad a la política centrada en incrementar los servicios educativos, sin que hubiera reformas trascendentales en los programas de estudio, metodología y libros de texto. Lo más sobresaliente de estos años fue un incremento en el número de escuelas, llegando a 1,135 jardines de niños, aumento que continuó en la siguiente década hasta alcanzar 2,208 escuelas en el ciclo escolar 1963-1964. Durante los dos siguientes sexenios no se apreciaron cambios significativos en educación preescolar, de tal suerte que el Programa de Educación Preescolar (PEP en adelante) fue modificado hasta 1979, determinando como nuevo propósito promover el desenvolvimiento de todas las capacidades del niño, respetando su individualidad por medio de una estimulación fundamentada, sistemática, organizada, graduada e intencional. Después de tres años fue sustituido por el PEP 1982 que se caracterizó por estar fundamentado en el enfoque constructivista de la psicología genética y en la atención diferenciada de los niños preescolares (Cirilo y Rodríguez, 2020).

Dos décadas después, en el año 2002, se puso en marcha el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar (SEP, s.f.-a) y luego de dos años se publicó el PEP 2004, que en sus fundamentos planteó la relevancia del nivel educativo al señalar un carácter formativo para acceder y tener éxito en la educación primaria y para aportar a la vida personal y social, reconociendo así la importancia de las interacciones de

NN con sus pares, en sus aprendizajes y desarrollo socio-afectivo y para construir su identidad personal (SEP, 2004). Además, en el sexenio 2000-2006, la educación preescolar alcanzó una mayor democratización al llegar a grupos poblacionales que antes no tuvieron acceso a ella. Un dato que lo corrobora es que para el ciclo escolar 2001-2002, el SEN contaba ya con 73,399 escuelas de preescolar (SEP, 2001).

Como resultado de la evaluación sobre su operación, el PEP 2004 fue modificado, dando lugar al PEP 2011, este nuevo programa surgió en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en donde además, según el Acuerdo 592 publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF en adelante) se establece la articulación de la educación básica en nuestro país (DOF, 2011). Cabe señalar que en el Plan de Estudios 2011, cada nivel de la educación básica e inicial, indígena y para población migrante cuenta con su propio marco curricular, consistente en la norma pedagógica, curricular y didáctica que hace visible, entre otros aspectos, los derechos educativos de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA en adelante) indígenas y migrantes (SEP, 2011). El PEP 2011 se orientó a la consecución de aprendizajes esperados distribuidos en cuatro campos de formación³: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social y, desarrollo personal y para la convivencia.

Derivado de la reforma educativa de 2013, en el año 2017 se publicó el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. El sustento de este modelo es el principio de educar para la libertad y la creatividad con el objetivo de que todos los niños, niñas y jóvenes, cuenten con una educación sustentada en aprendizajes y conocimientos significativos,

³ Los campos de formación para la Educación Básica organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida, y los rasgos del perfil de egreso (SEP, 2011).

relevantes y útiles para la vida y a la vez tengan la misma oportunidad de ejercer su derecho a una educación de calidad (SEP, 2017a). En este mismo año, la SEP dio a conocer el documento Aprendizajes Clave para la Educación Integral (INTEGRAL. A. C. P. L. E., 2017), que es la denominación para un nuevo plan y programas de estudio para la educación básica, del cual se desprende el PEP 2017.

De acuerdo con los propósitos educativos del PEP 2017, la función de la educación preescolar es “favorecer en los niños el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, de las capacidades para aprender permanentemente y la formación de valores y actitudes favorables para la sana convivencia y la vida democrática” (SEP, 2017b, p. 158). Señalado en el documento Aprendizajes Clave Para la Educación Integral (INTEGRAL, A. C. P. L. E. en adelante), este programa se organiza en tres campos de formación académica: lenguaje y comunicación; educación socioemocional y; pensamiento matemático. Y tres áreas de desarrollo personal y social: educación socioemocional, artes y, exploración y comprensión del mundo natural y social (INTEGRAL, A. C. P. L. E., 2017).

La propuesta curricular del PEP 2017 se sustenta en la visión de que los niños son sujetos activos, pensantes, con capacidades y potencial para aprender en interacción con su entorno y que los procesos de desarrollo y aprendizaje se interrelacionan e influyen mutuamente, de manera que, en su tránsito por la educación preescolar, en cualquiera de sus modalidades, se pretende que NN vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y de aprendizaje (INTEGRAL, A. C. P. L. E., ibidem).

Por último, con un enfoque competencial, el fundamento del plan y programa de estudios de educación básica del año 2017 es que el desarrollo sustentable y la cohesión social dependen de las competencias de la población, en tal sentido, el planteamiento curricular se sustenta en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de habilidades,

actitudes y valores.

Antes de referirnos a la obligatoriedad, el enfoque educativo como derecho humano, así como a la reforma sobre la *Nueva Escuela Mexicana* en la cual se inscribe el programa curricular vigente de educación preescolar, describimos a continuación la manera en la cual se organiza en el Sistema Educativo Nacional (SEN en adelante).

La Organización de la Educación Preescolar

La educación básica obligatoria en México está organizada en tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. Es en el primer nivel educativo en donde se imparte educación preescolar mediante tres tipos de servicio: preescolar general, preescolar indígena y preescolar comunitario, además del servicio de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI en adelante). Referido por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE en adelante), la enseñanza en preescolar tiene una duración de tres años a cursar en tres grados educativos en los que los alumnos son ubicados de acuerdo con su edad, es decir, en el primer grado NN de 3 años; en el segundo NN de 4 años, y en el tercero, NN de 5 años (INEE, 2018a). Este nivel constituye la fase inicial de la educación formal en la cual se busca favorecer el desarrollo integral y armónico de las capacidades afectivas, sociales, cognoscitivas, artísticas y físicas de NN menores de 6 años de acuerdo con las características propias de su edad y de su entorno social. En tal sentido, la escuela de educación preescolar es un espacio compartido en el que los infantes tienen la oportunidad de aprender y convivir (INEE, 2010).

De acuerdo con la SEP (2018), la modalidad escolar es un proceso educativo formal que se desarrolla en instalaciones dedicadas a este propósito con planes, programas y metodologías sujetos a un calendario y horas establecidos. Las modalidades que ofrece el SEN para la educación básica son la escolarizada y la no escolarizada, para el caso del nivel

educativo de preescolar la modalidad es escolarizada toda vez que las clases son impartidas de manera presencial en establecimientos denominados jardines de niños dentro de un horario y calendario escolar anual establecidos.

Acorde con los planteamientos precedentes y del INEE (2010), “la educación preescolar es reconocida como un servicio educativo que puede contribuir a mejorar las oportunidades académicas de los niños a lo largo de su vida, particularmente de aquellos que viven en condiciones socioeconómicas desfavorables” (p. 11). De igual forma, el nivel educativo desempeña un papel primordial en el desarrollo de NN porque, además de su cuidado y protección, así como la interacción de los infantes con los otros y con los materiales educativos, debe tomar en cuenta la mediación de las capacidades cognitivas y la estimulación de todas las áreas de desarrollo de los infantes (Escobar, 2006).

Preescolar General y Tipos de Organización Escolar

La educación preescolar general es el tipo de servicio predominante que es ofertado por la SEP, los gobiernos de los estados y los particulares en los medios rural y urbano. Los servicios generales son aquellos en los cuales se considera un profesor por cada grupo escolar, sin embargo, existe un gran número de escuelas multigrado de preescolar general donde un docente imparte simultáneamente a más de un grado escolar, además de aquellas donde el número de grupos de distintos grados es mayor al número de docentes. El servicio de preescolar general se diferencia del indígena y del comunitario en que sus escuelas son atendidas por educadoras y educadores egresados de escuelas normales e instituciones formadoras de maestras y maestros. Asimismo, en el servicio de preescolar general se atiende a la población infantil que acompaña a sus padres a campamentos agrícolas temporales cuya población es conocida como población agrícola migrante (SEP, 2018).

Por su parte, el servicio indígena de preescolar es atendido exclusivamente por la

SEP, y se proporciona a NN de diversas etnias a cargo de profesores que hablan español y conocen las lenguas maternas de las comunidades en las que se sitúa el trabajo pedagógico (SEP, 2018). En tanto que el servicio comunitario se refiere a la educación preescolar ofrecida a NN que habitan en comunidades alejadas o aisladas con un número escaso o reducido de estudiantes y no cuenta con profesores formales, sino más bien con jóvenes estudiantes capacitados como instructores de educación preescolar y/o primaria (Pacheco et al. 2018) nombrados LEC⁴ según el Glosario de términos Educación Básica 2021-2022 (SEP, s.f.-b).

Por lo que concierne a la organización de las escuelas en el nivel educativo de preescolar se distinguen dos tipos: las de organización completa y las de organización incompleta. Según lo señalado en el ACUERDO número 15/10/17, el primer tipo corresponde a los planteles que tiene al menos un grupo por cada grado escolar del nivel, donde cada docente imparte clases al alumnado de un mismo grado y cuenta con un director escolar. El segundo tipo se refiere a las escuelas que no imparten todos los grados del nivel educativo y/o uno o más docentes de la escuela atienden a estudiantes de dos o más grados en un mismo grupo (DOF, 2017).

El tipo de organización escolar incompleta también es conocido como multigrado, según Schmelkes y Aguila (2019), “una escuela multigrado es una que ofrece dos grados y tiene sólo un docente, o que ofrece tres grados y tiene uno o dos docentes” (p. 14). Pero también se le llama multigrado al tipo de organización escolar en la que un docente imparte más de un grado y en la que el número de grupos es mayor al número de docentes (Glosario

⁴ Líder para la educación comunitaria. Joven de 16 a 29 años de edad, preferentemente originario a la región a la que se asigna para que preste su servicio social en localidades atendidas por el CONAFE y que ha pasado por un proceso de capacitación y formación inicial relacionada al desarrollo de habilidades para la enseñanza.

de términos Educación Básica 2021-2022, s.f.-b).

Para los efectos de este estudio, entendemos a las escuelas multigrado del nivel educativo de preescolar como aquellas en las que un docente se hace cargo de un grupo conformado por estudiantes de más de un grado. Adicionalmente, distinguimos a los preescolares multigrado como instituciones educativas que pueden estar conformadas por: un docente (unitaria o unidocente); dos docentes (bidocente) y; tres docentes (tridocente). En todos los casos, al menos un docente se encarga de atender los asuntos de la dirección escolar y de un grupo de estudiantes, que puede ser unigrado o multigrado.

La Función Directiva

El personal con funciones de dirección, según lo establecido por la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM en adelante), es “aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas” (DOF, 2019b, p. 110). De acuerdo con el citado ordenamiento legal, quienes planean, programan, coordinan, ejecutan y evalúan las tareas para el funcionamiento de las escuelas, además de quienes ejercen funciones equivalentes, son considerados personal con funciones de dirección. Al respecto, Antúñez (2004), definió la función directiva como “la acción de la dirección cuyo propósito es influir, por medio de sus decisiones y formas de actuar, en el trabajo de los demás en busca de generar las condiciones institucionales requeridas para lograr los objetivos de aprendizaje establecidos” (p. 3).

De otro lado, el documento *Manual de Funciones Figuras directivas y Asesores Técnico Pedagógico de Educación Básica*, elaborado por la Subsecretaría de Educación Básica (2010), señala que el nombre del puesto asignado al personal que desempeña funciones de dirección en escuelas de educación básica es “Director Técnico” (p. 31). Este

documento incluye una especificación del puesto directivo en cuanto a escolaridad, conocimientos académicos y normativos, experiencia, iniciativa y personalidad; propósitos del puesto y funciones específicas a partir de cinco dimensiones de la gestión escolar: 1) pedagógica; 2) curricular; 3) organizativa; 4) administrativa y; 5) comunitaria y de participación social.

El director escolar es reconocido como la máxima autoridad dentro del plantel educativo, es responsable de atender todas las dimensiones de gestión en busca del buen funcionamiento de la institución escolar. En tal sentido, Pozner (1997), señaló que a la función directiva le corresponde articular la vida institucional en torno a los aprendizajes de los alumnos, por lo que en su intervención el director debe tomar en cuenta todas las dimensiones de gestión que inciden en los resultados educativos.

Características, Requisitos y Aptitudes del Director Escolar

Uno de los instrumentos más recientes que definen el perfil del director escolar de educación básica de la SEP, es elaborado por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM en adelante) como un referente para el desarrollo de buenas prácticas educativas. En este documento nombrado *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y el desarrollo integral de todos los alumnos, Perfil docente, directivo y de supervisión* (2019), se establecen los perfiles, dominios, criterios e indicadores que sirven para orientar los procesos de admisión, promoción, reconocimiento y formación del personal docente, directivo y de supervisión (SEP, 2020). Sin embargo, estas regulaciones normativas están pensadas para las escuelas de organización completa y directores técnicos cuyas características y exigencias son poco factibles de realizarse en las escuelas multigrado porque sus condiciones de operación son distintas, aunque los requerimientos administrativos son casi los mismos. Entre los rasgos

del perfil directivo, destacan los dominios siguientes:

Un directivo que es líder pedagógico al colocar a los alumnos en el centro de la labor educativa y gestiona la mejora escolar con la participación de la comunidad educativa. Asimismo, quien coordina la organización y el funcionamiento de la escuela para asegurar la prestación regular del servicio educativo y favorecer la atención a los alumnos en un marco de equidad, inclusión, interculturalidad y sana convivencia en la escuela.

Como puede apreciarse, la función del director escolar parece no tener límites, está cargada de múltiples y diversas tareas que requieren preparación para desempeñarlas de manera eficaz, pues de ellas depende el mejor funcionamiento de una escuela. Adquirir estas competencias por parte de los directores encargados con grupo en escuelas multigrado -como se expone más adelante- implica un proceso lento y complejo de aprendizaje práctico que trastoca y genera tensiones al alterar su papel de enseñantes.

Procesos de Ingreso a la Función Directiva

Para ser director escolar de educación básica en el SEN mexicano no se requiere contar con una formación directiva, sino solamente cumplir con una serie de requisitos administrativos y cubrir el perfil deseado para el puesto, afirmación que se puede verificar en las disposiciones de los mecanismos de promoción para acceder a la función directiva de las últimas cinco décadas: 1) ascenso a dirección por escalafón estipulado en el Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública (DOF, 1973); 2) promoción a puestos de dirección por medio de examen de oposición de acuerdo con la Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013b) y; 3) ascenso a la función directiva a través de la promoción en el servicio instituido en la LGSCMM (DOF, 2019b).

Es necesario enfatizar que en ninguno de los citados mecanismos de ascenso a dirección figura como requisito contar con una formación especializada, pues los factores

preponderantes en dichos procesos de promoción han sido el escalafón, la antigüedad en el servicio, la preparación académica y los conocimientos teóricos, lo que permite inferir que los docentes que logran ascender a la función de director escolar, por lo menos en sus inicios, poseen conocimientos insuficientes para desempeñar un cargo de naturaleza tan compleja en el que se tiene que organizar, dirigir, administrar y gestionar todo lo que sea necesario para optimizar el funcionamiento de una institución escolar.

En la actualidad, el SEN, a cargo de la SEP, cuenta con dos tipos de procesos de ascenso que posibilitan que los maestros de Educación Básica (EB en adelante) accedan a la categoría de director escolar. Estos procesos son conocidos como promoción a funciones de dirección vertical y promoción a funciones de dirección horizontal. De acuerdo con la LGSCMM, el primero de ambos procesos conlleva a un cambio definitivo de función, categoría y remuneración, mientras que el segundo de ellos es sólo un ascenso con cambio de función y estímulos económicos temporales (DOF, 2019b).

Si bien en las disposiciones para la promoción vertical señaladas en la LGSCMM (DOF, ibidem) se establece que el personal promovido a director escolar deberá participar en los programas de habilidades directivas que determine la autoridad educativa (Art. 42) y que además se brindará asesoría técnica como estrategia de apoyo a las actividades de dirección por personal directivo experimentado (Art. 83) y por el Sistema de Asesoría y Acompañamiento a la Escuela (Art. 87), el SEN no cuenta con un programa especializado de formación, evaluación e inducción formal para directores como requisito previo al nombramiento del cargo.

Conocida la importancia que los sistemas educativos conceden a las escuelas, como lugar en el que se materializan los éxitos o fracasos de las políticas educativas propuestas y en donde el director escolar juega un papel determinante en la mejora del funcionamiento de

las organizaciones escolares, coincidimos con Gómez (2017), cuando afirmó que,

Es en el director en quien descansa gran parte de la responsabilidad del éxito de las propuestas de mejora; pues la parte final del proceso de todo programa se debe ver reflejado en el accionar de la escuela y en el beneficio de sus alumnos. (p. 17)

Asimismo, Salazar (2020), reconoce la importancia del liderazgo directivo en la mejora de la calidad educativa porque la responsabilidad de direccionar a toda la comunidad recae en el líder del centro educativo, quien comparte metas, establece retos con diferente temporalidad además de “atender las necesidades que se hacen presentes en el día a día, ser justos en el actuar, mostrar total empatía y ser tolerantes ante lo presentado” (p. 32). Tales posicionamientos destacan la importancia que tiene la función desempeñada por el director escolar en la mejora del funcionamiento de las escuelas. Sin embargo, de manera paralela a los procesos señalados, existe una función directiva por encargo poco visibilizada que se “asigna” al personal docente que labora en escuelas con grupos multigrado en la que uno (tratándose de escuelas preescolares unitarias), o alguno de los docentes (cuando se trata de escuelas preescolares bidocentes o tridocentes), atienden un grupo de alumnos y simultáneamente realizan actividades administrativas y de gestión escolar propias del personal con funciones de dirección.

Puesto que los “directores encargados con grupo” constituyen el principal objeto de este estudio, en el siguiente capítulo se abunda sobre las características de dicho “encargo”.

La Obligatoriedad de la Educación Preescolar

En México, la obligatoriedad de la educación preescolar se implementó de forma gradual e inició en el ciclo escolar 2004-2005 sólo para el tercer grado de preescolar, mientras que el segundo y primer grado fueron obligatorios a partir de los ciclos escolares 2005-2006 y 2008-2009, respectivamente (DOF, 2002).

Para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación preescolar es necesaria la participación de todos los involucrados en el SEN⁵, de manera que autoridades educativas, autoridades escolares, docentes, padres de familia o tutores, tienen la responsabilidad social de coadyuvar en la consumación de este mandato constitucional, no solo en su observancia, sino también en la obediencia de los deberes que a cada uno le corresponde realizar. Dicha obligatoriedad “implica para el Estado ofrecer el servicio de manera universal; obliga legalmente a los padres a hacer que sus hijos la cursen, y establece los tres años de estudio como un requisito para ingresar a primaria” (INEE, 2010, p. 14). Por lo anterior, los deberes de las autoridades educativas son:

- 1) Asegurar que se extiendan los beneficios de la educación preescolar “a todos los sectores sociales y regiones del país, a fin de contribuir al desarrollo económico, social y cultural de sus habitantes” (DOF, 2019a, Art. 3°).
- 2) Vigilar que la educación obligatoria sea universal para NNA a través de un currículum que favorezca efectivamente el desarrollo armónico de todas sus capacidades, que fortalezca la identidad de los estudiantes, que les permita aprender a actuar con responsabilidad y respeto hacia sus semejantes y hacia el medio ambiente, y que los dirija a comprometerse con la transformación de la sociedad (DOF, 2019a).
- 3) Garantizar la gratuidad de la educación pública (DOF, 2019a, Art. 7°) otorgando apoyos financieros y recursos materiales a las instituciones educativas de educación básica que cubren muchas de sus necesidades con aportaciones

⁵ El Sistema Educativo Nacional es el conjunto de actores, instituciones y procesos para la prestación del servicio público de la educación que imparta el Estado, (...) desde la educación básica hasta la superior, así como por las relaciones institucionales de dichas estructuras y su vinculación con la sociedad mexicana, sus organizaciones, comunidades, pueblos, sectores y familias (DOF, 2019a, p. 15).

económicas de madres y padres de familia y/o tutores.

- 4) Observar la inclusión real de los diversos grupos culturales dotando de materiales educativos a las escuelas y capacitando a los docentes en educación multicultural y plurilingüe pues son condiciones indispensables para atender plenamente la obligatoriedad de la educación preescolar que abarca distintos tipos de servicio y modalidades educativas (DOF, 2019a, Art. 16).

En lo referente a la participación de los padres de familia, el cumplimiento de la obligatoriedad de hacer que sus menores hijos cursen la EB depende en gran medida de su compromiso, responsabilidad y posibilidades en virtud de que dicho cumplimiento va más allá de la asistencia a la escuela ya que, según el Artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM en adelante), una obligación de los mexicanos es,

Ser responsables de que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años concurran a las escuelas, para recibir la educación obligatoria y, en su caso, reciban la militar, en los términos que establezca la ley, así como participar en su proceso educativo, al revisar su progreso y desempeño, velando siempre por su bienestar y desarrollo (DOF, 2021, p. 44).

De lo anterior se desprende la necesidad de elaborar estrategias efectivas que garanticen que madres, padres de familia y/o tutores cumplan la ley cabalmente, puesto que “El derecho a la educación no significa sólo asistir a la escuela, sino aprender realmente” (SEP, 2001, p. 42). Ya no basta con sólo llevar a NN a la escuela, quienes ejercen la patria potestad también deben involucrarse en su proceso educativo. Si bien es cierto que la obligatoriedad de la educación se alcanzó en su totalidad en el año 2009, para lograr su cumplimiento es fundamental lograr la integración de las NN en su diversidad. Al respecto, Gimeno (2005) sostuvo que “la escuela, durante la etapa de la escolaridad obligatoria, debe

ser integradora de todos, o en caso contrario, traicionará el derecho universal a la educación” (p. 69).

Por otro lado, la formación docente es una condición esencial en el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación. Considerados como agentes fundamentales del proceso educativo, “las maestras y maestros requieren de formación, de capacitación y de actualización para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional” (DOF, 2019a, p. 5). En este sentido es imprescindible que el Estado, además de fortalecer a las instituciones públicas de formación docente, brinde una oferta formativa para docentes y directivos que laboran en los distintos tipos de organizaciones escolares y en los diferentes tipos de servicios educativos. Y ni que decir de la infraestructura y el equipamiento adecuado para contribuir con las condiciones que demanda la obligatoriedad de la educación preescolar, ya que de acuerdo con lo señalado en el párrafo 7 de la CPEUM, los planteles educativos, “constituyen un espacio fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje. El Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno, sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación” (DOF, 2021, p. 6).

En síntesis, la obligatoriedad de la educación preescolar implica que el Estado garantice no solamente la cobertura, sino que también debe asegurar la calidad de los servicios educativos con equidad e inclusión.

La Educación Preescolar como Derecho Humano y el Plan de Estudios 2022

El derecho a la educación de calidad está reconocido por la legislación internacional como un derecho humano fundamental al ser una condición esencial del desarrollo individual y del disfrute de otros derechos, “es el derecho de todas las personas a aprender para ejercer y vivir en plenitud todos los demás derechos humanos (INEE, 2014, p. 12). En el contexto

nacional, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA en adelante) tiene por objeto,

Garantizar el pleno ejercicio, respeto, protección y promoción de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes conforme a lo establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los tratados internacionales de los que el Estado mexicano forma parte (CNDH, 2014, p. 1).

En tanto que la Ley General de Educación (LGE en adelante) dispone que “el Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el ejercicio de su derecho a la educación” (DOF, 2019a, p. 2), y a nivel local, la legislación del estado de Zacatecas reconoce el derecho a la educación de toda persona con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva y con equidad. En este sentido combatirá las desigualdades socioeconómicas, regionales, de capacidades y de género, al respaldar a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social y al ofrecer a todos los educandos una educación pertinente que asegure su acceso, tránsito, permanencia y, en su caso, egreso oportuno en los servicios educativos (Ley de Educación del Estado de Zacatecas, 2020).

Hoy día, en el Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana, se visualiza a la escuela pública como un espacio para concretar el derecho humano a la educación. Desde esta visión, el Estado es garante de los derechos de las y los ciudadanos desde una perspectiva que impulsa la autodeterminación de la sociedad a través de la educación.

El plan de estudios 2022 reconoce como principio de inclusión esencial una educación para la igualdad y la diversidad dentro del SEN en todos sus niveles y modalidades, además de tener una perspectiva de género y estar orientado a favorecer el desarrollo integral y gradual de los educandos. Este plan considera a su vez a la comunidad como un espacio

principal de los procesos educativos en donde la escuela y aquella son interdependientes, en tal sentido, la comunidad es vista como un elemento articulador de las prácticas educativas (Dirección General de Desarrollo Curricular, s.f.).

El plan de estudios 2022 distingue siete ejes articuladores de carácter transversal: inclusión; pensamiento crítico; interculturalidad crítica; igualdad de género; vida saludable; fomento a la lectura y la escritura y; educación estética. Asimismo, está conformado por cuatro organizadores curriculares nombrados campos formativos que articulan los contenidos de las disciplinas que los integran (Dirección General de Desarrollo Curricular, ibidem, Pp. 128 -135). Estos campos son: Lenguajes; Saberes y pensamiento científico; Ética, naturaleza y sociedad y; De lo humano y lo comunitario.

En este plan y programa la estructura de cada campo formativo se organiza en diálogos, progresiones de aprendizaje, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Además, se transita de grados escolares a una organización curricular por fases de aprendizaje, a partir de lo cual el nivel educativo de preescolar general se ubica en la fase II. Cabe señalar que, al momento de realizar este estudio, el Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana se encuentra en la fase final de construcción y se espera su implementación después de aplicar una etapa de pilotaje y difusión durante el ciclo escolar 2022 -2023.

De la Calidad a la Excelencia

La calidad es un tema que ha estado presente en el SEN mexicano desde hace varios años. Para el ya extinto INEE, la calidad fue definida como “la cualidad que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia y relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad” (INEE, 2008, p. 19). En la Reforma Educativa de 2013, se propuso una educación pública, básica y media superior de calidad, equitativa e

incluyente, con la obligación del Estado de garantizar el acceso a la escuela a todos los niños y jóvenes y de asegurar que la educación recibida les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida, sin importar su medio social, económico y origen étnico o género (INTEGRAL, A. C. P. L. E., 2017). Análogamente, en la LGE la calidad fue definida como “la congruencia entre resultados y procesos del SEN, de acuerdo con las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad” (DOF, 2013a, p. 2).

Sin embargo, hoy día con la reforma educativa del SEN, conocida como *La Nueva Escuela Mexicana* (NEM en adelante), la educación que imparte el Estado se orienta por una serie de criterios entre los cuales destacan: la equidad, como medio para favorecer el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y para combatir las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos; la inclusión, basada en el principio de accesibilidad cuyo objetivo es eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación; la gratuidad, es decir, el acceso sin costo aplicable para toda la educación que imparta el Estado y; la excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el mayor logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento (DOF, 2021).

En este cambio de política educativa, el nuevo modelo educativo también introduce el término “excelencia educativa”, es decir, en vez de búsqueda o mejora de la calidad, se enfatiza la mejora continua en la educación. Al respecto, Perrenoud (2001) definió a la excelencia como “el grado eminente de perfección que una persona o cosa tiene en su género”, además, para este autor, “la jerarquía de excelencia es una jerarquía fundada en el grado en el que una práctica se aproxima a la excelencia, entendida como dominio efectivo, elevado grado de perfección” (p. 1). La NEM presenta características diferentes al modelo

educativo que lo antecede al cambiar los conceptos, principios y elementos que definen al sistema educativo. La NEM tiene como centro la formación integral de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes (NNAyJ en adelante), y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación (SEP, 2019).

En el planteamiento de la NEM, la profesión docente es reorientada a partir del rescate de sus propias experiencias, saberes e historias pedagógicas, formativas y personales, enmarcadas en un proyecto educativo nacional que favorezca el bienestar de la población y la independencia de las y los estudiantes como referentes del trabajo docente, “no del cumplimiento de estándares de calidad impuestos desde organismos internacionales o de agentes ajenos al sistema educativo” (Dirección General de Desarrollo Curricular, s.f., p. 59).

Para cerrar este capítulo, enseguida nos referimos a la desigualdad educativa que no ha sido ajena a la educación preescolar, pues la falta de medidas para atenuar sus causas tiene repercusiones en los subsecuentes niveles educativos.

Desigualdad Educativa

Con la entrada en vigor de la obligatoriedad de la educación preescolar se amplió el rango de edades de NN que la deben cursar y consecuentemente el número de estudiantes matriculados. A este respecto, el SEN tiene el reto de aumentar su capacidad de atención asignando los recursos humanos necesarios, es decir, docentes, directivos y personal de apoyo a la educación que cubran los nuevos espacios generados por el incremento de la demanda educativa en preescolar. Sin embargo, en el SEN mexicano, durante el ciclo escolar 2017-2018 hubo jardines de niños en los que no se brindó el servicio educativo considerando los tres grados, ya que, según los datos estadísticos, en 2,138 escuelas se atendió sólo un grado y en 23,374 dos grados (INEE, 2018a).

De conformidad con el informe del INEE (2019c), a pesar del crecimiento de la cobertura en la educación obligatoria en México, subsisten diferencias significativas en la asistencia escolar y en el nivel educativo alcanzado que guardan relación con el tamaño de la localidad en la que viven NNA y con el nivel de ingresos de las familias de las que forman parte. Si bien el SEN reconoce la igualdad de derechos para todos, incluido el de la educación, en los hechos persiste la inequidad educativa.

En efecto, en el reporte *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021* (SEP, 2021) se dio a conocer que en el ciclo escolar 2020-2021 de la educación preescolar general, se matricularon 3 millones 775,893 alumnos en 60,150 escuelas públicas y privadas en las que los educandos fueron atendidos por 191,142 docentes, alcanzando una cobertura del 65.6%. Y en el estado de Zacatecas los alumnos registrados para cursar el preescolar general fueron 71,435 a cargo de 3,541 docentes distribuidos en 1,419 planteles educativos. En este caso, la cobertura nacional de atención a NN en el servicio educativo de preescolar general fue del 77.9 %, es decir, se dejó sin atender al 34.4% en todo el país y al 22.1% a nivel local. Con respecto al aprovechamiento escolar, hay que subrayar que es un proceso inherente a la práctica educativa y es realizada de manera interna en el aula por parte de las y los docentes para atender y dar seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes. De igual forma, existen instancias especializadas externas a la escuela que realizan mediciones del logro de aprendizaje escolar de los estudiantes. Para el caso mexicano, el INEE, en coordinación con la SEP, fue la instancia encargada de llevar a cabo la evaluación de aprendizajes clave⁶ a través del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA en adelante).

⁶ Principalmente lenguaje y comunicación, matemáticas y, de manera exploratoria, habilidades socioemocionales.

Efectivamente, la última prueba PLANEA para preescolar se llevó a cabo en el año 2018, aplicándose de manera muestral a NN de tercer grado en escuelas comunitarias, escuelas generales públicas por tamaño de localidad y escuelas privadas. Cabe señalar que los resultados de las evaluaciones de preescolar solamente se reportaron por tipo de servicio y a nivel nacional, expresadas en cuatro niveles de logro de acuerdo con los contenidos curriculares de lenguaje y comunicación (LyC en adelante) y, pensamiento matemático (PM en adelante), (INEE, 2018b). En una estimación de los resultados de PLANEA Preescolar de 2018, realizada por Mendoza (2019)⁷ se señaló que los preescolares privados alcanzaron puntajes más altos al responder una serie de indicadores de reactivos relacionados con los contenidos curriculares de LyC y PM en comparación con los preescolares de sostenimiento público, en tanto que los preescolares comunitarios tuvieron los puntajes más bajos (ver tabla 1).

⁷ Como consecuencia de la reforma constitucional de 2019 en la que se decretó la disolución del INEE, los informes con los resultados de varias evaluaciones a cargo del INEE no fueron publicados, incluidos los de Planea Preescolar de 2018.

Tabla 1*Resultados PLANEA preescolar 2018 por tipo de servicio*

Reactivos	Preescolar	Media *
Lenguaje y Comunicación	Privado	572.309
	General Público	489.486
	Comunitario	433.833
Pensamiento Matemático	Privado	571.651
	General Público	489.344
	Comunitario	439.791

*Los resultados nacionales mostrados consideran una media de 500 puntos como desempeño de un estudiante promedio en ambos campos de formación.

Nota. Elaboración propia a partir de los Resultados PLANEA Preescolar 2018 (Mendoza, 2019).

Por otro lado, los preescolares ubicados en localidades urbanas lograron puntajes más altos en LyC que los preescolares ubicados en localidades rurales, mientras que en PM no se presentó una diferencia significativa (ver tabla 2).

Tabla 2*Resultados PLANEA preescolar 2018 por tipo de localidad*

Reactivos	Preescolar	Media^{*8}
Lenguaje y	Urbano	498.377
Comunicación	Rural	458.528
Pensamiento	Urbano	490.918
Matemático	Rural	485.479

Nota. Elaboración propia a partir de los Resultados PLANEA Preescolar 2018 (Mendoza, 2019).

De acuerdo con las anteriores estimaciones, los estudiantes del preescolar de sostenimiento privado obtuvieron mejores resultados que los estudiantes del preescolar público y comunitario, pero los resultados de NN del preescolar público son superiores con respecto a los de estudiantes de preescolar comunitario.

Una probable explicación de los resultados obtenidos, según Mendoza (ibidem), es que las familias de estudiantes de los preescolares privados suelen tener un nivel socioeconómico más alto que las familias de los preescolares público general y comunitario, además de que este tipo de preescolar generalmente cuenta con un mejor equipamiento y se encuentra en localidades urbanas, lo que se traduce en mejores condiciones para el aprendizaje de los alumnos que acuden a centros educativos privados y desafortunadamente, en una desventaja para las escuelas de preescolar de sostenimiento público rurales y comunitarios.

⁸ Los resultados nacionales mostrados consideran una media de 500 puntos como desempeño de un estudiante promedio en ambos campos de formación.

Por otra parte, cabe mencionar que durante los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021 se presentó una disminución en el número de escuelas de preescolar. Este periodo estuvo enmarcado por la contingencia sanitaria provocada por la pandemia de Covid-19, lo que tuvo efectos en el porcentaje de niños en edad de asistir a preescolar que ya no se inscribieron en el ciclo escolar 2020-2021, acumulándose una pérdida de 2,762 escuelas en un periodo de dos años.

Por este motivo, en el año 2020 la población de tres a cinco años registró el más alto porcentaje al alcanzar un 37.9% de inasistencia a la escuela entre los grupos con edad para asistir a educación obligatoria (MEJOREDU, 2020). Como este, existen otros factores que pueden incidir el logro educativo a lo largo de la vida escolar de NNAYJ, la deserción y el abandono escolar son considerados condicionantes de un bajo rendimiento académico que puede tener consecuencias severas para los estudiantes y para la sociedad en su conjunto porque, según lo señalado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE en adelante),

Los estudiantes que tienen un bajo rendimiento a los 15 años tienen una mayor probabilidad de abandonar la escuela y mayor dificultad para conseguir trabajos bien remunerados. Cuando una alta proporción de la población carece de los conocimientos y habilidades básicos, el crecimiento a largo plazo de un país puede verse comprometido. (OCDE, 2016, p. 1)

Cabe subrayar que las diferentes condiciones en las que viven NNAYJ de México se convierten en oportunidades desiguales para acceder y permanecer en la escuela. Las carencias de derechos limitan el desarrollo y el bienestar de las personas y comunidades que terminan por obstaculizar el desarrollo de trayectorias educativas, por lo menos hasta la conclusión del tipo medio superior (MEJOREDU, 2020).

Esta breve revisión histórica que parte del origen de la educación preescolar en México muestra una paulatina transformación respecto a la atención educativa brindada a NN menores de 6 años, primero en las escuelas para párvulos, después en los kindergartens y finalmente en los jardines de niños. Dos décadas posteriores a la reglamentación de la educación preescolar en el año 1922, se creó el departamento de preescolar, lo que permitió el posicionamiento del nivel educativo dentro del SEN hasta lograr su regulación un año después, mientras que el reconocimiento formal de atención pedagógica del nivel educativo de preescolar fue alcanzado hasta 1948 y su obligatoriedad entre los años 2004 y 2009, es decir, casi seis décadas después.

De lo anterior se desprende que la educación que reciben NN entre los tres y los cinco años está inserta en una etapa en la que se desarrollan y adquieren una variedad y diversidad de habilidades y destrezas que son fomentadas a través de la educación preescolar. Asimismo, cursar una educación preescolar de calidad o excelencia influye positivamente en el desarrollo cognitivo, emocional y social de NN durante los primeros años de la educación primaria (INTEGRAL, A. C. P. L. E., 2017). Estos señalamientos adquieren fuerza desde la propuesta de Vygotski, L. S. (2000), para quien, “lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo” (p. 134), por tanto, NN aprenden con mayor rapidez al interactuar con otros que cuando lo hacen de manera aislada.

La importancia de que NN sean llevados a la escuela antes de cumplir los seis años radica en que su nivel de desarrollo y aprendizaje en esta etapa es estimulado y potenciado por mediación del entorno educativo, es decir, la interacción con el medio físico y social que les ofrece la educación preescolar les brinda la posibilidad de desenvolverse con mayor éxito durante su trayecto formativo al fortalecer y ampliar sus capacidades desde edades tempranas.

Por otra parte, los datos estadísticos evidencian un crecimiento importante de establecimientos educativos y de estudiantes matriculados, pero la desigualdad educativa tanto en el acceso, condiciones de infraestructura, así como en el aprovechamiento escolar, son obstáculos que se acentuaron con motivo de la pandemia por Covid-19, particularmente en escuelas multigrado sujetas a un modelo curricular unigrado y cuyos docentes no solo se desempeñan en condiciones de precariedad, sino que se ven obligados a desempeñar mediante “encargo”, tareas de dirección escolar al tiempo que desarrollar sus actividades de enseñanza.

En el siguiente capítulo, examinamos las razones por las cuales este “encargo” constituye un problema que contribuye a la desigualdad educativa y repercute en el desarrollo profesional de los docentes y en el aprovechamiento escolar de los alumnos.

Capítulo 2. Por qué Investigar a las/los Directores Encargados con Grupo de Escuelas Multigrado de Preescolar

Una de las primeras acciones a realizar al inicio de una investigación es la identificación de una situación o dificultad a la que no se le ha encontrado una solución aún, ésta deberá ser concretada con mayor precisión para luego valorarla críticamente y dar paso a su estudio sistemático hasta llegar a su solución (Espinoza, 2018).

El problema que se aborda en este trabajo de investigación es el encargo directivo en docentes con grupo de escuelas multigrado del nivel educativo de preescolar, quienes conjeturamos desempeñan una función que desconocen o bien, no están lo suficientemente preparados para llevarla a cabo. En el entendimiento de que un problema, según palabras de Camacho (2008), “se puede entender como una dificultad de tipo intelectual o práctica que no tiene una solución evidente ni conocida de manera que para resolverla se requiere de cierto esfuerzo” (p. 35), el encargo directivo en docentes que simultáneamente atienden a un grupo de NN es un problema porque esta alternancia incide en la prestación del servicio educativo de calidad y afecta a los NNA de la Educación Básica en México. Pero ¿quiénes y cuántos son los “directores encargados” y en donde se desempeñan? En este capítulo nos ocupamos de dar respuesta a estas interrogantes y exponer las razones para investigar qué hacen y cómo resuelven los directores encargados con grupo una función ajena a la enseñanza.

Las/los Directores "Encargados" de las Escuelas Multigrado de Educación Preescolar

En las escuelas públicas de educación preescolar de México, la función que desempeña el personal docente encargado de dirigir una escuela y al mismo tiempo hacerse cargo de un grupo escolar es conocida como “director encargado con grupo”(en adelante DiE), y se diferencia de la función de director técnico y de director temporal en que el director por encargo desempeña una doble función de manera informal, es decir, no cuenta con un

nombramiento oficial que ampare su designación, mientras que en el caso de los directores técnicos y directores temporales, sí poseen este nombramiento que da sustento a sus derechos y obligaciones laborales y únicamente se hacen cargo de la dirección.

Los DiE son “asignados” en escuelas que cuentan con un reducido número de alumnos inscritos porque el nombramiento de un director dedicado exclusivamente a las tareas de gestión administrativa y pedagógica en escuelas preescolares y primarias multigrado es cuestionable debido a que, en el SEN mexicano, la existencia de la figura directiva sólo es válida para las instituciones escolares de organización completa, es decir, cuando la escuelas cuentan con cuatro o más grupos con igual número de docentes.

Decimos que la función de DiE es informal porque no está reconocida como tal en el catálogo de claves presupuestales autorizados por la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas. A falta de una definición oficial, en este estudio entendemos al encargo directivo como el nombramiento informal e impuesto que realiza la supervisión de una zona escolar de manera interna, pues obedece a la necesidad de contar con un trabajador docente que represente a la escuela y responda por los asuntos propios de la misma sin que la autoridad educativa otorgue contraprestaciones de ningún tipo, ni económicas, ni escalafonarias, ni concesión en el cumplimiento del trabajo docente frente al grupo escolar que atiende. De allí que quien recibe este tipo de encargo, difícilmente cuenta con la preparación requerida para desempeñarlo, por lo que presenta limitaciones y dificultades para realizar el trabajo directivo.

Para conocer el número de DiE que se desempeñan en escuelas multigrado que ofrecen el servicio de preescolar general, consultamos los reportes anuales estadísticos a nivel nacional de la SEP basados en los datos publicados por el Sistema de Estadísticas Continuas (Formato 911).

De acuerdo con la información proporcionada por la SEP (2022), las estadísticas correspondientes al ciclo escolar 2021-2022 muestran que las instituciones que brindan el servicio educativo de preescolar general en el territorio mexicano son 59,336, en las cuales 189,444 docentes se encargan de atender a 3 millones 595,866 alumnos, mientras que los datos con relación al estado de Zacatecas, indican que este servicio educativo, incluyendo el que se presta a NN migrantes, es ofrecido en 1,393 escuelas, en las cuales 3,468 maestras y maestros se hacen cargo de 67,787 educandos (ver tabla 3).

Tabla 3

Servicio educativo de preescolar general a nivel nacional y en Zacatecas 2021- 2022

Nivel	Escuelas	Alumnos	Docentes	Total de grupos	Grupos multigrado	Directores con grupo	Directores sin grupo
Nacional	5,615	3'128,014	151,347	151,767	25,215	23,841	19,561
Zacatecas	1,276	63,196	3,164	3,163	1,128	1,062	203

Nota. Elaboración propia a partir de los datos del Sistema de Estadísticas Continuas (SEP, 2022).

Como puede apreciarse, de los 59,336 planteles del nivel educativo en los que se impartió el servicio público de preescolar general en México durante el ciclo escolar 2021-2022, solo 19,561 escuelas (45%) cuentan con un director escolar dedicado exclusivamente

a esta función, en tanto que en 23,841 planteles (55%) necesariamente uno de los docentes con grupo se hace cargo de la dirección escolar (ver figura 1).

Figura 1

Directores de escuelas públicas de preescolar general a nivel nacional. Ciclo escolar 2021-2022

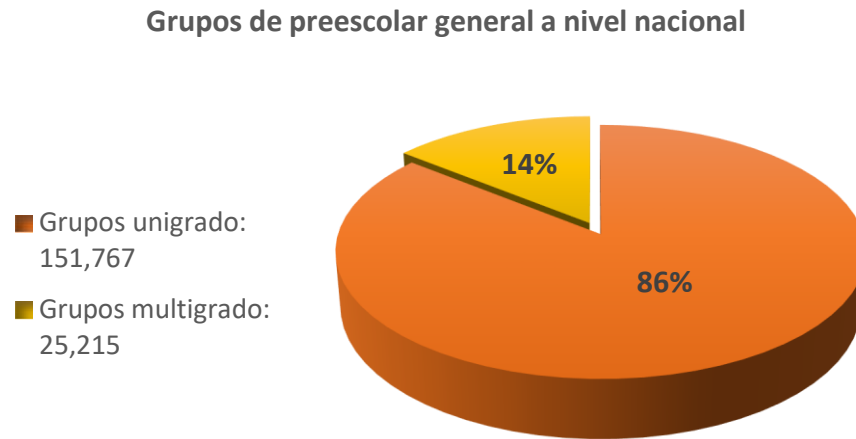


Nota. Elaboración propia partir de los datos del Sistema de Estadísticas Continuas (SEP, 2022).

En la estadística referida, se puede observar que las y los alumnos de preescolar general están distribuidos en 151,767 grupos y grados escolares, de entre los cuales 25,215 (14%) son grupos multigrado, es decir, grupos con más de un grado escolar (ver figura 2).

Figura 2

Grupos de preescolar general a nivel nacional. Ciclo escolar 2021-2022



Nota. Elaboración propia partir de los datos del Sistema de Estadísticas Continuas (SEP, 2022).

Por otro lado, los datos correspondientes al mismo periodo muestran que, de 1,276 escuelas registradas en la entidad zacatecana, solo hubo 203 (16%) directores sin grupo, mientras que en 1,062 preescolares (84%) un docente con grupo fue quien se hizo cargo de los asuntos de la dirección escolar en su plantel educativo (ver figura 3).

Figura 3

Directores de escuelas públicas de preescolar general en Zacatecas. Ciclo escolar 2021-2022

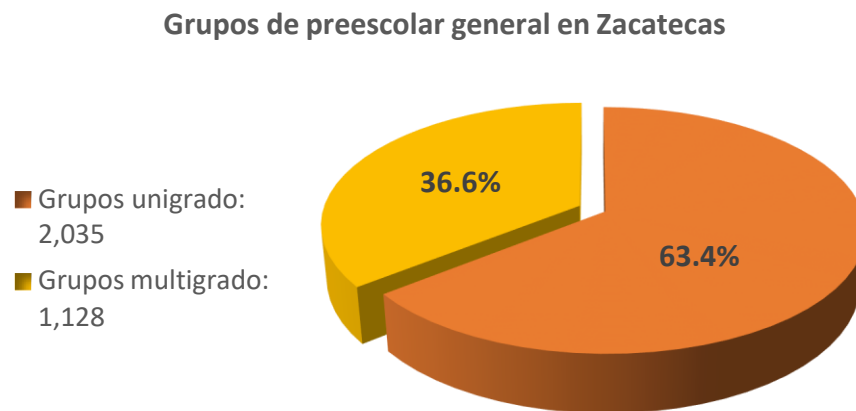


Nota. Elaboración propia partir de los datos del Sistema de Estadísticas Continuas (SEP, 2022).

En este reporte estadístico publicado por la SEP (2022), la información derivada indica que en Zacatecas 63,196 estudiantes que acuden a los jardines de niños públicos de la entidad a recibir educación preescolar del tipo general, se distribuyen en 3,163 grupos escolares, de los cuales 1,128 son multigrado, lo que significa que el 36.6% de los grupos de la entidad están conformados por NN de distintos grados (ver figura 4).

Figura 4

Grupos de preescolar general en el estado de Zacatecas. Ciclo escolar 2021-2022



Nota. Elaboración propia partir de los datos del Sistema de Estadísticas Continuas (SEP, 2022).

La información estadística presentada en este apartado permite ilustrar el panorama actual sobre las escuelas, grupos, docentes y directores que forman parte de la prestación del servicio de preescolar general a nivel nacional y en Zacatecas. A partir de ello, podemos señalar que un número importante de escuelas públicas de preescolar en México presta el servicio educativo en grupos con más de un grado, alcanzando el 14% a nivel nacional, pero en Zacatecas, este porcentaje se incrementa a un 36.6%. Sin embargo, en el ámbito nacional encontramos que los jardines de niños en los que un docente con grupo se hace cargo de la dirección escolar representan el 45%, mientras que en Zacatecas el registro se eleva hasta alcanzar el 84%, lo que significa que en la mayoría de las escuelas de preescolar del estado, un docente con grupo tiene el “encargo” adicional de realizar actividades de gestión escolar propias de una escuela de organización completa.

Además, en estas escuelas, un docente a cargo de un grupo con más de un grado escolar puede manifestar problemas al momento de organizar y realizar el trabajo de enseñanza. Al respecto, el INEE (2019b) refiere que,

Los docentes no cuentan con la formación y la capacitación adecuadas para el trabajo con grupos multigrado o asumen funciones directivas; además, hay poca disponibilidad de materiales didácticos y programas de estudio adaptados al modelo multigrado. Todo ello supone condiciones desfavorables que colocan en una situación de inequidad educativa a los alumnos que asisten a estas escuelas. (p. 403)

Así pues, el escenario en el que se manifiesta el objeto de estudio se sitúa en medios rurales y urbanos que presentan desventajas socioeconómicas. En este sentido debe tenerse en cuenta que, conforme el Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana, poco más de la mitad de NNA en nuestro país viven en situación de pobreza y 4 millones viven en pobreza extrema. En el documento citado la SEP señala que, “La probabilidad de pertenecer a este último grupo se acrecienta si son parte de hogares indígenas, viven en zonas rurales, algún miembro de su familia tiene alguna discapacidad o la madre, padre o tutor tiene un nivel bajo de escolaridad” (p. 13).

A todo lo anterior se suma la baja población de las comunidades en las que se ubican las escuelas de preescolar, lo que a su vez propicia la formación de grupos escolares multigrado, es decir, grupos conformados con NNA de diferentes edades que son atendidos por un docente en un mismo espacio físico, lo que supone una mayor complejidad para el docente encargado de la dirección al tener que trabajar con más de un grado escolar en este tipo de instituciones.

Asimismo, estas complicaciones empeoran cuando los maestros que recién ingresan al SEN arriban sin práctica previa en estos contextos multigrado, donde además tienen que

realizar tareas administrativas que desconocen (Monge, et al. 2017) debido a que, “la formación inicial “no ofrece las herramientas necesarias para que los futuros maestros desempeñen su labor docente en los contextos antes descritos, con grupos heterogéneos que requieren adecuaciones específicas” (INEE,2019c, p. 220). Tanto la función directiva que se desconoce, como la enseñanza multigrado que no cuenta con un programa definido en México, aunado a los contextos desfavorables en los que se ubican los jardines de niños, son factores que necesariamente desestabilizan el trabajo docente y también afectan el aprendizaje de NNA.

Indagar qué consecuencias produce el encargo directivo que realizan las y los docentes con grupo del nivel educativo de preescolar general es importante porque -como ya se dijo- un número significativo de escuelas, docentes y alumnos a nivel nacional y particularmente en Zacatecas, son afectados por esta situación-problema que prevalece desde el ciclo escolar 2008-2009.

Ahora bien, conocida la importancia que los sistemas educativos conceden a las escuelas, como lugar en el que se materializan los éxitos o fracasos de las políticas educativas propuestas y en donde el director escolar juega un papel determinante en la mejora del funcionamiento de las organizaciones escolares, coincidimos con Gómez (2017), cuando afirma que,

Es en el director en quien descansa gran parte de la responsabilidad del éxito de las propuestas de mejora; pues la parte final del proceso de todo programa se debe ver reflejado en el accionar de la escuela y en el beneficio de sus alumnos. (p. 17)

Asimismo, Antúnez (1998), al referirse a la organización de los centros escolares, señala que los directores pueden marcar la diferencia porque, “dirigir supone influir en la conducta de otras personas para que hagan unas determinadas acciones que, sin esa

influencia, seguramente no harían” (p. 29). Ambos autores coinciden en reconocer que el trabajo que realizan los directores escolares incide en el funcionamiento de la escuela y en los resultados educativos, por lo que desempeñan un papel fundamental en la mejora de las escuelas.

Los posicionamientos previos nos hablan sobre la trascendencia que tiene la función desempeñada por el director escolar en las escuelas, pero ¿qué sucede en el caso particular de las y los DiE?, ¿se les puede responsabilizar por los resultados educativos cuando desempeñan una función por la que no optan y para la cual no reciben la preparación necesaria?, en lugar de una respuesta, encontramos en Antúnez (2000, citado por Gómez, 2017), un cuestionamiento más profundo, “¿cómo pueden asumir de buen grado estas tareas las personas que ocupan el cargo a la fuerza (en México podríamos decir que por necesidad) a menudo sin ninguna formación específica, ni siquiera la voluntad de adquirirla?” (p. 19).

Es conocido que la forma de dirigir una escuela repercute de alguna manera en la calidad del servicio y en los resultados educativos. De acuerdo con Camarero (2015), “La dirección escolar está considerada un factor determinante en la mejora de los centros educativos en general y de manera específica en la mejora de los resultados escolares del alumnado” (p. 26). De manera similar, los resultados de una revisión de estudios sobre la importancia del director en la vida escolar concluyeron que la calidad del trabajo del director afecta un amplio rango de resultados, incluido el rendimiento académico de los estudiantes en la escuela (Rice, 2010). De todo esto se desprende que la función directiva desempeña un rol de suma importancia para el logro de los objetivos institucionales. Debido a que deben desempeñar múltiples y complejas tareas, los directores escolares requieren una preparación continua y permanente para alcanzar un desempeño eficaz frente a los retos propios de la vida escolar.

Por las razones expuestas podemos inferir que no es suficiente contar solo con un nombramiento para desempeñar la función de director escolar, independientemente del mecanismo de acceso al cargo directivo. Por el contrario, hace falta poseer, adquirir y/o desarrollar las capacidades necesarias para dirigir eficazmente la escuela porque, como lo señaló Antúnez (1998), “la fuerza del simple nombramiento que les faculta para ejercer el cargo es absolutamente débil e insuficiente para asegurar por sí mismo la influencia en el profesorado” (p. 29), en tal sentido no basta ser maestro para ocupar la dirección de un centro escolar, esta función demanda competencias diferentes al ejercicio docente para las que se requiere contar con una formación especializada.

Para hacer frente a las exigencias propias de la función, el director escolar requiere, además de las competencias administrativas, poseer, adquirir o desarrollar un liderazgo para implementar las políticas educativas actuales. En este sentido, Bennis y Nanus (2008, citados por Pautt, 2011), afirmaron que administrar significa asumir responsabilidades, cumplir y dirigir, mientras que liderar significa influir y orientar en determinada dirección.

Por su parte, Fernández (2007), sostiene que el liderazgo de la dirección es un factor fundamental que está presente en todos los modelos o sistemas de calidad y que en el ámbito escolar el liderazgo de la dirección conlleva a una eficacia en el logro de los objetivos institucionales. Diferenciar entre dirección escolar y liderazgo directivo permite ubicar a los directores como gestores administrativos y a los líderes como actores que propician el cambio, de tal forma que un directivo es quien administra y un líder quien innova. Sin embargo, dentro de la escuela se requiere que el director escolar posea tanto cualidades de directivo como cualidades de líder, de manera que en su desempeño como directivo, se desenvuelva tomando en cuenta ambos aspectos de la función.

El desempeño de la función directiva es difícil y complejo debido a la diversidad de tareas que un director escolar debe atender: administrativas, pedagógicas, organizativas y comunitarias (Antúnez, 2004). De manera concreta, la gestión escolar es un proceso por medio del cual se pretende fortalecer el funcionamiento integral de la escuela, es decir, lograr mejores actuaciones desde las dimensiones pedagógico-curricular, administrativa, comunitaria y organizativa en busca de mejorar la eficiencia de la enseñanza y la calidad del aprendizaje. La gestión escolar guarda una relación muy estrecha con el trabajo cooperativo de los integrantes de la comunidad educativa, con la calidad de los procesos internos de la escuela y con el liderazgo de los directivos en lo que a la toma de decisiones se refiere (Guerrero y Ayabaca, 2020).

Lo anterior sugiere que el director escolar debe contar con las habilidades, conocimientos y aptitudes necesarias para enfrentar y resolver las situaciones propias de la escuela. A partir de lo expuesto, consideramos pertinente subrayar los señalamientos relacionados con las dificultades a las que se enfrentan los directores escolares al tener que desarrollar un trabajo para el que no han sido preparados con suficiencia. En este orden de ideas, Gómez (2017, citando a Antúnez, 2012) apuntó que, “la gestión de la escuela se ha entendido hasta ahora como administrativa” (p. 13).

Dichos señalamientos tienen mucho sentido porque el personal docente con grupo y dirección a su cargo debe desarrollar el trabajo de enseñanza durante la jornada laboral, por lo que no cuenta con disponibilidad para atender otras dimensiones de la gestión directiva sin descuidar a su grupo de estudiantes. Por tanto, es entendible que la función directiva encomendada, en mayor medida, esté centrada en el cumplimiento de los requerimientos administrativos que las autoridades educativas solicitan durante el transcurso del ciclo escolar a todas las escuelas de educación básica.

Como se mencionó en el capítulo precedente, los docentes que aspiran a directivos pueden ascender aún sin contar con una formación previa, toda vez que el SEN les brinda la posibilidad de adquirirla estando ya en servicio. De manera que los directores técnicos pueden acceder sin contratiempos ni limitaciones porque cuentan con la disponibilidad para ello pero, ¿qué sucede cuando este trabajo de naturaleza complejo tiene que desarrollarse en condiciones distintas a las que se presentan en escuelas de organización completa? Por condiciones distintas nos referimos a aquellas que se manifiestan en escuelas multigrado que se ubican en contextos sociales de media y alta marginación.

Tampoco hay que olvidar que el director técnico es una autoridad escolar con funciones y responsabilidades específicas, centradas esencialmente en la organización y funcionamiento del centro escolar a su cargo. El centro de trabajo de este funcionario se localiza en escuelas de organización completa, denominadas así porque en el establecimiento está asignado un docente para cada grado escolar, quien se hacen cargo de las actividades de aprendizaje en las aulas y en la escuela. Si bien el trabajo del director técnico no deja de ser complejo, este se distancia del acto pedagógico con los alumnos, es decir, no trabaja directamente con los estudiantes, lo que le permite concentrar sus esfuerzos en la organización y en las actividades de gestión escolar.

En cambio, la/el DiE es una autoridad escolar que de momento caracterizaremos como simbólica. Su lugar de trabajo se ubica en escuelas de organización incompleta en las que su función primordial es hacerse cargo de la enseñanza de los NN de un grupo escolar y a la vez atender los asuntos relacionados con la dirección escolar y el funcionamiento de la escuela. Reiteramos que una distinción propia de estas escuelas es que pueden atender alumnas y alumnos de diferentes edades en un mismo grupo escolar, pero a cargo de un solo docente.

Tenemos claro que son múltiples las actividades que les corresponden realizar a los directores técnicos y a los DiE, pero también que las condiciones en las que uno y otro desarrolla el trabajo directivo varían dependiendo del tipo de organización escolar a la que pertenecen. Desde nuestra apreciación, es menos favorable el contexto escolar de los DiE, y en consecuencia cuentan con menos posibilidades de brindar un servicio educativo equitativo y de excelencia.

Si bien reconocemos que la oferta de dispositivos de formación continua para los directores técnicos y los DiE, es casi inexistente, también es cierto que este hecho repercute en mayor medida en el funcionamiento de las escuelas multigrado en las que un docente de nuevo ingreso con poca e incluso nula experiencia directiva, debe hacerse cargo del trabajo de enseñanza, así como del trabajo directivo.

Por otro lado, es en las escuelas multigrado en donde la brecha de desigualdad se ensancha más porque entre más pequeña sea una escuela, menos recursos materiales y humanos recibe, incluyendo algunos apoyos de programas estatales y federales. En efecto, los recursos financieros, humanos y materiales con los que cuentan estas escuelas, regularmente son menores y más precarios que en las escuelas urbanas y de organización completa. De acuerdo con el INNE (2019b), esta situación “incrementa las brechas de desigualdad entre escuelas y tiene repercusiones en el logro de los aprendizajes para NNA que asisten a las escuelas multigrado” (p. 219).

Este es el punto en el que se sitúa el problema de estudio ya que el contexto en el que las educadoras desarrollan su práctica docente y el “encargo directivo” reproduce la inequidad de la educación pública al tener que dirigir las escuelas multigrado en condiciones desfavorables que limitan, a la vez que impiden garantizar el cumplimiento de los objetivos educativos.

Ahora bien, ante la necesidad de contar con un representante que responda a las autoridades educativas por los asuntos administrativos de cada institución de enseñanza, para las escuelas multigrado fue pensada una función “híbrida” en la que se agruparon dos figuras educativas en una, conocida como “director encargado con grupo”. Si bien el encargo directivo en docentes multigrado vino a solucionar las carencias presupuestales del SEN frente a la necesidad de alcanzar una cobertura educativa, obligatoria y gratuita de grandes dimensiones, este remedio práctico y de bajo costo no ha terminado de solucionar los problemas de inequidad que aquejan a las comunidades educativas de contextos marginados.

Este hecho se debe a que el trabajo simultáneo que debe realizar un director y docente afecta el tiempo reservado a las actividades de enseñanza, ya que también debe realizar tareas relacionadas con la organización y la gestión de los recursos de la escuela, la atención a padres y madres de familia y llenar los documentos solicitados por las autoridades educativas, todo ello en detrimento de las actividades orientadas al aprendizaje de los estudiantes (INEE, 2019c). Por la misma razón, el Instituto señala que,

La doble función de algunos maestros multigrado —docencia y dirección— afecta el tiempo destinado a las actividades de aprendizaje, pues con frecuencia los docentes se ven obligados a relegar sus tareas pedagógicas por cumplir con requisitos administrativos o de gestión escolar. (p. 211)

Afirmamos que el trabajo desempeñado por los DiE en escuelas multigrado implica un grado de descuido hacia su grupo de alumnos cuando los primeros tienen que atender los requerimientos de distinta índole que les son solicitados, lo que por un lado representa una mayor carga de trabajo y por el otro, el incumplimiento del tiempo total de clases que transgrede el derecho de los NNA de recibir una educación de calidad. Sin embargo, no es suficiente inferir esta reducción de tiempo dedicado a la enseñanza, sino conocer las

condiciones en las que las y los docente con grupo se hacen cargo de la dirección y las implicaciones originadas por tal encomienda en su actuar frente a la ya señalada obligación gubernamental de prestar servicios educativos con equidad y excelencia favoreciendo, de manera prioritaria, a quienes enfrentan situaciones de vulnerabilidad.

Los planteamientos elaborados hasta este punto nos conducen a ratificar nuestro interés por conocer qué y cómo hacen las/los DiE del nivel educativo de preescolar para atender la función pedagógica y directiva, así como las consecuencias de este doble papel. Con el fin de lograr estos propósitos resulta necesario indagar cuál fue el procedimiento mediante el cual los/las DiE fueron asignadas; qué actividades llevan a cabo; cuáles saberes adquieren; qué implicaciones se presentan en el desempeño del encargo; qué papel cumplen en el mismo; a qué problemas se enfrentan y cómo los resuelven; y; en qué condiciones realizan su trabajo. Pero, cabe preguntarse, ¿por qué las/los DiE?

Sostenemos que la distinción y reconocimiento de la función directiva reservada solamente para directores técnicos de escuelas de organización completa, implica una forma de exclusión y subestimación de una responsabilidad y de saberes específicos de gestión escolar que realizan las y los educadores en los centros de enseñanza multigrado que también cumplen esta función. Vale decir que estas responsabilidades, además de representar cargas extraordinarias de trabajo, son poco visibilizadas en el sistema de educación básica y también cuando se investiga y evalúa el quehacer de estas maestras y maestros. En el siguiente punto abundamos sobre la escasa atención prestada al trabajo realizado por las/los DiE.

Situación de la Investigación Educativa

La investigación existente sobre la dirección escolar y la escuela multigrado, en tanto campos de conocimiento con los que se relaciona el problema objeto de este estudio, es amplia y diversa. La exploración realizada para acceder al saber acumulado reveló que en los

últimos años estas áreas han sido abordadas por un gran número de estudiosos e investigadores en atención a las distintas necesidades propias de cada campo. Asimismo, que las modalidades en las que se presentan los productos académicos de investigación son diversas (artículos, estudios, tesis de grado, ponencias, memorias de congresos, e-books, etc.) y se localizan en formatos digitales e impresos cuyas fuentes de consulta con mayor disponibilidad de datos son los sitios de internet. La búsqueda de información fue realizada a través de una metodología de investigación de tipo documental centrada en trabajos dirigidos a estudiar las realidades de países hispanoamericanos, entre ellos México.

Estudios sobre Liderazgo

Por un lado, se identificaron trabajos de los últimos 10 años relacionados con la dirección escolar que reconocen la importancia de los directores escolares con distintos tipos de liderazgo.

1) Liderazgo directivo

Anderson (2010) presentó los avances en el saber acumulado sobre el liderazgo educativo en las escuelas a nivel de establecimientos educacionales, además describió la relevancia del liderazgo directivo para el cambio y la mejora educativa, las rutas de influencia y las categorías del liderazgo efectivo. De ello señaló cuatro desafíos: la concreción de acciones en contextos situados, la descripción de la naturaleza del cambio, el necesario apoyo a los líderes, y la distribución de prácticas. Concluyó con la necesidad de desarrollar una mayor comprensión sobre cómo se pueden adaptar los principios generales de las prácticas claves a diferentes contextos, así como saber más sobre las mejores estrategias para apoyar la difusión de buenas prácticas a una mayor escala.

Batanero y Fernández (2013), en busca de conocer, describir y explorar competencias y/o prácticas utilizadas en el ejercicio del liderazgo directivo, relacionadas con buenas

prácticas educativas en centros docentes de orientación inclusiva, analizaron, por medio de estudios de casos, las percepciones de los directores, equipos directivos y profesionales de la educación de tres escuelas secundaria en España. Para obtener la información recurrió al análisis documental, a las entrevistas en profundidad y a los grupos de discusión. Entre las conclusiones destacaron la importancia de la competencia para potenciar una cultura de la inclusión partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se relacionen con la acción pedagógica de la escuela.

Ahumada (2012) propuso la necesidad de cambiar el modelo de competencias requeridas por el director caracterizado por un liderazgo individualista como proceso de influencia del líder dirigido a sus seguidores, por un modelo centrado en prácticas que involucran al director y a su equipo en las distintas áreas de gestión. Con ese fin revisó el contexto de las organizaciones educativas dinámicas y complejas. También llevó a cabo una revisión de la literatura sobre liderazgo en los contextos educativos y los principales problemas teóricos encontrados.

2) liderazgo transformacional

Parra y Guiliany (2013) tomaron como referencia los planteamientos de Bass y Avolio (2006), Velásquez (2006), Lerma (2007), Leithwood, Mascal y Strauss (2009), entre otros, para realizar algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional. Para ello recurrieron a una revisión bibliográfica por medio de la hermenéutica. Los autores concluyeron que el liderazgo transformacional lleva implícito convertir a los participantes en sujetos creativos, motivados al logro, comprometidos e identificados con la organización, además de inspirar en sus seguidores la colaboración, pensar de manera colectiva y esforzarse en alcanzar metas significativas, en favor de la misión y la visión de la empresa.

Rodas y Sipión (2014) presentaron los resultados de su revisión documental con el fin de establecer qué definiciones de liderazgo educativo se expresan en los trabajos que han abordado el tema en Iberoamérica. Buscaron también ubicar en los documentos elementos recurrentes que se señala debe tener un líder educativo a fin de aportar a un marco para la buena dirección. Tras analizar 87 documentos, establecieron que la definición de liderazgo educativo es difusa, dado que no existe una conceptualización homogénea. Y que el liderazgo está enmarcado administrativamente pero que no se restringe a estos espacios. Concluyeron que es necesario formular teorías que constituyan al liderazgo educativo como objeto de estudio con rasgos ontológicamente definidos, para evitar distorsiones epistemológicas y acumular conocimiento sobre el tema.

3) Liderazgo distribuido

Murillo (2006), en busca de posicionar al frente del debate técnico y político la necesidad de redoblar los intentos de alcanzar un modelo de dirección que contribuya a conseguir una escuela de calidad para todos, realizó una revisión de la investigación acumulada sobre dirección para el cambio, partiendo de los primeros momentos de la investigación y llegando a la promisorio idea del liderazgo distribuido.

En este trabajo, Murillo (Ibidem) realizó un recorrido por los estudios que abordan el liderazgo, destacando los más importantes en cada uno de ellos: los que identifican diferentes estilos directivos (Lewin, et al., 1939), los que buscan identificar las características de los líderes eficaces (Likert, 1961) y sobre el liderazgo escolar (Sergiovanni, 1984). Para proseguir con algunas tipologías de estilo de liderazgo escolar, como la de Leithwood, et al. (1990) dando paso al abordaje del liderazgo transformacional introducido por Bass (1985, 1988), al liderazgo facilitador de Lashway (1995), al liderazgo persuasivo propuesto por (Stoll y Fink, 1999), entre otros. Al arribar a las características de la dirección para el cambio

escolar Murillo (ibidem) destacó que el director para el cambio ha de centrarse en el desarrollo de las personas que conforman la escuela, tener altas expectativas y comunicarlas, y ser más un líder que un gestor.

Entre las conclusiones el autor afirmó que, para cambiar el modelo de dirección, los directores son elementos fundamentales porque conseguir escuelas de mayor calidad y equidad será posible sólo si los directivos se comprometen en la tarea de transformar la cultura de la escuela, transformación que pasa inevitablemente por una reformulación profunda del modelo de dirección actual.

En una revisión sobre el liderazgo, Maureira et al., (2014) describen el origen, contexto y manifestaciones con que se ha caracterizado este liderazgo en las instituciones escolares para luego argumentar, en función de los desafíos actuales de la organización escolar, sobre la debilidad que comporta examinar el liderazgo directivo sólo como fenómeno individual y piramidal. Asimismo, se discuten y retratan características principales del denominado liderazgo distribuido. Finalmente, se resumen las consideraciones tanto conceptuales como políticas sobre el enfoque de liderazgo distribuido en la escuela.

4) liderazgo pedagógico

Fullán, (2016), explica cómo la forma de maximizar el rendimiento estudiantil no radica en la micro gestión, ni en iniciativas autónomas y muestra cómo debe cambiar el rol del director escolar y la manera en que puede lograrse. Muestra también cómo las direcciones escolares han sido encasilladas en un estrecho rol que recorta su capacidad para desarrollar la institución escolar en su conjunto. El autor explica cómo escoger las claves correctas en vez de las erróneas: dedicando mayor tiempo al refuerzo de capacidades, concentrándose más en la pedagogía, luchando por lo sistémico y actuando en favor del esfuerzo colaborativo.

El autor explicita cómo las direcciones escolares pueden promover el capital profesional del profesorado y generar mejor clima en las aulas para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos, transformando a las escuelas en verdaderos espacios de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, Fullán presenta los tres roles clave que deben desempeñar los directores con el fin de lograr un mayor impacto sobre el rendimiento estudiantil: líder del aprendizaje, actor importante en el municipio y en el sistema educativo y agente del cambio. A lo largo de la obra hay ideas, herramientas y planteamientos de acción para ayudar a implementar eficazmente la propuesta del autor.

Bolívar (2019) propuso analizar y describir, desde la visión del papel del liderazgo pedagógico de la dirección escolar, los procesos y circunstancias para configurar las escuelas como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes, con el propósito de mejorar la educación de los estudiantes. En Bolívar (ibidem), la dirección pedagógica de las escuelas se ha constituido, a nivel internacional, como un factor de primer orden en la mejora de la educación, pasando a ocupar un lugar clave en las agendas de las políticas educativas europeas como latinoamericanas.

A través de los capítulos y ensayos describen cómo está la situación, aun cuando con motivo de los fracasos detectados se formulen propuestas de mejora. También se formulan propuestas sobre el rumbo que debe tomar la situación del liderazgo y la dirección de las escuelas. Finalmente, se formula una propuesta coherente para que la dirección escolar pueda tener una capacidad de liderazgo pedagógico

Ritacco y Amores (2019) abordaron el estudio del liderazgo pedagógico de los directores escolares planteando que este liderazgo es un factor de mejora educativa. A través de un estudio de caso que fue aplicado con cinco directores escolares de instituciones educativas en situación desfavorecida, la investigación indagó en su capacidad de desarrollar

el liderazgo pedagógico. Los testimonios de los participantes fueron recogidos por medio de entrevistas semiestructuradas, mientras que el proceso de estructuración de la información fue apoyado en la técnica del análisis de contenido. Como resultado emergieron categorías representativas de la capacidad de desarrollar un liderazgo pedagógico, a las cuales se les asignaron índices de frecuencia representados en gráficas. Finalmente, la teoría fundamentada refleja un constructo narrativo que interpreta los resultados del estudio.

Estudios sobre la Formación del Director Escolar

Con respecto a la formación del director escolar se localizaron algunos trabajos especializados en estudiar las necesidades formativas de los directores escolares.

Escamilla (2007), desde en una dinámica de cambio educativo en la que las funciones y tareas directivas son redimensionadas, presentó un trabajo que contribuyó a la profesionalización de la labor directiva, orientado a conocer las necesidades de formación de los directores escolares desde la perspectiva de los sujetos involucrados en la práctica directiva, tomando en cuenta el contexto escolar donde se desarrollan las funciones directivas y el entorno social con el que interactúa.

En la investigación de Escamilla (ibidem) la identificación de necesidades formativas se articula en tres ejes: el director, la escuela y la sociedad. El propósito del estudio fue hacer confluir las necesidades individuales de formación de los directores escolares, los planteamientos teóricos sobre la transformación de la escuela como organización y con las demandas sociales conformadas y relacionadas con los nuevos entornos educativos.

El diseño metodológico de la investigación proyectó la realización del estudio en dos planos: una investigación documental y una investigación empírica. Con respecto a los sujetos de estudio, se conformó por una muestra representativa de directores de educación básica del Estado de Nuevo León, México para obtener información pertinente sobre el

ejercicio de su práctica directiva y aspectos relacionados con su formación a través de técnicas cuantitativas y cualitativas.

Los resultados de la investigación permitieron conocer las necesidades normativas, expresadas y percibidas, a partir de estas, fueron identificadas las necesidades de formación de los directores escolares, éstas se agruparon en tres ámbitos: el director como sujeto del cambio, el director como autor del cambio y el director como gestor del cambio. Finalmente se señalaron algunas implicaciones del estudio y se presentaron propuestas de nuevas líneas de investigación.

Silva et al. (2018) elaboró un trabajo en el que presentó los principales aprendizajes y experiencias resultantes de un estudio evaluativo de los programas de formación de directivos escolares de Catalunya fundamentado en el Decreto de Dirección 155/2010.

De entre los resultados, los autores identificaron la importancia de definir programas de formación que respondan a las funciones y responsabilidades de los directivos. En tal sentido deben orientarse hacia la mejora de las prácticas profesionales guiadas por unos determinados valores: respeto, justicia y equidad. Las modalidades y estrategias formativas impulsadas por universidades e instituciones han permitido dar respuesta coherente a las tendencias actuales que promueve la política educativa.

En cuanto a la discusión apuntaron coincidir con Fullan (2015) en cuanto a que el directivo debe desarrollar habilidades para liderar el cambio y que se ha de comprometer en obtener resultados sostenibles en el tiempo. Convergieron también con Cabero (2006) en que el uso de dispositivos telemáticos, recursos e instrumentos relacionados con el aprendizaje basado en las modalidades e-learning y b-learning son herramientas fundamentales en la formación.

Sandoval et al. (2008) presentaron una síntesis de los fundamentos teóricos y metodológicos, y algunos de los resultados obtenidos de un estudio realizado por el grupo de investigación de Educación y Educadores, de la Universidad de La Sabana, sobre la caracterización y necesidades de formación de los directivos docentes de educación básica y media, tanto oficiales como privadas.

De entre sus hallazgos, Sandoval et al. (ibidem) señalaron que la investigación les permitió concluir que los directivos docentes han sido formados en teorías empresariales, las que son extrapoladas al ámbito educativo sin mediar una reflexión profunda y coherente con sus fines, y que esos contenidos han alienado la política educativa y las mismas prácticas directivas. Además, que dichas teorías empresariales han influido en la concepción misma de la institución educativa, en la manera de actuar del directivo y en el uso de un lenguaje empresarial, lo que ha originado un alejamiento de las teorías alimentadas por el saber educativo y pedagógico.

Reviriego (2013) hizo un recorrido por la formación que reciben los directores escolares en España para observar cómo es el panorama Europeo en este aspecto y justificar por qué la instrucción de un directivo no debe centrarse solo en la formación sobre el funcionamiento y gestión de escuelas (administrativa y de recursos), sino que debe incluir también la gestión de las relaciones en la escuela, el trabajo en equipo, las habilidades sociales, la resolución de conflictos, la comunicación y el tratamiento de la convivencia. Además, tomar en cuenta cómo se lleva a cabo el periodo de prácticas de los directores electos por ser parte fundamental de la instrucción y la mejor forma de acercarse a la realidad del trabajo que se va a desempeñar, y la formación continua, tan o más o importante que la inicial.

Para Reviriego (ibidem), la complejidad de las demandas sociales, la democratización de la toma de decisiones y el aumento de la autonomía de las escuelas formadoras hace que para los directores sea imprescindible recibir la formación adecuada que les permita llegar a ser un buen líder, que implique a los participantes para mejorar la organización desde el compromiso de todos, que conozca la cultura de su institución, que sepa crear comunidades de aprendizaje, instruido en la evaluación y la calidad, que sea capaz de adquirir habilidades sociales. El autor concluye reflexionando sobre si los directores son o no de calidad, reconociendo que es difícil ser optimistas tras conocer los datos de las distintas evaluaciones del sistema educativo, donde no se puede obviar que los directores de las instituciones de formación tendrán alguna responsabilidad, al margen de las limitaciones que pueda suponer el sistema educativo actual.

Estudios sobre los Procesos de Formación del Directivo Escolar

Otros estudios ubican su interés en los procesos de formación de los que es partícipe el directivo escolar.

En Fernández (2002) la reflexión gira en torno al tipo de formación que se debe brindar a los directivos cuestionando qué director, para qué tipo de escuela, de qué modelo organizativo, es el que se quiere formar. En sus consideraciones, la autora afirmó que la persona que ocupe un cargo directivo debe ser docente, pero no sólo eso, sino mucho más. Al respecto, defendió que la función directiva no es sinónimo de función docente porque el trabajo realizado por un director es muy distinto del realizado por un docente. También se refirió a que la formación específica, hasta el momento, es adquirida sólo con la práctica y el ejercicio diario de las funciones propias de este trabajo.

En su elaboración, Fernández analizó si actualmente, el modelo de dirección de Andalucía responde a las demandas de las escuelas hoy para lo que presentó algunos

referentes de modelos organizativos, directivos, y de liderazgo. Tras admitir la existencia de una relación de dependencia entre el modelo de escuela y el de Director, analizó si el modelo de dirección actual, responde a las demandas de las escuelas hoy en el marco de la legislación española de lo que señaló que es necesario poseer una serie de capacidades y conocimientos específicos para desarrollar esta labor con mínimas garantías de éxito.

Otros cuestionamientos presentes en este trabajo son, cuándo formar, en qué formar y cómo formar, recibieron una respuesta respectiva: que el personal vaya inicialmente preparado y siga preparándose; capacitar en las competencias que se le pidan en cada momento, de forma que comprenda cada problema que se le presente, lo valore con actitud reflexiva y crítica, y sea capaz de generar respuestas adecuadas a las necesidades de la institución; debe prepararse al directivo de una manera técnica, pero también de forma situacional, como un oficio que se expresará de forma particular según la situación y que implicará unos conocimientos y habilidades a emplear en cada momento.

Albornoz (2007), al abordar la relevancia de la formación académica en gestión educativa, planteó que el éxito o fracaso de cualquier intento de mejorar la educación tiene lugar en la escuela y en la enseñanza y que éstos dependen en gran medida del liderazgo pedagógico y del desempeño de sus directivos, en este sentido, continuó el autor, el papel desempeñado por el director y el equipo directivo en la gestión escolar y en sus resultados es de creciente importancia. Estos dos aspectos fueron analizados por Albornoz (ibidem) desde dos perspectivas, una conceptual y basada en la investigación sobre efectividad escolar, y otra, derivada de la existencia de políticas públicas y estrategias que relevan la gestión escolar.

En cuanto a la eficacia escolar señaló que alude al principio de equidad, la idea de valor añadido y la preocupación por la personalización del aprendizaje. En esta perspectiva

se da gran valor al desarrollo de distintos programas de formación de directores, la asistencia técnica a instituciones escolares y la difusión de los nuevos conocimientos. En tanto que, en lo referido a las políticas públicas y estrategias que relevan la gestión escolar señaló la importancia de contar con instrumentos de mejoramiento del desempeño de directores y equipos de dirección escolar, contar con un sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar, y brindar apoyo a centros escolares de bajos resultados de aprendizaje.

Peniche y Barrera, 2009; describieron los resultados de un estudio cualitativo que tuvo como propósito conocer los retos afrontados de los directores experimentados en el nivel primaria. En este participaron ocho directores de escuelas primarias públicas del estado de Yucatán.

De los resultados obtenidos destacaron que los directores no poseen una preparación para asumir un cargo administrativo, y que sus principales dificultades se refieren a problemas de disciplina de los alumnos, resistencia al cambio por parte de los profesores, escasa participación de los padres en las actividades escolares, así como deficientes instalaciones escolares. Asimismo, que las decisiones que toman los directivos se dan de manera consultiva a través de los consejos técnicos de sus respectivas escuelas; de igual forma, que esas decisiones se han dado también por ensayo y error al no contar con los conocimientos precisos para llevarlas a cabo de manera efectiva.

En el estudio se plantean tres retos que los administradores educativos deben asumir para obtener mejores resultados en sus escuelas: implementar una cultura de gestión que conlleve a un trabajo futuro hacia la incorporación del Programa de Escuelas de Calidad, establecer programas de mejoramiento profesional basados en las dificultades que afrontan, y desarrollar planes de desarrollo, que permitan una planeación adecuada y una evaluación permanente de la institución.

Campos et al. (2014), a partir de declarar que las políticas educativas en Chile han relevado el rol del director, implementando un programa de formación para líderes educativos llamado “Directores de Excelencia”. Empezaron un estudio que tuvo como propósito conocer las necesidades de formación que los participantes a este programa explicitaban previo a iniciar su formación. Con ese fin, consultaron a 27 directores en ejercicio y 17 aspirantes a la dirección, a través de una encuesta escrita abierta en la que se les preguntó sobre los temas que un programa de formación de líderes educativos debería abordar.

La información fue examinada a través de análisis de contenido y posteriormente, las respuestas se relacionaron con el currículum oficial propuesto por el Ministerio de Educación. Los resultados mostraron que ambos grupos identificaron temas diferentes, en tanto que los directores manifestaron interés en temas pedagógicos, los aspirantes demandaron un currículum centrado en lo organizacional. En la discusión se expone la necesidad de diseñar procesos de formación diferenciados.

Estrada y Villarreal (2018) afirmaron que los procesos de formación de los directores de escuelas primarias son poco claros en el contexto mexicano y que, de manera general, docentes sin preparación académica para la función directiva son quienes ocupan este cargo. De acuerdo con las autoras, esta situación ha favorecido que la formación sea obtenida en el desempeño de la función.

El estudio se realizó con el propósito de analizar los procesos de formación de directores de escuelas primarias para identificar algunas de las experiencias y desafíos que les brindaron posibilidades para formarse. La investigación fue desarrollada desde un estudio de caso múltiple con un análisis biográfico narrativo que permitió identificar cuatro desafíos de la experiencia de ejercicio de la función.

Entre los resultados destaca que el desafío de ejercer la autoridad directiva ayuda a reconstruir la identidad profesional, en tanto que los desafíos de organizar la dinámica de trabajo escolar, involucrar a las familias y conseguir recursos para implementar acciones para la mejora, ayudan al aprendizaje de la función y a desarrollar habilidades necesarias para la misma. Para las autoras del estudio, este proceso encontrado posee elementos favorecedores, como el aprendizaje situado que la práctica proporciona; sin embargo, concluyen, que este aparece limitado, reducido a un ejercicio empírico de ensayo-error.

Para concluir con este apartado no queremos omitir la mención de algunos estados del arte localizados que también dieron cuenta de la formación directiva escolar: Garduño y López, 2011; Correa, 2013 y; Pupo et al. 2022.

Estudios sobre Educación Rural y Educación Multigrado

La literatura especializada sobre la educación rural y multigrado cuenta con un amplio número de trabajos que no son parte del contexto específico en el que se ubica esta investigación, por lo que nos limitaremos a enunciarlos con el único fin de ilustrar el alcance y cobertura que tiene la educación preescolar y su estudio.

Aclarado lo anterior, los trabajos referidos abordan distintos temas y aspectos, entre ellos: los orientados a la formación docente en y para la educación rural y multigrado (Guilarte, 2003; Jiménez, 2007; Hernández, 2014; Hernández et al. 2021; Leija et al. 2021; Castañeda, 2021). También destacan aquellos centrados en las escuelas multigrado (Ezpeleta, 1997; Vargas, 2003; Ames, 2004; Campos, 2015; Anaya, 2017; Galván y Espinosa, 2017; Castro et al. 2019; Olivares y Lacruz, 2019; Santos, 2019; Alba y Méndez, 2020; Vázquez y Castro, 2021); y los relacionados con la educación rural y multigrado (Bolaños, 2012; Weiss, 2018; Rebolledo y Torres, 2019; Miranda, 2020; Mora, 2020).

Estudios sobre Directivos en Escuelas Multigrado

La función desempeñada por las/los DiE en escuelas multigrado es un tema que no abunda en el campo de la investigación educativa, y es que, tanto a nivel internacional como nacional, son pocos los trabajos localizados en los que se habla específicamente de la formación y del trabajo de un docente con grupo que se hace cargo de la dirección escolar. Si bien, algunas instituciones, organizaciones y asociaciones nacionales e internacionales han presentado estudios que refieren el trabajo docente y directivo en contextos escolares unitarios rurales, los análisis elaborados se enfocan principalmente en las condiciones generales de la educación y de la escuela multigrado.

La formación y el trabajo de directores encargados con grupo en escuelas multigrado es un campo de estudio insuficientemente desarrollado en México. Si bien, en el proceso de la investigación documental pudimos percatarnos de la existencia de un número considerable de estudios e informes relacionados con la educación multigrado y la escuela multigrado, fueron pocos los trabajos localizados enfocados en el estudio de situaciones y condiciones que permean el encargo directivo en docentes con grupo.

En efecto, varias investigaciones (Cano, 2020, Juárez, 2017; Block, 2013; Fuenlabrada y Weiss, 2006; Popoca, et al. 2006), han señalado que alternar tareas directivas y de enseñanza en escuelas multigrado es difícil de conciliar y afecta negativamente a los docentes y sus alumnos, pero son pocos los estudios sobre la manera en la cual las/los DiE de este nivel educativo encaran ambas funciones.

En este sentido un estudio incluido en el estado del arte sobre la educación rural en México que abarca el periodo 2004-2014 confirma esta situación (Rosa y Arteaga, 2019), ya que solamente se reportaron tres estudios sobre la gestión educativa que dan cuenta de las condiciones institucionales y la manera en la cual los docentes realizan actividades

administrativas y organizativas que afectan su desempeño pedagógico. Asimismo, en el estado del arte citado se propone un modelo administrativo específico para que los docentes de las escuelas rurales multigrado y unitarias le dediquen mayor tiempo a su trabajo pedagógico, pero esta y otras iniciativas, como la de director itinerante no se han concretado (Juárez, 2019).

Podemos decir que la investigación relacionada con el encargo directivo en docentes de escuelas multigrado no ha recibido la atención que merece en nuestro país, y es que los espacios en los que se podría contribuir en mayor medida con este campo no registran una cantidad significativa de producciones.

Un ejemplo claro de esta situación la encontramos en la Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE en adelante) del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE en adelante), ya que en sus publicaciones trimestrales realizadas entre los años 2012 y 2022, contrario a lo que se podría esperar, no se identificaron trabajos especializados en el estudio del trabajo directivo por encargo que realizan las DiE de escuelas multigrado (ver tabla 4).

Tabla 4*Publicaciones trimestrales de la RMIE de los últimos 10 años*

Volumen/año	Temática
55-2012	Investigación en educación ambiental
56-2013	Sin título
57-2013	Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior
58-2013	Sin título
59-2013	Sin título
60-2014	Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: papel de la ayuda internacional
61-2014	Sin título
62-2014	Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías
63-2014	Sin título
64-2015	Las inequidades en la educación superior en Iberoamérica
65-2015	Sin título
66-2015	Sin título
67-2015	Experiencias y sentidos de la escuela desde la perspectiva estudiantil
68-2016	Sin título
69-2016	Sin título
70-2016	Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década
71-2016	Sin título
72-2017	Problemáticas y retos de la educación secundaria en la región latinoamericana
73-2017	Sin título
74-2017	Sin título
75-2017	Sin título
76-2018	Sin título
77-2018	Sin título
78-2018	Sin título
79-2018	Sin título
80-2019	Sin título
81-2019	Sin título
82-2019	Sin título
83-2019	Sin título
84-2020	La formación de los jóvenes para el trabajo. Las escuelas de tipo medio superior y otras alternativas
85-2020	Sin título
86-2020	Sin título
87-2020	Educación y comunicación para el cambio climático
88-2021	Sin título
89-2021	Políticas docentes en América Latina: diseño, implementación y experiencias
90-2021	Sin título
91-2021	No localizada
92-2022	Sin título
93-2022	Sin título
94-2022	Sin título
95-2022	Sin título

Nota. Elaboración propia a partir de la consulta de publicaciones en el sitio web de la RMIE.

Un ejemplo más lo encontramos en el número de ponencias reportadas en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa organizados por el mismo COMIE, puesto

que en el periodo comprendido entre los años 2011 y 2021, a pesar de que se presentaron temáticas relacionadas con la educación multigrado y con la dirección escolar, sólo se identificaron tres trabajos que hacen alusión a la función desempeñada por las y los DiE⁹ (ver tabla 5).

Tabla 5

Ponencias sobre educación multigrado, directores escolares y directores encargados con grupo publicadas por el COMIE en los últimos seis congresos nacionales bienales (2011-2021)

TEMÁTICAS	CONGRESOS COMIE						Total
	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	
	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
Educación multigrado	1	1	3	7	7	8	27
Director (a) escolar	8	7	5	5	0	5	30
Directores encargados con grupo	0	1	0	0	1	1	3

Nota. Elaboración propia a partir de las memorias electrónicas del COMIE 2011-2021.

Como se puede apreciar, la temática relacionada con el objeto de estudio de esta investigación solo se hace presente en tres de los seis congresos referidos con los trabajos que se describen a continuación.

⁹ Las 30 ponencias reportadas se refieren a directores técnicos de educación básica de escuelas de organización completa.

En la primer ponencia Jiménez et al. (2013), presentan una investigación desarrollada en una escuela primaria unitaria de Guanajuato en la que un docente atiende seis grados en una misma aula y de manera simultánea realiza gestión política, administrativa y pedagógica por ser director encargado con grupo. Con una metodología basada en la perspectiva etnográfica, los instrumentos utilizados fueron 11 entrevistas a padres de familia y la bitácora del docente, mismos que permitieron observar las funciones directivas y docentes y su compleja interrelación en la cotidianidad escolar.

Los autores concluyen que las numerosas tareas directivas y docentes que se realizan en este tipo de escuelas primarias unitarias se entrecruzan en la cotidianidad escolar y la carga administrativa termina por afectar no sólo los tiempos efectivos de clase, sino otras funciones docentes básicas. Para los autores, la escuela multigrado es una excelente alternativa para llevar educación a los niños de las comunidades más desfavorecidas, pero el sistema educativo ha mostrado poco interés por adecuarse a la realidad del funcionamiento de las escuelas multigrado, dejando que el docente se las “arregle” por sí mismo ante una evidente tensión entre la función directiva y el trabajo docente.

En la segunda ponencia, Coronel y Rey (2019), abordan la investigación con un enfoque de métodos mixtos para analizar textos y datos numéricos. Con el propósito de realizar un acercamiento al rol del profesorado dentro de su quehacer cotidiano en escuelas primarias multigrado del estado de Chihuahua, centraron sus esfuerzos en conocer y comprender las tareas realizadas por docentes de ese contexto. Tras lograr establecer y describir la problemática que enfrentan al visibilizar y definir el nivel y la frecuencia de algunas de las funciones que realizan durante su labor, encontraron las correspondientes al área administrativa, sociocultural y trabajo comunitario, entre otras.

Los resultados encontrados en la investigación dejaron ver que los docentes multigrado de primaria desempeñan cuatro funciones principales: una sociocultural, al promover la cultura en las comunidades; una administrativa, al asumir las funciones de directivos y sus implicaciones, destinando parte de su tiempo, ya sea dentro del horario de trabajo o fuera de él; una comunitaria, al estar pendiente de factores externos que afectan el aprovechamiento escolar de sus alumnos y se ligan directamente con los padres y madres de familia; y una pedagógica extraescolar al dar la clase de educación física, asistir a las reuniones de consejo técnico, realizar reuniones periódicas para informar a padres y madres sobre el desempeño del alumnado, preparar y organizar a sus alumnos/as para participar en los encuentros académicos, culturales, deportivos y cívicos y asistir a dichos eventos convocados por la autoridad oficial.

La tercera ponencia, presentada por Calderón y De Ávila (2021), es una síntesis de uno de los cuatro casos que se exponen e integran en esta investigación.

Mención aparte son tres trabajos realizados en Latinoamérica que han incursionado en la función directiva por encargo en escuelas rurales y multigrado, específicamente en Perú, Costa Rica y México, mismas que se describen de manera somera en las siguientes líneas.

En el primero de los estudios, Vásquez (2007), propone un diagnóstico de necesidades de capacitación como herramienta para la elaboración de un programa de capacitación dirigida a profesores-directores de escuelas unidocentes del nivel primaria en Perú. A través de una metodología de investigación mixta y exploratoria, aplicó cuatro entrevistas a profundidad y nueve cuestionarios a directores de instituciones educativas con el fin de recoger información sobre sus necesidades de capacitación en los ámbitos de gestión pedagógica, institucional y administrativa.

Entre los resultados del estudio, la autora presenta las características del profesor-

director de escuela unidocente, entre las cuales destaca que ningún profesor participó en la capacitación para directores; en cuanto a la percepción sobre el perfil ideal del profesor-director de escuela unidocente, para los profesores, la relación con la comunidad es un factor importante por representar un medio para acercarse a la realidad en la cual laboran. También resulta significativa la tolerancia que deben tener con los niños, la responsabilidad con el trabajo para la administración de los recursos y para la elaboración y ejecución de la documentación.

En cuanto a los contenidos que deben desarrollarse en un programa de capacitación, el orden de importancia asignado por los profesores-directores son los de gestión pedagógica, seguida por los de gestión institucional y luego por los de gestión administrativa. Vásquez (2007) señala que, según los profesores-directores debería haber una formación inicial para el cargo de director a fin de lograr un mejor desempeño, más cuando se trata de asumir el cargo en una escuela unidocente. En este estudio, la parte administrativa e institucional de la gestión son las principales necesidades de capacitación de los profesores-docentes de escuelas unigrado.

Entre las conclusiones más significativas, la autora menciona que un diagnóstico de necesidades de capacitación se constituye en una importante herramienta para un programa de este tipo, sobre todo cuando este se encuentra dirigido a profesores-directores de escuelas unidocentes y que la formación inicial para, o en el ejercicio del cargo del director de una institución educativa resulta de vital importancia; más aún cuando supone la atención a alumnos del área rural, cuyos niveles de aprendizaje son los más bajos del país.

En el segundo estudio, Miranda y Rosabal (2018) tuvieron el propósito de implementar y coordinar acciones que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación primaria en las comunidades rurales de Sarapiquí en Costa Rica, además,

fortalecer el desempeño y facilitar la gestión administrativa mediante una propuesta de capacitación y actualización que le permita al personal docente de este tipo de centros, convertirse en personas gestoras y líderes de una educación de calidad.

El estudio de tipo cualitativo descriptivo tuvo como base la información brindada por 28 personas directivas quienes proporcionaron información mediante un cuestionario y una entrevista semiestructurada con lo que se logró determinar diversos aspectos que apuntan a una serie de dificultades que maestras y maestros de escuelas unidocentes y dirección 1 costarricenses enfrentan día tras día en su quehacer administrativo docente.

De acuerdo con los resultados de la investigación realizada, las maestras y los maestros de escuelas unidocentes y dirección, enfrentan diferentes problemas relacionados mayormente con la gestión educativa. Ante estos sucesos se elaboró un plan de capacitación para mejorar las diferentes situaciones administrativas en el ámbito rural, de manera que se favorezca un desarrollo efectivo de los trámites al igual que de los procesos pedagógicos brindados en el salón de clases.

Entre las recomendaciones más sobresalientes del estudio, los autores señalan que en cada uno de los procesos de capacitación y actualización es indispensable concebir y diseñar procesos de capacitación desde y para espacios educativos rurales; que las capacitaciones impartidas al personal directivo de estas instituciones deben orientarse a potenciar la labor pedagógica y la administrativa de forma integrada; en cuanto a la formación de formadores se debe considerar la relevancia de aspectos administrativos como parte de la oferta académica porque los docentes que egresan de los centros de formación en muchas ocasiones deben asumir puestos que les exigen el dominio de aspectos propios de la gestión directiva.

En el tercer estudio, Avilés et al. (2021) presentan las situaciones vividas por un director que transitó de inmediato, de docente a director de una escuela multigrado del nivel

educativo de primaria en México. El estudio desarrollado desde un enfoque cualitativo emplea la técnica de la narrativa como estrategia que permite analizar e interpretar las experiencias vividas por un docente ascendido a director en una escuela multigrado. El trabajo está adscrito al método de estudio de caso único haciendo uso de la construcción de relatos y la técnica de entrevista en profundidad como complemento.

Como parte de los resultados de la investigación los autores refieren que algunos aspectos que el sujeto participante del estudio manifestó enfrentar se relacionan con las dimensiones de la gestión administrativa, comunitaria, pedagógica-didáctica y organizativa de la escuela. Entre las conclusiones, los autores apuntan que ser director de una institución educativa demanda experiencia y conocimientos de la dimensión pedagógica, así como de administración y gestión de un centro educativo, por lo que es importante contar con programas de acompañamiento a directores de nuevo ingreso, pero más aun cuando son comisionados con poca o nula experiencia docente ya que les toca enfrentarse “como pueden” a estos retos.

En resumen, la revisión de la numerosa literatura que existe a nivel nacional e internacional indica que las investigaciones relacionadas con la dirección escolar y la educación multigrado son temas que continúan vigentes en las comunidades académicas. Por una parte, los trabajos sobre la dirección de las escuelas de organización completa se enfocan en estudiar los estilos de liderazgo y la formación del director escolar. Por otra parte, los textos que abordan la educación en las escuelas rurales y multigrado centradas en el manejo didáctico de contenidos curriculares demuestran que, a pesar de que dichos temas han sido suficientemente analizados, no cesa la búsqueda de soluciones que contribuyan a erradicar las problemáticas que aquejan a las poblaciones que reciben educación en contextos marginados.

Por el contrario, son pocas las investigaciones especializadas en estudiar el trabajo que realizan los profesores de escuelas multigrado que a su vez son directores, lo que resulta preocupante en virtud de que la educación rural y multigrado está presente en países desarrollados y en el caso mexicano, el porcentaje de estas escuelas es considerable, por añadidura, en cada una de ellas el trabajo directivo, administrativo y de gestión escolar, necesariamente debe ser realizado por un/una docente con grupo.

En el marco de las ideas precedentes, indagar cómo han experimentado las/los DiE estos procesos ajenos a su función docente, así como las estrategias que movilizan para alternar y cumplir funciones directivas y de enseñanza, son importantes porque de las decisiones organizativas que tomen, depende en gran medida que se afecte lo menos posible los aprendizajes de NNA que cursan la educación básica en México. En este sentido, adelantamos que los resultados de esta investigación son relevantes toda vez que aporten información novedosa que contribuya a solucionar un problema que no ha sido abordado con suficiencia.

Contribuir a su vez a visibilizar una función a la que el SEN mexicano le ha dado poca importancia, pero que en los hechos tiene un gran impacto en la vida de estudiantes y docentes; asimismo, generar conocimiento empírico que pueda ser transferido a otras situaciones y contextos en los que los sujetos enfrentan experiencias similares como directores encargados con grupo y; pueda ser utilizando como un referente de actuación y/o consulta por maestras y maestros que se incorporan a las escuelas multigrado de preescolar general.

Partimos del supuesto de que las educadoras de escuelas de preescolar multigrado toman decisiones que procuran interferir lo menos posible en la dinámica de trabajo pedagógico y aprenden en la práctica las exigencias de gestión escolar que aparentemente no

demandan tiempos excesivos, pero los requerimientos administrativos generan situaciones que desequilibran e interrumpen este trabajo y afectan el ritmo y aprendizaje de NN.

Preguntas y Objetivos

La pregunta de investigación en los estudios cualitativos constituye el eje transversal del proceso de indagación, esta sostiene y guía el proceso, permite dar coherencia y estabilidad al diseño metodológico, a la recopilación de la información, así como al análisis e interpretación de los datos obtenidos (Hamui, 2016). El presente estudio surge a partir de cuestionarnos ¿qué y cómo hacen las directoras encargadas con grupo del nivel educativo de preescolar para atender la función pedagógica y directiva y cuáles son las consecuencias del encargo directivo?, de la cual se desprenden otras preguntas orientadoras: ¿Cómo enfrentan las educadoras de preescolar esta doble función?; ¿Cómo les afecta?; ¿De cuáles estrategias se valen para conciliar el trabajo pedagógico y el de dirección escolar?; ¿Qué saberes adquieren para que una escuela funcione en estas condiciones?; ¿Qué consecuencias se derivan de las condiciones de desigualdad en las cuales operan las escuelas multigrado?; ¿Qué consecuencias produce esta situación en la educación de los NNA desde un enfoque de derechos humanos? ¿Por qué es importante analizar estas consecuencias desde los derechos humanos de la educación?

Los objetivos son el cimiento sobre el que se construye una investigación y sirven de vínculo entre la teoría y la metodología, sobre dicha construcción el investigador aborda un problema de la realidad apropiado a dicho problema a partir del marco teórico seleccionado (Ruth et al. 2005, Pp. 25 y 37).

El objetivo general de la investigación consiste en conocer la manera en la cual cuatro educadoras de escuelas de preescolar multigrado en el estado de Zacatecas alternan su trabajo docente con actividades adicionales de dirección escolar y las consecuencias que este hecho

provoca. En tanto que los objetivos específicos son: 1) Identificar y describir las estrategias utilizadas para alternar el trabajo pedagógico y el de dirección escolar. 2) Indagar, desde un enfoque de la educación como derecho humano, cuáles son las consecuencias que tiene el encargo directivo en el proceso educativo de los niños y niñas. 3) Identificar el tipo de saberes que adquieren las DiE. 4) Aportar soluciones factibles que permitan superar los problemas que afectan a las/los DiE y el aprendizaje de NNA.

Capítulo 3. Referentes Teóricos

Las teorías de referencia son el soporte conceptual que se utilizan para el planteamiento del problema en una investigación, son de suma importancia porque hacen posible dar orden y coherencia a los planteamientos que se buscan justificar y/o demostrar, también permiten apoyar e interpretar los supuestos y los resultados, así como relacionar las conclusiones de la investigación con un mayor grado de confiabilidad. En consideración a lo anterior coincidimos con Arias (2012), para quien el marco teórico de la investigación es la suma de una serie de elementos conceptuales que sirven de base a la indagación por realizar. En Arias (ibidem), las bases teóricas abarcan un conjunto de conceptos y proposiciones que constituyen un punto de vista o enfoque determinado orientado a explicar el fenómeno o problema planteado.

La Atención a NNA en la Escuela Multigrado desde el Enfoque de Derechos

Como lo hemos establecido en el capítulo anterior, el encargo directivo en docentes multigrado de preescolar es un fenómeno que puede incidir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de estas escuelas en tanto que condiciona la prestación del servicio educativo con equidad y excelencia. Por esta razón, optamos por una perspectiva de la educación como derecho humano porque reducir las consecuencias del encargo directivo a la disminución de tiempo a la enseñanza simplifica e impide conocer las condiciones de las escuelas en las cuales las educadoras desempeñan este trabajo adicional y menoscaban el aprovechamiento escolar (localización, infraestructura, equipamiento, servicios básicos, recursos didácticos), así como el cumplimiento de la obligatoriedad, gratuidad, los procesos de inclusión y el papel que tiene el currículo, la calidad de la formación docente, etc.). En otras palabras, una perspectiva que integre los diferentes componentes que intervienen e influyen en la organización escolar.

En esta investigación entendemos los derechos humanos como derechos igualitarios y no discriminatorios inherentes a todos los seres humanos. Al respecto, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH en adelante) establece que los derechos humanos son universales, inalienables, indivisibles e interdependientes, lo que significa que todo ser humano tiene derecho a ellos, que no deben ser sustraídos y, que un derecho no puede disfrutarse plenamente sin el otro (Naciones Unidas, 1948a). Por otro lado, la Carta Internacional de Derechos Humanos (1948b) establece que los derechos humanos se clasifican en dos tipos:

- 1) Derechos económicos, sociales y culturales (DESC en adelante). Estos promueven y protegen el derecho a trabajar en unas condiciones justas y favorables; el derecho a la protección social, a un nivel de vida adecuado y al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental y; el derecho a la educación y a gozar de los beneficios derivados de la libertad cultural y el progreso científico (Naciones Unidas, 1976a).
- 2) Derechos civiles y políticos (DCyP en adelante). Se centran en proteger la libertad de movimiento; la igualdad ante la ley; el derecho a un juicio justo y a la presunción de inocencia; la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; la libertad de opinión y de expresión; la reunión pacífica; la libertad de asociación; la participación en asuntos públicos y elecciones; y la protección de los derechos de las minorías. Asimismo, prohíbe la privación de la vida; la tortura, las penas o los tratos crueles o degradantes; la esclavitud y el trabajo forzoso; la detención o prisión arbitraria; las injerencias arbitrarias en la vida privada; la propaganda en favor de la guerra; la discriminación y la apología del odio racial o religioso (Naciones Unidas, 1976b).

La educación, contenida dentro de la clasificación de los DESC, “es un derecho humano fundamental e irrenunciable y, como tal, significa que todos y todas –niños, niñas,

adolescentes, jóvenes, adultos y adultas– puedan tener igual acceso a una educación de calidad” (IIPE/UNESCO, 2020, p. 21). Cabe señalar que, de acuerdo con los tratados globales y regionales sobre derechos humanos, el derecho a la educación abarca los DCyP y, a su vez, los DESC por considerar a la educación como “un derecho civil, cultural, económico, social y político” (Tomasevski, 2004, p. 5).

De continuidad con los planteamientos sobre derechos humanos, Carpizo (2011), al referirse a su naturaleza, distinguió dos perspectivas: una positivista que sostiene que los derechos humanos son aquellos que el Estado otorga en su orden jurídico y otra, la de derecho natural, que plantea que la base de los derechos humanos se encuentra en la dignidad de la persona, y nadie puede legítimamente impedir a otro el goce de esos derechos. Desde esta postura, la concepción del derecho natural está íntimamente ligada a la de los derechos humanos porque “de la dignidad de la persona humana irradia la libertad y la igualdad como principios básicos que se van a concretar en derechos humanos” (p. 6). Según Carpizo, la dignidad humana “es el reconocimiento del especial valor que tiene el individuo en el universo” porque “singulariza y caracteriza a la persona de los otros seres vivos, debido a su razón, voluntad, libertad, igualdad e historicidad” (Pp. 7 y 8).

Carpizo también señaló que la dignidad humana ha sido referida en tratados y documentos jurídicos internacionales y nacionales, un ejemplo es la DUDH, en la que se expresa que, “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y dotados como están de razón y conciencia deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (de Derechos Humanos, D. U., 1948, Art. 1), en tanto que algunos países latinoamericanos hacen mención de la dignidad humana en sus constituciones políticas (Chile, 1980; Brasil, 1988; Colombia, 1991; Paraguay, 1992; México 1946, 1983, 2001). A partir de tales planteamientos Carpizo consideró que,

La dignidad humana es la base del ordenamiento político, jurídico y social de una comunidad, y se asegura su vigencia mediante la defensa y protección de los derechos humanos de la más diversa naturaleza, reconocidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales que ese Estado ha ratificado. Asimismo, la dignidad humana es el fundamento del derecho internacional de los derechos humanos. (Pp. 12 y 13)

Al hacer referencia a los derechos fundamentales, Carpizo (ibidem) retomó el criterio de diversos autores para definirlos como “aquellos que están recogidos en el texto constitucional y en los tratados internacionales, son los derechos humanos constitucionalizados” (p. 14). Para el autor, éstos son los derechos humanos que se plasman en el derecho positivo vigente, lo que lo llevó a expresar que, en consecuencia,

La relación entre derechos humanos y derechos fundamentales sería que los primeros implican un mayor matiz filosófico, guardan una connotación prescriptiva y deontológica, y aún no han sido objeto de recepción en el derecho positivo, mientras que los derechos fundamentales son los derechos y libertades reconocidos y garantizados por el derecho positivo de los Estados, y, para algunos autores, por el derecho internacional de los derechos humanos. (p. 14)

Finalmente, Carpizo apuntó que los derechos humanos revisten una serie de características que se ensamblan unas con otras para formar una unidad, dichas características son: “A) Universalidad. B) Historicidad. C) Progresividad. D) Aspecto protector. E) Indivisibilidad, y F) Eficacia directa” (p. 17). Según el autor, estas características distintivas de los derechos humanos no deben considerarse como contradictorias ni opuestas, sino complementarias.

Perspectivas de Derechos en la Educación

Uno de los autores que han abordado el derecho a la educación es Latapí (2009), quien ofrece información acerca de la evolución del derecho a la educación en el plano internacional y sobre la manera en que este derecho está consignado en la legislación mexicana. Latapí examina su exigibilidad y los problemas que enfrenta el derecho a la educación, así como la relación que debiera tener la política educativa con él, toda vez que este derecho está en la base de las obligaciones del Estado en materia educativa. Entre los señalamientos que hace el autor, referidos al plano internacional, resaltan los avances en cuanto a la definición de un contenido mínimo del derecho a la educación, según los cuales “es universal, propio de toda persona, independientemente de su edad, sexo, lengua, origen social o étnico o status y que es obligación del Estado proporcionar educación a todos sin discriminación alguna” (p. 263).

En cuanto a los criterios establecidos a los que debe ajustarse la educación que proporcione el Estado, Latapí señaló cuatro: que sea disponible¹⁰, accesible, aceptable y adaptable. Estos criterios son conocidos como “las cuatro As”. En lo referente a la legislación nacional destaca que, “la educación, como es tratada en el marco jurídico mexicano, es más el objeto de una prerrogativa del Estado que un derecho del individuo” ya que “las disposiciones legales existentes no garantizan suficientemente, por sí mismas, una calidad razonablemente aceptable del servicio educativo” (p. 268). El autor concluyó formulando una propuesta dirigida al INEE con objeto de que reorganice sus indicadores en este sentido y atienda la exigibilidad del derecho a la educación.

Garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación implica conocer hasta

¹⁰ Available en inglés.

qué punto el Estado protege o satisface este derecho, así lo dio a conocer Ruiz (2014), quien examinó el derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos desde la perspectiva del modelo de las 4A. Esta autora contrasta distintas propuestas de indicadores del derecho a la educación que parten del modelo de Katarina Tomasevski (UNICEF/UNESCO, 2008; De Beco, 2009; Action Aid y Right to Education Project, s.f.) y hace una distinción entre los indicadores educativos y los indicadores del derecho a la educación al señalar que los primeros se centran mayormente en datos estadísticos referidos a la cobertura educativa, mientras que los segundos van más allá, de manera que posibilitan conocer en qué medida se cumple el derecho a la educación. A este respecto, Gándara (2019), desde un punto de vista del pensamiento crítico, afirma que pensar en derechos humanos en Latinoamérica demanda reconocer lo que éstos tienen de ausencia. A decir del autor, cuando se habla de derechos en este contexto, se hace desde su negación y desde un conjunto de condiciones institucionales que les niegan y postergan.

Otro de los trabajos relacionado con el tema de derechos, es el que llevó a cabo el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF en adelante), que en el marco de la iniciativa *Educación Para Todos*, redactó un documento de referencia en el que aborda *el derecho a la educación y los derechos en la educación*, comprendida la propia educación en derechos humanos. De acuerdo con este organismo, “el objetivo de un enfoque de la educación basado en los derechos humanos es muy sencillo: asegurar a todos los niños una educación de calidad que respete y promueva su derecho a la dignidad y a un desarrollo óptimo” (UNICEF, 2008, p. 1).

Para el UNICEF, un enfoque basado en los derechos humanos puede aportar un valor añadido a la educación, gracias a que: promueve la cohesión, la integración y la estabilidad sociales porque se favorece la democracia y el progreso social; crea respeto por la paz y la

solución no violenta de conflictos debido a que contribuye con la generación de entornos de aprendizaje seguros; favorece una transformación social positiva hacia sociedades respetuosas de los derechos humanos y la justicia social; es más rentable y sostenible puesto que el trato digno y respetuoso ayuda a incrementar la capacidad para aprender eficazmente, lo que a su vez sirve para mejorar los resultados de la educación; produce mejores resultados con miras al desarrollo económico en virtud de que el acceso universal a la educación y la no discriminación ensanchan la base económica de la sociedad, fortaleciendo de esa manera la capacidad económica de un país y; crea capacidad porque aprovecha y desarrolla las capacidades de los gobiernos para cumplir sus obligaciones y de las personas para reclamar sus derechos (UNICEF, 2008, Pp. 11-13).

El UNICEF (2008) plantea que un enfoque de la educación basado en los derechos humanos requiere un marco global que tome en cuenta “el derecho a tener acceso a la educación, el derecho a una educación de calidad y el respeto de los derechos humanos en la educación” (p. 27). Para el organismo estas tres dimensiones son dependientes entre sí y se relacionan unas con otras.

De acuerdo con este organismo internacional, la educación fundada en los derechos humanos requiere poner en práctica las tres dimensiones antes señaladas, en tal sentido, el derecho a la educación demanda el compromiso de garantizar el acceso universal a ella, incluidas las acciones necesarias para llegar a NNA de zonas marginadas. En lo que respecta al aseguramiento de una educación de calidad, “se debe prestar atención a la pertinencia del programa de estudios, la función desempeñada por los docentes y la índole y los valores del entorno del aprendizaje” y en relación con los derechos humanos en la educación “cumplir el compromiso de reconocer y respetar los derechos humanos de los niños mientras estén en la escuela” (UNICEF, 2008, p. 28).

En síntesis, la plena realización del derecho a la educación no atañe únicamente el derecho de NNA de acceder a la escuela. Para el UNICEF, un enfoque de la educación fundado en derechos humanos es un enfoque integral que además de garantizar el acceso a la educación de manera universal, procura una enseñanza de calidad sustentada en los valores y principios de los derechos humanos en un entorno educativo inclusivo y equitativo.

En otro frente, Arias et al. (2011), desde un enfoque del desarrollo humano, abordaron la relación entre derechos humanos y desarrollo humano con el propósito de situar en ese marco el papel del derecho a la educación y algunos de sus principales retos. Después de describir los aspectos contenidos en el derecho a la educación como responsabilidad ético-política del Estado y la sociedad, retomaron los aportes de Sen (1996; 2000; 2002) para postular que el desarrollo humano indica la realización de una vida digna mediante la expansión de las libertades, la práctica de derechos y el reforzamiento de las capacidades, y que todo ello se consigue a través de la socialización, la educación, la convivencia ciudadana, la productividad científica y material, y la implementación de políticas públicas.

Arias et al. (2011) destacan que la educación se considera la puerta de acceso al desarrollo en tanto que configura el saber, el conocimiento para la vida, la convivencia, la productividad y la ciencia en razón de que, “la educación, como derecho, se asume como condición esencial para el pleno desarrollo de niñas, niños y jóvenes, como constructores del orden social y cultural, y como requisito fundamental para el desarrollo individual y colectivo” (p. 118). Además, señalaron que al entender la capacidad como el estado de cosas en el que una persona sabe y valora, desde la libertad, y a partir del disfrute del derecho a la educación “se liga la finalidad de la educación para el desarrollo, y los derechos, como condición indispensable para su construcción y significación” (p. 124). En ese mismo orden de ideas, los autores afirmaron que,

El puente que potencia el desarrollo es la educación, y el que asegura la educación, es el derecho a la educación, de tal manera que el avance al desarrollo, es imposible sin la educación, y la educación, no es realizable si no se garantiza como derecho. (p. 124)

Entre las conclusiones a las que llegaron los autores, destaca que garantizar el derecho a la educación contribuye a la realización del desarrollo, como derecho, y del desarrollo como modelo de ejecución de las libertades, las capacidades y los derechos humanos. En tanto que uno de los principales retos para el sector educativo es lograr avances en la construcción de una postura que fortalezca la visión de sus intencionalidades, enfoques, y metodologías, en el marco del desarrollo y en perspectiva de derechos (Arias et al., 2011).

Otra postura de derechos es la de Scioscioli (2014, basada en la teoría de los derechos fundamentales de Alexy, 1985), quien realizó una conceptualización de la educación como derecho fundamental conforme a la cual, la titularidad de los derechos de los habitantes orienta el desarrollo de conformidad con el marco normativo de los derechos humanos plasmado en normas nacionales e internacionales. El autor señala que adoptar un enfoque de derechos es el primer paso para garantizar el reconocimiento del derecho a la educación como un derecho fundamental, perspectiva que a su vez debe ser consistente con las políticas públicas que se requieren para su realización y con las garantías que preserven su exigibilidad, particularmente aquellas vinculadas con su defensa judicial.

En la perspectiva adoptada por Scioscioli, el derecho fundamental está estructurado por posiciones y normas vinculadas interpretativamente a una disposición de derecho fundamental en la que se pueden identificar cuatro elementos básicos: 1) La disposición de derecho fundamental, que son los enunciados normativos de derecho fundamental; 2) La norma de derecho fundamental, entendida como las normas expresadas por los enunciados

formulados en los artículos de la ley fundamental; 3) La posición jurídica, que refiere a la capacidad o competencia jurídica para modificar una situación jurídica que también es el modo de comprender la existencia y validez de un derecho y; 4) El grado de importancia, que hace referencia a la relación de fundamentación que encuentra el derecho subjetivo en cuestión en el sistema constitucional.

Para Scioscioli (ibidem), prácticamente en todas las declaraciones y tratados internacionales de protección y promoción de los derechos se enuncia que la educación debe orientarse hacia el respeto de los derechos y libertades, promoción de los valores democráticos, de justicia y de paz y el desarrollo de la autonomía personal, pero subraya que el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales tiene especial importancia en la configuración de la educación como derecho fundamental frente a la intención de traducir los principios de la DUDH en obligaciones concretas y específicas a cargo de los Estados para con sus habitantes.

Asimismo, Scioscioli remarcó una serie de contenidos clave del derecho a la educación como derecho fundamental que deben tomarse como un piso básico en el que los Estados deben asumir una serie de obligaciones, unas de cumplimiento inmediato que comprenden la base del derecho a la educación previsto en las cláusulas de los instrumentos internacionales que ningún Estado puede desatender porque “no está sometido a negociación alguna y constituye el mandato jurídico e inmediatamente exigible por el derecho internacional de los derechos humanos” (p. 20), y otras de cumplimiento progresivo en las que “el Estado debe procurar lograr cada vez niveles más altos en la satisfacción del derecho” (p. 21).

Scioscioli también señaló que el marco conceptual para fijar las obligaciones de los Estados sobre el derecho a la educación en el plano internacional (basado en el esquema de

las 4A de Tomasevski), cuenta con criterios que cuadran perfectamente con la concepción de la educación como derecho fundamental. Sobre dicho esquema destaca las observaciones realizadas por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales respecto a la Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad. Como parte fundamental de sus conclusiones, Scioscioli afirma que los criterios establecidos a partir del esquema de las 4A, validados por el derecho internacional de los derechos humanos, concuerdan con la concepción de la educación como derecho fundamental.

La Perspectiva de Derechos Humanos en la Educación

En el marco de las ideas precedentes, el problema abordado en este estudio se analiza desde la perspectiva de la educación como uno de los derechos humanos sin el cual no es posible reivindicar otros derechos fundamentales como el trabajo, la salud, la participación política, la cultura, etcétera.

Y es que la perspectiva de derechos humanos permite entender la educación no solo en términos de jurisprudencia educativa nacional e internacional para garantizar este derecho civil, cultural, económico, social y político por parte de los Estados nacionales, sino como exigencia de los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil que pugnan por hacer valer sus libertades y derecho a una vida digna y de calidad. Los derechos individuales asociados al empleo y a la seguridad social quedan fuera del alcance de aquellos a los que les es negado el pleno derecho a la educación, esto fue señalado por Tomasevski (2002), quién además afirmó que,

La educación es un multiplicador que aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales cuando el derecho a la educación está efectivamente garantizado, y priva a las poblaciones del disfrute de muchos derechos y libertades cuando ese derecho se niega o viola. (p. 16)

De conformidad con lo señalado, la educación puede ser utilizada como un arma de doble filo, en tanto que uno de sus lados sirve para reproducir las desigualdades educativas, el otro, tal vez el que menos se utiliza, sirve para erradicarlas. Si bien es cierto que la mayoría de los sistemas educativos han hecho grandes esfuerzos para dar acceso a una educación pública y gratuita a sus ciudadanos, hace falta más que sólo eso (Tomasevski, 2006) ya que, “el derecho a la educación va mucho más allá del derecho a una educación gratuita, o del acceso a una escuela, o a una universidad de pago o gratuita” (Tomasevski, ibidem, p. 24).

Visto de esta manera, el derecho a la educación tiene otras implicaciones, ya no se trata solo de tener acceso a cualquier educación, sino a una buena educación, según lo señalado por Torres (2006), “esto implica trabajar simultáneamente desde la oferta y la demanda educativa, informando y calificando dicha demanda, especialmente entre los sectores más pobres de la sociedad, los que reciben la peor educación y los que menos calidad exigen” (p. 15).

A partir de lo expuesto podemos concluir que no es posible reparar en el tiempo los estragos causados por la negación del derecho a la educación, y en cambio, las consecuencias provocadas por este hecho desafortunadamente son perdurables y generan una mayor desigualdad socioeconómica, pues como lo señaló Pérez (2007), “los niños y las niñas que han visto vulnerado su derecho a la educación están más expuestos a la pobreza y a la exclusión social que sus pares que pueden hacer efectiva su realización” (p. 147).

Las Cuatro “A” de Karina Tomasevski

Puesto que son las escuelas multigrado del medio rural en donde se concentran los mayores niveles de desigualdad educativa, entre éstas, las condiciones adversas en las cuales las DiE de nivel preescolar alternan trabajo docente y directivo que afecta el cumplimiento del derecho a la educación en la población infantil, en este estudio suscribimos la perspectiva

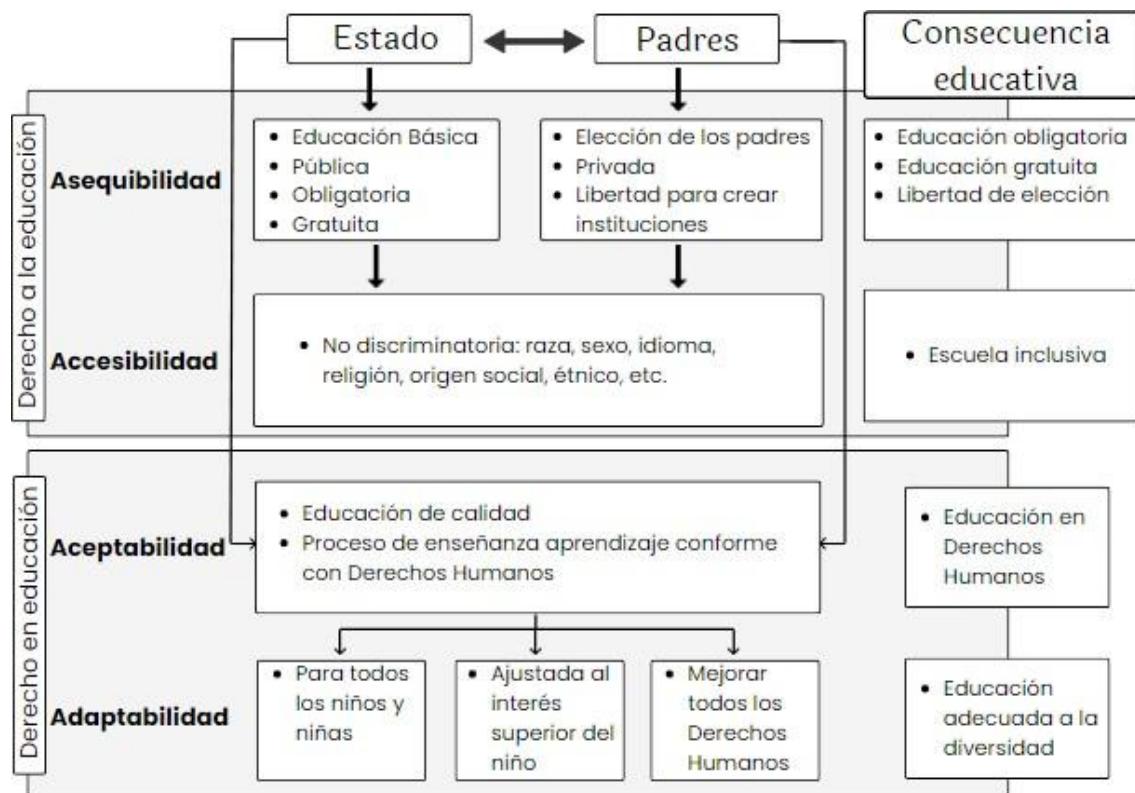
de derechos humanos en la educación de Tomasevski (2002) porque permite contar con una visión integral que analiza las obligaciones ineludibles de los gobiernos de los Estados para hacer valer este derecho.

Para Tomasevski, la realización del derecho a la educación es un proceso continuo que requiere de medición ininterrumpida. Para valorar que se ejecute este derecho a la educación en cada país, debe observarse el progreso del cumplimiento de un conjunto mínimo de obligaciones gubernamentales con apego a un marco común internacional conformado por un núcleo de contenidos del derecho a la educación. Dicho marco común se traduce en obligaciones de los gobiernos que deben acatarse para conseguir que la educación sea asequible, accesible, aceptable y adaptable (Tomasevski, 2002).

Estas cuatro dimensiones analíticas son interdependientes e implican obligaciones gubernamentales, toda vez que el incumplimiento de alguna de ellas vulnera el derecho a la educación como se ilustra de manera resumida en la figura 5.

Figura 5

Esquema 4-A y sus consecuencias escolares y educativas



Nota: Elaborado a partir de Naya y Dávila (2011). Unidades y diversidades en torno al derecho a la educación en Europa.

La primera dimensión (asequibilidad), alude a dos obligaciones estatales entendidas como derecho civil y político, es decir, la apertura de escuelas en el marco de la libertad *de* y *en* la educación que, entre otras cosas, implica garantizar todas aquellas condiciones materiales que permitan el funcionamiento óptimo de un centro escolar (edificio, aulas, servicios básicos, equipamiento, materiales didácticos, etc.). Y como derecho social y económico, la obligación estatal de garantizar la gratuidad y obligatoriedad de la educación para toda la población en edad escolar. Finalmente, como derecho cultural, el respeto a la diversidad que incluye a las minorías y grupos indígenas.

La asequibilidad consiste entonces en garantizar la disponibilidad de escuelas y programas de enseñanza suficientes para la totalidad de NNyA. Esto implica para el Estado la obligación ineludible de invertir en el desarrollo de infraestructura física en donde las y los alumnos puedan ejercer realmente su derecho a la educación (Pérez, 2007).

La segunda dimensión, la accesibilidad, plantea la consecución gradual del derecho a la educación obligatoria y post-obligatoria, así como la exclusión de todo tipo de discriminación. En este sentido, el Estado debe garantizar que las instituciones y los programas de enseñanza sean accesibles y sin ningún tipo de discriminación para NNA.

La accesibilidad a su vez se conforma por tres dimensiones interrelacionadas: la dimensión de la no-discriminación, en donde la educación deber ser accesible para todos, incluidos los grupos más vulnerables; la accesibilidad física, que significa que escuela y educación deben ser accesibles en un terreno seguro y geográficamente razonable y; la accesibilidad económica, que implica garantizar la educación obligatoria para todos, sin costo alguno (Köster, 2016).

En la tercera dimensión, la aceptabilidad, el Estado está obligado a establecer, controlar y exigir ciertas normas mínimas que regulen la calidad de la educación para todas y todos, entre estas, la seguridad y la salud en la escuela, incluyendo la preparación y competencias docentes, así como estándares en esta materia. Asimismo, hacer extensiva esta dimensión en los contenidos de programas educativos, libros de texto y métodos de enseñanza de tal manera que sean relevantes y apropiados a los intereses de NNA. En palabras de Köster (ibidem), “tener presente la distinción de la niñez como titular del derecho *a* la educación y *en* la educación” (p. 350). Esto significa, según el autor, que la educación debería ser, además de relevante, culturalmente apropiada y de buena calidad, para que los alumnos se sientan seguros, respetados y protegidos en las escuelas (Köster, 2016).

La cuarta y última dimensión, la adaptabilidad, se refiere a la adaptación de la escuela al interés superior de la población infantil, así como tomar en cuenta la indivisibilidad de los derechos humanos y su mejoramiento gradual mediante la educación. En esta dimensión, el Estado está obligado a garantizar que la educación se adapte a las necesidades de NNyA y no al contrario. Para dar cumplimiento a esta obligación, se deben implementar acciones que aseguren la permanencia de las y los estudiantes en el SEN al eliminar toda clase de obstáculos y formas de discriminación que pongan en riesgo el cumplimiento cabal del derecho a la educación.

En síntesis, el planteamiento de Tomasevski centra la atención en garantizar este derecho humano entendido como un bien y servicio público, obligatorio y gratuito para toda la población infantil en edad escolar, sin exclusiones de ningún tipo, erradicando entre otras prácticas, el maltrato, la discriminación, el abuso sexual y el trabajo infantil.

En el marco de las ideas precedentes, subrayamos el interés por indagar en qué medida se cumplen las citadas dimensiones en el contexto de escuelas multigrado de educación preescolar en donde las/los docentes se ven obligados a desempeñar simultáneamente actividades de enseñanza y de dirección escolar.

La Gestión y la Función Directiva

La gestión educativa es entendida como el conjunto de acciones articuladas para la consecución de objetivos propuestos en el proyecto educativo escolar y está enmarcado en un proceso de planificación estratégica que considera el contexto y las capacidades de la escuela (Cejás, 2009). Con respecto a su origen encontramos que,

Ha surgido a partir de las necesidades prácticas reales, concretamente de carácter académico, lo cual hace que exista una importante diferencia con la administración educativa, la cual se ha encargado básicamente de la gerencia y dirección de los

centros educativos. Su diferencia sustancial consiste en que la administración educativa asume, esencialmente, a las instituciones educativas como empresas que presentan servicios educativos a un conjunto de personas, consideradas normalmente como clientes, mientras que la gestión educativa adquiere obviamente otra connotación, más humana, académica e institucional, disminuyendo por ello la idea empresarial, mercantil y comercial de la educación. (Mora, 2009, p. 7)

Continuando con Mora (ibidem), la gestión educativa, en tanto disciplina, “se encarga de estudiar las diversas acciones, actividades, procesos y funcionamiento de los respectivos proyectos educativos institucionales particulares o específicos, y generales o globales, en ámbitos diversos del mundo educativo” (p. 8).

En busca de mejorar las condiciones y el funcionamiento de las escuelas a su cargo, los directores escolares planifican y ejecutan las acciones necesarias para la concreción de la misión institucional, por lo que la gestión se configura como una herramienta fundamental que posibilita, entre otros temas, la articulación entre los recursos y los objetivos, la conducción del colectivo, la interacción entre los miembros y con el entorno, la participación de la comunidad, la comunicación y la administración.

Si bien es cierto que el propósito de esta investigación se centra en estudiar el encargo directivo en docentes multigrado de preescolar, quienes terminan por cumplir tareas propias de la función directiva de manera parcial, la gestión no es considerada un concepto central del estudio porque las condiciones de actuación de las/los DiE son distintas a las que se confieren a los directores técnicos. Sin embargo, abordar los ámbitos de la gestión escolar posibilita contrastar las funciones específicas de la dirección escolar con la práctica directiva por encargo que realizan las maestras con grupo en este tipo de organizaciones educativas.

Con ese entendimiento, nos apoyamos en la perspectiva humanista de la gestión en la educación de Casassus (2000), quien postuló que el desarrollo de la gestión debe centrarse en la interacción de las personas, destacando que las acciones humanas son las que posibilitan el funcionamiento de las instituciones. De acuerdo con el autor, “La gestión educativa busca aplicar los principios generales de la gestión al campo específico de la educación” (p. 2). En este sentido, la disciplina tiene por objeto estudiar la organización del trabajo en el campo educativo por lo que está determinada por el desarrollo de las teorías generales de la gestión y las de la educación (Casassus, 2000).

En Casassus, la gestión centrada en la interacción de los miembros de una organización es polisémica debido a que las personas actúan en función de la propia representación que tengan del contexto en el cual se desenvuelven, es "la capacidad de articular representaciones mentales de los miembros de una organización" (p. 5). Contrario a lo podría suponerse, “la gestión educativa no es solamente pragmática, sino que la dimensión política está inscrita en su práctica” (p. 2).

Desde la perspectiva de Casassus, la gestión es un concepto más amplio que el de administración porque implica las acciones de planificar al tiempo que las de administrar, mientras que la administración consiste primordialmente en ejecutar las indicaciones contenidas en un plan, de tal forma que, “la gestión se apoya de un plan como orientación y no una instrucción de ejecución, en tal sentido, la gestión escolar involucra la necesidad de replanificar, administrar y demostrar talento político para encauzar el plan” (p. 6).

Casassus también expone que una situación propia de la educación, que no sucede en otras organizaciones, es que el objeto de la gestión es la formación de seres humanos, lo que implica una interacción situada dentro de una realidad concreta tomando en cuenta a los

sujetos y abriéndose a ellos, para pensar en una manera diferente de organizar las escuelas y el sistema educativo (Casassus, 2000).

Al referirse a la conveniencia de distinguir entre la gestión del sistema y la gestión de las escuelas, Casassus recomienda tomar en cuenta que las organizaciones educativas no están aisladas, sino que están dotadas de contextos externos e internos que deben ser tomados en cuenta al momento de elegir un modelo o enfoque de gestión que favorezca o genere aprendizajes más adecuados en los alumnos, pero primordialmente, desarrollar la dimensión pedagógica dentro de la gestión educativa, de manera que la gestión no se centre mayormente en la administración de los recursos, sino que abarque también el liderazgo pedagógico (Casassus, 2000).

Saber Gestionar

A partir de cuestionar qué saberes son los adecuados o los necesarios para conducir una institución, Frigerio et al. (1992) señalaron que, al igual que existen excelentes directores escolares, quienes a pesar de no haber recibido una formación específica, ni tener conocimientos sobre teorías de gestión, han sabido gestionar, también hay casos en los que las características personales de los directivos son insuficientes para lograr que sus escuelas ofrezcan un servicio educativo de calidad, lo que se podría evitar si dichos directores escolares contaran con saberes específicos de gestión.

Dirigir una institución escolar precisa contar con los saberes necesarios debido a que la gestión educativa es compleja, según Ethier (como se citó en Frigerio et al., 1992) “la complejidad de la gestión educativa se relaciona con el hecho de que la misma se encuentra en el centro de tres campos de actividades, necesariamente articulados e intersectados: el político, el administrativo y el profesional” (p. 16). Siguiendo a Frigerio et al. (1992),

El campo político debe "entenderse como el que genera el marco para el servicio; el administrativo como el que procura las condiciones para la prestación del servicio; y el profesional como el que efectúa el servicio. Si bien estos tres campos de actividades conciernen a tres agentes o actores diferenciados, las mismas convergen en cada uno de quienes tienen a su cargo un establecimiento educativo. (p. 16)

De acuerdo con los planteamientos de Frigerio et al. (1992) es posible aprender a gestionar, para lo cual es necesario construir un saber específico sobre las funciones de los encargados de conducir las instituciones escolares. Algunas de estas funciones son: "la toma de decisiones, la delegación de tareas, la conducción de equipos de trabajo, la conducción de la negociación y la supervisión" (p. 14). En lo que se refiere a la toma de decisiones, las autoras distingue tres tipos:

- i) Las decisiones estratégicas se caracterizan por el impacto que producen en las funciones sustantivas y en las finalidades de cada establecimiento. Si bien están a cargo principalmente del equipo de conducción, es altamente deseable que se solicite la participación de otros actores institucionales.
- ii) Las decisiones de gestión hacen a la organización y a la estructuración de las acciones de la institución. Constituyen el modo de concretar, en la acción, las decisiones estratégicas, sin perder la visión de la unidad del proyecto.
- iii) Las decisiones operacionales se toman cotidianamente y conciernen de modo directo las actividades del resto del personal del establecimiento. Están constituidas por el cúmulo de decisiones que orientan las actividades de otros actores. (Frigerio et al., 1992, p. 46)

Asimismo, señalaron que el proceso de toma de decisiones se compone a su vez de seis etapas:

- i) La determinación del problema. Es de fundamental importancia la identificación del problema, ya que de ello depende el resto del proceso.
- ii) El análisis de la situación. Se trata de una fase de estudio y relevamiento de información.
- iii) La definición de los objetivos y criterios de cada proceso decisional. Establecidos los objetivos, a partir del conjunto de informaciones relevadas, se deberán fijar los criterios que orientarán la decisión.
- iv) El estudio de soluciones alternativas. Permite comparar y estimar distintas posibilidades. Para evaluar cada una de ellas es necesario e imprescindible efectuar una confrontación con los recursos humanos, materiales y financieros disponibles, de modo de considerar las ventajas y desventajas de cada alternativa.
- v) La elección de una de las alternativas, facilitada y sustentada o fundamentada en hechos y opiniones formuladas en base a ellos, de manera racional. Una vez efectuada la elección, el decisor va aportando en la acción que esta desencadena, elementos no previstos durante el proceso.
- vi) La evaluación de la elección. Definir criterios para evaluar las acciones para retroalimentar el proceso, una buena evaluación conduce a otras decisiones que aseguran el éxito de la primera. (Frigerio et al., 1992, Pp. 46-48)

Respecto a la delegación de tareas, Frigerio et al. (1992), apuntaron que delegar “supone asignar una o varias tareas a otros actores institucionales con la consiguiente responsabilidad por la ejecución y por los resultados obtenidos, sin embargo, la responsabilidad absoluta respecto de la marcha del proyecto institucional permanece en el equipo de conducción” (p. 49). Para las autoras la delegación es un proceso diferenciado en tres fases:

i) La fase de asignación de tareas y la atribución de poder. Consiste en la definición, precisión y distribución de tareas entre los miembros del equipo de conducción y, respecto a otros actores, en esta etapa se deberán precisar las tareas, funciones u objetivos a asignar, tomando en cuenta el rol que desempeñan en la institución, los perfiles profesionales y otras características personales.

ii) La fase de la creación de obligaciones. Consiste en prever qué se va a delegar, fijar cronogramas, discutir con los actores que se harán cargo, proveer la información necesaria así como acceder a los pedidos de consulta o asesoramiento y, fundamentalmente, establecer claramente cuáles son las responsabilidades mutuas.

iii) El establecimiento de un sistema de control y evaluación. Es una etapa estratégica para efectuar un seguimiento, acompañamiento y evaluación centrado sobre los resultados esperables. (Frigerio et al., 1992, p. 50)

Sobre la conducción de equipos de trabajo, las autoras refirieron que esta función implica llevar a cabo tres tareas: conformar equipos, preparar reuniones y conducirlos.

Con respecto a la primera tarea, conformar equipos de trabajo eficientes, los requisitos señalados son:

a) Un directivo con capacidad para liderar el equipo, resolver problemas y coordinar, con habilidad para producir comunicaciones claras, para el manejo de las relaciones interpersonales y con capacidad para efectuar un seguimiento y evaluación de la tarea.

b) Integrantes del equipo de trabajo con habilidad para el desempeño autónomo, con capacidad para la escucha y el comportamiento solidario, con compromiso con la tarea, con conocimientos técnicos para la realización de las tareas solicitadas y con capacidad para resolver problemas.

En tanto que las acciones necesarias para la preparación de las reuniones con el equipo de trabajo son:

i) Clarificación del encuadre, el cual comprende la definición de los objetivos de la reunión; las técnicas que se prevé utilizar en función de los objetivos; el tiempo disponible para la reunión en su totalidad y para cada una de las actividades planificadas.

ii) Composición del grupo: el número de participantes; las características de los mismos, es decir, si tienen algún conocimiento previo sobre las cuestiones a trabajar, si poseen experiencia en el trabajo en pequeños grupos, la capacidad para interactuar, grado de interés en los temas a tratar.

iii) Presentación previa de los temas o cuestiones a tratar: proporcionar el objetivo de la reunión y los datos fundamentales; incitar a la búsqueda de alternativas previamente a la reunión, en el caso de que se trate de una reunión de resolución de problemas.

iv) Organización material: organización del espacio físico disponible para la reunión. Este debe facilitar el trabajo que se va a realizar. Para ello es necesario prever las técnicas que se utilizarán en función del espacio y el modo en que los participantes se ubicarán.

En lo concerniente a la conducción de la reunión, las autoras señalaron que el coordinador deberá:

i) Presentar a los participantes o invitar a que ellos mismos se presenten, en el caso de que no se conozcan entre sí.

ii) Presentarse a sí mismo y las funciones que desempeñará en el transcurso de la reunión.

- iii) Explicitar el encuadre (objetivos, momentos y técnicas previstas, tiempos disponibles, modos de evaluación).
- iv) Conducir o animar las distintas actividades programadas, con la suficiente flexibilidad como para adecuarlas al desarrollo de la reunión.
- v) Realizar un cierre de la reunión: este puede constar de una síntesis y/o evaluación de la misma, centrada en la tarea y el funcionamiento del grupo con relación a ésta.

Desde la visión de las autoras, en lo concerniente a la conducción de la negociación expresaron que “conducir la negociación implica modificar la situación, transformando el estilo competitivo en uno cooperativo, lo cual incluye poseer los suficientes recursos técnicos para poder realizarlo” (p. 57). Además, señalaron que para que el modelo cooperativo sea realizable, es necesario que cada una de las partes se comprometa y, que exista una confianza recíproca.

En torno a la función de supervisión, las autoras destacaron dos aspectos estrechamente relacionados entre sí, el primero la evaluación, y el segundo el asesoramiento o ayuda profesional. Asimismo, que toda acción de supervisión es un proceso constituido por cinco periodos: preparatorio, de observación, de análisis, de retroalimentación y, de evaluación, cada uno con sendas pautas de ejecución.

Las Dimensiones del Campo de la Gestión

En Frigerio et al. (1992), el campo es entendido como "el conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado" (p. 27). En esta perspectiva, el campo se caracteriza por ser siempre dinámico, reestructurarse y modificarse constantemente. En un campo se pueden distinguir distintas sub-estructuras denominadas dimensiones, señaladas cuatro para el caso del campo de la gestión institucional: la organizacional, la administrativa, la pedagógica-didáctica y la comunitaria (Frigerio et al., ibidem).

Las autoras destacaron que la diferenciación en estas dimensiones tiene un propósito organizador y didáctico y que ninguna está por encima de las otras debido a que las acciones emprendidas desde alguna de ellas tendrán impacto en el resto. En cuanto a la relación entre la gestión y el director señalaron que éste último, “debe constituirse en el coordinador general de la institución, y, en consecuencia, ocuparse y ser responsable por las cuatro dimensiones del campo” (Frigerio et al., 1992, p. 42). Estas dimensiones se describen a continuación.

La dimensión organizacional se relaciona con la estructura formal e informal de las instituciones educativas,

Es el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando un estilo de funcionamiento. Pueden considerarse dentro de esta dimensión las cuestiones relativas a la estructura formal: los organigramas, la distribución de tareas y la división del trabajo, los múltiples objetivos presentes, los canales de comunicación formal, el uso del tiempo y de los espacios. también deben incluirse los aspectos relativos a la estructura "informal", es decir al modo en que los actores institucionales "encarnan" las estructuras formales. (Frigerio et al., ibidem, p. 27).

La dimensión administrativa se centra en el manejo del tiempo y de los recursos de distinta índole de los que dispone la institución,

Se refiere a las cuestiones de gobierno. Un administrador es un planificador de estrategias, para lo cual deberá considerar los recursos humanos y financieros y los tiempos disponibles. Debe, además, controlar la evolución de las acciones que propicia y aplicar las correcciones necesarias para mejorarlas. La administración es una herramienta de gestión del presente y un instrumento de futuros deseables. Por ello, el manejo de la información es un aspecto relevante de la administración. La

información debe ser significativa y contribuir a la toma de decisiones. (Frigerio et al., ibidem, p. 27)

La dimensión pedagógico-didáctica hace alusión a las acciones que distinguen a las escuelas de otras organizaciones, de manera que,

Hace referencia a aquellas actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales. Su eje fundamental lo constituyen los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos. Por ello, serán aspectos significativos a señalar en esta dimensión las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados, por señalar solo algunos más relevantes. (Frigerio et al., ibidem, p. 27)

La dimensión comunitaria se centra en acciones de colaboración, participación e intervención recíproca entre la comunidad educativa y su entorno,

Se refiere al conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades del establecimiento, y de representantes del ámbito en el que esta inserto el mismo. Asimismo, hace referencia al modo en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe de su entorno. Deberán diferenciarse aquellas cuestiones que serán responsabilidad del establecimiento escolar de otras que serán retomadas por otras instituciones de la comunidad. (Frigerio et al., ibidem, p. 27).

En su conjunto, las cuatro dimensiones de gestión establecen una serie de pautas de actuación y responsabilidades que el director escolar debe cumplir y que se pueden resumir en las siguientes acciones:

Fomentar la actualización de los docentes; lograr que compartan la planeación entre colegas; posicionar al aprendizaje en el centro del trabajo educativo; motivar en los alumnos el desarrollo de habilidades de disciplina y autocontrol para el aprendizaje; tomar en cuenta las necesidades y condiciones específicas de aprendizaje de los alumnos; armonizar el trabajo de docentes y padres de familia; orientar a docentes hacia una buena enseñanza; generar un clima escolar de confianza; lograr la aceptación del compromiso y la responsabilidad de enseñar; establecer mecanismos para la toma de decisiones compartidas; construir una planeación institucional y mecanismos de autoevaluación; promover e implementar mecanismos de rendición de cuentas; insertarse e interactuar en redes escolares; poner en funcionamiento los Consejos Técnicos Escolares; coordinar y optimizar los recursos humanos, materiales, financieros y de tiempo; garantizar acciones de seguridad e higiene y de control escolar; cuidar el cumplimiento de la normatividad; contar con la infraestructura básica favorable para la enseñanza y el aprendizaje; lograr el funcionamiento efectivo del Consejo Escolar de Participación Social; fomentar la participación de los padres en la escuela y el apoyo al aprendizaje en el hogar.

A manera de cierre de este apartado en el que se abordaron la gestión, la función directiva, los saberes de gestión y las dimensiones de la gestión, es necesario reafirmar que el papel que desempeña el director escolar influye directa o indirectamente en el funcionamiento de la escuela, en el ambiente escolar y en sus resultados educativos, por lo que avanzar hacia una escuela que funcione de la mejor manera posible, requiere de un conductor que propicie la participación del colectivo docente, de las familias y de la comunidad escolar, que promueva el desarrollo profesional docente, que gestione los recursos requeridos por la escuela y los administre eficientemente y en general, que garantice la existencia de las condiciones necesarias para la mejora de las prácticas y los resultados

educativos. Al respecto, la OCDE (2009), señaló que las escuelas que aspiran a ser exitosas necesitan un liderazgo, una administración y una gestión eficaces. Cada una de estas tres dimensiones complementa a las otras dos, pues, además de administrar y gestionar los recursos materiales y humanos, el director escolar debe desarrollar un liderazgo que impacte en una mejora de la calidad de las prácticas educativas y de los aprendizajes de los alumnos.

Queda claro que la gestión escolar es una herramienta relevante e imprescindible en el desempeño de la función directiva al implicar la toma de decisiones y vincular los esfuerzos de los participantes, así como la estructura de la escuela en torno a los aprendizajes de los alumnos. También, es el director escolar quien tiene la facultad de actuar en todas las dimensiones de la vida institucional en busca de darle sentido a la organización tomando en cuenta las intenciones pedagógicas de la escuela, consecuentemente, es el encargado de buscar e implementar estrategias que permitan a la institución educativa contar con las condiciones y realizar las acciones necesarias para favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Pozner, 1997).

A partir de las ideas precedentes, indagar qué y cómo hacen las educadoras de preescolar para alternar su trabajo docente con actividades adicionales de dirección escolar, conlleva la identificación de tareas de gestión que llevan a cabo en las escuelas multigrado en contraste con las dimensiones del campo pensadas para las escuelas en las que un director técnico, sin grupo, es el principal responsable de su diseño, implementación y evaluación.

Los Saberes Experienciales

Otro marco explicativo en el que se apoya este trabajo es la noción y tipo de saberes que los DiE adquieren mediante la experiencia, ya que la alternancia del trabajo docente y directivo se realiza repentinamente con escasos o nulos saberes sobre esta última función. El “saber” es un término que proviene del latín *sapĕre* con distintas acepciones, entre las cuales

destacan: tener noticia o conocimiento de algo; estar instruido en algo; tener habilidad o capacidad para hacer algo (RAE, 2020).

Desde el problema que aquí se aborda, particularmente cómo y a través de qué medios las/los DiE adquieren los saberes necesarios para alternar trabajo docente y directivo, anticipamos que los saberes sobre gestión directiva que no se adquirieron durante la formación inicial, se aprenden en la práctica o “sobre la marcha” y por distintos medios.

Aunque los saberes sobre dirección escolar en sus dimensiones administrativa, organizativa y de participación social son de naturaleza distinta a la enseñanza, el ejercicio de esta responsabilidad en la educación básica recae en los docentes que no siempre cuentan con la formación específica para desempeñar esta responsabilidad. Para los directores que se dedican exclusivamente a esta función, es una extensión del trabajo no docente indispensable para el funcionamiento del centro escolar y el cumplimiento de los objetivos educativos. Sin embargo, para el caso que nos ocupa, es decir, docentes que alternan trabajo docente y directivo en escuelas multigrado, se requieren saberes casi desconocidos pero imprescindibles para sobrellevar esta doble función.

En este sentido, compartimos el planteamiento Tardif (2014) cuando afirma que “el saber docente, es una amalgama de saberes diversos que provienen de diversas fuentes, es decir, saberes disciplinarios, curriculares, profesionales (incluyendo los de las ciencias de la educación y de la pedagogía) y experienciales” (p. 26), es, en pocas palabras, un saber plural. Asimismo, destaca que la práctica y la competencia profesional docente se fundamenta en los saberes prácticos. De manera que los maestros desarrollan saberes específicos cuando,

En el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión, se basan en el trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Esos saberes brotan de la experiencia,

que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser. (p. 30)

Si bien la experiencia no se puede ni se debe considerar como el único medio que aporta saberes a la formación de los sujetos de este estudio, se debe reconocer que ésta sí contribuye de manera significativa y forma parte del proceso formativo de las/los DiE. Dar valor al aprendizaje a través de la experiencia significa aceptar la posibilidad de que las/los DiE de escuelas multigrado, a falta de una formación previa y continua, construyen sus aprendizajes directivos a partir cometer errores y apoyarse en compañeras y autoridades educativas para resolver los problemas que se les presenten.

Para los directores escolares de México, este conocimiento experiencial tiene una especial relevancia, al no tener la preparación académica especializada para el puesto antes de ocuparlo, pues el principal medio de formación con el que cuentan es la experiencia (Estrada y Villarreal, 2018).

Con respecto a los saberes experienciales, Tardif (ibidem) los define como, “un conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos” (p. 37). Pero, ¿qué es la experiencia?

El concepto de experiencia ha sido desarrollado principalmente desde perspectivas socioculturales e historiográficas por distintos autores (Benjamin, 1989; Hall, 1994; Williams, 2000; Scott, 2001, como se citó en Salguero, 2016), como categoría de análisis e interpretación de la existencia de los sujetos en el mundo social. Otros estudiosos como John Dewey, Jorge Larrosa y François Dubet también han abordado la experiencia, pero desde el campo educativo, acercando el concepto a las realidades escolares, lectoras y pedagógicas de nuestros tiempos.

Desde una perspectiva filosófica Dewey (1945), al referirse a la naturaleza de la experiencia, señala que ésta “incluye dos elementos combinados, uno activo que implica la experimentación de algo y; otro pasivo que implica sufrir o padecer algo como consecuencia” (p. 124). En esta línea de pensamiento la mera actividad no es concebida como experiencia, ya que, para serlo, debe generar cambios, tener sentido y permitir aprender algo. La experiencia entonces es entendida por este pensador como la consecuencia de una acción; por tanto, cualquier consecuencia que no se conecta con alguna actividad anterior propia no se constituye como una experiencia. Para Dewey, alguien aprende mediante la experiencia cuando las actividades que realiza en su práctica cotidiana encuentran una conexión con otras actividades realizadas en momentos anteriores y cuando éstas generan cambios. Esto significa que las experiencias acumuladas tienen un impacto en la experiencia presente debido a la existencia de una continuidad que conecta el pasado con el presente para influir en el futuro, a través de un hilo conductor o recorrido biográfico que se mantiene en actualización permanente. En otras palabras, el aprendizaje a través de la experiencia opera en el presente, apoyándose en el pasado para proyectar influencias positivas futuras.

Por su parte Larrosa (2006), con una visión humanista, plantea que “la experiencia tiene posibilidades teóricas, críticas y prácticas aplicables en el campo educativo” (p. 87). Para este autor la experiencia se entiende como "eso que me pasa", no lo que pasa, sino "eso que me pasa". Asimismo, considera apropiado no conceptualizar a la experiencia para no limitarla, pero desarrolla una serie de principios que lo aproximan indirectamente a la experiencia.

Desde el principio de alteridad, exterioridad y de alienación,¹¹ “la experiencia es un acontecimiento externo que me transforma, de manera que un acontecimiento que no provoca un cambio no puede considerarse una experiencia” (p. 88). En cuanto al principio de subjetividad, reflexividad y transformación, la experiencia es “un acontecimiento que sucede en mí y no en otro, sucede de un modo único que forma y transforma, por lo que el resultado de la experiencia es la formación o la transformación del sujeto de la experiencia” (p. 89). Y por lo que al principio de pasaje y pasión se refiere, la experiencia supone que “algo pasa desde el acontecimiento hacia mí y que por lo tanto la experiencia no se hace, sino que se padece” (p. 91).

Finalmente, el principio de singularidad, irrepetibilidad y pluralidad, significan que la experiencia “es siempre singular, es decir, para cada cual la suya, es irrepetible porque aun siendo el mismo acontecimiento siempre es diferente, y es plural porque el mismo acontecimiento significa para cada cual algo distinto” (p. 100).

Puede decirse, de acuerdo con Larrosa qué, en su práctica cotidiana, las/los DiE, son formados y transformados por “eso que les pasa”, cuando lo que padecen es un acontecimiento singular e irrepetible que provoca un cambio, otras formas de ser y de actuar a partir de la experiencia. Asumimos entonces que las/los DiE atribuyen significados a lo que viven cotidianamente en el desempeño de su función, significados que utilizan como referentes de actuación en futuras situaciones una vez que validan su funcionalidad.

Desde otra perspectiva, la sociológica, Dubet (2007) presenta una noción ordinaria de la experiencia como ambigua, por un lado, la señala como “una representación ambivalente

¹¹ Alteridad porque “eso que me pasa tiene que ser otra cosa que no soy yo”; Alienación porque “eso que me pasa tiene que ser ajeno a mí”; Exterioridad porque el acontecimiento “es exterior a mí”, es algo “que está fuera de mí mismo” (Larrosa, 2006, p. 89).

de lo vivido, de manera individual y colectiva” y por otro lado, “es una actividad cognitiva, una manera de construir lo real, de verificarlo y de experimentarlo” (p. 86). En Dubet, la experiencia puede entenderse desde dos posturas, una que alude al significado contradictorio, o por lo menos distinto, que un sujeto y un grupo de sujetos atribuye a una misma vivencia y, otra que la presenta como una forma de aprender y construir la realidad, comprobarla y ponerla a prueba.

La experiencia, según Dubet, está socialmente construida bajo el amparo de una sociedad que es considerada como un sistema de integración. La sociología de la experiencia social intenta definir a la experiencia como una combinación de lógicas de la acción, “lógicas que vinculan al actor a cada una de las dimensiones de un sistema” (p. 96). De acuerdo con ello, cada experiencia social resulta de la unión de tres lógicas de la acción: la integración, la estrategia y la subjetivación, en las que cada actor individual o colectivo, “necesariamente adopta esos tres registros de la acción, que definen simultáneamente la orientación marcada por el actor y la manera de concebir las relaciones con los demás” (p. 101).

En la lógica de la integración, el individuo se define y se presenta a los otros por medio de su pertenencia, de su posición y de lo que vive como ser. En este contexto, la personalidad del actor es construida con elementos sociales interiorizados que lleva con él, de manera inconsciente desde su nacimiento, pues ésta es una situación a la que nadie escapa. En esta lógica, “el actor interpreta la cultura como un conjunto de valores que aseguran al mismo tiempo el orden y su identidad” (p. 106).

En la lógica de la estrategia, el actor intenta realizar la imagen que ha elaborado de sus intereses en una sociedad que es concebida como un mercado, en este orden de ideas, la estrategia es entendida como la puesta en práctica de la identidad integradora en la que Dubet plantea que el motor de cada acción humana es la capacidad de apropiación de los recursos

que permitan expresar, influir o imponer a su alrededor los intereses propios.

Finalmente, en la lógica de la subjetivación, “el actor se representa como un sujeto crítico confrontado con una sociedad definida como un sistema de producción y de dominación” (p. 101). De acuerdo con Dubet, podemos decir que el aprendizaje a través de la experiencia adquirido por las y los DiE, está relacionado con la teoría de la acción a partir de las vivencias propias o ajenas, individuales o colectivas influidas por un entorno socioeducativo.

En síntesis, los planteamientos teóricos sobre la experiencia de Dewey, Larrosa y Dubet, coinciden en señalar a la experiencia como una forma de aprendizaje. Por un lado, en Dewey, una acción por sí sola no constituye una experiencia, sino que, para serlo, la acción debe generar un cambio, un aprendizaje y tener sentido; por otro lado, en Larrosa, un acontecimiento que no provoca un cambio no puede considerarse una experiencia; en tanto que, en Dubet, entendemos a la experiencia como una actividad cognitiva que se construye socialmente, como una manera de construir lo real, de verificarlo y de experimentarlo.

Para los efectos de este trabajo de investigación, suscribimos la propuesta de Larrosa como otro soporte teórico que nos permite comprender a la experiencia como una forma de aprendizaje de la función que desempeñan las/los DiE de preescolar en su labor cotidiana en virtud de que sus características teórico-prácticas se aproximan con suficiencia a un problema que provoca la transformación de una práctica singular padecida por docentes multigrado que a la postre contribuye con su formación por ser los sujetos que de manera directa sufren la experiencia.

Capítulo 4. Perspectiva Metodológica

La metodología, grosso modo, hace referencia a la manera en que se orientan los problemas y se indagan las respuestas, es la forma de llevar a cabo una investigación (Quecedo y Castaño, 2002). En la metodología de la investigación se define cómo ha de recogerse la información con el fin de sistematizarla, analizarla, interpretarla y validarla para su posterior comunicación.

Para algunos autores como Sautu et al. (2005), esta metodología está conformada por procedimientos o métodos para la construcción de la evidencia empírica; en cambio, en Balestrini (2006), “El Marco Metodológico es la instancia referida a los métodos, las diversas reglas, registros, técnicas, y protocolos con los cuales una Teoría y su Método calculan las magnitudes de lo real” (p. 126); mientras que para Arias (2012), es el “conjunto de pasos, técnicas y procedimientos que se emplean para formular y resolver problemas” (p. 19).

Esta breve muestra de concepciones sobre metodología de la investigación nos permite entenderla como la selección de métodos, técnicas, instrumentos, estrategias y procedimientos que sean acordes con las características del fenómeno o problema que se aborda y a los propósitos que se pretenden lograr. A partir de las anteriores consideraciones, en el marco metodológico del presente estudio relacionamos la teoría sobre las decisiones metodológicas con el fin de articularlas, sistematizarlas y otorgarles validez. En este trabajo suscribimos las ideas precedentes toda vez que el análisis de los datos recolectados posibilita la comprensión e interpretación de las particularidades de la realidad estudiada con el fin de comunicarla, no de cuantificarla ni generalizarla.

Perspectiva Cualitativa

Es pertinente señalar que la metodología elegida para este estudio se enmarca en la perspectiva de la investigación cualitativa, entendida por Strauss y Corbin (2002) como

cualquier tipo de investigación que conduce a descubrimientos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos o cuantificables. En el mismo sentido Paitán et al. (2014), sostuvieron que, “la investigación cualitativa es interpretativa al fundamentarse en una concepción hermenéutica en la que sus métodos de recolección le permiten acceder a datos para ser observados, descritos e interpretados” (p. 350). Para estos autores, la investigación cualitativa no tiene el interés de medir variables, sino más bien entender e interpretar el fenómeno social que se estudia. Además, al ser un proceso basado en la exploración de la realidad, busca producir datos descriptivos a partir de las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (Quecedo y Castaño, 2002). En tanto que para Sandín (como se citó en Lara, 2017), la investigación cualitativa,

Es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. (p. 3)

La investigación cualitativa, de acuerdo con Sampieri et al. (2014), se caracteriza por proporcionar profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del entorno, detalles y experiencias particulares. Asimismo, para los autores citados el enfoque cualitativo se puede concebir como un conjunto de prácticas interpretativas que transforman y convierten la visión que se tiene del mundo en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos.

Otra característica de la perspectiva cualitativa es su contribución con una visión natural y holística de los fenómenos, además de ser un proceso flexible que puede ser reorientado de acuerdo con las necesidades de la investigación. Por otra parte, los autores arriba citados suscriben que este enfoque se sustenta en métodos de recogida de la

información no estandarizados ni predeterminados en su totalidad (Sampieri et al. ibidem). En otras palabras, el investigador hace preguntas abiertas, reúne datos expresados por distintos lenguajes para describirlos, analizarlos y teorizarlos, por ello, la prioridad del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como son sentidas y experimentadas.

Debido a las particularidades del fenómeno que se analiza, el encargo directivo en docentes de escuelas multigrado de educación preescolar, este estudio es abordado desde la perspectiva cualitativa de la investigación que implica tomar en cuenta una metodología flexible que permite observar experiencias particulares a través de métodos de recogida de la información no estandarizados.

Enfoque Biográfico Narrativo

Con el propósito de incorporación de la voz protagónica de los participantes, hacemos referencia al enfoque biográfico narrativo al recabar relatos de la experiencia personal y laboral de las DiE, ya que, de acuerdo con Rubilar (2017), uno de los elementos que distinguen a este enfoque es que se va construyendo “a partir de los relatos personales que los sujetos narran a los investigadores. Estas narraciones pueden dar cuenta de toda la vida de una persona o ser una narración más acotada a ciertos sucesos o acontecimientos de interés para quien investiga” (p. 70).

El enfoque biográfico narrativo da prioridad a la forma en la cual los sujetos perciben y construyen la cotidianidad escolar, atravesada por sus historias de vida, el enfoque es fundamental en la configuración de una visión sobre los procesos de investigación cualitativos centrados en las voces de las y los docentes, y no únicamente en el análisis y diagnóstico de las funciones del sistema educativo (Rojas, 2021). La autora también señaló que, “a partir de la incorporación de la dimensión discursiva de la individualidad, es posible

explorar aquellos elementos que tradicionalmente se mantienen ocultos en el campo de la práctica pedagógica y de la investigación” (p. 14). En la investigación narrativa el investigador recoge datos sobre sujetos a través de ellos por medio de cuestionamientos que plantea a los mismos participantes, en este sentido, lo esencialmente importante de la investigación narrativa es la reconstrucción de la relación entre el investigador y el objeto de la investigación (Bravo, 1998).

De conformidad con lo anterior, en esta investigación recurrimos a las narrativas como medio de acceso a la realidad de los sujetos de estudio con la convicción de que conocer las situaciones y sucesos particulares que enfrentan en torno a su vida profesional permite acceder a su realidad a través de relatos escritos y orales comunicados en primera persona. En este tenor suscribimos las ideas de Bruner (1996) para quien “el objeto de la narrativa son los acontecimientos de las intenciones humanas” (p. 27). En Bruner un relato muestra una situación o acontecimiento de la vida de una persona y también la forma del discurso en la que se conforma ese relato, sin dejar de lado que el lenguaje es una herramienta de gran valor para organizar la experiencia y construir realidades (Bruner, 1996).

Bruner (ibidem), señaló que “la lingüística general y la aplicada a la literatura han insistido siempre en que ningún texto, ningún relato, puede interpretarse en un solo nivel” (p. 17) debido a que las mismas propiedades discursivas de los relatos son las que hacen posible la elaboración de significados. En este sentido, Bruner (1996) apuntó que el discurso posee tres características: i) la creación de significados implícitos en vez de significados explícitos debido a la presencia de un marco de presuposiciones que desencadena la interpretación; ii) la representación del mundo del relato a través de la conciencia de los protagonistas de la historia, lo que el autor llama subjetivación y; iii) una perspectiva múltiple

“por la que se ve al mundo simultáneamente a través de un juego de prismas cada uno de los cuales capta una parte de él” (p. 38).

Una condición profundamente enraizada en el carácter mismo del pensamiento narrativo es la inseparabilidad del personaje, el ambiente y la acción, desde este enfoque estos elementos difícilmente pueden ser concebidos de manera aislada porque cada uno de ellos es parte significativa del suceso o acontecimiento relatado. Finalmente, desde la visión de la modalidad narrativa es posible llegar a conclusiones, no sobre lo ya dado, sino sobre las diferentes representaciones que pueden construirse para que la experiencia se vuelva comprensible.

Enfoque Interpretativo

La presente investigación se desarrolla en el marco del paradigma interpretativo por cuanto dirige su atención a aquellos aspectos no observables ni susceptibles de cuantificación, apoyándose en las nociones de comprensión y significado. Desde esta perspectiva se pretende descifrar los significados subjetivos que atribuyen los actores a sus acciones y revelar el conjunto de normas sociales que les dan sentido a fin de exponer por qué dichas acciones son válidas para los sujetos que las emprenden (Carr y Kemmis, 1988). En este tipo de investigación la comprensión del significado que incluye cognición, afecto, intenciones y todo lo que se refiere a la perspectiva de los participantes, al igual que la comprensión del contexto particular y los procesos en los cuales actúan los sujetos investigados, son algunos de los propósitos que guían y se consideran apropiados en estudios de esta naturaleza (Maxwell, 1996).

En el marco la investigación social, el enfoque interpretativo implica un doble proceso de interpretación porque involucra, por una parte, a la manera en que los sujetos interpretan la realidad que ellos construyen socialmente y, por otra parte, alude al modo en

que los científicos sociales intentan comprender la forma en que los sujetos construyen socialmente esas realidades. Cuando se investiga desde el enfoque interpretativo se presentan dos tipos de narrativas: las elaboradas por los sujetos sociales sobre sus prácticas y sus discursos, y las construidas por el investigador a partir de lo que observa y de lo que los sujetos cuentan sobre lo que hacen (Vain, 2012).

El enfoque interpretativo recurre a la búsqueda de la comprensión de las acciones primordialmente humanas. Desde el punto de vista ontológico, González (2001), afirmó que,

La realidad construida es un concepto defendido por quienes enfatizan el papel de los individuos y de los grupos en la consideración de la realidad como una construcción mental y cognitiva de los seres humanos los cuales interpretan de diferentes maneras los mismos fenómenos. De esta manera, la realidad se supone que es inseparable del proceso a través del cual las personas reconocen y describen dicha realidad. (p. 231)

Posicionado en el paradigma interpretativo, González (ibidem) señaló que la pretensión de establecer un saber de tipo causal en las ciencias sociales carece de sentido, sin embargo, esto no significa que se deba admitir la falta de rigor científico porque de manera alternativa se propone la búsqueda de la comprensión. Dado que el comportamiento humano no se sujeta solo a la conducta, sino que también es acción, la acción humana es la conducta dotada de una significación subjetiva. Para González (2001), Admitir esta distinción permite concluir que “el saber sobre los fenómenos sociales sólo puede legitimarse mediante la interpretación por parte del observador del sentido conferido por el actor a su conducta” (p. 234).

Estudio de Casos

La estrategia elegida para desarrollar este trabajo es el estudio de casos en virtud de que este método de investigación científica permite indagar fenómenos que se presentan en

contextos reales y recabar datos a través de distintas fuentes (Yin, como se citó en Martínez, 2006), asimismo, sirve para investigar hechos en los que se busca responder cómo y por qué suceden, abordar temas de estudio en los que los supuestos existentes no tienen cabida y “Permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas” (Chetty, como se citó en Martínez, 2006, p. 175).

Este tipo de investigaciones son entendidas como estudios debido a que la recolección de los datos es influida por las experiencias y las prioridades de quienes participan en la investigación y no por la aplicación de un instrumento de medición estandarizado, estructurado y predeterminado (Rothery y Grinnell, como se citó en Arteaga et al. 2017). En este trabajo de investigación el método de estudio de casos es considerado como una herramienta indagatoria de gran valor al permitir observar, registrar, analizar e interpretar la información proporcionada por los participantes.

Siguiendo con Yin (como se citó en Martínez, 2006), el método de estudio de casos es apropiado para abordar temas prácticamente nuevos o poco estudiados. Para este autor la investigación empírica tiene los siguientes rasgos distintivos: “Examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real. Las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. Se utilizan múltiples fuentes de datos y puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos” (p. 174).

Con respecto al estudio de casos, Stake (2007), lo definió en los siguientes términos: “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). Otra definición que aquí compartimos es la de Neiman y Quaranta (2006), quienes suscribieron que, “el caso es definido como un sistema 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 su complejidad” (p. 220). Por su parte, Pérez (1994), afirmó que, “su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia” (p. 81).

La finalidad del estudio de caso es interpretativa, ya que no se reduce a la descripción, sino al empleo y construcción de categorías teóricas que permitan ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos previos a la obtención de los datos (Pérez, como se citó en Álvarez, 2012). De acuerdo con Kazez (2009),

Este tipo de estudios se apoyan en la lógica de la replicación y de la comparación de sus hallazgos y resultados (Lijphart, 1971). De esta manera, a partir de un número limitado de casos seleccionados en función del propósito de la investigación, se da cuenta de las complejidades presentes y pueden obtenerse conclusiones de forma deductiva o bien desarrollar generalizaciones inductivas. (p. 6)

Conforme al problema planteado y a partir de los tres tipos de estudio de caso planteados por Stake (2007): intrínseco, instrumental y colectivo, se decidió realizar un estudio de caso colectivo, entendido como aquel que “estudia un número de casos coyunturales para examinar los fenómenos, población o condiciones generales” (Kazez, 2009, p. 5).

Sin embargo, consideramos que en esta investigación se comparte la finalidad del caso instrumental consistente en profundizar en un tema y problema para establecer un diálogo que permita refutar, confirmar o enriquecer una teoría. Cabe mencionar que el caso colectivo no es equiparable al estudio de un colectivo, sino del examen acucioso de múltiples casos que implican exámenes comparativos para establecer semejanzas y diferencias.

Selección de los Participantes

En este estudio la selección fue orientada por la información, es decir, “maximizar la utilidad de la información desde pequeñas muestras y casos únicos”, y “sobre la base de las

expectativas acerca de su contenido informativo” (Flyvberg, como se citó en Kazez, 2009, p. 10). En tal sentido, mediante un muestreo no probabilístico intencional, se seleccionaron a cuatro educadoras egresadas de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho de Zacatecas que prestan sus servicios profesionales en centros de trabajo adscritos a diferentes zonas escolares de las regiones educativas 1 y 10 federal en la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas. La elección de las participantes se realizó con base en los siguientes criterios:

- 1) Contar con cuatro o más años de servicio.
- 2) Tener disposición para participar en el estudio.
- 3) Desempeñarse como “directora encargada con grupo” en escuelas de preescolar general multigrado y/o unitarias.
- 4) Se incluyó una DiE que cumple con los criterios de selección y trabaja con población infantil indígena migrante en escuela unitaria para dar cabida a la variedad de posibilidades en que el problema se manifiesta y a la replicación literal o teórica, Asimismo, para visibilizar su trabajo y dar la importancia que merece esta modalidad en la educación multigrado de preescolar.

Para resguardar la identidad de las educadoras se sustituyeron sus nombres, incluyendo el de sus centros de trabajo.¹² Las maestras Sonia y Vania son las que tienen mayor antigüedad en el servicio, una con diecisiete y otra con siete años, respectivamente, mientras que las maestras Tania y Lidia son jóvenes con cuatro años de servicio cada una. En la tabla 6 se describen las principales características de las DiE.

¹² Únicamente y con la autorización de la DiE, aparece en una fotografía el nombre y espacio físico de un centro escolar que atienden a la población infantil de hijos de jornaleros migrantes para mostrar la semejanza con un vagón de ferrocarril (ver anexo C).

Tabla 6

Situación laboral, tipo de servicio educativo y formación profesional de las directoras encargadas con grupo en escuelas multigrado y unitarias

Participante	Nombramiento	Tipo de servicio educativo	Años en servicio	Años con encargo directivo	Formación profesional	
Sonia	Educadora de preescolar foránea	Preescolar general (multigrado)	17	3	Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"	Licenciatura en Educación Preescolar
Tania	Educadora de preescolar foránea	Preescolar General (unitaria) PAEPEM*	4	4	Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"	Licenciatura en Educación Preescolar
Lidia	Educadora de preescolar foránea	Preescolar general (unitaria)	4	2	Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"	Licenciatura en Educación Preescolar
Vania	Educadora de preescolar foránea	Preescolar general (multigrado)	7	3	Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"	Licenciatura en Educación Preescolar

Nota. Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por las participantes.

Recolección de la Información

La principal técnica de obtención de la información utilizada en este estudio fue la entrevista semiestructurada que, por ser un instrumento flexible, permitió indagar con libertad distintos aspectos y detalles vinculados tanto con las interrogantes como con los propósitos particulares de la investigación. La entrevista es un instrumento que tiene como propósito recabar datos sobre un determinado tema. Debido a su flexibilidad se adapta al contexto y a las características del entrevistado y permite obtener información profunda y detallada (Díaz et al. 2013).

La entrevista, según Schettini y Cortazzo (2016), se caracteriza por ser “un proceso comunicativo que se da en un encuentro entre sujetos, previamente negociado y planificado”

* Programa de la Atención Educativa para la Población Escolar Migrante.

(p. 19), puede decirse que es una charla premeditada que el entrevistador establece con el sujeto informante con el fin de obtener información sobre una situación de interés. En este proceso de comunicación, de acuerdo con López y Deslauriers (2011),

El entrevistador estimula al interlocutor a hablar de lo que él conoce, busca alargar la conversación para aprender más, trata de comprender y obtener las maneras de cómo se define la realidad y los vínculos que se establecen entre los elementos del fenómeno que se estudia. (p. 3)

A decir de Sampieri et al. (2014), la entrevista es una reunión para conversar e intercambiar información entre el entrevistador y el entrevistado. Para estos autores existen tres principales tipos de entrevistas: 1) las entrevistas estructuradas en las que el entrevistador se apega a una guía ordenada de preguntas específicas; 2) las entrevistas semiestructuradas basadas en una guía flexible de preguntas en las que el entrevistador tiene la libertad de introducir nuevas preguntas para precisar conceptos o bien, ampliar la información obtenida y; 3) las entrevistas abiertas que se fundamentan en una guía general de contenido flexible en su manejo.

En cualquiera de sus tipos, de manera general se observa que las entrevistas cualitativas se caracterizan por: no tener un principio y un final claro y predeterminado, sino más bien flexible; permitir ajustar las preguntas y el orden en que se plantean a los entrevistados; recabar información anecdótica; compartir el ritmo y la dirección de la entrevista entre entrevistador y entrevistado; tomar en cuenta el contexto social en la interpretación de significados; ajustar la comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado y; contener preguntas abiertas y neutrales en busca de obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje (Sampieri et al. *ibidem*).

La entrevista semiestructurada es flexible porque, si bien contiene una guía de preguntas previamente elaboradas, el entrevistador tiene la opción de realizar otros cuestionamientos no registrados originalmente debido a que las preguntas pueden propiciar respuestas que a su vez den origen a nuevas interrogantes (Arias, 2012).

Durante el desarrollo de cada una de las entrevistas se efectuó un registro de notas escritas en papel que sirvió para señalar las dudas que se fueron generando, datos interesantes sobre los cuales abundar o precisar, o bien, para plantear nuevos cuestionamientos a partir de las respuestas expresadas por la DiE.

De manera complementaria y con el fin de triangular la información, se solicitó a las DiE un relato escrito de extensión libre en el que se les requirió describir brevemente las acciones cotidianas realizadas en un día normal de trabajo, con la opción de relatar aquellas tareas ejecutadas rutinariamente durante un periodo corto de tiempo (ver anexo B).

Reconocemos que los relatos orales y escritos implican conocer y comprender por qué actuamos, pensamos y sentimos de una determinada manera para aprender de la experiencia, saber sobre sí mismo y proyectar alternativas para cambiar desde el espacio y contexto de actuación local, aquello que juzgamos injusto, inequitativo o atente contra las libertades y derechos sociales de toda la ciudadanía.

De lo anterior, suscribimos el planteamiento de Bruner (2003), quien argumenta que narrar es una actividad que modela la experiencia del mundo. No solo eso, sino un instrumento de la mente en la construcción de la realidad y en su potencial fuerza transformadora, pues suscita por muchas razones subvertir el orden porque entre otras cosas, “Es una tentación a re-examinar lo obvio y hace que se empiece a discutir si la vida tiene que ser así. Y este es el germen de la subversión” (Bruner, *ibidem*, pp. 25 y 131). En síntesis, la capacidad de imaginar alternativas (idear otras formas de ser, actuar, luchar...), es decir, abrir

mundos posibles en donde la transformación de nosotros mismos y de nuestros contextos sociales logren concretarse (Bruner, 2003).

Con respecto al trabajo de campo, cabe mencionar que la investigación se dio en el contexto del confinamiento originado a partir de la pandemia por Covid-19, periodo en el cual las clases presenciales fueron sustituidas, a partir de marzo de 2020, por el programa *Aprende en Casa* de la SEP en modalidad a distancia.

Sin embargo, los cuatro centros escolares fueron visitados en compañía de las educadoras para conocer las particularidades del contexto socioeconómico y educativo en el cual están ubicados. Una vez que se retomaron las clases presenciales en la educación básica, se hicieron dos visitas a la escuela de la maestra Tania, quien se desempeña en el aula móvil para la población infantil de jornaleros migrantes (ver anexo C).

Previo a la aplicación de la entrevista se diseñó un guión de la misma con el fin de dar orden, coherencia y pertinencia de los cuestionamientos. Elaborar una guía de entrevista sirve para orientar su diseño, según Useche et al. (2019), “es un refuerzo para que el entrevistador concentre su tiempo en recabar la información concreta con respecto al tema que se indaga y no dispersarse en aspectos superfluos o no relevantes al caso” (p. 39).

Los cuestionamientos de la entrevista originalmente fueron pensados para estudiar la formación del director escolar sin grupo con el propósito de conocer los procesos de acceso a la función, su formación previa y continua, sus cualidades, las funciones que realizan, la fuente de sus saberes, la significación de su labor y su forma de dirigir. Sin embargo, como se señaló en la introducción de este trabajo, al reorientar el interés del estudio hacia las/los directores encargados con grupo, algunos cuestionamientos prevalecieron y otros fueron adaptados o eliminados para incluir otros acordes al objeto de estudio. Cabe señalar que para redactar las preguntas se consultaron documentos que regulan, orientan y definen la función

del director escolar en México.

Por las razones expuestas, las preguntas derivaron de los ejes temáticos descritos a continuación en la tabla 7.

Tabla 7

Ejes temáticos y propósitos de los cuestionamientos de la entrevista

Eje temático		Propósito
1	El ingreso	Entender las razones y circunstancias en las que las maestras son asignadas a este tipo de escuelas y cómo son “designadas” directoras escolares.
2	La adaptación	Conocer cuánto tiempo les lleva integrarse y la manera de sobreponerse a un trabajo desconocido y que no elijen.
3	Los problemas	Saber cuáles se presentan, cómo los resuelven y cómo evitarlos
4	La gestión	Conocer cómo la entienden, cuales actividades distinguen, cuáles realizan, cuánto tiempo le dedican, de qué manera y cuándo las llevan a cabo, en cuáles tienen éxito y en general lo que implican.
5	La formación	Conocer qué tipo de formación tienen, para qué les sirve, a cuál tuvieron acceso, cuál les ha sido ofertada y cómo asumen su formación.
6	Saberes de la experiencia	Conocer lo que aprenden y de dónde proviene, cómo lo aprenden, con quién lo aprenden, qué necesitan aprender y cómo proponen aprender.
7	Logros/satisfacciones	Para conocer lo más significativo y lo que ello les representa, lo que han logrado y lo que les agrada.
8	Liderazgo directivo	Conocer cómo se perciben así mismas al frente de las escuelas y cómo son percibidas por los otros.

Nota, Elaboración propia a partir de los ejes temáticos de la entrevista.

Los instrumentos de recogida de datos de esta investigación se describen a continuación en la tabla 8.

Tabla 8*Instrumentos utilizados para la recolección de la información*

Tipo de instrumento	Descripción	Diseño
Entrevista semiestructurada	Instrumento flexible de recogida de información a través de preguntas prediseñadas y respuestas abiertas que pueden ser registradas en un dispositivo electrónico grabador o en papel.	Se elaboró un guía* con 8 ejes temáticos distribuidos en 46 preguntas (ver anexo A) que incluyó el registro de datos generales de los participantes, así como de su trayectoria de vida y desarrollo profesional.
Relato escrito	Narración escrita sobre las actividades cotidianas realizadas por las DiE en un día típico de trabajo o en un lapso corto.	Formato de extensión y registro libre que incluye datos de identificación de los participantes.
Notas escritas	Anotaciones realizadas en el momento mismo en el que surgió la información con el fin de señalar datos emergentes que requirieron atención especial para ser incorporados, analizados y/o aclarados.	Formato de registro que incluye datos de identificación de los participantes, fecha y título de la nota u observación.

Nota. Elaboración propia a partir de la selección de instrumentos de recogida de datos.

Desarrollo de la Entrevista

Durante el desarrollo de la entrevista se implementaron las siguientes actividades:

- Crear un clima de familiaridad y confianza entre entrevistador y entrevistado, manteniendo la formalidad y una actitud abierta y positiva para favorecer y facilitar la comunicación, respetando la espontaneidad y naturalidad a las respuestas obtenidas.
- Registrar la información de la entrevista tomando nota por escrito de los aspectos relevantes, añadiendo además anotaciones que argumentaron y apoyaron la

descripción, interpretación y comprensión de la información.

- Llevar a cabo las preguntas siguiendo la estructura del guion previamente elaborado, pero con la flexibilidad de realizar nuevas preguntas a partir de las respuestas obtenidas durante el desarrollo de la entrevista.

Las entrevistas semiestructuradas, previo consentimiento informado con las DiE, se realizaron en tiempos del confinamiento originado por la pandemia del COVID 19. Fueron video grabadas en modalidad virtual a través del programa de software de videochat Zoom y la aplicación de videoconferencias Meet de Google (a elección de las participantes). La información registrada en las entrevistas de cada caso de estudio se ilustra en la tabla 9.

Tabla 9

Registro de entrevistas de los cuatro sujetos participantes del estudio

Entrevista/participante	Fecha	Duración	Extensión de la transcripción
Caso 1/ Lidia	2 y 3 de marzo de 2021	2:22'	40 cuartillas
Caso 2/Sonia	8 de marzo de 2021	2:13'	35 cuartillas
Caso 3/Tania	11 de marzo de 2021	2:48'	36 cuartillas
Caso 4/Vania	26 de agosto de 2021	1:10'	21 cuartillas

Nota. Elaboración propia a partir del registro de las entrevistas.

Es necesario señalar que tanto el número de sesiones, como la duración de las entrevistas, varían de una a otra participante debido a la singularidad de cada experiencia, trayectorias, disponibilidad de tiempo y extensión de las respuestas otorgadas, por ejemplo, en el caso 1, la maestra Lidia tiene una trayectoria de 17 años, por lo que la información obtenida fue de mayor extensión, mientras que en el caso 4, la maestra Vania, además de sólo contar con 4 años de servicio, sus respuestas fueron más concretas.

El contenido de las entrevistas registrado a través de videograbaciones fue transcrito con ayuda de dictado de voz del programa ofimático office 365 y fue necesario complementarlo y corregirlo con escritura análoga o manual.

En cada uno de los cuatro casos, después de saludar y de realizar una breve presentación por parte del entrevistador se recordó a las participantes los propósitos del estudio, la dinámica a seguir y los temas a abordar, señalando la importancia de su contribución con la investigación y la libertad de responder a los cuestionamientos, incluyendo la opción de interrumpir o abandonar la entrevista en cualquier momento. Posteriormente se formularon las preguntas previamente elaboradas, así como nuevos cuestionamientos que fueron surgiendo de acuerdo con las respuestas otorgadas por las DiE y otras más cuando fue necesario aclarar o precisar la información solicitada.

Una vez concluida cada entrevista se realizó una revisión del proceso, modalidad y contenido con el fin de valorar la planificación, la pertinencia y cumplimiento de los propósitos, la eficacia y ordenamiento de temas y preguntas, el uso de los medios, la duración, el ambiente generado, la cantidad y calidad de la información obtenida. Durante este proceso de valoración se contó con la participación y asesoría de un reconocido investigador experto en la materia.

Las imprecisiones derivadas del contenido de las transcripciones, así como de la información proporcionada, fueron aclaradas por las maestras participantes mediante mensajes de texto y de audio de WhatsApp en momentos posteriores y cada vez que fue necesario.

Proceso de Análisis de la Información

Apoyándonos en el supuesto epistemológico en el que las ciencias sociales, en tanto ciencias empíricas, trabajan a partir de observaciones de hechos y de acciones, en este tipo de investigación el interés se centra en las acciones humanas, aquellas que se pueden entender como expresiones vinculadas con el sistema expresivo del que forman parte (Navarro y Díaz, como se citó en Delgado y Gutiérrez, 1995). A partir del registro de las expresiones orales de las DiE entrevistadas y su posterior transcripción, a través de un razonamiento inductivo, se llevó a cabo el análisis del contenido de los textos resultantes organizado en tres etapas: lectura textual; codificación abierta y; codificación axial. Cada una de las etapas de este proceso se ilustran en la tabla 10.

Tabla 10

Proceso de análisis inductivo de los textos

PROCESO DE ANÁLISIS	DESCRIPCIÓN
ANÁLISIS TEXTUAL	Se llevó a cabo la lectura y relectura de la transcripción del contenido de las entrevistas con el fin de familiarizarnos con aspectos sintácticos y semánticos del discurso de las DiE así como comenzar a extraer algún sentido a sus expresiones.
CODIFICACIÓN ABIERTA	Se realizó una lectura de los datos con mayor profundidad y detenimiento con el propósito de reducir la información, identificar conceptos fundamentales, elaborar y asignar códigos y relacionar los datos para organizarlos en categorías.
CODIFICACIÓN AXIAL	El proceso de análisis se centró en relacionar las categorías con sus subcategorías, intentando explicar por qué existe dicha relación para esclarecer de manera más precisa y completa la comprensión del problema estudiado.

Nota. Elaboración propia a partir del registro de las entrevistas.

Cada una de las etapas del proceso de análisis del contenido de los textos permitió acceder, en un distinto nivel, al entendimiento del fenómeno estudiado, los propósitos de cada etapa, así como los aportes derivados que se exponen en los siguientes párrafos.

El análisis textual se realizó con el fin de habituarnos a los datos y comenzar a identificar palabras clave, frases relevantes y en general, aquellos aspectos que pudieran ir definiendo y revelando el sentido de las expresiones emitidas por las participantes, releyendo posteriormente con mayor detenimiento para identificar las partes con información de mayor relevancia para los propósitos de la investigación.

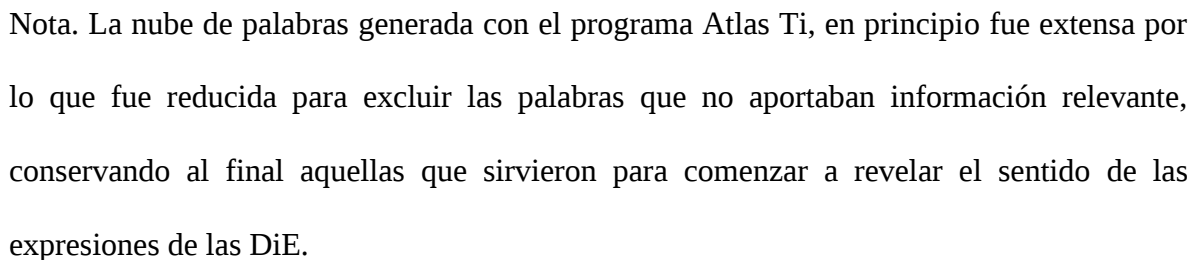
El análisis inductivo de los datos inicialmente se realizó de manera manual, leyendo detenidamente los textos impresos en papel, señalando las partes de relevancia y escribiendo códigos provisionales con el fin de comenzar a organizar los datos en temas. El proceso

análogo de análisis continuó con el subrayado de fragmentos del texto relacionados con los códigos creados previamente con el fin de recurrir a ellos al ser necesario citar textualmente las expresiones de las DiE.

La lectura y relectura de la información obtenida a través de las entrevistas, complementada con los relatos escritos y las anotaciones en papel surgidas a partir de las precisiones solicitadas a las participantes se configuraron como fuentes suficientes para comenzar, desarrollar y avanzar en el análisis del fenómeno de estudio abordado. Asimismo, facilitó familiarizarnos con los elementos sintácticos y semánticos presentes en el discurso de las DiE, logrando en este momento extraer algún sentido a los textos, es decir, atribuir algunos significados *a posteriori* al identificar palabras recurrentes, ciertas formas de expresión y algunos conceptos.

Sin embargo, con el propósito de facilitar el manejo de los datos en el proceso de análisis, la codificación manual se complementó con el uso del software Atlas Ti, versión 9, por ser una herramienta de apoyo en la organización, análisis e interpretación de información en las investigaciones cualitativas, además de permitir trabajar con grandes cantidades de información. A través de dicho programa se examinaron los relatos de las DiE utilizando las categorías elaboradas previamente y otras que emergieron al releer los textos. El producto de este análisis se ilustra a través de una nube de palabras en la figura 6.

Nube de palabras generado a partir del análisis textual de las entrevistas

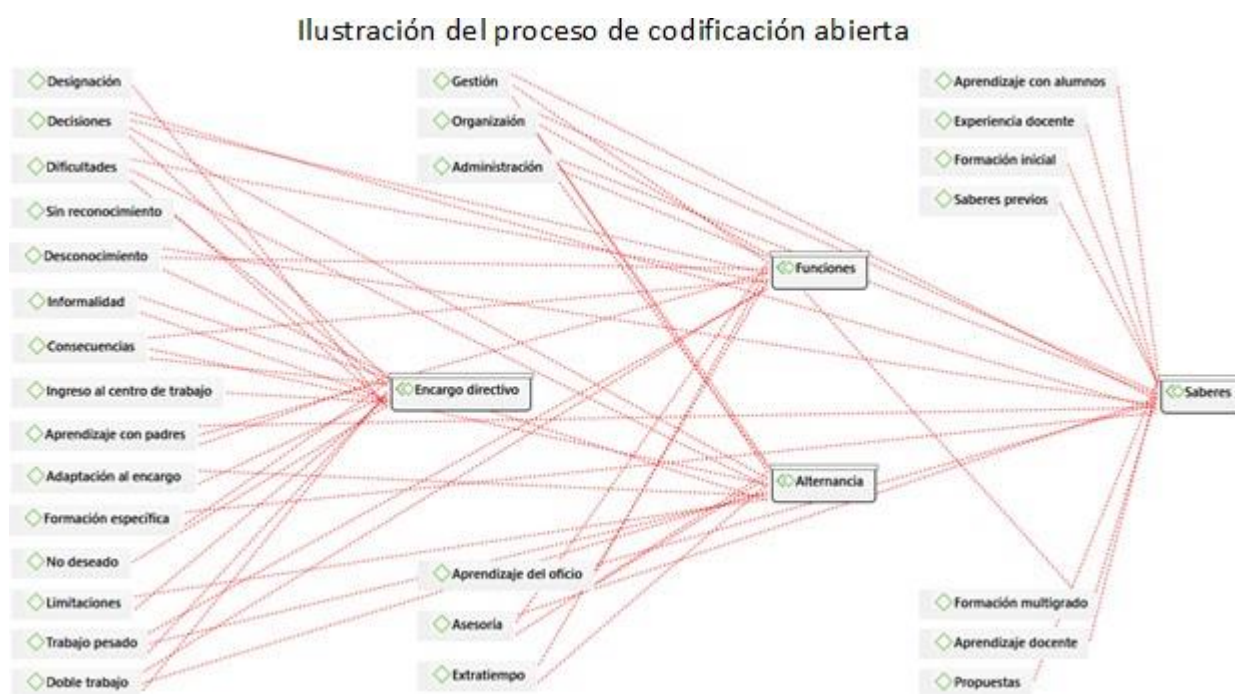


Posteriormente, “los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados categorías” (Strauss y Corbin, 2002, Pp. 111 y 112). En esta etapa del proceso analítico del contenido de los textos nos centramos

en identificar los conceptos fundamentales, asignándoles tanto códigos preestablecidos como códigos emergentes para después agruparlos en categorías con el fin de reducir los datos, facilitando con ello su manejo y explicación. Algunos de los códigos resultantes en la etapa de codificación abierta se muestran en la figura 7.

Figura 7

Algunos códigos resultantes en la etapa de codificación



Nota. Elaboración propia a partir del proceso de codificación abierta.

El análisis de contenido por medio de codificación abierta se realizó con el propósito de identificar los aspectos no apreciables (o difíciles de observar a simple vista) para organizarlos, clasificarlos o separarlos con el fin de poder observarlos, comprenderlos y en su momento explicarlos. En este sentido Díaz y Navarro (1988), afirmaron que, “el análisis

de contenido ha de concebirse como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuitivos y, sin embargo, presentes” (p. 182).

El proceso de análisis del contenido de los textos culminó con una codificación axial, definida por Strauss, y Corbin (2002), como “el proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado "axial" porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (p. 134). Estos autores señalaron que,

El propósito de la codificación axial es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos. (Strauss, y Corbin, 2002, p. 135)

Son varias las tareas básicas implicadas en la codificación axial, entre las cuales se deben acomodar las propiedades de una categoría y sus dimensiones; identificar la variedad de condiciones, acciones, interacciones y consecuencias asociadas con un fenómeno; relacionar categorías con subcategorías usando oraciones que expongan dichas relaciones; buscar claves en los datos que revelen cómo se pueden relacionar las categorías principales entre sí (Strauss, y Corbin, *ibidem*). En la tabla 11 se muestran algunas de las categorías y las correspondientes subcategorías derivadas de la codificación axial.

Tabla 11*Ilustración del proceso de codificación axial. Categorías y subcategorías*

Categorías	Subcategorías
Encargo directivo	Designación
	Trabajo injusto
	Trabajo administrativo
Alternancia	Estrategias
Funciones	Gestoría
	Mediación de conflictos
Saberes	De organización escolar
	De gestión administrativa
	De participación social
	Del contexto sociocultural
	Axiológicos

Nota. Elaboración propia a partir del proceso de codificación axial.

El análisis axial fue complementado al identificar y nombrar categorías de análisis, tanto de manera vertical como horizontal, es decir, en una primera instancia se analizó la particularidad de cada uno de los cuatro casos de estudio y en una segunda instancia el análisis se realizó de forma integral con el fin de encontrar similitudes y diferencias entre los casos en busca de validar la información obtenida.

Cabe mencionar que el proceso de codificación continuó hasta alcanzar un punto de saturación, es decir, cuando ya no se encontraron nuevas categorías o los datos no aportaban información novedosa o de utilidad para los fines del estudio. Al respecto, Strauss, y Corbin (ibidem), afirmaron que, “se considera que una categoría está saturada cuando, al parecer, ya no emerge información nueva durante la codificación, o sea, cuando en los datos ya no hay nuevas propiedades, dimensiones, condiciones, acciones/interacciones o consecuencias” (p.

149). Para los citados autores, la saturación radica en alcanzar un punto en la investigación en el que los nuevos datos no le añaden mucho a la explicación del fenómeno. Posteriormente los códigos se organizaron en categorías más densas que fueron relacionadas con sus subcategorías.

En este sentido y debido a que, en el proceso de análisis de los datos de las cuatro entrevistas, en las expresiones de las DiE ya no hubo nueva información o bien esta ya no era de interés para la investigación, se tomó la decisión de dar por terminado el proceso de codificación.

El análisis de contenido de la información de los textos concluyó al detallar y razonar las expresiones de las DiE desde una visión hermenéutica, relacionadas con las consecuencias que tiene el trabajo adicional que desempeñan, en el derecho a la educación de NN y en su desarrollo profesional.

Capítulo 5. Los Casos Particulares

En este capítulo se presentan los testimonios de cada uno de los casos particulares representados por los relatos de las cuatro DiE con el fin de mostrar cómo es que asumieron esta responsabilidad y la serie de aspectos que implica su desarrollo: las actividades administrativas, las decisiones, los problemas, la formación y los saberes de la experiencia.

El Caso de la Maestra Sonia

La maestra Sonia cursó la licenciatura en educación preescolar en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” (BENMAC en adelante) de Zacatecas y comenzó su ejercicio profesional en 2005, desempeñándose como educadora durante diecisiete años en nueve escuelas de preescolar del Estado de Zacatecas de las cuales tres fueron de organización completa y seis multigrado. En tres de éstas últimas escuelas es en donde ha sido directora encargada con grupo, incluido su más reciente centro de trabajo.

El “Encargo” Directivo

En 2009 inicio su trayectoria como “directora encargada” con grupo en una escuela de preescolar multigrado en la región sur de Zacatecas. Estuvo a cargo de la enseñanza de 16 niños de 1º y 2º concentrados en la dirección, pues carecía de aula. Fue “elegida” por las dos educadoras que ya habían desempeñado esa función y quienes le manifestaron su apoyo en la elaboración de documentos,

De repente un día se nos dijo, vamos a elegir quién va a ser la directora, dijo entonces va a ser la maestra Sonia y yo sí les dije maestra, pero yo ni siquiera sé nada de dirección y ustedes sí, dijo, ah, no te preocupes, nosotros te vamos a apoyar en lo que se vaya ofreciendo y también de supervisión se le va a apoyar. (DiE Sonia-r100p8)

Si bien desde un principio manifestó que “se integró bien con las dos docentes” y tuvo un buen recibimiento y aceptación con las madres de familia, la adaptación fue difícil durante

los primeros meses por tres razones. La primera porque se sentía insegura y desconocía el funcionamiento de la escuela ya que,

Yo acababa de llegar, iba nueva a esa escuela, me tocó grupo nuevo, todo nuevo, al principio sí le batallé, no estaba preparada para dirigir ni cómo organizar mi tiempo, tampoco me sentía capaz de realizar las dos cosas, o me enfoco a una cosa o a la otra. Al principio fue muy difícil, me llevó como dos tres meses para poder agarrarle. (DiE Sonia-r104p10)

La segunda razón fueron las inconformidades ante la inasistencia de una docente que ingresó por contrato casi al mismo tiempo que ella, pero era tolerada por la jefa de sector, quien le daba permiso; en esta situación señaló que, “a nosotras se nos hacía injusto, ella a cada ratito faltaba y hacía lo que quería, tuve que aplicar mi primer descuento a una compañera, pero procedía abandono” (DiE Sonia-r112Pp10-11).

La tercera razón fue el desconocimiento de estrategias pedagógicas para trabajar con grupos con diferentes grados (grupo mixto de 2º y 3º), además de combinar tareas de gestión, lo que le resultaba “muy pesado”,

La vez que me tocó ser la directora y aparte tenía mi grupo mixto y yo ni para trabajar con el grupo, por ejemplo, mixto de segundo y tercero, estaba preparada, pero en realidad no hay un tallercito donde nos digan mira, aquí puedes hacer esto, aquí puedes hacer lo otro. (DiE Sonia-r214p21)

La Gestión y las Actividades Administrativas

Para la maestra Sonia, las tres experiencias como encargada de la dirección en escuelas multigrado le han permitido, “Conocer más personas, andarse moviendo de un lado a otro para lograr que te den lo que solicites. No solo hablar por teléfono, mandar correos, o sea, es más trabajo (DiE Sonia-r170p16).

Hoy día, desde su práctica cotidiana, aclaró que para la realización de estas actividades que considera equiparables a la “papelería”, se apoya en sus compañeras y el tiempo que le dedica es muy variable, pues si se trata del PAAE¹ “en media hora lo termino” (DiE Sonia-r186p17), pero hay casos en que la urgencia trastoca su dinámica de trabajo al afirmar que, “Los documentos los piden ahorita para mañana, por tanto, empieza la presión y por fuerza me tengo que sentar a hacer lo que me están pidiendo porque si no empiezan a marcarme, y la estamos esperando” (DiE Sonia-r178p17).

No solo es la urgencia, sino que en ocasiones no se les proporcionan datos precisos para enviar la información solicitada como el tipo de plataforma de consulta electrónica, la falta de usuario y contraseña, “archivos encriptados” que no puede abrir o incluso hacer correcciones al formato exigido. Pese a estos requerimientos, subrayó que tiene claro que su trabajo prioritario es con los niños y en algunas ocasiones prefiere demorar un día la entrega de documentación. Así lo manifestó, “Hay cuestiones en las que tuvieron la oportunidad de habérmelo pedido con tiempo, yo ahorita estoy ocupada con mi grupo, literalmente le he dicho a la maestra, no puedo, si gusta voy y lo entrego mañana” (DiE Sonia-r180p17).

Cuando requiere de consejo en asuntos de dirección que ignora, acude a su tío, quien es una persona muy experimentada que conoce estrategias de multigrado y estuvo en diferentes instancias de la administración educativa.

Las actividades administrativas son intermitentes, diversas y su cantidad es variable con respecto a las distintas etapas del ciclo escolar. Al comienzo del año las inscripciones y la conformación del Consejo Escolar de Participación Social, entre otras actividades, demandan mucho tiempo, mientras que disminuyen a medio ciclo escolar cuando hay que

¹ Personal de Apoyo y Asistencia a la Educación.

reportar los movimientos de altas y bajas, así como los avances de las evaluaciones. Sin embargo, al finalizar el periodo escolar en junio y julio se intensifican, pues hay que “cerrar todas las actividades”, el llenado de formatos, plantillas y trámites, entre estos, el formato 911, el “REPASE” (Registro de Participación Social en la Educación), cortes de caja, liberaciones, no adeudos, inventarios, etc.).

En cambio, aclaró que en todo lo relacionado con la organización del colectivo escolar tienen la libertad o autonomía para decidir lo que les parezca adecuado.

Las Decisiones

La maestra Sonia manifestó su desacuerdo con el hecho de que las docentes que realicen este trabajo adicional como DiE sea ignorada en la normatividad. Entre otras razones, porque “es doble el trabajo y con mayor responsabilidad” y no obstante que entregan todo lo que se les solicita, “y estar al corriente con sus niños”, dijo sentirse desprestigiada por el poco reconocimiento de su labor, pues a veces “ni las gracias le dan”. Este malestar así lo expresó,

A mí la verdad sí se me hace que está muy desprestigiado, porque estamos realizando exactamente la misma función y al doble que una directora técnica y a veces bueno, por experiencia se lo digo que me tocó con tres, somos un poco más responsables al momento de entregar las cosas que los que realmente nada más ese es su trabajo. (DiE Sonia-r102Pp9-10)

Además, subrayó que, “nada más para la papelería sí soy directora” (DiE Sonia-r138p13), pero para los permisos no, pues requiere acudir a la autoridad de las/los supervisoras, quienes le solicitan avisarles para tomar esta decisión. Por ello se trata de una autoridad a medias y por consiguiente dijo no considerarse líder,

Pues no porque a uno como director encargado no se nos da la libertad para decidir en todo, yo me consideraría así si yo veo que ah, que un permiso, órale yo lo autorizo vámonos, pero ya al momento de recurrir a otra persona, ya no estoy como líder, o sea, es líder en lo que conviene y en lo que no, ahí está la autoridad. (DiE Sonia-r290p27)

Los Problemas

La maestra Sonia no dudó en responder que el principal problema como directora encargada es organizar el tiempo ante la continua interrupción de su trabajo docente debido a la atención imprevista de diferentes personas que con requerimientos. Desde las madres de familia que incumplen el periodo establecido de las inscripciones, solicitudes de documentos, hasta abrirle al chofer la puerta trasera de la escuela para que entre el camión que transporta y abastece de agua,

Los primeros será el tiempo, o sea que le digo que llegaban las mamás a media mañana a que las atendiera para tal cosa cuando yo estaba trabajando con mi grupo y si no llegaba el señor que llevaba la pipa y había que ir a abrir la puerta de atrás, como no teníamos intendente, no me podía quedar un rato en mi grupo porque llegaba tal persona a buscarme y había que salirme. (DiE Sonia-r126p12)

El segundo problema es “no dejar a los niños solos” y atender a las personas muy cerca o a la entrada del “salón”, porque en vez de aula trabajaba en la cocina en donde los niños podían correr y llegar a golpearse. Por este motivo, agregó que “en ningún momento debe dejarlos solos”, lo que implica atender simultáneamente a las personas muy cerca o a la entrada del “salón”. En sus palabras,

A mí no me gustaba dejarlos solos porque ahí era la cocina y en la parte del centro, una frente a la otra había dos estufas, entonces se me hacía peligroso salirme y

dejarlos porque decía, nomás se paran a correr y se cae aquí uno y santo trancazo que se va a dar ahí. (DiE Sonia-r132Pp12-13)

Señaló además que, “atendía fuera del salón, estaba así como que, siéntate y con la señora, a ver señora, dígame y al mismo tiempo acá con el grupo” (DiE Sonia-r134p13).

Esta serie de distracciones derivadas del desempeño de la doble función afectan su trabajo docente porque,

Me piden papelería de un rato para otro y si en ese momento tenía pensado hacer un material para mis niños, tengo que buscar una forma más fácil, por ejemplo, una impresión para mandárselas, porque ya no me dio tiempo. (DiE Sonia-r174p16)

El tercer problema recurrente y difícil son “las cuotas” o pagos que no todas las madres de familia aportan y son el origen de los conflictos (“los pleitos con las mamás”). Si bien la maestra Sonia señaló que en la normatividad las cuotas no son obligatorias, sino voluntarias y la directora encargada y las docentes no manejan el dinero sino el tesorero de la mesa directiva enfatizó, “somos los que estamos dando la cara siempre ante ese tipo de problemas” (DiE Sonia-r158p15).

Y el mejor modo de resolverlos es conversar con los padres de familia y solicitarles materiales para ocuparlos con los niños (hojas, lápices, etc.), es decir, hacer visible la cooperación, pero sin evidenciar la falta de pago frente a los demás. Así lo expresó,

Hablar de manera personal con la mamá o papá, aunque la verdad a mí no me gusta el evidenciar, poner unas listas ahí con los nombres de las mamás no me gusta porque a veces, si no nos ponemos en las situaciones de las demás personas a la mejor no está dando porque no tiene, hay unas que, porque no quieren, pero hay otras que realmente no tienen, entonces es platicar y no frente a todas las mamás. (DiE Sonia-r164p15)

La Formación

La maestra Sonia reconoció que una formación específica para la función directiva es casi inexistente. Señaló que la SEP sí le ha ofertado cursos, pero poco o nada tienen que ver con lo que viven en las escuelas debido a su nula utilidad. Adujo que “El curso es lo mismo para todos los estados, pero en contextos diferentes”. Sostuvo en pocas palabras que, “Todo lo hemos ido aprendiendo conforme se van presentando las situaciones. Nunca se nos da una asesoría, ni para los grupos mixtos, todo lo va aprendiendo uno (DiE Sonia-r216p21).

Sin embargo, hay algunos talleres que sí le han sido de utilidad, como el de computación del ciclo escolar pasado, sobre el que aclara que,

Se me hizo muy bien porque realmente es lo que estamos aplicando ahorita, como por medio de la computadora o el celular estamos atendiendo a nuestros niños, eso realmente sí me está funcionando, a eso voy, o sea, que sean útiles. (DiE Sonia-r226p22)

Por la anterior razón y para que las futuras educadoras no aprendan a base del ensayo y error, propuso que se oferten talleres en donde se compartan las experiencias positivas y negativas y la escuela normal tome conciencia de esta situación. En este sentido, su propuesta concreta consistió en que,

Haya talleres donde se nos explique el trabajo de un director con grupo, el que compartan, por ejemplo, la experiencia, que llegue a más personas, o sea, que las experiencias de nosotros que hemos vivido buenas y malas se les den a conocer a los futuros directores para que vean qué estrategias buscar para solucionar las cosas, pero que haya desde antes una clase en la normal donde te expliquen, en caso de que te toca ser director, es esto. (DiE Sonia-r246p24)

Los Saberes de la Experiencia

Para la maestra Sonia el buen funcionamiento de una escuela multigrado con DiE depende principalmente del trabajo en equipo con los compañeros del jardín y con las autoridades. Asimismo, evitar dejarse llevar por lo que dice una u otra docente y no descuidar el trabajo pedagógico y el administrativo, “Yo digo que es el trabajo en equipo, tanto con los compañeros de la escuela como con autoridades, que no nos dejen solas y que nos den los elementos necesarios (DiE Sonia-r236p23).

Y en cuanto a los atributos que debería tener la educadora de preescolar de una escuela unitaria o multigrado, consideró que es la organización, la disposición y la responsabilidad, pero fundamentalmente,

Lo que requiere saber es el contexto en el que está tu jardín de niños, qué situaciones y problemáticas hay, necesita saber también de todo lo nuevo que hay y posteriormente, un cursito, algo donde a mí me digan, maestra vas a llenar esto. (DiE Sonia-r240Pp23-24)

Por otra parte, recomendó “ser acomedido”, es decir, “ayudar para enseñarse”, ya que en las escuelas de organización completa “tuvo directores muy cerrados” que le impedían conocer el manejo técnico-administrativo, pues “no le dejaban acercarse”. O en su caso, añadió “acudir con otra persona de su confianza, para darse idea del trabajo que se realiza” y de este modo “no ir en blanco” (DiE Sonia-r166p16). Sin embargo, en otras situaciones que requerían habilidades informáticas tuvo que aprender sin mediar otras personas,

Tampoco me dijeron que ocupaban los documentos en PDF, entonces tuve que convertirlos para poderlo subir, pero todo eso lo fui aprendiendo en el momento de estar subiendo los documentos, no porque me hubieran dicho lo que iba a hacer, o sea, era ahí de, órale ahí te va, hazle como puedas. (DiE Sonia-r190p18)

A su juicio propiamente no aprendió a dirigir su escuela con la ayuda de la autoridad educativa, excepto en el llenado de documentos. Más bien este aprendizaje fue producto de la práctica y de la auto y co-formación, a este respecto manifestó que, “Es mucho trabajo, con la misma práctica se enseña uno a ser más responsables y aprender a llevar mucho trabajo, pero sí se puede” (DiE Sonia-r226p26). Y prosiguió diciendo que,

Me he visto en la necesidad de estar hasta buscando tutoriales de cómo llenar algún documento en el internet o recurrir a otras personas, entonces de mi parte sí ha habido pues la búsqueda de información en otros lugares, en otras fuentes. (DiE Sonia-r230p23)

Destacó también la importancia de aprender a ser empáticos con madres y padres de familia con respecto a la escuela y “saber identificar como qué necesidades también tienen ellos como padres de familia, sí aprende uno a conocerlos, también aprendes a escucharlos y en ocasiones hasta que ellos te escuchen a ti” (DiE Sonia-r260p25).

Por último, las necesidades de los niños, de sus dificultades y de ponerse en el lugar de ellos.

El Caso de la Maestra Tania

La maestra Tania es una educadora novel egresada de la BENMAC con cuatro años de servicio que inició su ejercicio profesional en 2017 en una escuela de preescolar federal multigrado en un municipio del estado de Zacatecas. En 2018 también trabajó en otra escuela multigrado y, a partir de 2019 a la fecha, se integró en el Programa de Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAEPEM), desempeñando su trabajo en un aula móvil de una comunidad rural. En todas ellas se ha desempeñado como directora encargada.

El “Encargo Directivo” con NN Migrantes

En su primera experiencia profesional, la maestra Tania se vio en la necesidad de asumir el “encargo” directivo a solicitud de la supervisora, pero en la segunda escuela sus dos compañeras, incluyendo la que tenía 10 años de antigüedad se rehusaba a aceptarlo. Las razones de este rechazo para asumir ese “encargo” al igual que el procedimiento para esta designación, le parece injusto. Así lo expresó,

Es bastante injusto el hecho de que sea por default, porque a veces, incluso dentro de la misma institución, son tres o dos maestros y se genera el problema de la dirección, quién va a tener la dirección, se hace la rifa, pero de todos modos nadie, obviamente nadie nunca va a querer la dirección porque es trabajo extra, sin pago extra y aparte implica mucho de nuestro tiempo libre. (DiE Tania-r80p8)

Señaló a su vez que, si bien tuvo mucho apoyo de la supervisora, su primera experiencia en escuelas multigrado fue complicada y estresante, no solo por la lejanía sino por el desfavorable ambiente laboral, escolar y local. Esta fue la manera de evocar su iniciación a la docencia,

Sí sufrí bastante, tenía la dirección, entonces, ese es otro de los puntos, la normal no te prepara para tener dirección y no sabes que tienes que hacer todo lo que hace un docente, planear, evaluar, preparar materiales, preparar recursos y aparte tienes que tener tiempo para resolver todas las situaciones administrativas, que siendo sincera sí son bastantes a lo largo del ciclo. (DiE Tania-r70p6)

Con respecto al clima desfavorable, lo atribuyó, entre otros aspectos, a las inconformidades sobre el dinero que aportan las madres de familia para realizar alguna actividad de mejora material a la escuela que constituye la fuente de numerosos conflictos porque algunas lo incumplen,

El problema principal por el que siempre, siempre, siempre pelean las mamás es por el dinero, porque todas quieren tener decisión en él, porque todas dicen que es de ellas, entonces es un conflicto que en los otros dos jardines que estuve, provocó realmente una incomodidad en la sociedad. (DiE Tania-r134Pp16-17)

Al integrarse en su trabajo actual del PAEPEM, la maestra Tania afirmó que no conocía nada sobre sus características y la decisión de cambiarse a este centro de trabajo fue por la cercanía a su lugar de residencia y al hecho de contar durante los primeros meses con el apoyo de una compañera de la escuela normal que anteriormente estuvo en esta aula móvil. Mencionó a su vez que en las aulas móviles de este programa son pocos los alumnos que se atienden (9 ó 10), en un horario de 9 a 12 del día, pero con gran diversidad cultural. Esta fue su impresión,

Entonces sí fue como un poquito más impactante este hecho y más el hecho de que tenía tanto trabajo de uno y tanto trabajo de otro y no podía dedicarme a satisfacer las necesidades de mis alumnos en cuanto a conocer otro tipo de cosas más cercanas a su cultura o a su lengua materna, entonces creo que sí es un poquito más complicado atender estas escuelas. (DiE Tania-r84p9)

En cuanto a la recepción que tuvo por parte de las madres de familia dijo que fue “buena y con apertura”, pero señaló que “no hablan jamás”, y todas las decisiones importantes dependen de lo que digan los esposos o las maestras (DiE Tania-r100p11).

Finalmente expresó que, a su llegada a las tres escuelas en las que ha sido DiE, nunca fue presentada por alguna autoridad educativa y en el actual centro de trabajo, tuvo que presentarse ante los padres de familia para comunicarles su forma de trabajo.

La Gestión y las Actividades Administrativas

Para la maestra Tania, las exigencias administrativas no son diferentes a las solicitadas para la escuela regular -a excepción de los “cortes de caja”- ya que en las escuelas pertenecientes al PAEPEM se prohíbe y sanciona solicitar cuotas voluntarias a los padres de familia e inclusive “ni para una fotocopia” (DiE Tania-r158p23). Además, ya sabía en qué consistían las actividades administrativas debido a sus experiencias previas. Sin embargo, precisó que “tienen el trabajo administrativo que se tiene en cualquier zona escolar” (DiE Tania-r84p91), pero hay que agregar el del PAEPEM, como la elaboración de inventarios, formatos y cédulas diferentes, lo que implica un trabajo excesivo que afecta más a la atención de los NN, pero también a su propia estabilidad emocional debido al estrés por cumplir lo académico y lo administrativo. En sus palabras,

Afecta más en lo académico que en lo administrativo y cumplir en los dos, yo creo que afecta más en lo personal, a lo mejor sí la salud emocional de los docentes se ve afectada en muchas ocasiones debido al estrés o a la ansiedad o a la presión o a todo. (DiE Tania-r141p19)

Agregó que durante el periodo de pandemia, estando o no en la escuela, “lo administrativo no para” al grado de sacrificar su descanso al manifestar que, “a veces hay semanas que no hay tiempo ni de dormir bien” (DiE Tania-r86p10), lo que además limitó su disponibilidad de conocer las lenguas maternas de NN, lo que para ella es frustrante al no poder satisfacer sus necesidades ni brindarles la educación que por derecho merecen. En este sentido hizo dos llamados: el primero a la sociedad para tomar conciencia de todo el trabajo que hace un docente, quien subrayó, “Hace más de lo que se ve y creo que esa parte no se reconoce y no la valora nadie, ni siquiera la Secretaría de Educación” (DiE Tania-r149p20).

El segundo, a las autoridades educativas para que presten mayor apoyo a las escuelas para NN migrantes y “que se les brinde la educación y las oportunidades que se dan en otro tipo de escuelas y que las merecen por igual” (DiE Tania-r86p10). Asimismo, no dudó en señalar las consecuencias que tiene cumplir y alternar tareas pedagógicas y de dirección escolar en los aprendizajes escolares. Al respecto dijo lo siguiente,

En lo administrativo no hay cabida ni flexibilidad a errores, siempre es tal día, a tal hora, entonces no se afecta nada, pero en lo académico sí, porque a veces no nos dan tanto tiempo para realizar los documentos y se ha afectado en cuanto a actividades que se iban a realizar que al final no se realizaron, o en cuanto a que he faltado a clases en algunas ocasiones. (DiE Tania-r141p19)

En este sentido, la maestra Tania considera que “Se quita mucho, muchas oportunidades a los niños por tener la dirección” (DiE Tania-r196p28).

Por último, señala que la dedicación a las actividades administrativas es variable según el periodo del ciclo escolar, pues algunas veces no hay ningún requerimiento, pero cuando se acumulan, incluyendo algún curso o diplomado, estima que dedica “unas ocho horas más o menos”. Estos periodos son,

A partir de marzo que es el segundo momento de evaluación en preescolar, en adelante es muchísimo trabajo administrativo, siento que es al inicio del ciclo escolar, tal vez a finales de septiembre o inicios de octubre, hasta esas fechas y después del segundo momento o de las vacaciones de semana santa, regresando ya es mucho trabajo administrativo. (DiE Tania-r156p22)

Y en cuanto al trabajo académico y organizativo la mayor carga de trabajo es al inicio debido a la realización de diagnósticos, y algo menos durante los tres momentos de evaluación.

Las Decisiones

Ante cualquier duda o al enfrentar alguna situación desconocida en la que tuviera que decidir cómo actuar, la maestra Tania refirió que en los primeros meses de trabajo en el preescolar migrante tuvo el apoyo de su antecesora en el encargo, “ella tuvo la apertura de decirme que cualquier duda o situaciones, ella podía auxiliarme” (DiE Tania-r74p7), mientras que ya con mayor práctica, tratándose de alguna decisión importante en cuanto a los niños o en cuanto a la escuela ella es quien decide, pero si surge alguna duda “pregunto al secretario de la supervisora o al ATP del programa” (DiE Tania-r110p13).

Los Problemas

Para la maestra Tania el primer problema es la insuficiente información del PAPEM al no contar con el archivo de ciclos escolares anteriores, es decir, datos de las familias y de los niños (lugar de nacimiento, origen étnico, etc.). Señaló que es frecuente que NN no tengan acta de nacimiento, pero el programa les proporciona una CURP provisional en su sistema para evaluarlos y generarles sus certificados.

La segunda dificultad son las condiciones de vulnerabilidad social en las que se ubican estas aulas móviles para niños migrantes que para la maestra Tania, “requieren para empezar, un espacio digno” (DiE Tania-r168p24), pero fundamentalmente la marcada diversidad cultural de la población infantil que se expresa en su grupo de alumnos hablantes de tres lenguas que desconoce y le significan un reto enorme, pues sabe que tienen derecho a recibir una educación en su lengua materna. Por ello, la maestra estimó que no se satisfacen ni el 10% de sus necesidades,

Aquí hay que atender a niños de tres etnias que hablan diferentes lenguas que son: Guirrárica, que son tepehuanos y son mixtecos, entonces cada uno habla su lengua materna y sí saben muchas cosas de español, pero a veces me preguntan, esto qué

quiere decir y yo, ah, y se los explico con sinónimos y a veces no me entienden, ellos pretenden que yo les traduzca qué quiere decir pero realmente no tengo las bases ni los conocimientos de esas tres lenguas y ha sido uno de los retos que más me frustran porque siento que no sé lo que estoy haciendo. (DiE Tania-r74p7)

El tercer problema es la escasa vinculación con los padres de familia porque trabajan todo el día (de seis de la mañana a seis de la tarde) y no les da tiempo de acudir a las reuniones, pues solamente disponen de una hora para el desayuno, pero lo más ofensivo son sus condiciones laborales ya que el hecho de acudir a las reuniones significa que les descuenten su día de trabajo. Por esta razón, solamente se realizaron dos. Al respecto señaló que esta situación se le hace injusta, pues, “Quitarles su sueldo de un día nos pesa mucho, se nos hace muy injusto, entonces no hemos tenido la oportunidad de tenerlos tantos días en las escuelas” (DiE Tania-r106p13).

El cuarto problema es la alta movilidad de algunos NN durante el ciclo escolar puesto que “varios llegan en mayo y se van en noviembre” una vez que sus padres y madres siembran o levantan las cosechas. Además, al llegar a sus pueblos de origen no acuden a la escuela, lo que ocasiona un rezago en sus aprendizajes. De manera que al regresar, la maestra Tania ha tenido que dedicarles el mayor tiempo posible para compensar el tiempo de inasistencia escolar. Esta situación se ha agravado con la pandemia, pues aclaró que los niños ahora “están sufriendo demasiado porque amaban estar en la en la escuela y ahora están todo el día solos, lo único que tienen es la escuela” (DiE Tania-r106p12), además señalo que,

Ahorita que estamos a distancia también es un rezago enorme porque los padres de familia están trabajando en la comunidad o fuera de ella y trabajan mamá y papá, entonces los niños, ahí en la comunidad siempre están solos, la ventaja es que es un

rancho de trabajo, entonces sólo son esas familias, no hay otras familias que pudieran generar un peligro para ellos. (DiE Tania-r84p9)

El quinto problema es el incumplimiento de los padres en las faenas para el mantenimiento de la escuela que se realizan los domingos que es su único día de descanso. Además, la maestra Tania aclara que algunos alumnos solamente viven con el padre, motivo por el cual, “Normalmente no participan en ninguna de las actividades y eso también les causa conflicto, aunque las actividades sean sólo con los niños, entonces el pleito siempre es eso, por las faenas o por ese señor que normalmente nunca va” (DiE Tania-r128p16).

La Formación

La maestra Tania señaló que, a pesar de que en los primeros años en la escuela normal tuvo prácticas en escuelas prescolares y recibió una buena formación, se realizaban en contextos más favorables y cercanos al medio urbano. También aclaró que los docentes sí les informan que llegarán a escuela en contextos socioeconómicos desfavorecidos, pero subraya que, “En los contextos tan situados que nos mandan el primer año sí nos faltaron muchas cosas de aprender en cuanto a cómo llevar nuestra práctica profesional en este tipo de contextos” (DiE Tania-r60p5).

Reconoció a su vez que, a pesar de la experiencia profesional que tuvo en los dos jardines de niños anteriores, el actual contexto es muy diferente y con necesidades muy específicas “para las que no estoy preparada” (DiE Tania-r84p8), pero dio muestra de su interés por formarse y su impotencia ante el desconocimiento de las culturas y lenguas indígenas, así como la falta de tiempo para su estudio. En sus palabras,

Me falta mucho en cuestión de lenguas y en cuestión de seguir preparándome, indagando sobre cómo podría yo ir satisfaciendo las necesidades que a lo mejor yo ya

conozco, pero no me he dado, por falta de tiempo, a la tarea prepararme para poder satisfacerlas. (DiE Tania-r166p24)

En este orden de ideas, reiteró que es casi inexistente una formación específica que les permita a los egresados de la escuela normal contar con las herramientas y conocimientos básicos sobre la diversidad de contextos sociales de las escuelas multigrado y sus formas organizativas, ni mucho menos de los aspectos que implica la conducción de tareas directivas, “Realmente en la normal no nos enseñan a ser directores, nos enseñan a planear, a evaluar, pero no nos enseñan todo este proceso administrativo que a veces sí es bastante cansado” (DiE Tania-r36p3).

Con respecto a los asuntos administrativos, reconoció que en su último año de prácticas profesionales sí tuvo conocimiento de que estas actividades se realizaban en escuelas multigrado, sin embargo dijo que, “desconocía de todo el tiempo y toda la preparación que eso requería” (DiE Tania-r72p7), además enfatizó que,

Nunca me di cuenta de todo el trabajo que implica ser director con grupo, sí lo veía como de manera superficial y a lo mejor sí íbamos a veces a entregar documentación, pero no me di cuenta de la dimensión que conllevaba todo ese trabajo. (DiE Tania-r72p7)

Y en cuanto a la ausencia de capacitación para ejercer el “encargo” directivo durante su iniciación a la docencia propuso, “Que el supervisor verifique a quien está eligiendo como director en escuelas multigrado y en las unitarias, que antes de equivocarse a lo mejor sí tendrían que prepararlos mediante un tutorial o un curso previo” (DiE Tania-r182p26).

Los Saberes de la Experiencia

Para la maestra Tania sus experiencias como DiE se han traducido en múltiples aprendizajes para solucionar los problemas, entre estos: i) escuchar a todos, incluyendo a con

quién se tiene el conflicto; ii) conocer los lineamientos normativos; iii) no tomar decisiones sola; iv) informarnos con autoridades; v) evitar involucrarse en los problemas familiares de la comunidad; vi) tener mucha comunicación con los padres de familia.

En cuanto al hecho de asumir el encargo directivo con NN migrantes, reconoció que “no sabía nada de dirección, de papelería, no sabía cómo llevar a las madres de familia” (DiE Tania-r108p13), por esta razón, hizo valer el apoyo ofrecido por la supervisora. Sin embargo, puntualizó que,

Hubo veces en que sí me regresaba los documentos, pero pues yo ya sabía que estaba mal en esto y eso fue lo que fue construyendo un poquito más mi experiencia y el que ahora cometa menos errores que en esas ocasiones. (DiE Tania-r108p13)

A partir de su experiencia en el PAEPEM, recomendó que las futuras educadoras y educadores conozcan previamente el contexto de desarrollo profesional, el desarrollo de los niños en edad preescolar, los planes y programas de estudio, pero fundamentalmente, “Tener mucho conocimiento sobre diversidad cultural y multiculturalismo para poder generar un ambiente adecuado en el que puedan coexistir todos y puedan aprender de todos entre ellos mismos” (DiE Tania-r170p25).

Por otra parte, afirmó que, “no se toma tanto en cuenta la diversidad cultural que tiene la escuela”, ni se considera una modalidad distinta de aprendizaje ya que “son los mismos planes y programas de estudio” (DiE Tania-r44p3). En este sentido manifestó su desacuerdo con el hecho de unificar la educación o de “ir por una sola brecha” porque en ese contexto, las necesidades son muy diversificadas y el plan o programa de estudio deja de lado dichas necesidades y “ni siquiera va a ser significativo para mis alumnos” (DiE Tania-r176p25).

No obstante, refirió que las experiencias educativas que mejor le han dado resultados, son la detección de necesidades y generar ambiente de aprendizaje significativos,

especialmente, “Los viajes escolares, brindarles oportunidades de conocer museos, otros ecosistemas, otros lugares de manera virtual, porque es algo que los niños tampoco tienen al alcance, el ver vídeos, el proyectarles algunas imágenes y el aprendizaje situado” (DiE Tania-r158p23).

También reconoció contar con el apoyo de un ATP perteneciente al programa y el secretario de la supervisora para el llenado de algún documento desconocido.

Por último, al referirse a sus principales logros, destacó el desarrollo de algunos alumnos con cierto rezago educativo o necesidad específica, y en cuanto a la gestión, la mejora en cada una de las escuelas en las que ha estado (construcción, algún domo, pintura), porque “motiva a los padres y a los niños, el hecho de ver sus espacios bonitos” (DiE Tania-r188p27).

El Caso de la Maestra Lidia

La maestra Lidia es licenciada en educación preescolar egresada de la BENMAC, se incorporó al Servicio Profesional Docente de la SEP mediante examen de ingreso y en sus cuatro años de servicio ha sido directora encargada con grupo en dos de las tres escuelas del nivel educativo de preescolar federal en las que ha laborado.

El “Encargo” Directivo

Fue en su segundo año de servicio cuando la maestra Lidia llegó a un preescolar multigrado unitario en el que tuvo que hacerse cargo simultáneamente de un grupo conformado por estudiantes de segundo y tercer grado y de la dirección escolar. Para la maestra Lidia no era desconocido que en este tipo de escuelas una sola educadora debía hacerse cargo de todos los alumnos y de la dirección escolar al mismo tiempo debido a que en el trayecto de su formación inicial se percató de ello, por lo que no le sorprendió tener que desempeñar esa doble función, refiriendo que, “sí lo sabía porque pues ya en mis prácticas

estuvimos observando en escuelas unitarias, entonces pues ya sabíamos de manera general cómo se trabajaba en ese tipo de escuelas” (DiE lidia-r52p7).

A pesar de estar familiarizada con el funcionamiento de las escuelas multigrado, desconocer el contexto particular de la escuela a la que se incorporó le complicó el cumplimiento del encargo puesto que no tenía antecedentes de la misma. En cuanto al procedimiento mediante el cual fue “designada” por primera vez como directora encargada con grupo, señaló que fue de manera automática al ser la única docente en el plantel, pero al cambiarse a un centro de trabajo multigrado con cuatro docentes, fue designada DiE al final de una reunión con la supervisora, quien sin consenso previo le dijo, “Pues ya decidí y espero y me apoye usted porque pues ya tiene un poco más de experiencia, considero que usted pues ahorita es la que está un poco más capacitada para atender lo que sería la dirección” (DiE lidia-r321p30).

Aun cuando manifestó no desconocer el trabajo que corresponde llevar a cabo en una escuela multigrado como directora y a la vez docente, reconoció no haberse sentido preparada para desempeñarse en una escuela con ese tipo de organización,

No, la verdad no, porque pues en la normal nada más fue así de manera muy general la observación, pero pues nunca nos enseñaron lo que era el trabajo administrativo, entonces pues ya yo sabía que ahí era tanto el trabajo administrativo que no nos habían enseñado y que, pues no sabía de eso aún nada y pues ahora el trabajo con los niños, entonces este, bueno no me sentía preparada para tomar ese trabajo. (DiE lidia-r60p8)

La designación de esta doble función pedagógica-directiva implica una mayor carga y responsabilidad para quien le toca desempeñarla, así lo dejó ver la maestra Lidia, “sí es un poco complicado el estar cubriendo lo que es administrativo tanto como lo de un grupo” (DiE lidia-r62p9), sin dejar de señalar el haber cumplido con la responsabilidad que le fue

conferida, realizando una y otra función dado que tuvo la capacidad de “organizar las actividades que había que hacer en dirección, pero siempre dando prioridad a lo que era el trabajo de los niños para no descuidarlos” (DiE lidia-r90p11).

La Gestión y las Actividades Administrativas

En busca de cumplir con la doble función de directora encargada con grupo, la maestra Lidia mencionó que el trabajo administrativo lo realiza a contra turno al considerar “se tiene toda la tarde para estar trabajando con eso” (DiE lidia-r132p16), añadiendo que, “si se organizan bien los tiempos pues sí te da la posibilidad de atender los dos aspectos, el administrativo y el escolar sin descuidar alguno” (DiE lidia-r118p14). Si bien no le ha sido fácil cumplir con las cargas adicionales al trabajo docente, la maestra ha tenido la capacidad de “sacar adelante” ambos compromisos.

La maestra Lidia identificó tres momentos de carga administrativa durante el ciclo escolar, “se dividiría en las etapas de inicio, puede ser intermedio y pues a final de ciclo escolar” y precisó que “prácticamente se tiene más trabajo lo que son pues en el inicio y en el final” en donde lo más difícil es el final “porque se entregan más documentos” (DiE lidia-r136p16).

Entre las principales actividades que ha realizado con mayor frecuencia la DiE Lidia están: la conformación de los diferentes comités de participación social, la iniciación de labores docentes, reuniones con madres de familia, las evaluaciones, la elaboración de documentos administrativos y de gestión, el registro de participación social, las liberaciones del personal escolar, la entrega de documentación a los padres de familia, y la entrega del plantel, y como educadora todas las que corresponden a esta función.

En cuanto al tiempo dedicado a la atención de la tarea administrativa expuso que, debido a la pandemia por COVID-19, durante el confinamiento dedicó aproximadamente el

sesenta por ciento del día al trabajo con los niños y el cuarenta por ciento al trabajo administrativo, mientras que de manera presencial refirió que ha dedicado la mañana a trabajar con los alumnos y por la tarde a atender el trabajo administrativo.

Las Decisiones

Desempeñar el encargo directivo, como se ha mencionado, implica mucho trabajo y responsabilidades, no así todas las atribuciones que podría suponerse que le corresponden a un directivo. Para la maestra Lidia las limitaciones en la toma de decisiones se han presentado ahora que desempeña el encargo directivo en una escuela multigrado tetradocente (cuatro docentes), ya no dependen totalmente de ella, “recuerdo que cuando era unitaria pues las tomaba las decisiones yo sola, no tenía que pedir opiniones de alguien más” (DiE lidia-r106p13).

Los Problemas

Al asumir el encargo directivo la maestra ha tenido que enfrentar y solucionar algunos conflictos presentes en la vida escolar. Los principales se centran en la dificultad de alcanzar acuerdos dentro la comunidad escolar, por ejemplo, “ponerse de acuerdo ya sea en alguna actividad con los padres de familia, bueno, en la comunidad donde estoy ahorita yo veo más ese problema” (DiE lidia-r98p12).

En cuanto a la forma de solucionar un problema dijo: “pues ahora sí trato de hacer lo posible por resolverlo yo sola, ya si es un poco más complicado, que no pueda, pues ya pido ayuda, primero con mis compañeras directoras y ya en última opción con mi supervisora (DiE lidia-r94p11).

Además, ha tenido que atender imprevistos que restan tiempo al trabajo con los alumnos, en este sentido comentó lo siguiente, “puedes estar trabajando con los niños, pero

llega alguien que requiere el trabajo administrativo y pues tienes que descuidar y dejar un rato ahí a los niños y pues ir a lo demás” (DiE lidia-r118p14).

La maestra Lidia señaló que, a pesar de que no son tan frecuentes, sí ha habido interrupciones al desempeñar el encargo directivo,

Ha ocurrido, por ejemplo, ahora que nos estaban solicitando lo de las preinscripciones, entonces pues estaba con los niños y al mismo tiempo nos empezaron a hacer solicitudes para lo que era inscribir a los niños y entonces, pues sí dejamos un rato al grupo. (DiE lidia-r158p18)

Terminó señalando que, si bien este tipo de interrupciones no suceden de manera frecuente, sí ocurren en ciertos periodos del ciclo escolar, especialmente al inicio del mismo.

La Formación

Al no contar con la preparación adecuada para desempeñar el “encargo” directivo y buscando apoyo, la maestra dijo haberlo recibido por parte de su supervisor, “yo recuerdo que iba mucho con mi supervisor, de, ahora cómo hago esto y él tenía la paciencia para estarme explicado y pues siempre estuvo muy atento a eso” (DiE lidia-r80p10).

Subrayó a la vez no haber recibido ninguna capacitación específica, “al menos yo no he tenido información de algún curso para capacitación” (DiE lidia-r227p23). En cuanto los cursos que ha recibido mencionó que, “la mayoría han sido enfocados a la práctica docente” (DiE lidia-r225p23), mientras que sobre la formación directiva afirmó, “al menos yo no he tenido información de algún curso para capacitación” (DiE lidia-r227p23).

Los Saberes de la Experiencia

Con base en su experiencia, la maestra Lidia recomendó a las futuras educadoras de escuelas multigrado algunas acciones, entre las que considera “no ser tan autoritaria como maestra y directora, es decir, tomar en cuenta las opiniones de los demás para realizar

diversas cosas” (DiE lidia-r256p25). Y en cuanto a la adquisición del conocimiento administrativo opinó que puede ser con ayuda de compañeros o de la autoridad educativa. Además, ha logrado entender que “es necesario tener una buena comunicación con los padres de familia, pues prácticamente son los que te van a estar respondiendo y van a realizar las actividades junto con los niños si tienes buena atención con ellos” (DiE lidia-r266p26). En relación con este punto reconoció que,

Al inicio si es un poco difícil porque pues ni ellos me conocen ni yo a ellos, sino que poco a poco pues ya los vas conociendo, la forma en que les gusta trabajar, yo creo que ya eso se va adquiriendo poco a poco con la práctica. (DiE lidia-r268p26)

Otro mensaje dirigido a las y los docentes de preescolar, es que investiguen por su propia cuenta, que busquen el apoyo de alguien con más experiencia que pueda ayudar con los conflictos que se presentan. Por otro lado, al referirse a los atributos que deben reunir las y los futuros docentes para desempeñarse en contextos multigrado dijo,

Creo que lo principal es la responsabilidad porque pues cae en una sola maestra lo que es el correcto funcionamiento de todo el centro educativo, entonces por ejemplo es eso, considero también que se debe de tener buena comunicación con los padres de familia, que debe poner principalmente a los alumnos como prioridad en el proceso del aprendizaje, y que debe tener capacidad de gestión para así ver lo que se requiere para el jardín de niños. (DiE lidia-r238p24)

Finalmente, la maestra Lidia mencionó que uno de los logros más satisfactorios y significativos en la primera escuela en la que desempeñó el “encargo” directivo, fue el hecho de contar con un mejor espacio educativo para las niñas y los niños,

Yo al principio decía, pues es que los niños vienen a la escuela, pero considero que para que se motiven un poquito más de aprender y les guste un poquito más asistir a clases pues debe de haber un pequeño cambio. (DiE lidia-r309p29)

Lo anterior en referencia a las gestiones emprendidas para contar con intendente, arreglar la cerca perimetral, pintar los salones y dos murales. La maestra concluyó que esa fue una de las mayores satisfacciones al ver cómo estaba la escuela al inicio y cómo había cambiado.

El Caso de la Maestra Vania

La maestra Vania recibió su formación inicial como licenciada en educación Preescolar en la BENMAC y comenzó a laborar como educadora de preescolar en el año 2014 después de presentar el examen de ingreso al Servicio Profesional Docente. Se ha desempeñado como directora encargada con grupo en tres de las seis escuelas por las que ha transitado durante los siete años que ha prestado su servicio como trabajadora docente de la Secretaría de Educación del estado de Zacatecas.

El “Encargo” Directivo

Fue en el primer año de servicio cuando, además de hacerse cargo de un grupo de alumnos de primer y segundo grado de preescolar en una escuela multigrado bidocente, la maestra Vania recibió la indicación de atender la dirección escolar, notificada por su colega de trabajo, quien simplemente le informó que le tocaba, así lo expresó,

Fue el primer año, fue ahí donde coincidimos trabajando, entonces la maestra que estaba pues ya había tenido un año con esa experiencia, entonces llegando yo nueva fue así de no, te toca, yo ya no quiero, entonces pues así se asumió el cargo. (DiE Vania-r10p2)

Sin más opción asumió la encomienda, entendiendo que quien llega de recién ingreso a la escuela debe hacerse cargo de la dirección del plantel. Ante esta situación manifestó, “no pues este, se suponía que así era y yo dije, bueno” (DiE Vania-r14p2).

La maestra Vania tenía conocimiento de que en las escuelas multigrado una profesora debe desempeñar funciones de dirección y de docencia simultáneamente, pero reconoció no haber tenido antecedentes sobre el funcionamiento de esta primera escuela a la que se incorporó, de la que solo sabía que era bidocente. Estas son algunas de sus primeras impresiones,

Pues en un primer momento llegué medio descontextualizada, el apoyo de la compañera pues sí se vio en cuanto a mira, las cosas se hacen así, por ejemplo, los primeros acercamientos pues, la limpieza del espacio físico, entonces, se organiza así, le toca un pedazo a cada padre de familia. (DiE Vania-r24p2)

En su segunda escuela, la designación como directora encargada fue de manera automática por ser unitaria, mientras que en la tercera escuela, al no llegar a un acuerdo entre las compañeras del colectivo docente, fue necesario solicitar la intervención de la autoridad inmediata, “La compañera tampoco quería ese cargo, entonces pues fue así de, maestra supervisora pues usted decida, y no cómo, que no sé qué, y dice bueno pues un volado, y así se decidió” (DiE Vania-r156p15).

La maestra Vania señaló que aún no logra adecuarse al encargo directivo, “no, no acabo de adaptarme porque los requerimientos son cada vez más y muy diversos” (DiE Vania-r130p3). Comparte también que en las dos primeras escuelas no recibió apoyo para elaborar la documentación requerida, en tanto que, al referirse a su actual centro de trabajo, de organización tridocente, lo calificó como un mayor compromiso, “porque es una escuela

más grande, entonces hay más cosas que hacer, más gente que tener a, pues es que no quiero decir a mi cargo, pero sí” (DiE Vania-r31p3).

Una vez que conoció el trabajo excesivo que debe realizar una DiE, la maestra dijo que preferiría trabajar en una escuela de organización completa para poder dedicarse solamente a la atención de su grupo escolar, incluso expresó que participó en los cambios de centro de trabajo para dejar de ser directora encargada, sin conseguirlo,

Yo la verdad quería dedicarme a un solo grupo y vivir relajada, o sea, dedicarles todo mi tiempo a ellos y por azares del destino, porque no me tocó, o sea, voy a tener que, otra vez, equilibrar la situación en la dirección encargada con el grupo, pero sí, sí es un motivo para pedir un cambio. (DiE Vania-r151p14)

Para la maestra Vania, desempeñar la función de directora encargada con grupo representa un trabajo no deseado y así lo hizo saber,

Sí es indeseable porque, lo pensé, lo pensé porque dije, bueno hay compañeras que sí quieren y luego me remonté a hechos y dije no, es que no quieren, o sea, es porque la otra no quiso, porque uno tal vez siente más compromiso y dice bueno pues yo lo hago, o sea, no hay nada que no se pueda hacer, pero sí, sí es indeseable. (DiE Vania-r176p16)

En cuanto a la percepción sobre si existe o no un reconocimiento formal del encargo directivo en escuelas multigrado por parte de la Secretaría de Educación de Zacatecas, la maestra Vania compartió su sentir, “no, pero yo sí me sentí reconocida, mínimo por mí” (DiE Vania-r141p4), sintiéndose también valorada por parte de las madres de familia, “noté un respeto inmediato por el hecho de ser yo la autoridad, o sea, el hecho de ser la directora encargada” (DiE Vania-r28p3).

La Gestión y las Actividades Administrativas

Entre las actividades de gestión que realiza la maestra Vania destacan algunas relacionadas con la mejora de la infraestructura escolar, a este respecto, señaló lo siguiente,

El año pasado sí realicé mucha gestión, incluso dejé mi escuela en óptimas condiciones, muy bonita, gestione pintura y llaves para los lavamanos, igual no fue la gran cosa, pero yo me siento muy bien porque lo llevé, lo empecé y lo llevé a término, o sea, no deje la situación ahí de no, no se pudo y hasta aquí llegó una intervención, no. (DiE Vania-r43p4)

Al tratar de contabilizar las horas que dedica al trabajo administrativo manifestó no saber con certeza por ser muchas, “depende de los documentos solicitados, pero mínimamente, una hora diaria y cuando se requiere son más, unas diez a la semana” (DiE Vania-r87p8).

La maestra Vania mencionó que una estrategia a la que recurre para cumplir con la carga de trabajo administrativo y de gestión escolar, es realizarlo por las tardes,

Porque para eso de la gestión pues se requieren documentos, documentos que uno tiene que organizar, redactar, imprimir, sellar, entonces pues por las tardes destinar un tiempo para eso, para la elaboración de oficios, documentos, es alternarlo en las tardes porque mientras uno está trabajando en el salón claramente no se puede hacer nada no, no puedo yo estar ahí redactando un informe o haciendo una solicitud claro que no. (DiE Vania-r77p7)

Puesto que la entrega o recepción de documentos tiene que hacerse en horario laboral requiere encontrar el tiempo para llevarlos, en otras palabras, tiene que entregarlos dentro de las horas en que el personal que lo ha de recibir se encuentra laborando.

Entre las tareas que como directora encargada logró identificar están las relacionadas con los comités de participación social, la estadística, registro de escuelas activas, reporte diario de participación de alumnos, revisar planeaciones, trabajar con maestros de apoyo, atender solicitudes de madres de familia, elaborar solicitudes y revisar condiciones del inmueble escolar.

Para la maestra Vania existen dos momentos en los que se intensifica el trabajo administrativo, al inicio y al final del ciclo escolar. En cuanto a lo que tiene que realizar al inicio señaló lo siguiente,

Por ejemplo, analizar lo del programa escolar de mejora continua, qué fue lo que se logró, bueno hacer una revisión de qué se logró, que es lo que se requiere que se tenga un proceso, entonces tú lo modificas y es cuando tienes que empezar también a hacer solicitudes, también lo de la estadística, lo de altas, lo de bajas y lo de la inscripción, también lo del comité de participación y ahorita el de salud, así es cuando se carga más el trabajo administrativo. (DiE Vania-r92Pp8-9)

Mientras que en lo referente a las actividades propias del fin del ciclo escolar esto fue lo expresado por la maestra Vania, “pues entregar resultados de todo lo realizado en el año, otra vez estadística, los avances del programa” (DiE Vania-r92p9).

En algunas ocasiones las actividades administrativas y de gestión escolar tiene que realizarlas de manera urgente afectando el tiempo de trabajo dedicado a los alumnos, como las firmas de comités de padres de familia, según lo referido por la maestra, “era de bueno, te lo piden de hoy para mañana, entonces lo hiciste hoy en la tarde, mañana temprano recoges firmas y lo entregas en tiempo y forma” (DiE Vania-r79p7). La maestra Vania también reconoció que, en mayor o menor medida, atender otras necesidades de la escuela implica disponer del tiempo de trabajo con el grupo escolar, “sea poco o mucho pero sí, pero es que

a veces, si era antes, los citaba un poco antes y a las nueve se cerraba, tal vez el tiempo de recepción de los niños (DiE Vania-r81p7).

Para la maestra Vania las y los NN de escuelas multigrado, en la que una educadora con grupo se hace cargo de la dirección escolar, están en desventaja con respecto a los alumnos de una escuela de organización completa,

Sí, desgraciadamente sí, tal vez no es lo que quisieran escuchar, pero con la pena (riendo) así es, a veces sí se le quitan sus diez quince minutos, porque sí trataba también de cumplir mucho esa normativa de cumplir con el horario, pero sí, sí se tiene que dar prioridad a lo que te están exigiendo de forma inmediata y cómo es, pues ir quitándole tiempo de calidad a los niños para cumplir con esa responsabilidad tuya. (DiE Vania-r178p16)

Y es que aparte de los requerimientos administrativos la maestra apuntó que, “llegan también los que van a revisar las escuelas y ya te entretuviste enseñando donde estuvo la falla y los niños los dejas solos en el salón, al no contar con otro compañero de apoyo se quedan sin atención” (DiE Vania-r180p17). De acuerdo con lo expresado por la DiE, la atención de los NN se ve interrumpida por distintas razones,

Si llegan por ejemplo los del centro de salud, maestra que necesitamos la información de cuántos niños y no sé qué, y cómo le hago si lo están requiriendo y por ejemplo ahí en Las Coloradas estaba el centro de salud al ladito, pero llegaba la brigada una vez al mes y pues requerían la información en urgencia por qué tenían que ir a otras comunidades, entonces teníamos que hacernos ese espacio para atender y sí, dejar al grupo solo. (DiE Vania-r182p17)

Las Decisiones

En el desempeño de la función directiva por encargo, la maestra Vania tuvo que tomar decisiones para afrontar la exigencia de atender los asuntos de la escuela y la docencia, una de ellas es sobre el manejo del tiempo para cumplir la doble tarea,

Si me están pidiendo allá que esté por ejemplo doce y media, pero yo sé que hago cincuenta minutos en el traslado, pues con la pena y los alumnos salen once y media señoras, y por favor puntuales porque me están solicitando entregar estos documentos en la región, la organización de tiempos y para realizar los oficios pues sí, ya sabemos que así es esto de la docencia. (DiE Vania-r47p4)

Los Problemas

La maestra Vania señaló que considera un problema el manejo del tiempo al realizar las actividades de gestión porque estas tienen que realizarse o dentro del horario escolar, o en su tiempo de descanso,

Tienes que estar en tu horario en la escuela, pero también tienes que entregar papelería antes de no sé qué hora, entonces ¿Cómo me dividía en cuanto a cumplir con algo y cumplir con otro algo que también era parte de mi responsabilidad?. (DiE Vania-r45p4)

Otro problema es la falta de comunicación asertiva con una compañera maestra, “porque yo daba por hecho algunas situaciones, o respetando la personalidad de mi compañera omitía algunas otras que por normativa debían ser así, entonces sí considero que fue una área de oportunidad para que hubiera una situación” (DiE Vania-r53p5).

En cuanto al problema más difícil que tuvo que enfrentar como directora encargada con grupo refirió el siguiente caso,

No pues es que en un año sí, yo no sabía por ejemplo como levantar un acta o cómo

seguir los protocolos de intervención ante alguna situación dentro de la escuela², entonces si hubo un año donde se suscitó una cuestión y sí entré en estrés y sí se me hizo muy complicado porque incluso fue ya este, en horarios que ya no eran laborales y en tiempo que ya eran casi vacaciones y el estrés emocional de llevar a cabo una situación de ese tipo y no saber cómo actuar. La autoridad encargada en ese momento sí me supo orientar, pero de todos modos sí, sí fue lo más difícil porque me sacó de mi zona de confort. (DiE Vania-r59p5)

La Formación

La maestra Vania mencionó que en su proceso de formación inicial sus prácticas docentes se realizaron en escuelas de organización completa cercanas a la ciudad más que en escuelas ubicadas en zonas rurales, “sí se nos mencionaba, te va a tocar trabajar en un rancho, pero hasta ahí, no era de pues vamos enseñándoles cómo se redacta un formato para tal cosa por si les tocara ser unitarias, en ninguna manera” (DiE Vania-r104p9).

Con respecto a si recibió o no alguna formación o capacitación como directora encargada con grupo expresó no haberla recibido al inicio, ni durante su trayectoria, y señaló lo mismo para el caso de la oferta formativa para trabajar en escuelas multigrado, “no, tampoco, nada más a la diversidad, pero ahí de, una adecuación curricular por ejemplo para primero, segundo y tercero no, específicamente pues” (DiE Vania-r106p10).

Sin embargo, la maestra Vania comentó haber tomado varios cursos y talleres como el de lego, el de habilidades socioemocionales y un taller de tutoría, “entonces sí estuve también en actualización, pero le digo, no precisamente para la dirección encargada” (DiE Vania-r114p10). Vania mencionó haberse enterado de un taller de habilidades directivas al

² Se refiere a los Protocolos para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica del Estado de Zacatecas.

que no tuvo acceso porque sólo era para directores técnicos, fuera de esto dijo no conocer otros ofrecimientos de formación.

Los Saberes de la Experiencia

Con base en la experiencia adquirida a lo largo de su trayectoria como educadora y como directora encargada con grupo, la maestra Vania expresó cuáles son los atributos que a su juicio debe reunir una educadora de escuela multigrado de preescolar, en primer lugar, ser una educadora analítica,

Porque debe ver todo su contexto y no nada más, por ejemplo, pedir las cosas por pedir las, de ver en qué condiciones económicas se encuentra para poder, por mencionar un ejemplo, sugerir la aportación voluntaria, también se requiere ver las necesidades de la institución. (DiE Vania-r120p11)

En segundo lugar, ser una educadora empática, “se debe ser empático también con los padres de familia porque ellos son el apoyo principal en una escuela unitaria, si no tenemos apoyo no funciona la situación” (DiE Vania-r121p11).

En tercer lugar, debe ser una educadora muy organizada, “porque deben de dividirse en muchas partes y deben cumplir con todo y deben aprender a separar, entonces es parte de, la organización (DiE Vania-r122p11).

La maestra Vania recomendó que en contextos escolares multigrado y unitarios una educadora debe evitar ser autoritaria,

Sí debe mostrarse con autoridad, pero no debe ser tan autoritaria y tajante porque a fin de cuentas yo expongo que en una escuela unitaria casi todos vamos de paso desgraciadamente, pero supongo que así es, entonces la comunidad, la que también tiene buenas aportaciones e intereses porque la institución es su guía, entonces

considero que no debe, no debe decir las cosas se van a hacer así y punto, porque es una pieza esencial la comunidad. (DiE Vania-r124p11)

Además, aconseja compartir experiencias entre colegas educadoras de escuelas multigrado y unitarias de la misma zona escolar para aprender,

Dentro de la zona puede haber alguna otra escuela unitaria, entonces sí, compartir el cómo le hiciste para organizar esto, y ya escuchando opiniones, entonces considero que esto sí va a ser pertinente para llevar a cabo dentro de mi escuela y ya no vas tanto a un ensayo y error. (DiE Vania-r128p11)

En cuanto a la fuente de los aprendizajes como directora encargada con grupo, por un lado, señaló a sus autoridades educativas, aprendiendo de unas a “no ser autoritario” y de otras “ese lado humano”, reconociendo que “entonces sí se llega a aprender de la autoridad”, pero no todo lo que necesita saber del oficio,

O sea, simplemente te dicen cuáles son los requerimientos que ellas necesitan de ti, pero no te dicen puedes hablarles así a las madres de familia, puedes realizar este tipo de actividades que sí funcionan, porque considero que ni ellas saben, o sea, ya están encerradas en su labor que lo único que les importan son los resultados, no tanto el cómo está sufriendo el proceso. (DiE Vania-r134p12)

Reconoció a su vez, haber aprendido a través de la interacción con compañeras educadoras que ya tenían muchos años en una escuela,

Entonces me decían, no, es que aquí las madres de familia son muy impulsivas, por así decirlo, entonces si algo no les agrada no te van a decir a ti, se van a ir con la supervisora y desgraciadamente pues sí, me tocó experimentarlo. Entonces ese tipo de situaciones, pues que te contextualicen a donde tú llegas es una de las ventajas que, en tu aprendizaje, he recibido de mis compañeras. (DiE Vania-r434p13)

De igual forma, apuntó que a partir de la relación con padres de familia aprendió “a mostrarse como autoridad, porque también si tú te ves un poco titubeante pues de ahí se agarran” (DiE Vania-r141p13).

Finalmente, la maestra Vania compartió algunas satisfacciones que le ha dejado la experiencia de haber estado a cargo de las escuelas en las que ha laborado, “la satisfacción de haber realizado una gestión oportuna”, es decir, solicitar materiales para mejorar el funcionamiento y apariencia de la escuela, aprendiendo a dejar de lado la vergüenza, ”no sé qué me da eso de ir a llevar solicitudes”, y es que pensaba que le dirían que no, “anteponía yo el resultado negativo a la elaboración de, decía no, de aquí a que me hagan caso, no, pues mejor la compro y así”, y después de todo tuvo que actuar con mayor determinación, “pero ya después me decidí y sí, sí se logró” (DiE Vania-r147p14).

Capítulo 6. El Caso Colectivo y su Comparación

En este capítulo se comparan cada uno de los casos particulares para llegar a una replicación literal (Yin, 1984), esto es, “la capacidad que se tiene con este tipo de diseño de contestar y contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza” (Rodríguez et al., 1997, p. 96).

Cabe mencionar por otra parte, que si bien los casos fueron considerados al inicio de la investigación como unidades empíricas específicas que fueron identificadas durante el desarrollo de la investigación, también se procuró concebirlos como una construcción teórica, es decir, combinando evidencias empíricas con categorías y constructos teóricos a partir de un enfoque determinado.

Las experiencias compartidas por las maestras Sonia, Tania, Lidia y Vania, muestran la compleja situación que experimentan muchas de las docentes de educación preescolar durante sus primeros años de trabajo en escuelas multigrado y unitarias en territorios rurales que operan en condiciones de vulnerabilidad social. Esta situación se agudiza cuando se les exige cumplir adicionalmente a su trabajo docente, actividades para realizar el “encargo” de atender la dirección escolar.

La “Designación” del Encargo Directivo

La manera en la cual las maestras participantes de este estudio son “designadas” directoras encargadas con grupo no se ciñe a un mecanismo estandarizado de elección o notificación de la función que deben desempeñar, muy por el contrario, en cada uno de los casos abordados, el contexto interno de la escuela y las decisiones de la autoridad de la zona escolar son factores que inciden al momento de definir quién será la responsable de atender los asuntos de la dirección en escuelas unitarias y multigrado.

En algún momento de su trayectoria profesional las cuatro maestras desempeñaron la doble función directiva y pedagógica en escuelas multigrado con más de un docente por lo menos durante un ciclo escolar, mientras que sólo tres de ellas se encargaron de la dirección en escuelas unitarias en las que no tuvieron opción de elección.

En su primer encargo directivo la maestra Sonia fue elegida por sus compañeras de escuela por ser la nueva, mientras que en la segunda y tercera ocasión fue resultado de la rotación del encargo; la primera vez que la maestra Tania asumió el encargo directivo fue a solicitud de su supervisora, la segunda porque sus compañeras no aceptaron el encargo y la tercera por ser la única maestra en la escuela; la maestra Lidia fue designada directora encargada con grupo por su autoridad inmediata superior en dos ocasiones, la primera al ser la única educadora de la escuela y la segunda por ser, durante dos ciclos escolares consecutivos, la maestra del colectivo docente con más experiencia en asuntos relacionados con la dirección escolar; en cuanto a la maestra Vania, en su primer encargo la notificación provino de su compañera de trabajo quien simplemente le transfirió la responsabilidad, el segundo encargo lo asumió automáticamente por arribar a una escuela unitaria y en la tercera ocasión, mediante un sorteo entre sus compañeras, la supervisora la nombró directora encargada con grupo.

La forma en que las maestras de escuelas de preescolar multigrado y unitarias son “designadas” directoras encargadas con grupo es irregular, es decir, son varias las razones por las cuales pueden ser elegidas para desempeñar esta función, entre ellas: por ser la única docente de la escuela; por ser la educadora que recién ingresa al centro de trabajo; porque es su turno de serlo; porque nadie más acepta la responsabilidad; por sorteo cuando no se ponen de acuerdo las integrantes del colectivo docente y; por decisión de la autoridad de la zona escolar del nivel educativo.

Desde la perspectiva de Derechos Humanos, esta “designación” trasgrede los derechos económicos, sociales y culturales de las DiE porque les impide realizar su trabajo en condiciones justas y favorables cuando les son asignadas responsabilidades distintas a la docencia (Naciones Unidas, 1976a).

Salvo en el caso de las escuelas unitarias, en donde tradicionalmente se hace cargo de la dirección escolar la maestra o maestro que ahí labora, la “designación” del encargo directivo en escuelas multigrado es un proceso desprovisto tanto de fundamento legal como de criterios uniformes que la orienten. Por tanto, ante la necesidad de contar con personal que dirija los centros educativos multigrado con uno, dos o tres docentes, dentro de las zonas escolares y de las mismas escuelas, de manera improvisada, o siguiendo ciertos criterios que por costumbre se aplican, se toman decisiones para “designar” al o a la directora encargada, ya sea por disposición de la supervisión escolar o por acuerdo del colectivo docente.

El mecanismo mediante el cual se nombran las/los directores encargados está basado en reglas no escritas impuestas por la autoridad educativa y secundadas por los colectivos docentes, mismas que irremediablemente son aceptadas por las y los docentes que son “elegidos” o “designados”.

El Encargo Directivo. Un Trabajo Injusto e Indeseable

No obstante que las educadoras que tienen el encargo directivo y cuentan con el apoyo de sus compañeras de trabajo, de la supervisión y, ocasionalmente, de algún asesor técnico pedagógico (ATP) o de personas experimentadas, el tiempo y esfuerzo dedicado a la atención de las actividades de gestión, administración y de organización con la comunidad educativa afecta a las propias docentes porque vulnera sus condiciones laborales al trabajar más tiempo por el mismo sueldo, limita sus expectativas de desarrollo profesional docente al ver disminuido el tiempo libre que pudieran destinar a ello y, afecta su salud física y emocional

al restar tiempo a su descanso y al hecho de trabajar constantemente bajo presión. Al respecto, las Naciones Unidas (1976a) establecieron que todos los seres humanos tienen derecho a disfrutar del más alto nivel posible de salud física y mental, lo que no se cumple cuando las DiE restan tiempo a su descanso y trabajan en condiciones estresantes.

Las consecuencias nocivas del encargo directivo en docentes multigrado de educación preescolar obedecen a la categoría central que le da sentido a dicho encargo que se resumen en un trabajo injusto que se sufre y es difícil de realizar debido a las condiciones inequitativas que lo caracterizan como:

- i) Adicional. Es un quehacer que se realiza dentro y fuera del horario laboral estipulado, es decir a “contraturno”.
- ii) Excesivo. No se reduce a la alternancia de trabajo administrativo y docente sino a otras dimensiones de la gestión escolar (organizativas y de participación social).
- iii) Sin reconocimiento oficial. Se trata de una función informal debido a la ausencia de un marco normativo que regule sus responsabilidades, incluyendo el procedimiento de designación legal o nombramiento oficial.
- iv) Con atribuciones limitadas. Significa que las decisiones sobre asuntos laborales (licencias, permisos económicos, etc.) y la coordinación del consejo técnico escolar (CTE) dependen de la autoridad inmediata superior, y tratándose de cuestiones organizativas internas de la escuela, deben tomar en cuenta la opinión de los demás integrantes del colectivo docente.
- v) No remunerado. Puesto que se carece de nombramiento oficial, se excluyen contraprestaciones y estímulos económicos.

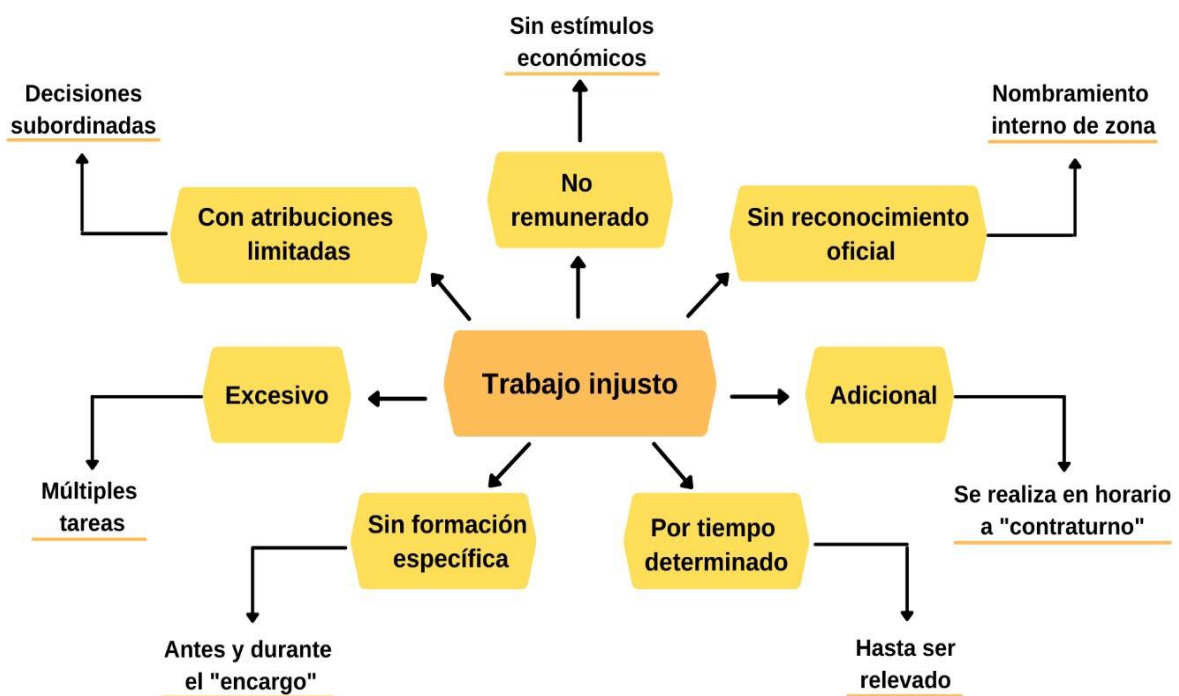
vi) Por tiempo indeterminado. Esto es así porque el “periodo” concluye hasta el momento en que llega una nueva docente a quien se le delega el encargo o bien la actual DiE cambia de escuela.

vii) Sin formación. No se tiene acceso ni antes, ni durante el ejercicio del encargo, de tal manera que los saberes sobre gestión escolar se aprenden en la práctica con y sin ayuda para sobrellevar las exigencias impuestas.

La caracterización previa sobre el trabajo que realizan las DiE en escuelas multigrado de preescolar se ilustra en la figura 8.

Figura 8

Condiciones del trabajo de las cuatro DiE en escuelas multigrado y unitarias de Zacatecas



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de los cuatro casos de estudio.

Las anteriores condiciones propician a su vez, en todos los casos, el desinterés de sus compañeras de trabajo para mantener o asumir el “encargo” al recurrir a las prácticas internas de rotar, rifar y “elegir” dicho encargo por tiempo indeterminado, aunque frecuentemente esa responsabilidad sea una decisión impuesta por la supervisión de una zona escolar, es decir, contar con un docente que represente a la escuela y cumpla prioritariamente con los requerimientos administrativos y burocráticos, ceñidos en gran medida a los mismos controles y normatividad de una escuela de organización completa (elaboración y entrega de documentación en tiempo y forma), omitiendo las particularidades y contexto social de las escuelas multigrado.

Con respecto a las DiE que laboraron en escuelas unitarias, mención especial merece el caso de la maestra Tania, quien responde por los asuntos de la dirección escolar en un preescolar migrante que es relativamente diferente debido a que la alternancia del trabajo pedagógico y administrativo es más diversificado y complejo.

Por una parte, porque implica planear prácticas educativas con población infantil de los tres a los cinco años que hablan tres lenguas indígenas que desconoce, al tiempo que debe conciliar un programa curricular que ignora los intereses y necesidades de esta población. Y, por otra parte, porque tiene que cumplir con los requerimientos de dos sistemas de control escolar. Sin embargo, el encargo directivo de las cuatro educadoras termina, de acuerdo con Bourdieu (1991), por naturalizarse o incorporarse como *un habitus*³ al reproducir la costumbre adquirida de asumir y desempeñar la función de manera “obligada” en este tipo

³ Nos referimos a este concepto de Pierre Bourdieu, entendido como “la interiorización de la exterioridad”; “subjetividad socializada” y “estructura estructurada” que opera como “estructura estructurante” del mundo social que se traduce en un sistema de disposiciones incorporadas, durables, transferibles y transformables que le permiten al sujeto un conjunto de comportamientos y de actitudes al tiempo que circunscriben su margen de acción” (Como se citó en Tovillas, 2010, Pp. 64-65).

de organizaciones escolares.

El Trabajo Administrativo. Intermittencia, Imprevisibilidad, Urgencia y Simultaneidad

Los relatos de las cuatro educadoras permiten afirmar que, aunque a menor escala que una escuela de organización completa, realizan actividades no solo administrativas, sino de otras dimensiones de la gestión escolar (organizativa, pedagógica y de participación social) que implican la adquisición de saberes específicos que han ido aprendiendo en la cotidianidad del trabajo desempeñado, saberes que “brotan de la experiencia” (Tardif, 2014, p. 30).

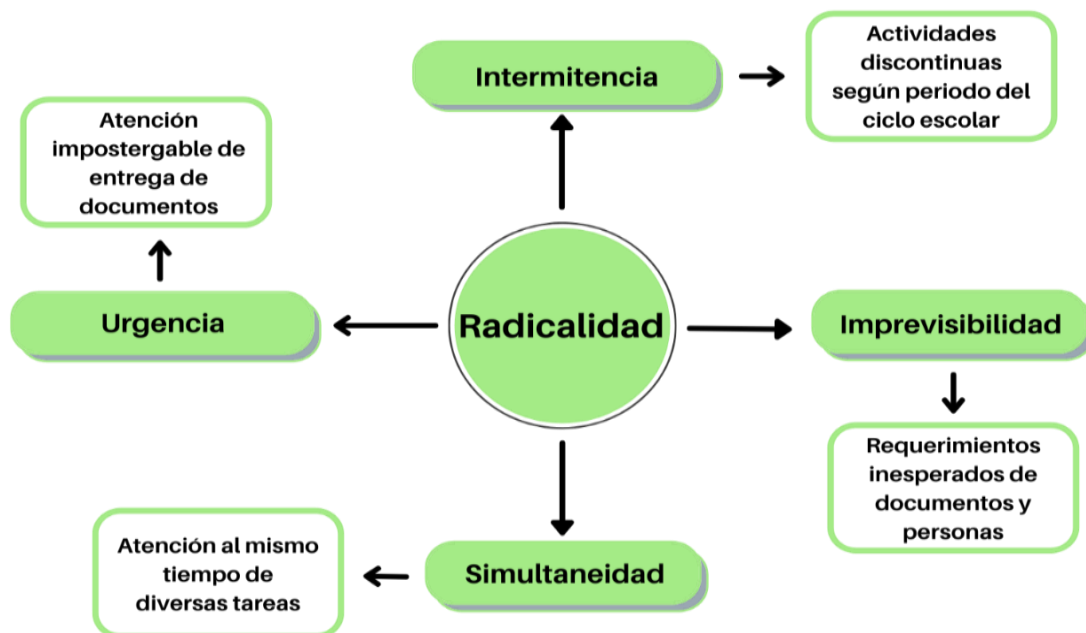
En cuanto a las actividades administrativas realizadas por las DiE, destacan cuatro categorías:

- i) Intermittencia, es decir, ritmos de trabajo con niveles bajo, medio y alto a lo largo del ciclo escolar con inversión de horas variables según la documentación solicitada en periodos determinados (mayor intensidad al principio y al final del ciclo escolar).
- ii) Imprevisibilidad, esto es, el requerimiento de documentos derivados de normatividades emergentes y reuniones de trabajo solicitados en cualquier momento por diversas autoridades educativas o atención a personas en situaciones inesperadas, especialmente en la escuela multigrado.
- iii) Urgencia. Entrega con prontitud de documentos emergentes sin avisos previos.
- iv) Simultaneidad. Atención al mismo tiempo de múltiples actividades.

Los principales rasgos de las actividades administrativas que realizan las DiE se muestran en la figura 9.

Figura 9

Principales rasgos del trabajo administrativo de las cuatro DiE en escuelas multigrado del nivel educativo de preescolar en Zacatecas



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de los cuatro casos de estudio.

En su conjunto, estos rasgos del encargo directivo confluyen con el concepto de radicalidad cuando se analiza la implementación de las innovaciones educativas en el contexto mexicano, es decir, “a la intención de cambiar de raíz aspectos sustantivos del trabajo y de la representación de los sujetos de su propio trabajo, aunado al hecho de hacerlo todo al mismo tiempo” (Ezpeleta, 2004, p. 416). Vale decir que estos rasgos contribuyen a una mayor distracción que interrumpen y restan tiempo a las actividades de enseñanza.

La Gestión de Actividades Administrativas, Recursos y la Mediación de Conflictos

Con respecto a las estrategias para alternar y sobrellevar esta carga adicional de trabajo, las DiE suelen organizar el tiempo para atender las tareas no docentes de diversas formas.

La maestra Sonia delega algunas actividades administrativas con sus compañeras de trabajo y en su quehacer cotidiano, en ocasiones atiende personal con requerimientos diversos a la entrada del aula para no descuidar a NN y otras veces distribuye a sus alumnos con otras educadoras, mientras que otra práctica común es realizar el trabajo administrativo en su domicilio; la maestra Lidia realiza el trabajo administrativo mayormente por las tardes priorizando el trabajo con NN en la escuela y atendiendo solicitudes de padres de familia y autoridades fuera del horario escolar siempre que sea posible; la maestra Vania alterna el trabajo administrativo y de gestión escolar por las tardes, pero para entregar o recibir documentos busca hacerlo dentro del horario laboral para poder ser atendida; por su parte la maestra Tania, al ser la única docente de la escuela, también organiza el tiempo porque la premura para la elaboración y entrega de documentación es insuficiente, sin embargo a veces tiene que sacrificar su descanso o dejar de realizar actividades planeadas con sus estudiantes para cumplir con el trabajo administrativo, llegando incluso a suspender clases para asistir a reuniones convocadas por su autoridad.

Cabe mencionar que las actividades administrativas y de gestión diorectiva en todos los casos del estudio no solo se reducen al llenado de documentos de diverso tipo sino a un trabajo de participación social con los padres y madres de familia. Esto es así porque al tomar conciencia de la precariedad de sus escuelas, se esfuerzan para que los espacios escolares sean funcionales y atractivos para las NN. Por esta razón, un rasgo distintivo en el quehacer

directivo de las maestras es asumir el papel de gestoras de las mejoras materiales de la escuela que implica:

- i) Involucrar, coordinar y movilizar a los padres y madres de familia en acciones para atender necesidades de infraestructura desde los comités del consejo escolar de participación social.
- ii) Solicitar ante diversas autoridades educativas y municipales, los recursos materiales y servicios indispensables para cumplir con este cometido.

En este marco de actuación, otro rasgo distintivo es asumir el papel de mediadoras de diálogos y conflictos entre los padres y madres de familia ante inconformidades en el pago de cuotas destinadas a la compra de recursos materiales para NN, para mejoras en la escuela multigrado y de faenas incumplidas para el mantenimiento de la escuela de atención a NN migrantes. De manera general hacen lo necesario para llegar a acuerdos que permitan realizar las actividades en las que participa la comunidad escolar. Pese a este papel incómodo, dichas mejoras materiales significan para las maestras Sonia, Tania, Lidia y Vania logros muy valorados y visibles, pero anteponiendo los aprendizajes de sus alumnos.

Este arraigado significado social que las docentes mantienen en su relación con los padres y madres de familia para mejorar o establecer nuevos jardines de niños no es novedoso, ya que ha estado presente a lo largo de un siglo de la educación preescolar, especialmente en periodos de crisis económica (Montaño, 2019).

Las Funciones Desempeñadas por las DiE

Los cuatro casos analizados permiten afirmar que las DiE son reconocidas en los hechos como directoras por la comunidad escolar y por las autoridades educativas como representantes con legitimidad parcial. Además de realizar tareas de enseñanza, ya de por sí arduas y complejas, las maestras cumplen una triple función que menoscaban su desempeño

docente y el aprendizaje de NN.

El primero como gestoras de asuntos administrativos; el segundo como gestoras de recursos materiales para NN y mejoras de las instalaciones escolares; y el tercero como mediadoras de conflictos ante los padres y madres de familia (ver figura 10). Muestran también que, sin su protagonismo, y el de los padres y madres de familia, las condiciones de precariedad de sus escuelas serían más desfavorables ante el descuido y marginalidad por parte de las autoridades educativas⁴ en sus diferentes niveles de gobierno que no destinan recursos suficientes y “contribuyen a profundizar las brechas de desigualdad entre las escuelas multigrado y otras que cuentan con condiciones más propicias para el aprendizaje” (INEE, 2019c, p. 229).

Figura 10

Funciones desempeñadas por las DiE en escuelas unitaria y multigrado de preescolar en Zacatecas



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de los cuatro casos de estudio.

⁴ Los recursos económicos del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIIE) se redujeron notablemente en el actual gobierno de Andrés Manuel López Obrador y el Programa de Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM) fue inexplicablemente suprimido en 2021 (Rodríguez y Bolaños (2021).

Los Saberes Experienciales

Aun cuando las cuatro educadoras contaban con saberes previos, la escasa o nula formación en conocimientos sobre dirección escolar que manifestaron durante su formación inicial y continua, las conducen a su adquisición paulatina utilizando la experiencia como medio principal de formación (Estrada y Villarreal, 2018) y procesos de auto y co-formación.

Al respecto, destacan cuatro tipos de saberes experienciales: el primero relacionado con la participación social, es decir, con la capacidad para relacionarse con diversos actores al interior y exterior de la comunidad escolar (entre pares, supervisores, asesores técnico pedagógico, padres de familia y autoridades locales respectivamente). Entre estos saberes:

- i) Trabajar en equipo con otras educadoras para aligerar la sobrecarga de trabajo.
- ii) Comunicarse y escuchar constantemente los puntos de vista de madres de familia y compañeras.
- iii) Solucionar conflictos con y sin asesoría.
- iv) Acudir con autoridades educativas y personas de confianza cuando se ignora algún asunto.
- v) Tomar decisiones compartidas.

Cabe mencionar que estos saberes son indisociables del saber ser de las DiE al apoyarse en valores y actitudes como la responsabilidad, el compromiso y especialmente el trato respetuoso con todo tipo de personas.

El segundo tipo de saberes son los relacionados con los procesos de gestión a nivel interno:

- i) Llenado manual y en línea de documentos administrativos.
- ii) Organizar el tiempo para optimizarlo y alternarlo con el trabajo de enseñanza.
- iii) Distribuir tareas entre sus pares.

iv) Mantenerse informada y actualizada de la normatividad institucional.

Y a nivel externo:

i) Gestionar recursos materiales y servicios básicos para dar mantenimiento o lograr el óptimo funcionamiento de la escuela.

El tercer tipo de saberes concierne al conocimiento del contexto socioeducativo de escuelas multigrado del cual las cuatro DiE demandan su inclusión en la formación inicial por medio de asignaturas o talleres en los que se aborde el trabajo con alumnas y alumnos de distintos grados y contextos.

En este sentido retomamos el caso de la maestra Tania, quien aprende la importancia que tienen los procesos formativos centrados en la diversidad y multiculturalidad durante y después de la formación inicial como condiciones imprescindibles para la atención de la población infantil indígena y migrante. Cuestiona a su vez los efectos nocivos que tiene el modelo hegemónico de escuela graduada por edades cuyo currículo no toma en cuenta las especificidades de dicha población (INEE, 2019c).

El cuarto tipo de saberes se refiere a la organización escolar, entre estos:

- i) Programar el inicio de labores.
- ii) Planificar reuniones con la comunidad educativa para organizar eventos cívicos y socioculturales.

Este conjunto de saberes de gestión y relaciones sociales son producto de la práctica y se van perfeccionando mediante la experiencia acumulada. Son en pocas palabras, saberes de acción que obedecen al empleo pragmático de los conocimientos científicos, experienciales o arraigados en una cultura profesional (Tardif, 2014). Estos saberes se ilustran a continuación en la figura 11.

Figura 11

Principales saberes de la experiencia mediados por procesos de auto y co-formación por las cuatro DiE en escuelas multigrado del nivel educativo de preescolar en Zacatecas



Nota. Elaboración propia a partir del análisis de los cuatro casos de estudio.

Convergencias y Divergencias de los Cuatro Casos de Estudio

Las expresiones de las cuatro DiE del nivel educativo de preescolar en Zacatecas, además de permitirnos cumplir con nuestro propósito de conocer cómo y qué hacen para atender la función pedagógica y directiva, nos condujeron a percatarnos de las particularidades de cada caso, así como de las generalidades en su conjunto. Aun cuando sabemos que los contextos escolares son diversos y que también lo son las situaciones enfrentadas por las DiE, al igual que la forma de actuar ante ellas, identificar y señalar las convergencias y divergencias entre los casos estudiados nos permite destacar las situaciones

y aspectos que se presentan con mayor o menor frecuencia, con tal motivo estas se puntualizan en los párrafos subsecuentes.

1) Proceso y notificación del encargo directivo. En todos los casos, el encargo fue comunicado de manera verbal, es decir, no hubo de por medio documento o notificación por escrito que diera a conocer a las maestras la función a desempeñar, ni los efectos (inicio y fin del encargo), ni las tareas a realizar. La principal diferencia detectada en los casos estudiados es el procedimiento particular mediante el cual las maestras fueron elegidas para hacerse cargo de la dirección escolar.

2) Condiciones del encargo directivo. El contexto en el que se ubica el trabajo realizado por las DiE es predominantemente rural, salvo en el caso de la maestra Sonia que en uno de los tres ciclos escolares estuvo a cargo de la dirección en una escuela de preescolar ubicada en la periferia de un municipio perteneciente al Estado de Zacatecas. En tanto que las cuatro maestras desempeñaron el encargo directivo con grupo atendiendo indistintamente NN con edades entre los tres y los cinco años en escuelas multigrado situadas en comunidades alejadas de los principales centros de población.

En cuanto a la infraestructura de las escuelas multigrado de preescolar general y migrante en las que laboran las DiE, un hecho sobresaliente es que tres de las cuatro instituciones carecen de un lugar específico para atender los asuntos de la dirección escolar, definido este por el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED en adelante) como un “Espacio ocupado solamente por el personal administrativo y docente así como cuando se requiera recibir visitas de los padres de familia”, espacio que es “destinado al personal del plantel para realizar actividades de control, administración y operación de los procesos educativos” (INIFED, s.f., p. 12).

Además, no todas las aulas, de las referidas escuelas, cuentan con las condiciones y dimensiones adecuadas para desarrollar el trabajo educativo porque, según las especificaciones del programa arquitectónico presentado por el mismo INIFED (s/f), las dimensiones de un salón de clases para jardín de niños rural son 31.8 m² (p. 30), mientras que para jardín de niños urbano las dimensiones son 48.00m² (p. 50). Al respecto, destacan los casos de las maestras Sonia y Tania, en donde la primera, debido a la insuficiencia de salones, desarrolló el trabajo pedagógico con sus alumnos en la cocina de la escuela y la segunda, docente y directora del preescolar para NN migrantes, atendió a sus estudiantes en un aula móvil similar a un vagón de ferrocarril, cuyo espacio es reducido. Finalmente, en la mayoría de estas escuelas unitarias multigrado, las maestras se vieron en la necesidad de utilizar el espacio áulico para recibir y atender a madres y padres de familia, así como otros asuntos relacionados con el funcionamiento de la escuela.

3) La percepción del encargo directivo. La propia percepción que cada maestra compartió sobre el “encargo” directivo es considerada una construcción social (Berger y Luckmann, 1968) porque es construida a partir de las vivencias, sucesos, situaciones y condiciones que se manifiestan en su actuar cotidiano como responsables de la dirección en escuelas multigrado. Sobre este particular, Larrosa (2006), plantea que cada experiencia es única e irrepetible, de manera que cada quien vive la suya, en tal sentido, el entendimiento que sobre el “encargo” directivo expresaron las maestras participantes de este estudio corresponde a cada experiencia individual sin alejarse mucho de ese “*habitus*” que se superpone a la justicia social y laboral.

Como ya se mencionó, la forma de percibir el encargo directivo es particular, aun así, las voces de las DiE coincidieron en denunciar los excesos a los que fueron sometidas en el desempeño de la encomienda, en síntesis: la maestra Sonia juzgó que representa más trabajo

y responsabilidad, que es un doble trabajo y que no es reconocido; por su parte la maestra Tania señaló que es un trabajo extra sin pago adicional, que es injusto y que demanda mucho de su tiempo libre; en la opinión de la maestra Lidia, la dirección por encargo es un trabajo pesado, complicado y excesivo; en tanto que la maestra Vania dijo entenderlo como un trabajo excesivo, padecido, estresante e indeseable.

En un análisis más profundo sobre lo expresado por las DiE encontramos significados difíciles de apreciar a simple vista: el encargo directivo representa una mayor carga de trabajo que aquella que originalmente les corresponde realizar como maestras frente a grupo; se traduce como un encargo injusto y no deseado que a decir verdad, nadie opta por elegirlo, sino que es una responsabilidad impuesta; es un trabajo adicional sin reconocimiento de ningún tipo; demanda sacrificios en lo personal y profesional y es una actividad que demanda contar, previamente, con saberes específicos, o adquirirlos durante el desempeño de la función.

4) La adaptación al encargo directivo. Las cuatro maestras concordaron al señalar que en su iniciación como directoras encargadas con grupo se enfrentaron a ciertas dificultades para lograr adaptarse a este trabajo. En sus comienzos la maestra Sonia manifestó haber batallado durante dos o tres meses para “agarrarle”; la maestra Tania dijo haber sufrido bastante; la maestra Lidia expresó muchas dudas y confusión al principio, pero después de dos o tres meses el trabajo le pareció más comprensible; por su parte la maestra Vania señaló haber llegado descontextualizada, sin saber qué hacer. En tanto que las maestras Sonia, Tania y Lidia manifestaron no estar preparadas para afrontar el encargo directivo, por su parte, la maestra Vania por su dijo no acabar de adaptarse aún.

El manejo simultáneo del grupo escolar y la carga administrativa son dificultades que se hicieron presentes en el proceso de adaptación vivido por tres de las cuatro maestras: Sonia

se sintió sin capacidad para realizar la doble función, aceptando no tener preparación para dirigir ni saber cómo organizar su tiempo; Tania expresó desconocer cómo atender las situaciones administrativas y al mismo tiempo todo lo relacionado con el trabajo de su grupo, sin omitir reconocer el haber cometido muchos errores en ese periodo, tanto en lo educativo como en lo administrativo; Lidia señaló que durante los primeros meses realizó el trabajo con los niños sin saber absolutamente nada del trabajo directivo.

5) Las actividades administrativas. La estrategia a la que con mayor frecuencia dijeron recurrir las DiE para atender los requerimientos administrativos fue dedicar tiempo a ello después del horario de clases. En este sentido cada maestra tomó la decisión sobre cómo hacerlo de acuerdo con sus posibilidades. Sonia dijo priorizar el trabajo con sus alumnos en la escuela y ya por las tardes, aun desvelándose, realizar el trabajo que se tiene que entregar, excepto cuando le fue solicitado alguna documentación urgente, en ese caso tuvo que elaborarla en la escuela; Tania manifestó dedicar parte de su tiempo libre para elaborar la documentación solicitada, aceptando que cuando le fue requerida documentación urgente, o asistir a cursos y reuniones, se vio en la necesidad de suspender, parcial o totalmente, las actividades con sus alumnos; Lidia mencionó atender los asuntos administrativos después de terminar de trabajar con sus alumnos pues consideró que se tiene toda la tarde para hacerlo; Vania afirmó destinar un tiempo por las tardes para la elaboración de oficios y documentos, para ella, el trabajo en el salón de clases no permite atender los asuntos administrativos, sin embargo dijo que cuando le solicitaron algún documento con urgencia fue necesario adelantar la salida de sus alumnos para trasladarse y poder entregarlo a tiempo.

6) La gestión de recursos. El trabajo que realizan las DiE, reiteramos, va más allá del llenado de documentos que deben entregar porque además se ocupan de la gestión de recursos para mejorar los espacios escolares y las condiciones en las que se brinda el servicio

educativo en las escuelas a su cargo. Al respecto encontramos que: para Sonia, lo fundamental es realizar los trámites en tiempo y forma en las dependencias correspondientes, entre los logros de su gestión se cuenta la construcción de barda perimetral, el pintado de escuela y la colocación de domo en el patio cívico; en su paso por distintas escuelas, Tania gestionó construcción dentro del edificio escolar y la colocación de domo y pintura de aulas; a través de sus gestiones, Lidia logró la asignación de personal de intendencia, pintado de murales y salones así como la reparación del cerco perimetral; para Vania la gestión de materiales le permitió dejar las escuelas en óptimas condiciones, entre sus logros obtenidos están la pintura de escuela y adquisición de llaves para los lavamanos.

7) Las decisiones. Insistimos en que las maestras encargadas de la dirección se ven limitadas al momento de tomar decisiones en sus escuelas a fin de subrayar que esta facultad es condicionada principalmente por la autoridad inmediata superior cuando se trata de asuntos y situaciones de mayor trascendencia como los son la autorización de permisos, la aplicación de la normativa institucional y de protocolos de actuación y; en menor medida, ciertas decisiones dependen de la aprobación o el consenso de colegas docentes y padres de familia. En todos los casos de escuelas multigrado las decisiones sobre asuntos laborales y algunas organizativas, dependen de las autoridades educativas, particularmente de la figura supervisora.

Estos condicionamientos, presentes al momento de tomar decisiones en sus escuelas, fueron descritas por las DiE como sigue: la maestra Sonia dijo actuar con libertad cuando se trató de organizar las actividades cotidianas con el colectivo docente, pero en lo referente a la toma de decisiones que involucran derechos y obligaciones de los trabajadores docentes comentó que debía consultarlo con sus autoridades; la maestra Tania mencionó que las decisiones importantes relacionadas con los alumnos o con la escuela las toman padres de

familia y maestros, mientras que cuando existe alguna duda, en vez de decidir por su cuenta, tuvo que preguntar a los integrantes del equipo de supervisión; la maestra Lidia precisó que en la escuela unidocente se toman las decisiones sin consultar a nadie, pero que en la escuela con más integrantes, se debe pedir la opinión de las maestras para saber si están de acuerdo; La maestra Vania señaló solicitar orientación a su autoridad antes de tomar una decisión en temas desconocidos para ella.

8) Los problemas. Las dificultades más significativas enfrentadas por las DiE en su recorrido por distintas escuelas multigrado no son tan comunes como podría pensarse, si bien el problema que más mencionaron las maestras se relaciona con los recursos financieros, específicamente con el uso que se da a las cuotas escolares conocidas como aportaciones voluntarias, hay otras problemáticas vinculadas directamente con el contexto socioeducativo de cada escuela.

Los principales problemas mencionados por las DiE concretamente son: para Sonia el pago de cuotas escolares por generar desacuerdos entre padres de familia e incluso de éstos últimos con docentes, para ella estas situaciones fueron difíciles, tanto así que en ocasiones llegó a recurrir a las autoridades para poder solucionarlas; para Tania también resultó un problema el pago de cuotas escolares y su manejo, en su experiencia, las madres de familia siempre entran en conflicto al decidir qué hacer con los recursos financieros. Además, señaló la existencia de conflictos personales entre los miembros de la comunidad migrante, desacuerdos que llegaron a manifestarse al interior de la escuela. Otros problemas señalados son el incumplimiento en la realización de las faenas de limpieza, la falta de datos personales de los alumnos que no cuentan con registros, y el desconocimiento del contexto plurilingüe y multicultural que caracteriza a estas escuelas; para Lidia, el principal problema al que se ha enfrentado, es lograr acuerdos para realizar actividades y eventos con los padres de

familia; para Vania, el desconocimiento para redactar actas y dar seguimiento a los protocolos de intervención ante algún acontecimiento dentro de la escuela son los problemas más importantes que ha tenido que enfrentar. En este sentido, compartimos el hecho de que, “La experiencia docente supera los límites del espacio escolarizado e institucionalizado, al incorporar las interacciones y vivencias con la comunidad” (Rojas, 2021, p. 40).

9) Consecuencias del encargo directivo. Caracterizado ya como un trabajo adicional, el encargo directivo en escuelas multigrado y unitarias termina afectando a los principales actores del sistema educativo⁵. En este sentido, tanto maestras como alumnos son quienes sufren de manera directa las consecuencias provocadas por la alternancia de esta doble función, en el caso de las DiE, sus derechos humanos y laborales son transgredidos; en el caso de los NN, se vulneran los derechos de la infancia a recibir educación de calidad cuando se incumple con los principios de excelencia y equidad señalados para la educación pública.

Las consecuencias desfavorables originadas por el encargo directivo fueron señaladas por las maestras de acuerdo con las particularidades de cada caso.

Sonia manifestó que se resta calidad y tiempo al trabajo pedagógico ya que el tiempo de preparación de materiales y de atención a sus alumnos se vio disminuido cuando le pidieron elaborar y entregar documentación de manera imprevista; Tania señaló que este doble trabajo repercute en el aspecto académico porque a los alumnos se les quitan muchas oportunidades cuando, por atender la doble función, no se alcanza a brindar la educación que merecen, en el aspecto personal percibió afectaciones en su salud física y emocional debido a la falta de descanso, al estrés, a la ansiedad y a la presión generada por tratar de cumplir

⁵ De acuerdo con el INEE (2018c), los actores principales del sistema educativo son: alumnos, docentes, autoridades escolares y, autoridades educativas. (pp. 33-36).

con los dos compromisos; una consecuencia mencionada por Lidia, es la desatención y descuido de los alumnos cuando se le indicó atender algún asunto administrativo en el tiempo de clases; Vania precisó que repercute en los alumnos cuando resta tiempo y calidad al trabajo educativo por dar prioridad a las exigencias administrativas y a la atención imprevista de personas y representantes de diversas instituciones. De manera personal dijo sentirse afectada físicamente al destinar su tiempo de descanso a realizar actividades de gestión, y emocionalmente por el estrés generado por las situaciones en las que no supo cómo actuar.

10) La formación docente y directiva. En lo referente a su formación inicial, todas las maestras son normalistas egresadas como licenciadas en educación preescolar pero en sus prácticas docentes no tuvieron algún tipo de preparación relacionada con el trabajo administrativo que se realiza en este tipo de escuelas. En cuanto a la formación continua como docentes y directoras de escuelas multigrado, las maestras coincidieron al señalar que los pocos cursos a los que tuvieron acceso están descontextualizados y que la formación directiva ha sido casi nula o no han tenido acceso a ella.

De lo anterior, la maestra Sonia refirió no haber contado con el ofrecimiento de talleres de capacitación ni asesoría para desempeñar el encargo y que todo lo que sabe lo aprendió en la práctica haciéndolo como ha podido; la maestra Tania señaló que en su formación inicial no le enseñaron a llevar su práctica profesional ni el trabajo administrativo en contextos multigrado; la maestra Lidia expresó nunca haber recibido capacitación para el trabajo administrativo, no saber sobre la oferta de algún curso de capacitación y haber sido citada solamente a reuniones sobre el llenado de formatos, pero nada específico sobre el trabajo directivo; la maestra Vania dijo no contar con formación administrativa, ni como estudiante ni como directora encargada porque la oferta formativa es inaccesible para quienes no cuentan con nombramiento de director técnico.

Por otro lado, las maestras concuerdan al proponer que desde la formación inicial en las escuelas normales se incluyan clases o una asignatura sobre el trabajo administrativo y sobre la dirección escolar que se realiza en contextos multigrado. En cuanto a la formación dirigida a docentes en servicio, sus propuestas se centraron, en primer lugar, en contar con acceso a talleres y cursos presenciales o en línea sobre el trabajo del director con grupo y, en segundo lugar, en recibir más apoyo por parte de la supervisión escolar en lo referente al trabajo administrativo.

11) Los saberes Experienciales. Son diversos los saberes adquiridos por las DiE a lo largo de su recorrido por escuelas multigrado, no obstante, las maestras Sonia, Tania, Lidia y Vania coincidieron al señalar la importancia que tiene aprender a comunicarse de manera asertiva con todos los actores educativos y aprender a trabajar de manera colaborativa con la comunidad escolar para lograr mejores resultados en sus escuelas; por otro lado, Sonia, Lidia y Vania aprendieron a ser más flexibles y empáticas con colegas docentes y padres de familia; mientras que Sonia y Lidia reconocieron a la responsabilidad como aprendizaje fundamental para realizar el trabajo adicional del encargo directivo.

De manera particular, entre los saberes adquiridos por Sonia están la organización y la disposición al trabajo, el autoaprendizaje, la importancia del contexto y el equilibrio entre el trabajo pedagógico y administrativo; en tanto que Tania aprendió a no involucrarse en problemas familiares.

Las Consecuencias del Encargo Directivo en los Derechos Humanos de NN

De manera general, en las escuelas de preescolar multigrado en las que laboran las cuatro DiE participantes de este estudio, se presentan condiciones y situaciones adversas que condicionan el desarrollo integral de la población infantil que acude a recibir educación básica, con lo que se incumplen las disposiciones legales establecidas por la Comisión

Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2014) en la LGDNNA, que en el capítulo décimo primero. Del derecho a la educación, expresa:

Artículo 57. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos y, basada en un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, que garantice el respeto a su dignidad humana; el desarrollo armónico de sus potencialidades y personalidad, y fortalezca el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, en los términos del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y demás disposiciones aplicables. (p.33)

Del referido artículo se desprende que una de las consecuencias del encargo directivo en los derechos de NN de preescolar de escuelas multigrado es el incumplimiento de su derecho de recibir una educación de calidad en virtud de que esta se ve afectada con la disminución de la intensidad del trabajo pedagógico de las maestras, quienes al verse abrumadas con la carga de trabajo adicional de la dirección, que por periodos resulta excesiva, recurren a simplificar tanto los materiales que elaboran, como las actividades de aprendizaje que organizan para sus estudiantes.

Otra consecuencia del encargo directivo es la vulneración del derecho de NN a la igualdad sustantiva, entendida, según la LGDNNA como, “el acceso al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (CNDH, 2014, p. 5). En este sentido, las y los alumnos del grupo escolar a cargo de las DiE reciben un trato desigual al que recibe el alumnado atendido por docentes que no están a cargo de la dirección escolar. En otras palabras, cada vez que las maestras encargadas de la dirección deben responder a los requerimientos imprevistos y/o urgentes de la supervisión y de la dinámica de la vida escolar, desatienden por momentos a

sus educandos, reduciendo el tiempo dedicado a la enseñanza que les corresponde y en ocasiones trasgrediendo su derecho de recibir educación la totalidad de los días establecidos en el calendario escolar cuando las DiE suspenden clases para asistir a reuniones convocadas por su autoridad inmediata.

En el contexto del preescolar unitario para niñas y niños migrantes, la escasa preparación de la maestra Tania en temas de educación multigrado, multilingüe y multicultural a la que ha tenido acceso, afecta el derecho de NN a recibir una educación de calidad al limitar sus posibilidades de desarrollo integral cuando, en primer lugar, el currículo no es adecuado a sus niveles de aprendizaje, en segundo lugar cuando no reciben educación en su lengua materna y, en tercer lugar, cuando no se conocen con suficiencia los usos y costumbres de las comunidades migrantes para favorecer aprendizajes significativos.

En lo concerniente a la infraestructura escolar, se afecta el derecho de NN migrantes de recibir servicios educativos en condiciones óptimas, que de acuerdo con la LGDNNA (CNDH, 2014) es, “el conjunto de instalaciones indispensables con que debe contarse en cada escuela para el buen desempeño de la tarea docente y el logro del aprendizaje que coadyuve al pleno desarrollo de los educandos” (p. 34). Si bien la habilitación de un salón de clases para NN migrantes, similar a un vagón de ferrocarril, es entendible porque responde a la necesidad de trasladarlo a los lugares en donde se concentra el trabajo temporal de las familias de las y los alumnos dedicadas a labores del campo, y que por tanto es un lugar de enseñanza semifijo, dicha aula adaptada no se puede considerar un espacio óptimo para alumnos y maestros en virtud de que no cuenta con servicios básicos como drenaje, agua y energía eléctrica.

En este establecimiento la DiE, al igual que NN e integrantes de la comunidad, acuden a un sanitario de uso colectivo que se encuentra a una distancia aproximada de 200m, lo que

a todas luces no cumple con lo establecido por el INIFED, en primer lugar, porque los criterios normativos referentes al diseño arquitectónico para jardín de niños indican que el acceso a los sanitarios no debe implicar un recorrido mayor a 50m y en segundo lugar porque los sanitarios no proporcionan un ambiente de limpieza y seguridad a los alumnos (INIFED, s.f.).

De acuerdo con lo previo señalado, podemos asegurar que los derechos de NN son afectados nuevamente cuando la infraestructura y equipamiento para el aprendizaje y para las prácticas de enseñanza no son los adecuados. La carencia de agua pone en riesgo la salud de los alumnos al no poder lavarse las manos después de manipular materiales y antes de tomar algún alimento; la ausencia de drenaje imposibilita contar con sanitarios, estos son sustituidos por fosas sépticas alejadas del espacio educativo. En consecuencia, NN deben hacer sus necesidades fisiológicas antes de acudir a clases y ya en la escuela ser acompañados para ir al sanitario por las madres de familia, la maestra, o ir sin el acompañamiento de un adulto, con los peligros que esto puede representar. Por otra parte, al no contar con energía eléctrica se limita la posibilidad de utilizar materiales y dispositivos de apoyo al aprendizaje en formatos electrónicos.

Un informe de evaluación a la política de Infraestructura Física Educativa de la Educación Obligatoria en México del año 2019 muestra algunas de las principales carencias de las escuelas del estado de Zacatecas que se agudizan en el caso de las escuelas multigrado. En cuanto a seguridad física, los datos muestran un 34.5% con algún daño estructural y un 46.1% con estructuras atípicas; mientras que los porcentajes de carencias de servicios básicos son: 12.3% sin red de agua, 1.2% sin energía eléctrica, 32.4% sin drenaje y 0.9% sin baños o letrinas. Asimismo, 59% no tienen accesibilidad y 83.1% carecen de telefonía, 81% de

internet, 83.8% de biblioteca y 37.3% de canchas de deporte. Finalmente, el 18% de las escuelas carecen de mobiliario básico (INEE 2019d, p. 37).

En suma, la preparación insuficiente de la maestra Tania y la precariedad en la que se brinda el servicio educativo a los infantes en edad preescolar pertenecientes a la comunidad de trabajadores migrantes solo contribuye parcialmente al cumplimiento de los derechos humanos de NN, lo que hace necesario la participación decidida de las autoridades educativas para solventar estas deficiencias, dejando de escatimar la educación de calidad para los menores que viven en condiciones vulnerables, puesto que es un derecho que les corresponde, pues no basta con solo reconocerlo en un documento, sino que además se debe respetar y hacerlo valer en los hechos. Por lo anterior, estamos de acuerdo en que,

La niñez y la adolescencia, no deben ser vistos como objetos de protección sino como sujetos de derechos, capaces de incidir y transformar su entorno y realidad. Lo mismo debe darse en cuanto a los docentes insertos en contextos rurales migrantes, sus voces están silenciadas y sus experiencias de trabajo invisibilizadas, lo que contribuye a una distancia cada vez mayor entre los planteamientos institucionales y las prácticas pedagógicas que se entretajan en la cotidianeidad escolar. (Rojas, 2021, p. 42)

La Alternancia del Trabajo Docente y Directivo. ¿Un Problema Insoluble? Propuestas para la Discusión

Es claro que las DiE de escuelas multigrado deben representar a la institución educativa ante la comunidad escolar para resolver los problemas y mejorar su funcionamiento y “son elementos clave porque influyen favorable o desfavorablemente en la conducta de los demás” (Antúnez, 1998, p. 19). Asimismo, la gestión escolar en su dimensión administrativa es imprescindible en escuelas de organización completa y multigrado. Sin embargo, en las condiciones en que operan estas escuelas ¿Son las DiE en quienes debe recaer esta

responsabilidad con las consecuencias negativas descritas a lo largo del estudio de estos cuatro casos? ¿Qué hacer para que el encargo directivo no sea padecido e indeseado por las educadoras de escuelas multigrado?

Consideramos que esta situación problemática e injusta que viven las DiE requiere cambios sistémicos en las escuelas multigrado de preescolar para evitar la reproducción de condiciones educativas de desigualdad docente y educativa y hacer valer el derecho a la educación de NN que se reconoce en los discursos e instrumentos de política educativa, pero todavía están muy lejos de concretarse. Las siguientes propuestas abiertas a la discusión son un punto de partida para comenzar a superar las condiciones inequitativas descritas.

Una medida perentoria es transferir a las autoridades educativas locales y estatales la gestión de los asuntos administrativos y las mejoras materiales escolares que son las actividades que mayor tiempo demandan y son ajenas a la función docente. En este sentido el establecimiento de una figura dedicada a realizar esta función dentro de cada zona escolar sería lo deseable. Otra medida es el establecimiento de un sistema administrativo simplificado y adecuado a las escuelas multigrado. En tanto esto ocurre, es imprescindible para las directoras encargadas:

- 1) Establecer un proceso formal y justo que por un lado reglamente de manera clara y precisa a quién, dentro de un colectivo docente, le corresponde hacerse cargo de la dirección de una escuela multigrado y por otro lado, motive la aceptación del encargo y no el rechazo, de manera que la o el futuro DiE obtenga beneficios y no sólo trabajo extra, en el entendimiento que esto último, al igual que el desconocimiento del trabajo administrativo y de gestión, son las principales razones por las que un docente rehúye al encargo directivo.

- 2) Ofertarles un conjunto de programas tutoriales en línea sobre los procedimientos que faciliten el llenado y envío de los requerimientos administrativos.
- 3) En el caso de las escuelas multigrado con más de un docente, compartir estas tareas entre las educadoras de la escuela que hayan desempeñado el encargo directivo.
- 4) En las escuelas unidocentes, establecer dispositivos coordinados de acompañamiento entre los asesores técnico pedagógico y los supervisores para orientar y aligerar las tareas administrativas.
- 5) Asignar personal de apoyo y asistencia a la educación en todas las escuelas multigrado con el fin de reducir las distracciones generadas por la atención de asuntos ajenos al trabajo docente.

En cuanto a las instituciones de formación inicial:

- 1) Retomar en los cursos curriculares de gestión escolar, temas sobre organización y conducción escolar en escuelas multigrado y educación multicultural cercanas a los contextos reales.
- 2) Diversificar las prácticas profesionales de los estudiantes en estas escuelas.
- 3) Invitar a docentes que hayan desempeñado el encargo directivo en diversos contextos socioeducativos para compartir sus experiencias con los formadores de docentes y sus estudiantes.

Otras propuestas, como reducir la incesante movilidad docente en zonas rurales consideradas “zonas de paso”, regular normativamente dicho encargo, así como destinar un estímulo económico a las/los DiE, implican a nivel general una reorientación de la política educativa y la estructura de carrera magisterial si se quiere resolver integralmente este problema en las escuelas multigrado y unitarias. Por esta razón, no está de más retomar y

examinar los cinco problemas y las líneas de actuación planteados en el Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (INEE, 2017) tomando en cuenta el contexto político, económico y socioeducativo de cada entidad federativa y las voces de quienes vivieron y experimentan actualmente este encargo directivo.

Conclusiones

Para dar respuesta a la pregunta de investigación sobre qué y cómo hacen las cuatro educadoras de escuelas unitarias y multigrado de educación preescolar para alternar su trabajo docente con actividades adicionales de dirección escolar, así como los saberes que adquieren, afirmamos que aprenden el oficio directivo mediante la práctica y la experiencia, pues ante la carencia de formación específica en esta materia, se valen de variadas estrategias y estilos de gestión según su experiencia laboral y tipo de escuela a su cargo para optimizar el tiempo y afectar lo menos posible su dedicación a la enseñanza. Este hecho corrobora el supuesto que antecede a las preguntas y objetivos al finalizar el capítulo segundo. A estos saberes se añaden aquellos que guardan relación con la organización y participación social; con los procesos de gestión internos y externos; con el contexto socioeducativo y cultural de escuelas multigrado y con la organización escolar.

Los saberes individuales se enriquecen mediante procesos de co-formación con otras educadoras en las escuelas multigrado. Este conjunto de saberes de gestión y relaciones sociales se van perfeccionando mediante la experiencia acumulada. Son saberes de acción que obedecen al empleo pragmático de los conocimientos (científicos, experienciales o arraigados en una cultura profesional). En otras palabras “son conocimientos (declarativos o procesales) puestos al servicio de una lógica de acción” (Thurler, como se citó en Calvo y Camargo, 2015, p. 10).

Previamente destacamos el hecho de que las cuatro educadoras no decidieron desempeñarse como directoras encargadas con grupo porque se vieron obligadas a aceptar esta responsabilidad por dos razones: 1) por una decisión impuesta mediante un mandato verbal de la autoridad inmediata superior. 2) porque en el caso de escuelas unitarias esta responsabilidad recae en la única docente de la escuela, mientras que en las escuelas

multigrado su designación ocurre mediante la rotación del encargo o sorteo, ya que otras compañeras se resisten a continuar con esta encomienda.

Lo anterior nos permite sostener la tesis de que el encargo directivo es un trabajo injusto, sufrido e indeseable que se caracteriza por ser: 1) adicional; 2) excesivo; 3) sin reconocimiento oficial; 4) con atribuciones limitadas; 5) no remunerado; 6) por tiempo indeterminado y; 7) sin formación directiva específica.

El trabajo administrativo realizado por las DiE se distingue por cuatro rasgos fundamentales: 1) la intermitencia porque demanda distintos ritmos de trabajo a lo largo del ciclo escolar; 2) la imprevisibilidad, producto de los requerimientos inesperados de autoridades y personas; 3) la urgencia, debido a la premura de entrega de documentos y; 4) la simultaneidad, es decir, la atención de múltiples actividades realizadas a la par del trabajo pedagógico.

En cuanto a las consecuencias que ocasiona la alternancia del trabajo docente y de gestión directiva desde un enfoque de la educación como derecho humano de NNA, los hallazgos indican que estos son transgredidos porque, en al menos un grupo escolar de cada una de las escuelas de este tipo de organización, el tiempo dedicado a la enseñanza se interrumpe parcial o totalmente para atender los requerimientos de la dinámica escolar o de la autoridad educativa, lo que no sucede en las escuelas de organización completa que cuentan con personal directivo sin grupo. Por su parte el trabajo de las DiE repercute en su salud por el agotamiento físico y emocional al desarrollar este encargo directivo bajo presión. Por esta razón y las limitaciones de tiempo, son casi nulas las posibilidades para que accedan a otras ofertas formativas que favorezcan su desarrollo profesional, aunado al hecho de carecer de dispositivos que las capaciten para emprender funciones de dirección escolar.

Los cuatro casos estudiados revelan que el “encargo de director (a)” no se reduce a gestionar asuntos administrativos, sino recursos materiales y mejoras de las instalaciones escolares para paliar las condiciones de precariedad y marginalidad de la escuela multigrado, así como desarrollar habilidades y actitudes para asumir el papel de mediadoras de conflictos ante los padres de familia.

En relación con las distintas dimensiones de gestión, las DiE cumplen tareas propias de la función directiva pero de manera parcial porque, como es sabido, las condiciones de actuación no son las mismas en las escuelas multigrado que en las escuelas de organización completa, lo que las coloca en una situación desventajosa ante los retos de la vida escolar que no distinguen si los responsables de dirigir las instituciones educativas tienen o no, un grupo de alumnos a su cargo, o si poseen saberes específicos de gestión. En este sentido, las funciones propias de la dirección escolar, en contraste con la práctica directiva por encargo que realizan las maestras con grupo, dejan ver que la gestión realizada por las DiE, como ya se mencionó, se centra en la administración de los recursos y la participación comunitaria. Por su parte, las acciones de gestión correspondientes a la dimensión organizacional están subordinadas a las indicaciones de la autoridad supervisora, en tanto que las acciones de gestión pedagógica, de manera general, están comprendidas por las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que las DiE ponen en práctica con los NN del grupo multigrado que les corresponde atender.

En resumen, podemos decir que, quien está a cargo de dirigir una escuela tiene la responsabilidad de actuar en las cuatro dimensiones de gestión, pero que las limitaciones presentes en los contextos educativos multigrado y unitarios, así como la insuficiencia en saberes específicos de gestión, condicionan y restringen el actuar directivo en sus dimensiones organizacional y pedagógica, lo que finalmente repercute en la administrativa y

comunitaria porque las dimensiones no están presentes de manera aislada en las instituciones educativas, lo que se hace o deja de hacer desde alguna de las cuatro dimensiones de la gestión, de alguna manera afecta a las otras (Frigerio et al., 1992).

Por otro lado, las condiciones adversas en las cuales las DiE de escuelas multigrado de preescolar general y para la población infantil migrante indican que: la asequibilidad, que implica escuelas con aulas y servicios básicos, incluyendo el material didáctico se cumple parcialmente, pues la falta de espacios adecuados y seguros, así como de servicios básicos, no satisfacen estos requerimientos. De igual modo ocurre con la gratuidad, ya que las cuotas de las madres y padres de familia requeridas para sufragar carencias materiales de las escuelas son subsidiarias del gasto público en educación.

Puesto que algunas familias carecen de recursos económicos para solventar gastos escolares, incluyendo las cuotas escolares que simulan ser “aportaciones voluntarias”, se corre el riesgo de la inasistencia y permanencia escolar de los hijos e inclusive del abandono temporal o definitivo, es decir, se compromete la obligatoriedad y la accesibilidad, pues se trunca la continuidad de la educación post-obligatoria. Este hecho es más evidente en el programa para NN migrantes indígenas que interrumpen por meses su estancia en la escuela debido al trabajo temporal de los jornaleros que retornan a sus lugares de origen.

Y ni que decir de la aceptabilidad, particularmente de las competencias docentes que, por una parte, reducen el tiempo dedicado a la enseñanza por atender asuntos administrativos, obstaculizando lo que se pretende mejorar, esto es, la normalidad mínima de operación escolar y los aprendizajes de los alumnos que constituyen dos prioridades educativas del Sistema Básico de Mejora⁶ y, por otra, la insuficiente formación pedagógica de los docentes

⁶ Estrategia educativa integrada por cuatro condiciones y cuatro prioridades. Las prioridades educativas: Mejora del aprendizaje (con énfasis en lectura, escritura y matemáticas); Normalidad mínima escolar; Abatir el rezago

para el manejo de grupos de diferentes grados y el desconocimiento de la cultura y enseñanza en la lengua materna de la población infantil indígena.

Con respecto a la adaptabilidad, que incluye los aspectos pedagógicos, un estudio que retoma el enfoque de Tomasevski en la población indígena de educación básica y en preescolares multigrado comunitario abunda en dichos aspectos y muestra -como aquí también lo constatamos- la interdependencia e indivisibilidad entre estas dimensiones, pues sin condiciones satisfactorias de las dos primeras dimensiones, las otras dos son difíciles de concretar (Köster, 2016; Quezada, 2018). Otro estudio etnográfico reciente que incluye una directora encargada de escuela multigrado, pero en educación primaria (Soto, 2020), confirma muchas de las tareas no docentes que aquí se han documentado y restan tiempo a la enseñanza.

Los casos particulares caracterizados como caso colectivo constituyen experiencias situadas y la similaridad del conjunto de características antes mencionadas equivalen a generalizaciones inductivas o extrapolables a otras escuelas unitarias y multigrado de educación preescolar en distintas localidades de Zacatecas y entidades federativas de México, al igual que las propuestas enunciadas para aportar soluciones a los problemas que hoy enfrenta las DiE en estos establecimientos. Asimismo, destacamos dos diferencias: La primera, las condiciones más desventajosas de la escuela con población infantil indígena migrante y las situaciones extremadamente complejas que afrontan las DiE en estas escuelas que requieren mayor atención para evitar la reproducción de condiciones de injusticia y desigualdad social. La segunda, mayores dificultades de adaptación y cumplimiento del encargo directivo de las educadoras noveles con cuatro años de servicio en escuelas unitarias

y el abandono escolar y Convivencia escolar sana y pacífica. Las condiciones: Fortalecimiento de los CTE, Fortalecimiento de la supervisión escolar, Descarga administrativa y Consejos escolares de participación social.

con respecto a compañeras con mayor antigüedad (7 y 17 años, respectivamente) y experiencia en dicho encargo en escuelas multigrado.

Entre los principales aportes de la investigación, destacamos los siguientes: El primero, visibilizar un problema que, si bien se había identificado en la investigación educativa de México y se limitaba a mencionar sus efectos permisivos al destinarse menor tiempo a la enseñanza de los NNA, no había sido analizado con mayor amplitud. El segundo, contrastar las particularidades de cuatro casos de DiE de escuelas de educación preescolar unitarias y multigrado, incluyendo población infantil de hijos de jornaleros agrícolas migrantes, estableciendo puntos en común y diferencias. El tercero, documentar mediante las voces de las DiE, el proceso en el cual experimentaron una función impuesta que incluyó desde el procedimiento para conferirles dicho encargo, la manera de percibirlo, adaptarse y cumplirlo en condiciones adversas y sin formación previa, hasta conocer el tipo de actividades desarrolladas, decisiones, saberes adquiridos y particularmente el papel adicional que cumplen como mediadoras de conflictos con los padres y madres de familia. Y el cuarto, analizar la anterior problemática mediante un enfoque de derechos humanos que implica tomar en cuenta el conjunto de dimensiones indisociables a las que hicimos referencia y requieren cumplirse para garantizar que NN se sientan seguros en escuelas con equipamiento y servicios básicos, así como docentes competentes para que no la abandonen, repitan ciclos escolares y aprendan los conocimientos indispensables y duraderos para continuar con sus estudios.

Por último, no está de más señalar la necesidad de ampliar y profundizar en líneas de investigación que no fueron abordadas, entre estas: Realizar estudios que aporten datos precisos sobre el tiempo que dedican las DiE durante cada ciclo escolar a la gestión en sus diferentes dimensiones. Abundar en los estilos o formas dominantes de gestión en escuelas

unitarias y multigrado. Promover estudios con enfoques sobre análisis institucional, gestión escolar y etnográficos que den cuenta de las relaciones de poder que imponen reglas no escritas en la cultura y administración escolar e instituyen prácticas que terminan por naturalizarse y reproducir la desigualdad educativa. Asimismo, retomar otros casos para dar lugar a la replicación teórica mediante variables como el pago o estímulo económico que se otorga en otras entidades federativas a las DiE o su desempeño en escuelas primarias unitarias y multigrado o en contextos indígenas. De no menos importancia conocer con mayor detalle las consecuencias que tiene este trabajo adicional en la salud de las educadoras (estrés, agotamiento físico, desgaste emocional, etc.).

Referencias

- Ahumada, L. (2012). Liderazgo en organizaciones educativas. *Persona*, núm. 15, enero-diciembre, 2012, Pp. 239-252.
<https://www.redalyc.org/pdf/1471/147125259014.pdf>
- Alba, BG, González, PC y Méndez, AL (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. *Visiones docentes. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-21.
<https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150031/521662150031.pdf>
- Albornoz, C. C. (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 133-138.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025019.pdf>
- Álvarez, C. (2012). “La elección del estudio de caso en la investigación educativa”. En: *Gazeta de Antropología*, 28 (1), artículo 14.
https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.pdf
- Ames, P. (2004). Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades. Ministerio de Educación del Perú.
<http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Ames-Patricia.-2004-Las-escuelas-multigrado-en-el-contexto-educativo-actual-1.pdf>
- Anaya, I. A. G. (2017). Atención en escuelas multigrado: Primaria general en Nuevo León.
<http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C220117-J184.docx.pdf>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela.
<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/127/1>

Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Fecha de consulta 28 de agosto de 2022).

<https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Antúnez S. (1998). Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma. Fecha de consulta 25 de agosto de 2022.

<https://licmayramadrigal.files.wordpress.com/2012/02/6-gection-escolar.pdf>

Antúnez, S. (2004). Organización escolar y acción directiva. México: SEP. (15 de mayo de 2022).

http://online.aliat.edu.mx/adistancia/adfactor/lecturas/1_antunez_la_direccion_escolar.pdf

Arias Campos, R. L., Ayala Rengifo, M. L., & Díaz Meza, C. J. (2011). Reflexiones sobre el derecho a la educación y sus perspectivas en el marco del desarrollo humano. Revista lasallista de investigación, 8(1), 117-125.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v8n1/v8n1a13.pdf>

Arias, F. G. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. 6ta. Fidas G. Arias Odón. Fecha de consulta 24 de julio de 2022.

http://www.formaciondocente.com.mx/06_RinconInvestigacion/01_Documentos/El%20Proyecto%20de%20Investigacion.pdf

Arteaga, H., Gutiérrez Rodríguez, M., Nares González, M., & Gutiérrez Villarreal, S. (2017). Importancia de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa para la Educación. EDUCATECONCIENCIA, 16(17). Fecha de consulta 28 de agosto de 2022.

<https://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/132/179>

Avilés Quezada, D., Meneses Maqueda, G. M., & Cáceres Mesa, M. L. (2021). De estudiante a director: realidades que se viven en las escuelas multigrado. *Conrado*, 17(83), 33-39.

<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n83/1990-8644-rc-17-83-33.pdf>

Balestrini, M. (2006). Como se elabora el proyecto de investigación. Consultores Asociados. Caracas, Venezuela. Fecha de consulta 27 de agosto de 2022.

<https://drive.google.com/file/d/0B1sTcIvKGVSyT1FFa0JYMXFEejg/view?resourcekey=0-q-4eI4j8N4MSEkr7B1O9Vg>

Batanero, J. M. F., & Fernández, A. H. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 142, 2013, Pp. 27-41.

<https://www.redalyc.org/pdf/132/13228832003.pdf>

Bazant, M. (2006). Historia de la educación durante el porfiriato. El colegio de México AC. Fecha de consulta 27 de agosto de 2022.

http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20El%20Estado%20Mexicano%20y%20los%20proyectos%20educativos/Bazant_Milada_Historia_de_La_Educacion_D.pdf

Berger, P. L., Luckmann, T. (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu. Traducción, Silvia Zuleta. decimoctava reimpresión, 2003. Fecha de consulta 27 de agosto de 2022.

<https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/La-Construcci%C3%B3n-Social-de-la-Realidad-Berger-y-Luckmann.pdf>

- Block, D., Ramírez, M., & Reséndiz, L. (2013). Tejer currículo: la planeación de la clase de matemáticas en una escuela multigrado. In Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y reflexiones de la investigación para la equidad y la mejora educativa.
- <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0967.pdf>
- Bolaños, D. J. (2012). Educación rural en Finlandia: experiencias para México. *Revista CPU-e*, (15), 140-154.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4017834>
- Bolívar, A. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1991). Estructuras, habitus, prácticas. *El sentido práctico*, 91-111.
- <https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20Ciencias%20de%20la%20Educacion/Sociologia/Unidad4/bour1.pdf>
- Bravo, M. P. C. (1998). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. *Métodos de investigación en psicopedagogía*, 251. Fecha de consulta 27 de agosto de 2022.
- http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/SEMINARIODETESISMAESTRIA11DEMAYO/document/Metodologia_cualitativa/Metodos_de_investigacion_en_psicopedagogia_-_Leonor_Buendia_Eisman_226-246.pdf#page=270
- Bruner, J. (1996). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la existencia. Barcelona: Gedisa. Fecha de consulta 27 de agosto de 2022.
- <https://docer.com.ar/doc/nexx8e>
- Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida. México: FCE. Cornejo, M.

- Calvo, G., & Camargo Abello, M. (2015). Hacer Escuela en la Formación de Docentes Noveles. *Páginas de educación*, 8(1), 43-71.
<http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v8n1/v8n1a02.pdf>
- Calderón López Velarde J. R. y De Ávila S. J. (2021). Educadoras en escuelas multigrado y alternancia de funciones pedagógicas y directivas.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0549.pdf>
- Camacho de Báez, B. (2008). Metodología de la investigación científica: un camino fácil de recorrer para todos. Fecha de consulta 27 de agosto de 2022.
<https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/view/124/154/3259>
- Camarero Figuerola, M. (2015). Dirección escolar y liderazgo: análisis del desempeño de la figura Directiva En Centros De Educación Primaria De Tarragona (Doctoral dissertation, Universitat Rovira i Virgili). Fecha de consulta 27 de agosto de 2022.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/403206/TESI.pdf;jsessionid=CDAFEF3F5957C62A207ED78FF60D3BAC?sequence=1>
- Campos, G. (2015). Escuelas Multigrado Una Alternativa Educativa En El Campo Rural, Caso del Estado de Hidalgo, México. *Xihmai*, 10(20).
<https://revistas.lasallep.edu.mx/index.php/xihmai/article/view/261/248>
- Campos Vergara, F., Bolbarán Ramírez, J., Bustos Raggi, C., & González Vallejos, M. (2014). Formación de directores de excelencia: un mismo objetivo, distintas demandas. *Perspectiva Educacional*, 53(2).
<https://www.redalyc.org/pdf/3333/333331210006.pdf>
- Cano, A. (2020). “Retos, descubrimientos y aprendizajes de docentes rurales al cursar una especialidad en multigrado”. En: Juárez, D. y González, J. (2020). Formación de

docentes para los territorios rurales. México: RIER/Colofón, Pp. 247-269. Fecha de consulta 27 de agosto de 2022.

https://www.academia.edu/45176694/Libro_Formaci%C3%B3n_de_docentes_para_los_territorios_rurales_Miradas_internacionales

Carpizo, J. (2011). Los derechos humanos: naturaleza, denominación y características. Cuestiones constitucionales, (25), 3-29.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/cconst/n25/n25a1.pdf>

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Título original inglés: Becoming Critical. Traducción de J. A. Bravo. Barcelona. Martínez Roca. Fecha de consulta 27 de agosto de 2022.

<https://asdrubaljaimies10.files.wordpress.com/2019/07/kemmis-s-y-w-carr-teoria-critica-de-la-ensenanza-1986-copia.pdf>

Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina: o la tensión entre los paradigmas de tipo A y de tipo B.

https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/546118/mod_resource/content/1/GE.JUAN.pdf

Castañeda, R. R. (2021). Formación de docentes para el trabajo en escuelas multigrado.

https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2867-1672-Ponencia-doc-_.pdf

Castro, M., Priego, L., & Perales, C. (2019). Las escuelas multigrado: un reto para la igualdad sustantiva. México: Nexos.

<https://educacion.nexos.com.mx/las-escuelas-multigrado-un-reto-para-la-igualdad-sustantiva/>

Cejas, A. (2009). Gestión educativa. Revista Integra Educativa, 2(3), 215-231.

<http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n3/n03a10.pdf>

Centro de Escritura Javeriano. (2020). Normas APA, séptima edición. Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali.

<https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/manualde-normas-apa-septima-edicion#gsc.tab=0%C2%A0>

Cirilo, A. O., & Rodríguez Roa, E. G. (2020). De las escuelas de párvulos a la obligatoriedad de la educación preescolar en México. *Historia de la educación-anuario*, 21(1), 50-65.

<http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v21n1/2313-9277-histed-21-01-50.pdf>

CNDH (2014). Ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Última reforma incorporada: 23 de marzo de 2022.

https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2021-01/Ley_GDNNA.pdf

Coronel M. I. A. y Rey M. M. C. (2019). Las otras funciones docentes en la escuela multigrado.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1046.pdf>

Correa, A. O. (2013). Una mirada por el estado del arte de la formación directiva escolar. *Tlatemoani: revista académica de investigación*, (12), 8.

<https://www.eumed.net/rev/tlatemoani/12/arte.pdf>

De Derechos Humanos, D. U. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas, 10. Fecha de consulta 27 de agosto de 2022.

<https://www.codhey.org/sites/all/documentos/Doctos/Transparencia/DecUnivDH.pdf>

f

- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (Eds.). (1995). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales (Pp. 25-50). Madrid: Síntesis. Fecha de consulta 27 de agosto de 2022.
- https://formatos.inamu.go.cr/SIDOC/DOCS/met_tec_invest_ciencias_sociales.pdf
- Dewey, J. (1945). Experiencia y educación. Madrid, Morata, 3ª. Edición. Fecha de consulta 3 de mayo de 2020.
- <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en educación médica, 2(7), 162-167.
- <https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Díaz, C., & Navarro, P. (1998). Análisis de Contenido”: Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Síntesis, SA. Fecha de consulta 27 de agosto de 2022.
- https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Metodos_y_tecnicas_cualitativas_de_investigacion_en_ciencias_sociales.pdf
- Dirección General de Desarrollo Curricular (s.f.). Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. Documento de trabajo. Fecha de consulta 15 de agosto de 2022.
- https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf
- DOF (1973). Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación. DOF: 14/12/1973.

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24e8c91d-d2fc-4977-ad19-dc572c3e4439/reglamento_escalafon_sep.pdf

DOF (2011). ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. DOF: 19/08/2011.

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011

DOF (2013a). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. DOF: 11/09/2013.

https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref26_11sep13.pdf

DOF (2013b). DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. DOF: 11/09/2013.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0

DOF (2017). Acuerdo número 15/10/17 por el que se emiten los lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. México. Secretaría de Educación pública. DOF: 10/10/2017.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017#gsc.tab=0

DOF (2019a). Ley General de Educación. Nueva Ley. DOF 30-09-2019.

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

DOF (2019b). DECRETO por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. DOF: 30/09/2019.

https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgscmm/LGSCMM_orig_30sep19.pdf

DOF (2021). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última Reforma. DOF 28-05-2021.

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Dubet, F. (2007). La experiencia sociológica. Traducción Margarita Polo. Editorial. Gedisa S. A. Primera edición 2011. Fecha de consulta 10 de julio de 2022.

<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Dubet-2007.-La-Experiencia-Sociologica.-Gedisa.141-pgs.-pdf.pdf>

Escamilla Tristán, S. A. (2007). El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional. Tesis doctoral.

<https://www.tdx.cat/handle/10803/5046#page=1>

Escobar, Faviola (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. Laurus, 12 (21),169-194.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102112>

Espinoza, Freire, E. E. (2018). El problema de investigación. Revista Conrado, 14(64), 22-32.

<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n64/1990-8644-rc-14-64-22.pdf>

Estrada Loya, C. A., & Villarreal Ballesteros, A. C. (2018). Desafíos que contribuyen al proceso de formación del director de escuela primaria. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 9(17), 69-86.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v9n17/2448-8550-ierediech-9-17-69.pdf>

Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. Revista Iberoamericana de educación, 15, 101-120.

<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a04.pdf>

Ezpeleta, J. (2004), “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”, En; Revista Mexicana de Investigación Educativa, Sección temática. Gestión de la Educación Básica, vol. IX, núm. 21, julio-septiembre, México: COMIE, Pp. 403-424.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002106>

Fernández, M^a., J. (2007). La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. Revista cuatrimestral del cons ejo escolar del estado. n° 5. junio de 2007. Fecha de consulta 27 de agosto de 2022.

<http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Liderazgo/LecturasFalt/n5-fernandez-diaz.pdf>

Fernández Serrat, M. L. (2002). Formar para la dirección escolar: Por qué, cuándo, cómo... Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado.

<https://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL6.pdf>

Formato: Catálogo de Percepciones y Deducciones. FAEB. (2013), Entidad Federativa: San Luis, p. 7.

https://www.sep.gob.mx/work/aPpsite/FAEB/24_SAN_LUIS_POTOSI/B24-12-3T2013.pdf

Formato: Catálogo de Percepciones y Deducciones. FAEB. (2014), Entidad Federativa: Aguascalientes, p. 3.

<https://www.aguascalientes.gob.mx/Transparencia/contabilidad/FormatosContabilidad/2014/1/FAEB/14.10.pdf>

Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). Las instituciones educativas cara y ceca: elementos para su comprensión. Troquel. Fecha de consulta 13 de noviembre de 2022.

<https://ifdlacloilde-cha.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/05/las-instituciones-educativas-cara-y-ceca-min.pdf>

- Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (Coords.) (2006). Prácticas escolares y docentes en las escuelas primaria multigrado, Informe de Investigación. México: DIE. CINVESTAV. Fecha de consulta 27 de agosto de 2022.
- https://www.academia.edu/4317366/8683909_MULTIGRADO
- Fullán, M. (2016). La dirección escolar: Tres claves para maximizar su impacto. Ediciones Morata.
- Galván Lafarga, Luz Elena (1998), “De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar”, Diccionario de la historia de la educación en México, Colegio de México, CONACYT-CIESAS, México.
- http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm
- Galván Mora, L. R., & Espinosa Gerónimo, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. Sinéctica, (49), 0-0.
- <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n49/2007-7033-sine-49-00005.pdf>
- Gándara Carballido, M. (2019). Los derechos humanos en el siglo XXI: una mirada desde el pensamiento crítico. Clacso.
- http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190830102123/Derechos_Humanos_sigloXXI.pdf
- Garduño, J. M. G., Slater, C., & López-Gorosave, G. (2011). El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(3), 30-50.
- <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119880003.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (2005), La educación obligatoria: su sentido educativo y social, Madrid, Ediciones Morata, S. L. 3ª. Edición.

Gómez, J. G. C. (2017). La dirección escolar, su concepción en México. *Revista Conexión*, 6(16).

http://aliatuniversidades.com.mx/conexxion/wp-content/uploads/2019/02/C16_Articulo_2.pdf

González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246.

https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf

G. Pacheco, A. Eulogio, F. Tejero y D. González (2018). Capítulo II Estructura del Sistema Educativo Mexicano: Antecedentes y generalidades. Fecha de consulta 27 de agosto de 2022.

https://www.ecorfan.org/handbooks/Ciencias_de_la_educacion_TI/La_ense%C3%B1anza_aprendizaje_y_evaluaci%C3%B3n_bajo_el_enfoque_en_competencias_2.pdf

Guerrero, P. N. P., & Ayabaca, D. M. G. (2020). El director escolar como líder de la comunidad educativa. *Sociedad & Tecnología*, 3(1), 29-38.

<http://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/59/410>

Guilarte Columbié, H. (2003). Concepción didáctica para la preparación multigrado de los estudiantes de la carrera en educación primaria desde la disciplina estudios de la naturaleza (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Santiago de Cuba).

<https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2010/hgc/index.htm>

- Hamui Sutton, A. (2016). La pregunta de investigación en los estudios cualitativos. *Investigación en educación médica*, 5(17), 49-54.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v5n17/2007-5057-iem-5-17-00049.pdf>
- Hernández, A. (2014). Análisis de las prácticas pedagógicas y la cultura escolar en contextos rurales multigrado, como base para la transformación de los procesos formativos para docentes.
<http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/handle/231104/1996/AT19403.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, B. A. R., Ortiz, M. F. B., & Calvillo, O. O. S. (2021). La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1194-e1194.
https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/1194/1321
- INEE (2010). La Educación Preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8004/3/images/educacion_preescolar.pdf
- INEE (2014). El aprendizaje en preescolar en México. Informe de resultados Excale 00 Aplicación 2011 lenguaje y comunicación y pensamiento matemático.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D312.pdf>
- INEE (2017). Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado (PRONAEME).
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/3.-PRONAEME.pdf>
- INEE (2018a). Educación para la democracia y el desarrollo de México. México: autor.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Educacion.pdf>

INEE (2018b). Estructura y Dimensión del Sistema Educativo Nacional.

https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/2017_Ciclo2016-2017.pdf

INEE (2018c). Evaluaciones de logro referidas al Sistema Educativo Nacional. Tercer Grado de Preescolar. Ciclo escolar 2017-2018.

<https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/planea/base-de-datos-planea-aplicacion-a-tercer-grado-de-preescolar-del-ciclo-escolar-2017-2018/>

INEE (2019a). Informe de evaluación a la política de Infraestructura Física Educativa de la Educación Obligatoria en México. Informe Final. PDF.

INEE (2019b). La Educación Multigrado en México, México: INEE. Sylvia Schmelkes, Guadalupe Aguila (Coordinadoras).

https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf

INEE (2019c). La educación obligatoria en México Informe 2019.

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>

INEE (2019d). Informe de evaluación a la política de infraestructura física educativa de la educación obligatoria en México. informe final. Fecha de consulta 01 de septiembre de 2022.

https://www.academia.edu/40534922/INFORME_DE_EVALUACI%C3%93N_A_LA_POL%C3%8DTICA_DE_INFRAESTRUCTURA_F%C3%8DSICA_EDUCATIVA_DE_LA_EDUCACI%C3%93N_OBLIGATORIA_EN_M%C3%89XICO_INFORME_FINAL

INIFED (s.f.). CRITERIOS NORMATIVOS DISEÑO ARQUITECTÓNICO: Educación Básica - Jardín de Niños

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/105803/XVIII_-_A_-_Criterios_de_Dise_o_Arquitect_nico_para_JN.pdf

IIPE/UNESCO (2020). Manual de análisis del sector educativo para monitorear el cumplimiento del derecho a la educación en América Latina.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374854>

INTEGRAL, A. C. P. L. E. (2017). Educación Preescolar Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuita.

<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/V-a-EDUC-PREECOLAR-PROGRAMA.pdf>

Jiménez, A. B. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado, 11(3), 0.

<https://www.redalyc.org/pdf/567/56711311.pdf>

Jiménez J. S., Juárez A. M. G. y Uc Mas, L. (2013). El complejo trabajo del director-docente en las escuelas multigrado.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0791.pdf>

Juárez, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y el Salvador”. En: Sinéctica, núm.49.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n49/2007-7033-sine-49-00002.pdf>

Juárez, D. (2019). “Contexto de la educación rural en México”. En: Rebolledo, V. y Torres, Rosa M. (Coords.). Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014). México: Universidad Iberoamericana, Pp. 21-22. Fecha de consulta 27 de agosto de 2022.

<https://drive.google.com/file/d/10QeihXAqGNmOzVEM8oTtHPkzROOVrbZP/view>

Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y la selección de la muestra: aportes del sistema de matrices de datos. Artículo publicado en la Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos N° 13, julio de 2009, Buenos Aires (pág. 71-89). Fecha de consulta 27 de agosto de 2022.

http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/727/Los_estudios_de_caso_Kazez.pdf?sequence=3

Köster, A. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. En: Alteridad, 11(1), Pp. 33-52.

<https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746763003.pdf>

Lara, G. T. (2017). La investigación cualitativa y el estudio de casos: una revisión teórica para su discusión. Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Fecha de consulta 27 de agosto de 2022.

<https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/125/720>

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. En: Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació, núm. 19, p. 87-112. Fecha de consulta 19 de abril de 2021.

<https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>

Latapí Sarre, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. Revista mexicana de investigación educativa, 14(40), 255-287.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n40/v14n40a12.pdf>

Leija, L. E. M., Manzo, L. A. D. L., & Villanueva, M. A. M. (2021). Los cursos optativos en la formación inicial para la intervención en grupos multigrado.

https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2898-1727-Ponencia-doc-_.pdf

Ley de Educación del Estado de Zacatecas (2020). Nueva Ley POG 17-06-2020, Decreto 389.

https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15117/3/images/zacatecas_1_2020.pdf

López Estrada, R. E., & Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. Fecha de consulta 27 de agosto de 2022.

<https://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>

Martínez Carazo P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. núm. 20, julio, 2006, Pp. 165-193.

<https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

Maureira, O., Moforte, C., & González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. Perfiles Educativos, vol. XXXVI, núm. 146, 2014, Pp. 134-153.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13232069009>

Maxwell, Joseph. (1996). Qualitative Research Design. An Interactive Approach. Londres, Sage Publications. Traducción de Alicia Itatí Palermo. (Fecha de consulta 26 de agosto de 2022).

https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/2013_extrasYmetodologia/Palermo_MAXWELL.pdf

MEJOREDU (2020). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020. Principales hallazgos.

<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/hallazgos-indicadores2021.pdf>

Mendoza Vega (2019). Resultados Planea Preescolar – 2018. Fecha de consulta 24 de agosto de 2022.

https://rpubs.com/jboscomendoza/resultados_planea_preescolar_2018

Miranda-Calderón, L. A., & Rosabal-Vitoria, S. (2018). La gestión directiva en escuelas unidocentes y dirección 1: Un desafío para alcanzar la equidad educativa en contextos rurales de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 198-227.

<https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v22n3/1409-4258-ree-22-03-198.pdf>

Miranda, L. (2020). La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas.

<http://www.grade.org.pe/creer/archivos/La-educaci%C3%B3n-multigrado-Liliana-Miranda-VF.pdf>

Monge, P. M., Navarro-Corona, C., y García, M. C. (2017). Aportaciones de la investigación educativa a la formación de profesorado. Hermosillo. CRFDIES. Fecha de consulta 26 de agosto de 2022.

<http://creson.edu.mx/docs/publicaciones/Libro-26279.pdf#page=76>

Montaño, L. (2019). “Trabajo docente con padres y madres de familia, un recuento en la Educación Preescolar”. México. En: *Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 19, Núm. 1, enero-abril Pp. 1-28.

<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v19n1/1409-4703-aie-19-01-541.pdf>

Mora, D. (2009). Objeto e importancia de la gestión educativa. *Revista Integra Educativa*, 2(3), 7-12. Fecha de consulta 13 de noviembre de 2022.

<https://docplayer.es/144949023-Objeto-e-importancia-de-la-gestion-educativa.html>

Mora, L. G. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69.

<https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/8598/9969>

Murga, M. B. (2008). Reseña histórica de la educación a la primera infancia en México.

Ethos Educativo, Pp. 25-60. Fecha de consulta 28 de junio de 2022.

<https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/42-25.pdf>

Murillo, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional

al Liderazgo Distribuido. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y

Cambio en Educación, vol. 4, núm. 4, 2006, Pp. 11-24.

<https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>

Naciones Unidas (1948a). Declaración Universal de los Derechos humanos. Naciones

Unidas, 2.

http://www.diputados.gov.py/simore/Compendio_Onu_Simore_2022.pdf

Naciones Unidas (1948b). THE INTERNATIONAL BILL OF HUMAN RIGHTS.

<https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/Compilation1.1en.pdf>

Naciones Unidas (1976a). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/ccpr_SP.pdf

Naciones Unidas (1976b). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y

Culturales.

https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf

Naya, LM y Dávila, P. (2011). Unidades y diversidades en torno al derecho a la educación

en Europa. On line Festschrift en honor a Katarina Tomasevski. Fecha de consulta 13 de junio de 2022.

<https://rwi.lu.se/aPp/uploads/2012/04/Unities-and-Diversities-Regarding-the-Right-to-Education-in-Europe-Naya-Davila.pdf>

Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 213-237. Fecha de consulta 28 de junio de 2022.

<http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>

OCDE (2009). *Mejorar la dirección y el liderazgo escolar, una prioridad para las políticas educativas nacionales*

<http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/mejorarladireccionyelliderazgoescolarunaprioridadparalaspolicaseducativasnacionalesocde.htm>

OCDE (2016). *Estudiantes de bajo rendimiento: Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito. Resumen México.*

<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-low-performers-Mexico-SPA.pdf>

Olivares, P. A., & Lacruz, J. L. (2019). Ser maestro en la escuela rural, de la obligación a la opción. *Cuadernos de pedagogía*, (496), 77-83. PDF.

Paitán, H. Ñ., Mejía, E. M., Ramírez, E. N., & Paucar, A. V. (2014). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis. Ediciones de la U. (Pp. 349 - 350).

http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abu-so/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf

- Parra, O. B., & Guiliany, J. G. (2013). Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional. *Telos*, vol. 15, núm. 2, mayo-agosto, 2013, Pp. 165-177.
<https://www.redalyc.org/pdf/993/99328423003.pdf>
- Pautt Torres, Geli (2011). Liderazgo y Dirección: dos conceptos distintos con resultados diferentes.
<https://www.redalyc.org/pdf/909/90922732013.pdf>
- Peniche Cetzal, R. S., & Barrera Bustillos, M. E. (2009). Retos de directores experimentados en escuelas de nivel primaria. In X Congreso Nacional de Investigación Educativa: Area 13-Politica y Gestion (Pp. 1-10).
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/1184-F.pdf
- Pérez Murcia, L. E. (2007). La exigibilidad del derecho a la educación a partir del diseño y la ejecución de las políticas públicas educativas. *Estudios socio-jurídicos*, 9(SPE), 142-165.
<http://www.scielo.org.co/pdf/esju/v9nspe/v9s1a7.pdf>
- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos. España, La Muralla. Pág. 79-136. Fecha de consulta 27 de agosto de 2022.
<https://studylib.es/doc/187620/el-m%C3%A9todo-de-estudio-de-casos>
- Perrenoud, P. (2001). La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. Madrid: Ediciones Morata. Fecha de consulta 27 de agosto de 2022.
<https://docer.com.ar/doc/8e1n8xs>
- Popoca, C., et al (2006). Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio. México: Secretaría de Educación Pública.

Pozner, P. (1997). Guía Reflexiva para la formulación y puesta en marcha de proyectos educativos Institucionales, Montevideo, 1997.

<http://poznerpilar.org/biblioteca/modulo02.pdf>

Pupo, AT, Toro-Prada, JJ, & Valiente-Sandó, P. (2022). Supervisión educativa y formación permanente del director escolar: Acercamiento al estado al estado del arte. RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 6 (1), 91-103.

<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/344/325>

Quecedo, R. & Castaño, C. (2002). “Introducción a la metodología de investigación cualitativa”. En: Revista de Psicodidáctica, (14), 5-3. (9 de junio de 2020).

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17501402>

RAE (2020). Diccionario de la lengua española. (08 de junio de 2021).

<https://dle.rae.es/saber>

Rebolledo, V., & Torres, R. (2019). Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014). México: Universidad Iberoamericana-Ciudad de México. (27 de agosto de 2022).

<https://drive.google.com/file/d/10QeihXAqGNmOzVEM8oTtHPkzROOVrbZP/view>

Reviriego Romero, M. (2013). Necesidades formativas de los directores escolares. In International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences (2013), p 434-450. Copiar.

https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/56740/RPIET_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Revista Mexicana de Investigación Educativa (s.f.). publicación trimestral publicada por El Consejo Mexicano de Investigación Educativa

<https://www.rmie.mx/>

Rice, J.K. (2010). Principal effectiveness and leadership in an era of accountability: What research says. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research. Fecha de consulta 20 de noviembre de 2021.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509682.pdf>

Ritacco Real, M., & Amores Fernández, FJ (2019). Capacidades del liderazgo pedagógico en la dirección escolar de centros ubicados en zonas de riesgo social: un estudio cualitativo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24 (81), 375-402.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n81/1405-6666-rmie-24-81-375.pdf>

Rodas, H. D. C., & Sipión, L. M. T. (2014). El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico.

https://www.researchgate.net/publication/352573407_El_concepto_de_liderazgo_en_los_espacios_educativos_alcances_y_limites_de_un_termino_elastico

Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1997). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe.

Rojas Rangel T. J. (2021). Experiencias de vida y trabajo docente en contextos rurales migratorios: un testimonio desde la invisibilidad. PDF.

Rubilar Donoso, G. (2017). Narrativas y enfoque biográfico. Usos, alcances y desafíos para la investigación interdisciplinaria. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 6(SPE), 69-75.

<https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/enfermeriacuidadoshumanizados/article/view/1453/1495>

Ruiz Muñoz, M. M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. *Sinéctica*, (43), 01-19.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n43/n43a6.pdf>

Sautu, R. Boniolo, P. Dalle, P. y Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1532.dir/sautu2.pdf>

Salazar Crisanto L. (2020). El Director escolar como líder y gestor para la mejora educativa. (28 de agosto de 2022).

<https://biblioteca.universidadabierta.edu.mx/wp-content/uploads/2020/07/El-Director-Escolar-como-líder-y-gestor-para-la-mejora-educativa-Lizbeth-Salazar-Crisanto.pdf>

Salguero Myers, K. A. (2016). “El concepto de experiencia para pensar la educación secundaria urbana. Villa María”: Universidad Nacional de Villa María. Fecha de consulta 3 de junio de 2021.

http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=864

Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación. 6ª. Edición. Editorial McGraw Hill. Fecha de consulta 15 de abril de 2021.

<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Sandoval-Estupiñán, L. Y., Quiroga, C., Camargo-Abello, M., Pedraza, A., Vergara, M., & Halima, F. C. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. Educación y educadores, 11(2), 11-48.

<https://www.redalyc.org/pdf/834/83411203.pdf>

Santos del Real, A. (2019). Escuelas multigrado en México: en busca de una nueva identidad. http://ri.iberro.mx/bitstream/handle/iberro/4989/RLEE_49_01_49.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Schettini, P., & Cortazzo, I. (2016). Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa.

Series: Libros de Cátedra. Fecha de consulta 26 de agosto de 2022.

[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53686/Documento_completo_-
%20Cortazzo%20CATEDRA%20.pdf-PDFA.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53686/Documento_completo_-%20Cortazzo%20CATEDRA%20.pdf-PDFA.pdf?sequence=1)

Schmelkes, S., & Aguila, G. (2019). La educación multigrado en México. Ciudad de México:

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

[https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-
Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf](https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf)

Scioscioli, S. (2014). El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos. *Journal of supranational policies of education*.

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/667161/JOSPOE_2_3.pdf?sequen

SEP (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Primera edición, septiembre de 2001

<http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf>

SEP (2004). Programa de Educación Preescolar.

https://efmexico.files.wordpress.com/2008/06/prog_educ_preescolar_2004.pdf

SEP (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica.

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.
pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)

SEP (2017a). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación

[https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescola
r/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf)

SEP (2017b). Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.
Secretaría de Educación Pública.

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf

SEP (2018). La Estructura del Sistema Educativo Mexicano.

https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0101.pdf

SEP (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.

<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

SEP (2020). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar.

<http://www.seg.gob.mx/uesicamm/?p=1545>

SEP (2021). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021.

http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf

SEP (2022). Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.
Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa.

<https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>

SEP (s.f.-a). Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar.

Fecha de consulta 27 de agosto de 2022.

<https://xdoc.mx/preview/programa-de-renovacion-curricular-y-pedagogica-de-la-6073c81c8d263>

SEP (s.f.-b). Glosario de términos Educación Básica 2021-2022. (27 de agosto de 2022).

https://www.f911.sep.gob.mx/2021-2022/Documento/Glosario_Basica.pdf

Silva García, P., Arco Bravo, I. D., & Flores Alarcia, Ò. (2018). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del decreto de dirección. Bordón, 2018, vol. 70, num. 1, p. 109-124.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/49427/35327>

Stake, R. (2007). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata. Cuarta edición. Fecha de consulta 27 de agosto de 2022.

<https://www.nelsonreyes.com.br/LIVRO%20STAKE.pdf>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia. Fecha de consulta 25 de agosto de 2022.

<https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Subsecretaría de Educación Básica (2010). Manual de funciones: Figuras directivas y Asesores Técnico Pedagógico de Educación Básica. Fecha de consulta 11 de agosto de 2022.

<https://drive.google.com/file/d/1HBiV60SqXftTZotWWPZhSYUKzIANW5oS/view>

Tardif, M. (2014). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Editorial Narcea. Primera edición en e-Book. 234 págs. Fecha de consulta 4 de abril de 2021.

<https://flomige.files.wordpress.com/2019/04/los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional.pdf>

Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. revista IIDH, (36), 15-38.

<https://www.corteidh.or.cr/tablas/R06835-1.pdf>

Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. Revista iidh, 40, 341-388.

<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>

Tomasevski, K. (2006). Dulces palabras, amargos hechos: el panorama global de la educación. El derecho a la educación en un mundo globalizado, 1, 21-43. Fecha de consulta 12 de mayo de 2022.

<http://centroderecursos-alboan-org.efaber.net/ebooks/0000/1378/5-NAY-EDU-I.pdf#page=21>

Torres, R. M. (2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. En Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Educación Comparada “El derecho a la educación en un mundo globalizado”, Sociedad Española de Educación Comparada, San Sebastián, España (Pp. 6-8). PDF.

Tovillas, P. (2010). Pierre Bourdieu, Una fuga por lo cultural. Editorial Quadrata. Fecha de consulta 27 de agosto de 2022.

<https://trabajosocialtres.files.wordpress.com/2018/06/tovillas-bourdieu-una-introduccion.pdf>

UNICEF (2008). Un enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158893>

- Useche, M. C., Artigas, W., Queipo, B., & Perozo, E. (2019). Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos. Fecha de consulta 24 de agosto de 2022.
<https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/bitstream/handle/uniguajira/467/88.%20Tecnicas%20e%20instrumentos%20recolecci%c3%b3n%20de%20datos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de educación*, 4(4), 37-45.
http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83/146
- Vargas, T. (2003). Escuelas Multigrados: ¿Cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrado-Innovadas. “Cuadernos de Educación Básica para todos”. Editora de Colores SA República Dominicana.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137497>
- Vásquez Olano, KB (2007). Los profesores-directores que laboran en escuelas unidoscentes del ámbito rural y necesidades de capacitación en gestión. Fecha de consulta 2 de julio de 2022.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1881/1813>
- Vázquez, L. B. P., & Castro, M. E. (2021). Equidad y escuelas multigrado ¿ruptura o continuidad de la política educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 51(1), 177-203.
<https://www.redalyc.org/journal/270/27064402007/27064402007.pdf>
- Vygotski, L. S. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Edición al cuidado de Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner y Ellen Souberman. Tercera edición 2009. Barcelona: crítica. Fecha de consulta 26 de agosto de 2022.

<https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

Anexo A

Guión de entrevista semiestructurada

Ejes temáticos	Preguntas
1. Ingreso	1. ¿Cuál fue el procedimiento mediante el cual ingresó como educadora en su primer escuela? 2. ¿Consideraba estar preparada para desempeñarse en una escuela unitaria o multigrado? 3. ¿Qué nos podría contar sobre su experiencia profesional como docente? (dificultades, aciertos, satisfacciones, incidentes, convivencia, etc.). 4. ¿Tenía conocimiento de que en una escuela de preescolar, unitaria o multigrado, se requiere desempeñar simultáneamente funciones de dirección y docencia? 5. ¿Como llegó a ser directora encargada? 6. ¿Qué nos puede decir acerca de la normatividad para desempeñarse en una escuela unitaria o multigrado que no reconoce formalmente la función directiva?
2. Adaptación	7. ¿Tenía antecedentes acerca del funcionamiento de esta escuela a la cual fue adscrita? 8. Cómo fue su llegada al centro escolar, ¿Fue presentada ante la comunidad escolar? ¿Por quién? ¿Cómo fue recibida? (Educadoras, personal de apoyo, padres de familia, niños y niñas). 9. ¿En qué tipos de escuelas ha laborado? 10. ¿A grandes rasgos, puede decirnos en qué se diferencian? 11. Aproximadamente, ¿Cuánto tiempo le llevó adaptarse a la dinámica de trabajo y manejar simultáneamente las actividades de dirección de la escuela? 12. Durante sus primeros meses como directora encargada con grupo, ¿Se valió de sí misma o a quién (es) recurrió para ayudarlo a desempeñar su función? (supervisor, ATP, colegas, alguien más).
3. Los problemas	13. ¿Cuáles fueron los principales/conflictos que enfrentó recién ingresada como directora encargada con grupo a su escuela?

	14. ¿Cuál es el principal problema que tuvo con su grupo o en el manejo de grupos multigrado? 15. ¿Qué tuvo que hacer para resolverlos? 16. Actualmente ¿Cómo resuelve los problemas que se presentan cotidianamente en su escuela? ¿Lo hace sola o recurre a otras personas? 17. ¿Cuáles son los problemas más frecuentes que se le presentan y con quiénes? 18. ¿Cuál ha sido el problema más difícil al que se enfrentó? ¿Cómo lo afrontó? ¿Cuál fue el resultado de su intervención? 19. ¿Qué estrategias o acciones le han dado mejores resultados para resolver los problemas? 20. ¿Qué les recomendaría tomar en cuenta a los y las futuros educadoras para evitar los problemas que usted ha vivido hasta el momento como directora encargada?
4. La gestión	21. ¿Qué implicaciones tiene desempeñar esta doble función? O ¿Cómo afecta en su desempeño como educadora atender actividades de dirección escolar? 22. ¿Cuáles son las principales actividades de administración y organización en este tipo de escuela en la que usted labora? ¿Puede describir brevemente en qué consisten? 23. Aproximadamente ¿Cuánto tiempo dedica al día, o semanalmente, a estas actividades con respecto a la atención de los niños en el aula? 24. A lo largo de un ciclo escolar ¿Hay etapas en las cuáles se realizan tareas específicas de gestión? ¿podría mencionarlas? (inicio/inscripciones, evaluaciones de logro, terminación/cierre, etc.). 25. ¿En cuál de estas etapas existe mayor actividad o dificultad? 26. Describa a grandes rasgos qué hace una educadora en un día normal de trabajo en una escuela unitaria (relato escrito). 27. ¿Qué prácticas le han dado buenos resultados para mejorar el aprovechamiento de los niños y niñas?

5. La formación	28. Durante su etapa de ingreso ¿tuvo algún tipo de formación específica para desempeñarse como educadora de escuela unitaria de preescolar? (cursos, talleres, conferencias, etc.). 29. Describa, en su caso, en qué momento le ofertaron actividades formativas por parte de la SEDUZAC para desempeñar su función. 30. Describa, en su caso, en qué consistió la oferta formativa, por parte de la SEDUZAC, para desempeñar su función. 31. En su caso ¿Qué opinión le merece esos programas de formación? ¿Le fueron de utilidad? (los contenidos eran muy teóricos, extensos, apropiados, desconectados del quehacer práctico, etc.). 32. ¿Cómo se ha actualizado o que acciones ha emprendido para afrontar las funciones y actividades como educadora en una escuela de este tipo?
6. Los saberes de la experiencia	33. ¿Qué se requiere para que una escuela de este tipo funcione adecuadamente y que los alumnos logren los aprendizajes esperados? 34. ¿Cuáles atributos o cualidades considera usted que debe reunir una educadora de este tipo de escuela? 35. ¿Qué requiere saber hoy día una educadora de preescolar en una escuela de este tipo? 36. ¿Qué debe evitar? 37. ¿Qué propone para que los futuros educadores y educadoras no dependan exclusivamente del ensayo y error para aprender a construir el oficio en este tipo de escuelas? 38. ¿Qué saberes han sido producto de su relación con: a. Las autoridades educativas (supervisores, jefes de sector, ...) b. Los niños y niñas c. Los padres de familia d. Otros (as) educadores /as) e. Autoridades locales f. Otros agentes educativos?
7. Logros/satisfacciones	39. ¿Cuáles son las experiencias que considera más significativas con respecto sus logros o satisfacciones durante su desempeño como educadora de este tipo de escuela?

	40. ¿Qué nos podría decir a (¿) años como educadora de este tipo de escuela? 41. ¿Ha pensado cambiar nuevamente de centro de trabajo? (SI; NO; por qué) 42. A partir de su experiencia como directora encargada ¿A qué tipo de organización escolar preferiría cambiarse?
8. Liderazgo directivo	43. ¿Considera que la comunidad escolar (padres de familia, otros docentes, la supervisora) la reconocen por su desempeño o liderazgo? 44. ¿Se considera un líder dentro de su comunidad educativa? ¿De qué tipo? 45. ¿Ha recibido algún tipo de apoyo formativo en liderazgo? 46. ¿Cuál es su opinión sobre el liderazgo directivo?

Anexo B

Relato de una DiE sobre un día laboral

Modalidad presencial

Un día laboral en mi vida partiendo de la situación pasada, donde no temíamos a salir sin cubrebocas, a abrazar o besar a nuestros seres queridos, donde podíamos ver a quien quisiéramos cuando quisiéramos sin miedo a nada, comenzaba a las 6:00 para prepararme físicamente y tomar los materiales necesarios para la clase del día, y entonces partir a las 7:20 hacia mi centro de trabajo llegando al mismo a las 8:30 aproximadamente.

Los alumnos comienzan a llegar para dar inicio con la clase de hoy tomando un horario escolar de 9:00 a 12:00 horas aprox., por lo cual de las 12:00 a las 13:45 horas se realiza el trabajo extra que apoya al proceso educativo como lo es el diario de la educadora, la evaluación del día, rescate de las evidencias y su adecuada identificación e interpretación, así como la organización de algunas actividades culturales o sociales que se pudieran realizar en los próximos días.

Posteriormente a las 14:00 horas aprox., partimos de regreso a la ciudad de Zacatecas llegando a casa poco antes de las 15:30 horas (o en su defecto desde las 12:00 horas se parte del jardín de niños hacia la cabecera municipal de Villa de Cos para entregar papelería administrativa que se hubiera solicitado previamente, para volver a la cd. de Zacatecas entre las 15:00 y las 16:00 horas).

Después de las horas de comida aprox., a las 17:00 horas comienzo a realizar actividades administrativas encargadas previamente, al finalizar continuo con la revisión o preparación de mi planeación didáctica para realizar los materiales que se necesiten al día o en los días siguientes terminando aprox., a las 20:00 ó 21:00 horas, siendo un buen día de trabajo. En caso de que requiera realizar una actividad de mi vida personal o social el horario se recorrería hasta las 23:00 horas aproximadamente.

Modalidad a distancia

En la situación actual en donde todo se realiza a través de la computadora o el celular y la vida es un poco más agobiante y sedentaria, mi día comienza a las 7:00 horas aprox., con actividades de aseo personal y alimentación para, a las 9:00 horas en punto, conectarme a alguna reunión, curso o webinar agendado previamente, los cuales dependen de la temática y la organización, pueden terminar entre las 13:00 y las 15:00 horas aproximadamente. Posteriormente realizo alguna actividad administrativa solicitada previamente, preparo los materiales o documentos que utilizaré en las llamadas con mis alumnos, o realizo alguna de mis tareas pendientes en mi diplomado, en caso de salir temprano de la primera actividad (en su defecto estas actividades pasan a ser entre las 20:00 y las 22:00 horas).

Posteriormente me dedico a realizar la comida de mi casa y algunas actividades que se requieran, después realizo las llamadas individuales a algunos de mis alumnos a partir de las 17:30 horas, terminando aprox., a las 19:00 horas (a excepción de que sea día martes ya que de 17:00 a 19:30 horas tengo clase de mi diplomado). Terminando estas actividades me dedico a realizar las actividades de seguimiento con mis alumnos con los que sí tengo comunicación constante, como evaluación, interpretación de evidencias o alguna otra que se requiera, de igual forma realizo la bitácora de trabajo, para finalmente terminar mi día a las 23:00 horas aproximadamente.

- Mtra. “Tania”.

Anexo C

Fotografías de la escuela de educación preescolar migrante



1. Aula móvil para la población infantil de jornaleros migrantes



2. NN de preescolar migrante