



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 261 HERMOSILLO**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO VÍA MEDIOS
ESPECIALIDAD EN GESTIÓN PEDAGÓGICA**

**FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DIRECTIVA. ESTUDIO DE CASO
CON DOS DIRECTORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA
URBANA DE SONORA**

SALVADOR MENDOZA MONTAÑO

HERMOSILLO, SONORA

DICIEMBRE DE 2010.



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 26 A HERMOSILLO**

T E S I S

**FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DIRECTIVA. ESTUDIO DE CASO
CON DOS DIRECTORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA
URBANA DE SONORA**

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO
EN DESARROLLO EDUCATIVO**

**P R E S E N T A
SALVADOR MENDOZA MONTAÑO**

**MTRA. NORMA GUADALUPE PESQUEIRA BUSTAMANTE
ASESOR DE TESIS**

HERMOSILLO, SONORA

DICIEMBRE DE 2010.

Dedicatoria

- A mis padres Salvador y Matilde por la formación que me brindaron y la confianza que siempre han depositado en mi superación profesional.
- A mi familia: mi compañera y esposa Lucía Elena, mis hijos Cereza y Salvador Juan Pablo, que me acompañaron siempre para lograr esta meta profesional.
- A mi hermano Juan Carlos por su optimismo y deseos de superación.

Agradecimientos

- A la Mtra. Norma Pesqueira por ser artífice principal de esta gran oportunidad que me proporcionó para llevar a cabo la culminación de este proyecto. Trabajar bajo su liderazgo se convirtió en una actividad productiva y placentera.
- Por su permanente interés y preocupación, agradezco a mis queridos amigos que me impulsaron en la realización de este trabajo brindándome siempre su amistad y confianza Profra. Felicitas, Aída, Toñita y especialmente a Lauro quien constantemente me ofreció su apoyo irrestricto.
- A la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 26A, por su interés en impulsar la investigación, por facilitar instalaciones para videoenlaces y reuniones entre colegas del equipo investigador.
- A los directores de las escuelas que colaboraron como parte de la muestra de esta investigación y nos brindaran su valioso tiempo.
- Al equipo investigador: Norma, Katy, Martín, Felicitas, Luz Armida, Francisca, Aída y Lauro; fue una experiencia formativa y significativa compartir con ustedes este trabajo.

RESUMEN

Esta investigación es parte de una investigación doctoral realizada por un equipo investigador integrado por cuatro maestrantes y cuatro egresados de maestría de la misma institución, dirigido por la Mtra. Norma Pesqueira, Coordinadora de Posgrado de la Unidad 26A de la UPN. Se hizo un estudio de casos con 20 directores, con el propósito de detectar los incidentes críticos que se presentan en su vida profesional para definir las etapas por las que pasan a partir de cuando el maestro piensa en la posibilidad de acceder al puesto de director y concluir en la fase en que planea su retiro del magisterio o el cambio de función. Es una investigación de corte cualitativo y se realizó utilizando un diseño de estudio de caso con dos directores de primaria urbana. Un incidente crítico se concibe como un evento en donde se registran acontecimientos relevantes que, en su conjunto y en la mayor parte de los casos, conlleva un cambio en la dinámica de vida, tanto personal como profesional. La formación de la identidad del director tiene un carácter dinámico que se construye y transforma permanentemente a través de múltiples interacciones con su medio, con los intercambios no sólo en el nivel interpersonal sino también en el nivel socio-estructural (cultura, institución, historia, ideología) y que continúa a lo largo de los años en los que realiza esta función. El análisis de la información, obtenida mediante entrevistas a profundidad y biogramas permitió al equipo identificar siete etapas que los sujetos investigados coincidieron en asumir el puesto directivo como un reto y un cambio relevante en sus vidas, hechos significativos en la formación de la identidad del director. Como hallazgos relevantes están la escasa capacitación e inducción para el puesto y la forma en que los sujetos solventaron esta limitación. Los referentes teóricos tuvieron como base las obras de Torres (2005), Hargreaves (2005), Huberman (2000), Biddle, Good y Goodson (2000), Esteve (1994) y Sikes (1985), quienes presentan estudios sobre identidad profesional y clasificaciones de los ciclos de vida profesional docente basados en enfoques sociológicos y psicológico.

ÍNDICE

Página

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

1.1	Perspectivas y enfoques bajo los cuales se ha estudiado la vida profesional de los maestros	1
1.2	Los ciclos de vida profesional de los maestros	11
1.3	Ciclos de vida profesional docente y organización escolar	21
1.4	El proceso de formación de la identidad directiva	30
1.5	Las herramientas culturales en el proceso de formación de la identidad directiva	33
1.6	El proceso de formación de la identidad del director como construcción individual y social	35

CAPÍTULO II

ACERCAMIENTO A LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DIRECTIVA

2.1	Búsqueda de la identidad directiva.....	43
2.2	Los directores en el contexto regional y sonoreense.....	47
2.3	Acceso al puesto directivo mediante escalafón.....	52
2.4	Experiencias de capacitación a los directores.....	54
2.5	Beneficios esperados.....	58
2.6	Presentación del problemal.....	59
2.7	Justificación del problema.....	60
2.8	Pertinencia.....	60
2.9	Objetivos de la investigación.....	61
2.10	Supuestos del problema de investigación.....	61
2.11	Preguntas de investigación.....	62

CAPÍTULO III

EXPLORACIÓN DE LA IDENTIDAD DIRECTIVA: ESTUDIO DE CASOS

3.1	Diseño y metodología de investigación.....	63
3.2	Enfoque de investigación.....	65
3.3	Población de la investigación.....	66
3.4	Selección de la muestra.....	66
3.5	Categorías de análisis	71
3.6	Instrumentos para recabar información	74
3.7	Procesos de validación de la información.....	77

CAPÍTULO IV

INFORMACIÓN DE LOS CASOS INVESTIGADOS

4.1	Formación de autoconcepto	80
4.1.1	Modelos de liderazgo.....	80
4.1.2	Relación modelo – práctica.	83
4.1.3	Traslado de rol de profesor a director.	84
4.1.4	Factores políticos y sociales que inciden en su formación.	85
4.1.5	Factores en relación con la personalidad del director.	90
4.2	Estilo de liderazgo	92
4.2.1	Toma de decisiones.....	92
4.2.2	Plan de desarrollo autodirigido. o.	94
4.3	Cultura organizacional que promueve el director.....	95
4.3.1	Integración de grupos.	95
4.3.2	Su interacción con los maestros y demás miembros de la comunidad escolar.....	96
4.3.3	Relaciones y percepciones de poder.	97

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS

5.1	Incidentes críticos	100
5.2	Análisis y caracterización de los incidentes críticos.....	100
5.3	Etapas de la identidad directiva.....	119
5.4	Ubicación de los directores de la muestra en relación a las etapas encontradas.....	125

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....

Conclusiones	132
Sugerencias.....	142
Limitaciones de la investigación	145
Posibles líneas de investigación que emergen del presente estudio.....	146
Comentarios finales	146

REFERENCIAS

APÉNDICE

Apéndice A.	Guía de entrevista para la muestra de directores	159
Apéndice B.	Grado de estudios de directores de primaria	161
Apéndice C.	Funciones de directores de educación primaria.....	163
Apéndice D.	Oficio director de UPN Unidad 26A.....	166
Apéndice E.	Biogramas.....	167
Apéndice F.	Entrevistas.....	171
Apéndice G.	Muestra del equipo investigador.....	188

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Directores de educación primaria en el Estado de Sonora SEC, 2008.	11
Tabla 2: Ciclos de vida docente.	47
Tabla 3: Categorías de Análisis.	71
Tabla 4: Aspectos de la entrevista y propósitos que cumplen en la investigación.	75
Tabla 5: Características de las etapas de la identidad directiva.	120

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Sueldos quincenales de directores educación primaria en el Estado de Sonora . SEC, 2008.	7
Figura 2: Factores que influyen en el desarrollo profesional.	14
Figura 3: El ciclo de vida de los profesores: un modelo ideal.	50
Figura 4: Distribución de directores de escuelas primarias oficiales sonorence	66
Figura 5: Contexto geográfico laboral de los directores de educación Primaria Regular.	67

INTRODUCCIÓN

La importancia de la función directiva es un hecho reconocido por investigadores y docentes, independientemente de planteamientos ideológicos y políticos. Parece claro que en cualquier organización existe un conjunto de tareas, como la motivación, coordinación y conducción de grupos, que requieren sean asumidas por personas específicas, en este caso los directores. Las investigaciones nacionales e internacionales (Hall, 2007; De Vicente, 2001; Boyett y Boyett, 2001) destacan la importancia del rol del director en las posibilidades profesionales que se dan en la escuela que conduce y, por tanto, en la identidad que desarrollan en su lugar de trabajo y cómo dicha identidad se forma, sostiene y transforma con las múltiples interacciones que los directivos tienen con otros actores. Asimismo, es en el ejercicio real y situado del desempeño de los directivos, donde se van a desarrollar los cambios de identidad iniciados con la formación que tuvieron como maestros.

Se observa la organización escolar desde una perspectiva que permita comprender los procesos que se construyen y transmiten, los desafíos que implican ciertos cambios, para ello se le requiere de habilidades y competencias para el uso de los medios electrónicos, para la gestión y la supervisión, donde el director debe ser el principal promotor del proyecto escolar y hábil en las relaciones interpersonales (Schemlckes, 2000). Habilidades, destrezas, conocimientos, competencias, liderazgo, carisma y buena salud son algunas de las características del perfil directivo (Boyett y Boyett, 2001). Por si fuera poco, la sociedad, que cobra vida en cada una de las familias que integra la comunidad escolar, espera del director la presencia que proyecte lo que la escuela quiere, un líder capaz de orientar a los alumnos, maestros y padres de familia (De Vicente, 2001).

La clave de los cambios educativos y mejoras de la calidad en las escuelas están en la capacidad del director para ser un líder efectivo (Fullan y Hargreaves, 2000). Cada día hay más consenso en la necesidad de conocer las trayectorias

personales y profesionales de los directores, cómo van transformando su ejercicio, los acontecimientos que viven y la manera en que les impacta en su desempeño.

La importancia de investigar los incidentes críticos en la vida profesional de los directores reside en la posibilidad de poder aportar información que ayude a fortalecerlos personal y profesionalmente para cumplir la misión que de ellos se espera. Un incidente crítico en la vida de una persona se concibe como un evento en donde se registran acontecimientos relevantes que, en su conjunto y en la mayor parte de los casos, conlleva un cambio en la dinámica de vida, tanto personal como profesional (Torres, 2005). Como afirma Bertaux (1999, p.14), los directores “nos interesan, no es como historias personales, sino en la medida en que éstas historias personales no son más que un pretexto para descubrir un universo social desconocido” para que finalmente cada director encuentre alternativas de reflexión y mejora profesional.

El presente informe de investigación se encuentra organizado en cinco capítulos. En el primero capítulo se presenta la referencia conceptual teórica que sirvió de soporte para esta investigación. Se inicia con el proceso de formación de la identidad y de la identidad profesional, después se continúa con los ciclos de vida profesional docente planteados por Biddle, Good y Goodson (2000), Sikes (1985), quienes a su vez contemplan diferentes clasificaciones con las cuales se ha caracterizado la docencia, especialmente la de Huberman (citado por Biddle, Good y Goodson, 2000) que abarca seis etapas.

Se analizan también las ocho etapas descritas por Torres (2005), que fueron encontradas en su estudio de maestros mexicanos y que han sido determinantes en función del análisis de la información recabada en la presente investigación. El conocimiento de las mismas fue la génesis este proyecto, puesto que la diferenciación en períodos de la vida profesional del maestro hizo suponer que existía la posibilidad de ubicar características específicas en el desempeño del director a lo largo del ejercicio de su función. Como fundamento del análisis de la

información, se consideraron además ideas relativas a la influencia del contexto y las circunstancias que rodean la acción del director de educación básica (Torres, 2005; Fullan y Hargreaves, 2001; Schmelkes, 2000; Esteve, 1994); además de otros autores que han desarrollado trabajos en torno a la dirección y organización escolar (Boyett y Boyett, 2001).

En el segundo capítulo se describen las perspectivas bajo las cuales otros investigadores han analizado los ciclos de vida docente, ya que en las escuelas de educación primaria oficial del estado de Sonora para acceder al puesto de director primeramente se tiene que desempeñar como docente. Se ubica el objeto de investigación en relación con otras indagaciones realizadas en diferentes contextos y bajo diferentes enfoques. Posteriormente se describen aspectos relacionados con el puesto directivo y las instituciones que tienen relación directa con ellos, tanto en cuestiones laborales como sindicales, así como la explicación del proceso que se sigue para acceder a la plaza de director. Finalmente se enuncia el objetivo que orientó el presente trabajo.

La descripción del método que se utilizó para realizar la investigación se presenta en el tercer capítulo. La determinación para optar por estudio de caso se debió a su pertinencia debido a que se cuenta con información estadística sobre directores, pero escasa información de carácter cualitativo sobre el conocimiento profundo de su realidad. La muestra para esta investigación consistió en dos directores de primaria oficial federal. Posteriormente, se enuncian las categorías de análisis que se construyeron a partir de los supuestos de investigación y que se ratificaron con los primeros análisis que realizó el equipo investigador. Después se describen las técnicas para recabar información, precisando en cada caso los instrumentos para validarlas.

En el cuarto capítulo se presenta la información obtenida durante la entrevista, biograma y diario del investigador. Los datos se encuentran organizados

en tres categorías: formación de autoconcepto, estilos de liderazgo y cultura organizacional.

En el capítulo quinto se analiza la información de los dos directores en relación a los incidentes críticos establecidos por el equipo investigador. Los incidentes críticos identificados en el director con un año a dos de experiencia en el puesto aportaron elementos para caracterizar la etapa de “Transición de la novatez a la consolidación de un modelo directivo”, mientras que los incidentes identificados en el director con 27 años ofrecieron elementos para la etapa “Plenitud en el ejercicio de la dirección”.

Se presenta el proceso de formación de identidad directiva, en el que se caracterizan las siete etapas establecidas por el equipo investigador, entre ellas se incluyen las dos señaladas anteriormente. Se finaliza con el apartado en donde se presentan las conclusiones y sugerencias; además, se destacan las posibles líneas de investigación que podrían seguirse a partir de los hallazgos del presente estudio, así como las recomendaciones para emprender acciones para apoyar la formación de los directores para que puedan desarrollarse plenamente en las etapas de su carrera, hasta llegar a la planeación de un retiro digno.

CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DIRECTOR

En este capítulo se presentan estudios e investigaciones encontradas sobre el tema de la vida profesional de los maestros y la organización escolar, los enfoques bajo los cuales se han desarrollado y el abordaje metodológico que los ha caracterizado, como punto de partida para ubicar al director en el esquema de la docencia y en la función de líder educativo. Se describen los resultados de investigaciones que advierten sobre la importancia del director como figura determinante en cuanto a la organización escolar y la generación de proyectos escolares.

1.1 Perspectivas y enfoques bajo los cuales se ha estudiado la vida profesional de los maestros

Los aportes de Jean Piaget, cuyos hallazgos acerca de cómo aprendía el niño desde su nacimiento hasta la adolescencia fueron determinantes para comprender el proceso de aprendizaje y derivar de éste las actividades pedagógicas que favorecen ese proceso interiorizado que se realiza en la mente del individuo. El resto de las explicaciones y teorías acerca del aprendizaje complementa esta concepción o desarrolla otros factores relacionados con la actividad cognoscitiva. Piaget deja el abanico de posibilidades abierto, incluso para estudiar lo que sucede con el aprendizaje posterior a la adolescencia, en donde se ubica el período de las operaciones formales, último estadio de los cuatro que este autor describió y que van desde el nacimiento hasta la adolescencia.

Esta invitación de Piaget la sigue su contemporáneo Huberman cuando tuvo la oportunidad de participar con él en un estudio sobre el ciclo de vida humana, siendo todavía estudiante en la escuela de Ginebra, Suiza (Biddle, 2000).

Huberman respondió a este reto mucho más allá de lo esperado y no solamente se enfocó en el aprendizaje adulto, sino que además ha realizado una amplia investigación sobre la vida profesional de los docentes y los ciclos o períodos que se derivan de esta etapa de desarrollo laboral y personal de los maestros. Estos últimos estudios constituyen la obra principal de este autor y a la vez la obra fundamental en la cual se apoya esta investigación, además de otros autores como Biddle, Good y Goodson, Hargreaves, Sikes, Esteve y Torres.

Para realizar la revisión de literatura sobre el tema de investigación se ubicaron las aportaciones sobre la vida profesional de los maestros, ya que de ellas se obtuvieron las distintas clasificaciones de los ciclos o períodos en los que se desarrollan los maestros en lo laboral y en lo personal, además de identificarse, en la investigación de Torres (2005) la etapa en donde incide el deseo de los maestros de pasar a una función administrativa o directiva.

Para esta primera parte, se reconocieron los distintos enfoques y perspectivas bajo los cuales se ha analizado el tema y se ubicaron en una tabla explicativa basada en un orden cronológico y en la nominación de los ciclos detectados, que según Fessler y Christensen (1992; citados por Huberman, en Biddle, Good, y Goodson, 2000) presentan características que coinciden a pesar de tener distinto nombre. Tal es el caso de los años de novatez, que son denominados como “período inicial de la docencia”, “conversión”, “supervivencia”, “acceso a la carrera y socialización” o “preservicio”, según distintos autores, pero representan al mismo ciclo de vida profesional docente.

Posteriormente, se presentan investigaciones sobre el tema de los ciclos de vida docente relacionado con aspectos como satisfacción laboral, género, diferencias contextuales, factores políticos acerca de la comprensión y puesta en marcha del currículum, así como la influencia del tipo de liderazgo directivo en la percepción de los docentes respecto a su vida profesional.

Esta última vertiente de investigaciones se desarrolla más ampliamente debido a su conexión con el proceso de la formación de la identidad directiva, tema de esta investigación. Finalmente, se analiza el futuro de las investigaciones sobre el tema conforme a las diferencias metodológicas encontradas y las posibilidades de estudios con enfoque mixto, es decir, de tipo cualitativo y cuantitativo, para lograr una explicación más completa acerca del fenómeno estudiado. El estudio de la vida de los profesores se ha abordado desde distintas perspectivas.

Una primera visión clásica es la que considera que los profesores, al igual que otros trabajadores de otro tipo de organizaciones formales (Ballantine, 1989; Bidwell, 1965; Katz, 1964; Bowels y Gintis, 1976; Wexler, 1992, citados por Biddle, et al., 2000), están motivados por las responsabilidades y los salarios que se les asignan, lo cual deja al margen cuestiones como el carácter moral de la educación, la formación y las responsabilidades profesionales de los profesores y los verdaderos procesos interactivos que conlleva la instrucción.

Una segunda visión destaca las responsabilidades que enfrentan los profesores, quienes tienen que lidiar con lo que ocurre en las aulas (Bennet y LeCompte, 1990; Dougherty y Floyd, 1990; Lortie, 1975; Sizer, 1985 y Waller, 1932, citados por Biddle, et al., 2000). Esta visión respeta las motivaciones idealistas de los maestros y considera que las tareas tradicionales que se realizan en la escuela son en gran medida legítimas, pero propone que las realidades de la vida en el aula y en la escuela plantean muchos problemas a los profesores y al gobierno en relación con lo que realmente son capaces de conseguir. Esta situación es compartida por muchos países, en donde las escuelas, los directores, maestros y alumnos enfrentan la presión de ser evaluados por su desempeño.

En el caso de México, la presión es mayor por el grave deterioro económico y la falta de preparación de los docentes, especialmente en torno a la generación de proyectos escolares que les permitan una mejora real de las instituciones que

representan (Schmelkes, 2000). En el mismo caso, pero en circunstancias diferentes en cuanto a presupuesto, está Israel, que se esfuerza para encontrar estrategias a favor de la promoción de las escuelas, algunas de ellas centradas en la figura del director escolar:

Conocer las perspectivas de los directores con respecto a sus funciones y las responsabilidades en el ámbito de la promoción de la escuela puede arrojar luz sobre los cambios en la construcción de la dirección en la educación en el entorno de la competencia, así como las políticas de ayuda de los planeadores gubernamentales para la planificación del grado de participación de los directores en la aplicación de programas de acción para las escuelas (Oplatka, 2007, p. 209). Este enfoque tiene que ver con una de las funciones que en México se marcan para el director de escuelas de educación básica:

XII.- Ser conducto inmediato entre las autoridades superiores y el personal escolar a su cargo para todos los trámites relativos al funcionamiento de la Escuela que dirige;

XIII.- Atender y canalizar las necesidades del servicio educativo;

XIV.- Apoyar, dentro del ámbito de sus atribuciones, las iniciativas innovadoras de alumnos y maestros del plantel escolar (ver apéndice C).

En contraparte, ha aparecido literatura científica que desafía esta concepción de las responsabilidades que enfrenta el profesor (Bowels y Gintis, 1976; Wexler, 1992; citados por Biddle, et al., 2000) utilizando conceptos neomarxistas y sugiriendo que consciente o inconscientemente las escuelas reproducen las diferencias de clase social. Bajo esta perspectiva el profesor es el culpable de las bajas expectativas que se generan en estudiantes de escasos recursos. Para Ball (2006), la escuela representa un mecanismo de reproducción de los privilegios de la clase media y media alta y, en este sentido, los profesores y directores de

escuelas se convierten en el medio para que se realice esta forma de sometimiento a través de la educación.

Un enfoque más se centra en las expectativas que generan las funciones que se le asignan a los profesores (Biddle, Rosencranza y Rankin, 1961; Kelsall y Kelsall, 1969; citados por Biddle, et al., 2000). En este caso se señala que los profesores están influidos tanto por los derechos y responsabilidades que se les imponen como por las expectativas que ellos mismos y otros sujetos importantes tienen sobre los profesores y la enseñanza.

Bajo este enfoque hay diversos factores que afectan el trabajo profesional de los profesores, que para Tejeda (1998) se ubican en la dimensión de funciones de un centro educativo, en la cual hace referencia a los mecanismos y procedimientos que la misma organización planea y opera para que la escuela funcione con el objetivo de mejorar su actividad. Ejemplifica funciones como planear, distribuir tareas y evaluar. Para este autor, la ejecución, coordinación y evaluación de procesos básicos son indispensables para el funcionamiento de la escuela y son indispensables para subsistir.

Una tradición de investigación reciente se centra en los estudios de las carreras y las vidas profesionales de los maestros (Goodson, 1981; Goodson y Hargreaves, 1996; citados por Biddle, et al., 2000). Estas investigaciones han sido motivadas por el deseo de encontrar caminos para expresar y fomentar la autonomía profesional de los profesores, de conseguir en mayor medida los propósitos morales de la educación, de promover el aprendizaje de los profesores, de reconocer y respetar las complejas tareas de la educación y de ayudar en la defensa de la educación pública frente a los ataques de los ideólogos conservadores.

Bajo esta perspectiva, se entiende el ciclo de vida en función de las características particulares que vive un sujeto en un período particular de su vida, con características únicas e irrepetibles. En este tono, el ciclo de vida es la interacción entre la maduración fisiológica, la experiencia acumulada por la práctica y la influencia social del contexto donde se desarrolla la actividad profesional, de manera que un mismo fenómeno no se percibe, ni se valora, ni significa, ni se actúa delante de él de la misma forma en uno u otro momento vital (Tejeda, 1998, p. 145).

De 1996 a la fecha se incrementó notablemente el interés por el estudio de la vida profesional de los profesores, que según Huberman, Thomson y Weiland (en Biddle, et al., 2000) se debe a que cada vez se reconoce más que el compromiso, energía, conocimientos y habilidades de los profesores pueden ser determinantes en el grado de efectividad de las escuelas.

Respecto a la vida profesional de los maestros se encuentran estudios con enfoques psicológico y sociológico. Estas dos divisiones permiten entender cómo se ha ido desarrollando el tema desde la investigación educativa, sin pretender en ningún momento fragmentar ni resaltar algún enfoque o metodología, solamente ofrecer una panorámica sobre las condiciones en que se han desarrollado los docentes a partir de los años sesenta del siglo pasado hasta los años recientes.

Bajo la perspectiva psicológica se enmarcan los estudios que hablan de las condiciones de estrés y ansiedad en las cuales se desarrollan los profesionales de la docencia. Esteve (1994) indica que en las investigaciones realizadas sobre este tema se detectó que los problemas psicológicos se relacionan directamente con las condiciones sociolaborales en que se ejerce la docencia. Blase (1982, citado por Esteve, 1994) se refiere a estas problemáticas del ejercicio de la profesión docente definiéndolas en ciclos psicopatológicos. Este autor ubica el desarrollo de la conducta de los profesores en un proceso cíclico en el cual se encuentra de manera

recurrente una serie de acontecimientos, demandas y consecuencias de los propios actos.

Desde esta óptica, el estado psicológico del profesor es relevante en función de que pueda cumplir con las demandas educativas que le corresponden y, cuando no es saludable, puede convertirse en una de las problemáticas para la gestión del cambio, tal es el caso de la falta de motivación para cambiar y participar en las actividades de planeación de la mejora escolar (Tejeda, 1998). Fernández (1994, citado por Tejeda, 1998) ubica este estado en el rubro que denomina “eventos privados”, es decir, los acontecimientos particulares que vive cada individuo y repercuten en el desarrollo de su profesión.

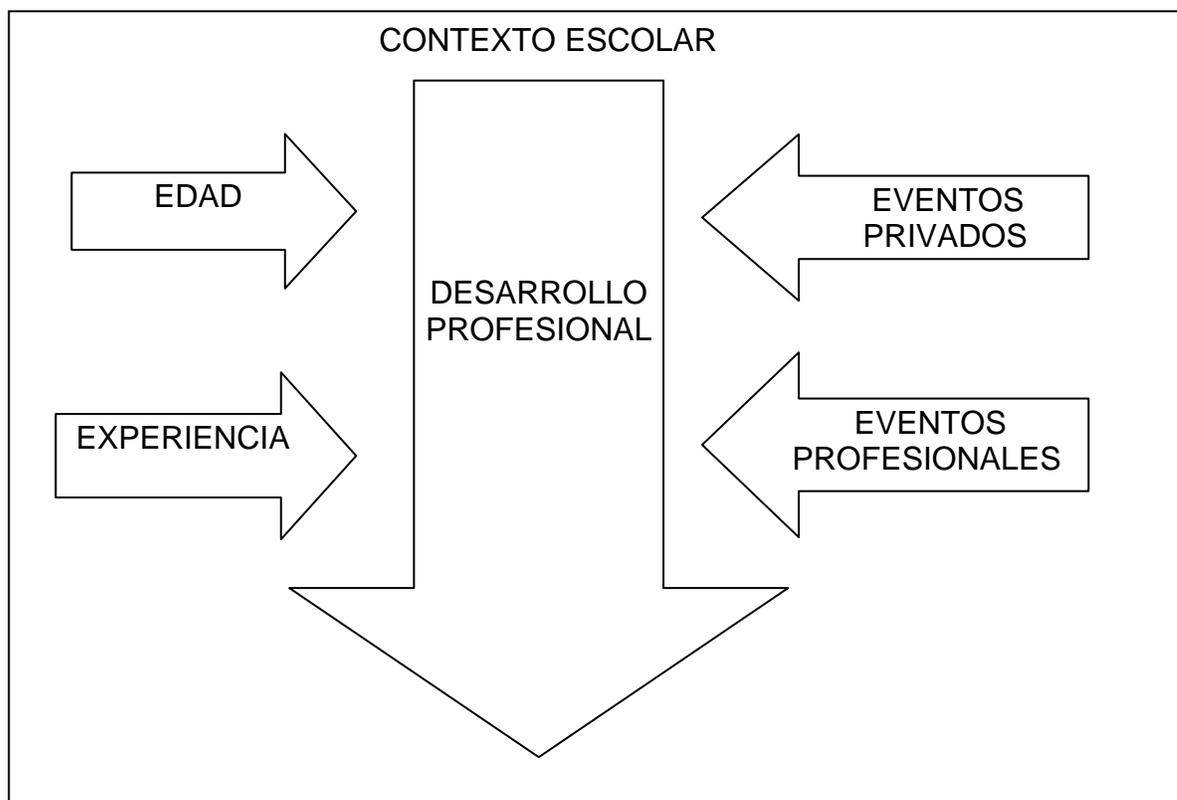


Figura 1. Factores que influyen en el desarrollo profesional. (Fernández, 1994, en Tejeda, 1998, p. 144).

Abraham (1975), Amiel (1980) y Blase (1982) (citados por Esteve, 1994) coinciden en sus investigaciones al señalar que las presiones que tienen los docentes por cumplir con las exigencias de calidad de los sistemas educativos y de la sociedad misma inciden en el comportamiento de los maestros y en su nivel de estrés, incluyendo diagnósticos que van desde la neurosis hasta la depresión. Estas investigaciones toman como universo de estudio a los maestros en su conjunto y con muestras de maestros de distintas nacionalidades, se encuentra como resultado común el aumento de la tensión entre los maestros (Amiel, 1972; Kyriacou y Sutcliffe, 1978; Newell, 1978 y 1979; citados por Esteve, 1994; Torres, 2005).

En relación a las actitudes y motivaciones de los maestros, se resalta que los maestros muestran una actitud positiva cuando encuentran que las propuestas de innovación y la implantación de nuevos modelos de organización se compaginan con la cultura escolar y con las necesidades reales de sus escuelas. Taylor, Zimmer y Womack (2005) realizaron una investigación acción para examinar las creencias de los profesores sobre las causas del estrés y cansancio en una escuela rural del distrito de Arkansas en el año 2004.

Se tomó una muestra de 130 profesores de todos los grados de este distrito y se les aplicó un cuestionario tipo Likert de 45 ítems. Las subescalas incluyeron el estrés asociado con la administración, con los estudiantes, la satisfacción laboral, la autoestima profesional e información demográfica de los participantes. Los resultados mostraron que los profesores eran muy positivos acerca del hecho de ser maestros; el 79% respondió que dada una segunda oportunidad volvería a elegir la carrera de maestro.

Los aspectos negativos incluyeron la ansiedad por la violencia estudiantil, expresada por la mayoría de los maestros, además de la poca valoración que tiene la carrera docente al no ser respetada por otros que están fuera de esta profesión.

Los investigadores concluyeron que los maestros de este distrito de Arkansas tenían actitudes muy positivas hacia su profesión y recomendaron la necesidad de motivar a los profesores para la toma de decisiones curriculares.

El factor político como parte de la vida profesional de los maestros ha sido estudiado por autores como Kelchtermans y Vandenberghe (1996) y Sloan (2006). Kelchtermans y Vandenberghe examinaron las narraciones de 10 maestros de primaria acerca de sus experiencias para determinar los aspectos políticos de su desarrollo, particularmente los procesos de control como poder, dominio, conflicto e ideología, los cuales interactúan con el desarrollo de la profesión. La información se recabó utilizando entrevistas biográficas acumulativas, observación participante en los salones de clase y análisis de documentos.

A través de la lectura de los diferentes ciclos de lectura interpretativa se analizaron fragmentos de las historias de vida relacionados con el aspecto político. La información fue comparada para realizar la categorización de intereses en términos de las condiciones de trabajo y del esquema para abordar el pensamiento político de las biografías. El análisis de cada situación en la cual los maestros toman conciencia de aspectos micropolíticos puede ser conceptualizado en términos de la percepción de las posiciones de poder.

La percepción en cuanto a la posición de poder está relacionada con la satisfacción laboral y la habilidad para cambiar de situación conforme al conocimiento político de la misma. Sloan (2006) realizó un estudio de caso en tres escuelas primarias en Texas, en el cual exploró la variedad de maneras en las que los profesores leían activamente aspectos relacionados con políticas curriculares y la forma en que respondían ante estas políticas. Para ello se basó en observaciones de clases y en entrevistas a profundidad con maestros.

Sloan examinó evidencias de identidad docente y de formación de identidad. Este autor encontró que la identidad de los profesores está fuertemente influida por

la forma en que entienden y responden a las políticas curriculares. En cuanto a la perspectiva sociológica se encuentran estudios que señalan que una actitud positiva de los docentes genera una mayor estabilidad del grupo y repercute favorablemente en la salud mental de los profesores. Al respecto, Johnson y Johnson (2002) explican que trabajar cooperativamente con los demás y valorar esta cooperación es favorable para la salud psicológica en lugar de la competencia entre colegas. Esta posibilidad representa, en términos de la gestión escolar, la oportunidad para que el director de la escuela posibilite las condiciones para el trabajo cooperativo con la intención de lograr una atmósfera saludable para los maestros y por ende para la propia institución escolar.

Los cambios en este sentido de igualdad de condiciones para los profesores en su ambiente laboral se han presentado en forma lenta, puesto que no es sólo el cambio en la institución escolar el que se precisa, sino en el contexto social en general. Si las condiciones del contexto social no cambian, difícilmente podrá lograrse el cambio de actitud en las escuelas. Éste es un fenómeno de carácter sociológico en donde Kerr (2000) explica que se ha incrementado el interés de los sociólogos por definir cómo la participación en un grupo afecta las oportunidades de vida de los individuos y prescribe los pasos que las instituciones (gubernamentales, escolares) deberían considerar para reducir el impacto negativo que puede tener en el futuro de los individuos.

De acuerdo a esta opinión de Kerr, se tiene que los contextos sociales y organizacionales, específicamente las organizaciones escolares, pueden ser cada vez más importantes en la medida en que puedan entender lo que la gente hace, las motivaciones individuales y los estados internos de las personas, en este caso específico de los profesores. Conocer las actitudes y las motivaciones de los profesores en el contexto escolar y en el social en general proporciona información valiosa a los directores, quienes tienen la responsabilidad de organizar y monitorear a los colectivos de maestros.

1.2 Los ciclos de vida profesional de los maestros

El interés por investigar el tema de la vida profesional de los maestros se incrementó en los años ochenta del siglo pasado. Los aportes de las investigaciones sobre la vida profesional de los maestros y sobre malestar docente sirven de base para la identificación de los ciclos de vida docente. En la Tabla 1 se muestran distintas clasificaciones de estos ciclos de acuerdo a diferentes autores.

Tabla 1.

Ciclos de vida docente. Fuente: Concepciones comparativas del ciclo de la carrera en la enseñanza respecto a los estudios empíricos, 1970-1992 (Freesler y Christensen, 1992, p. 9, citado por Huberman, en Biddle, et al., 2000).

Fase/ estadio	Unruh y Turner (1970)	Gregory (1973)	Burden (1982)	Feimen y Floden (1983)	Huberman y otros (1989) Huberman (1989)	Fessler y Christensen (1992)
1	Período inicial de docencia (1-6 años)	Conversión	Supervivencia (Primer año)	Supervivencia	Acceso a la carrera y socialización	Preservicio
2	Adquisición de seguridad (6-15 años)	Crecimiento	Reajuste (2-4 años)	Consolidación	Diversificación y cambio	Inducción
3	Período de maduración (15 ó más años)	Maduración	Maduración (5 ó más años)	Renovación	Evaluación e interrogaciones	Construcción de competen- cia
4		Funciona- miento completo		Maduración	Serenidad	Entusiasmo y crecimiento
5		Profesional			Conservadurismo	Frustración de la carrera
6					Distanciamien- to	Estabilización de la carrera
7						Caída y final de la carrera

Las etapas de desarrollo profesional son o constituyen una categoría que proporciona un marco de referencia teórico para comprender un fenómeno social derivado de la edad de los seres humanos. Las etapas de la vida humana se mueven en dos dimensiones: el desarrollo psicobiológico propio de la edad y, el ejercicio profesional; ambas son factores afines y explicativos de los cambios de perspectiva que los sujetos enfrentan en las actividades profesionales; es decir, la necesidad de conjugarlos con diversos factores sociales y contextuales permite comprender sus implicaciones.

Las etapas de desarrollo profesional, parecen estar fuertemente determinadas biológicamente; no obstante, son también de naturaleza social y cultural. Sikes et al. (1985) y Huberman et al. (1989), señalan que la edad por sí misma es una variable vacía que juega diversos papeles si se vincula con dimensiones de carácter social y cultural. Las etapas de desarrollo profesional de Sikes et al. (1985) señalan que éstas están constituidas por una interrelación entre la vida del adulto, la identidad personal y el desarrollo profesional; y propone cinco etapas:

- La primera es el *ingreso a la profesión* (21-28 años). Es una etapa en la cual los profesores deciden el grado de compromiso con la profesión y en estos años predomina una incertidumbre acerca del futuro profesional.
- La segunda la denominan *transición/crisis* de los treinta (28-33 años). Se caracteriza por un compromiso de los profesores con sus colegas, al tiempo se cuestionan su identidad profesional.
- La tercera es de *estabilización y compromiso* (30-40 años). En este periodo se estabilizan las prácticas de la carrera junto con las obligaciones familiares. Aquí su autoconfianza alcanza el punto más álgido.
- La cuarta etapa se denomina la *crisis de la carrera* (40-55 años). Aquí los maestros juzgan cual ha sido el progreso en su carrera y se observa una

reserva crítica de aceptación o rechazo ante los cambios propuestos externamente.

- La última se denomina *estadio de más de cincuenta años*. Es un período de recapitulación de su carrera. Aquí los maestros son más libres de expresar lo que sienten. Sin embargo, en algunos su entusiasmo y energía se muestran declinantes. Y otros viven una búsqueda del sentido de su desarrollo profesional (Bolívar, 1999, p. 64-67).

Las etapas o momento de transición que experimentan los docentes en los inicios de su carrera han sido estudiada y en todos los casos hay acuerdos sobre la necesaria plasticidad y flexibilidad del desempeño de los profesores jóvenes en múltiples etapas, subetapas o fases con preocupaciones o características diferentes. Por ejemplo, Vera (1988), define claramente esta etapa:

parece lógico pensar que este período de tránsito se abre cuando, por primera vez se accede a la responsabilidad profesional en un centro de enseñanza, no es un período uniforme ni idéntico en todas sus fases, sino que por el contrario, en su transcurso se producen experiencias y aprendizajes que completan el bagaje pedagógico anteriormente adquirido, afectando la personalidad del debutante y la manera en que este percibe y asume su nuevo rol de profesor [...] (Vera, 1988, p. 44).

Otros autores, en cambio, hablan de ciclos en la vida de las profesiones, utilizando el concepto de trayectoria profesional y considerando la variable experiencia docente como criterio de clasificación. Desde esta perspectiva, la propuesta de Huberman es desarrollada en el siguiente esquema sobre el ciclo de vida de los profesores.

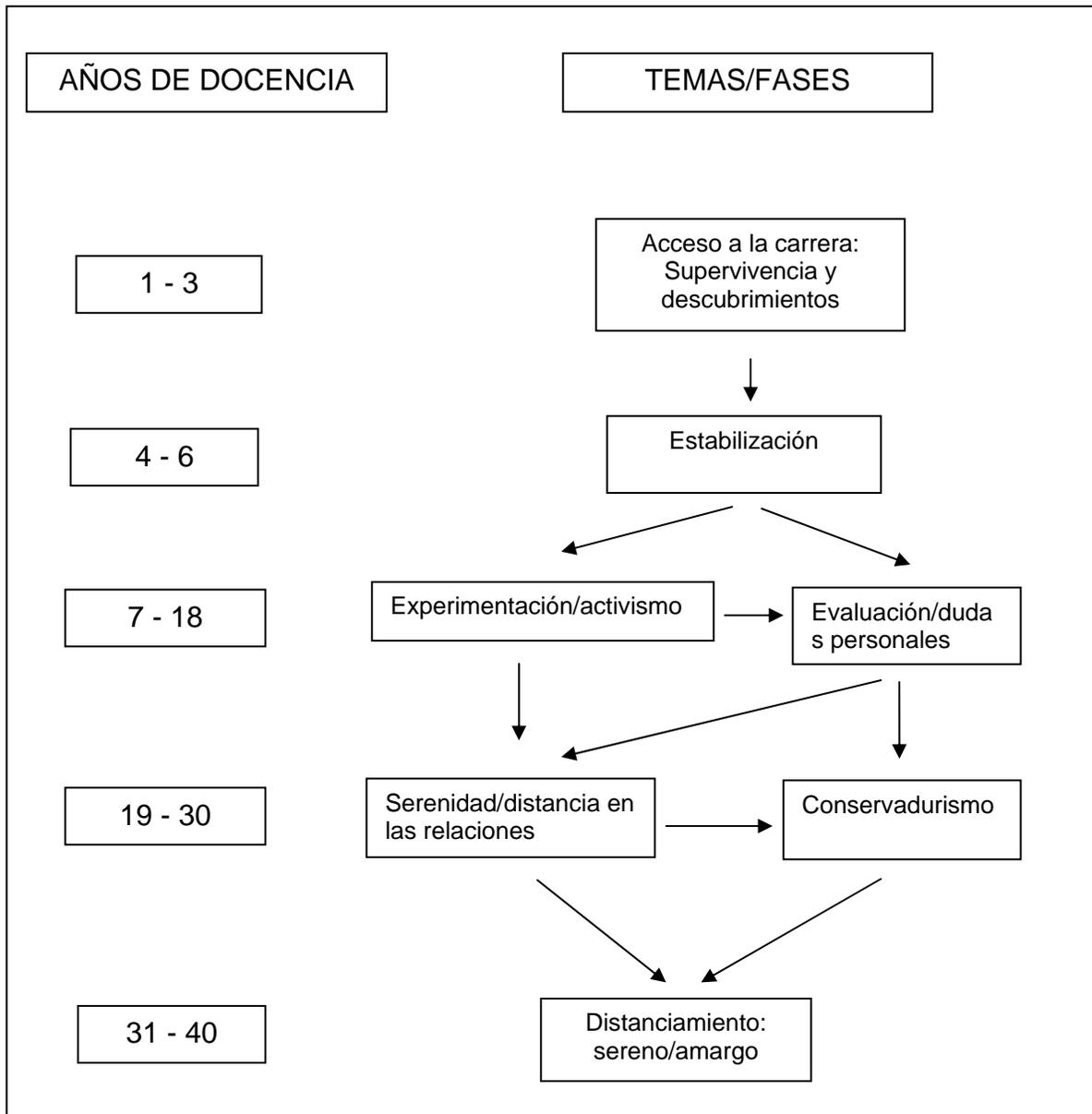


Figura 2. El ciclo de la vida de los profesores: un modelo ideal (Huberman, et al. en B.J. Biddle, T.L. Good y J.F. Goodson, 2000. p. 68).

Este esquema presenta un modelo integrado que describe una única línea que lleva a la estabilización, pasando luego a presentar a mitad de la carrera múltiples ramas y, finalmente, concluyendo de nuevo en una única fase. Según el curso de los hechos precedentes, la última fase puede experimentarse con tranquilidad o con error. La trayectoria más armoniosa sería la siguiente:

Experimentación —————> Serenidad —————> Distanciamiento sereno

Las trayectorias más problemáticas serían las dos siguientes:

- a) Evaluación —————> Distanciamiento (amargo)
- b) Evaluación —————> Conservadurismo —————> Distanciamiento (amargo)

Dicha propuesta es analizada por Bolívar (1999) que destaca las principales fases de los profesores de secundaria, utilizando como variable de discriminación los años de experiencia docente. Con este criterio, las fases se pueden describir y ordenar en una secuencia tipo de menor a mayor experiencia profesional, de la siguiente manera:

- Fase 1. Con dos subfases: a) *exploración* (0-3 años) caracterizada por la necesidad de sobrevivir, la expresión del tanteo entre los ideales y la vida cotidiana de la clases y la emergencia del «*shock* de la realidad» entre los profesores noveles, y b) *descubrimiento*, en referencia a las situaciones de entusiasmo derivadas del encanto de la novedad, el descubrimiento de los alumnos y la integración a un colectivo profesional constituido, etc.
- Fase 2. *Estabilización* (4-6 años). Momento a partir del cual el profesor asume un compromiso definitivo y consolida un repertorio definitivo de habilidades prácticas que le aportan seguridad en el trabajo e identidad profesional. Comienza a adquirir autonomía profesional y consolidación pedagógica.
- Fase 3. *Experimentación/diversificación* (7-18 años). Existe una alta diversificación de trayectorias a partir de los 7 años de trabajo docente. Algunos buscan una salida a la carrera profesional en cargos directivos, para otros significa un estadio de mantenimiento de la profesión, en algunos casos aparecen síntomas de tedio profesional. En general, el estadio de diversificación abre un período de incertidumbre de naturaleza variable individualmente.
- Fase 4. *Serenidad/ distanciamiento afectivo* (19-30 años). Todos los estudios coinciden que en esta fase (entre los 44 y 55 años de edad,

aproximadamente) se pierde la energía e ímpetu de momentos anteriores, para adquirir la serenidad de un oficio aprendido pero manifestando una distancia afectiva mayor hacia a los alumnos, distancia que crean los propios alumnos por la diferencia de edad e incomprensión mutua. Tendencia a centrarse en cambios cualitativos en su aula y a alejarse de los compromisos institucionales.

- Fase 5. *Conservadurismo y queja* (31 y 40 años de experiencia docente). Representa a aquellos profesores que en promedio superan los 50 años y adoptan una posición conservadora con relación a los nuevos colegas y a los alumnos y es escéptico ante las medidas de política educativa que se toman. Es la fase conservadora de quejas continuas o cascarrabias.

En síntesis, según la propuesta de este autor, habría una “secuencia más o menos normativa en el ciclo de vida profesional de los docentes, con sus propias transiciones o crisis, de cuya resolución dependerá el curso posterior.” (Bolívar, 1999, p. 61). En cualquier caso resalta reiteradamente Huberman que no se puede prever linealmente las fases de cada profesor.

Para Huberman (citado por Bolívar, 1999. p. 56-63) la edad de estabilización, que ocurre entre los cuatro y seis años de experiencia laboral está marcada por el compromiso profesional, la consolidación de un repertorio de habilidades prácticas que le aportan seguridad en el trabajo e identidad profesional. En este período, el profesor trata de mejorar sus modos de enseñanza y adquiere cierta independencia asociada a una seguridad con su quehacer docente que responde a decisiones de elección de modos más estables para trabajar. Por su parte, el conservadurismo o escepticismo asumido por el profesor, ubicado entre los cincuenta y sesenta años de edad, aparece como respuesta a los cambios ante los modelos que pueden afectar la estabilidad traducida en actitudes de protesta. A esta etapa se llega, según Huberman (1990), por un lado, como reacción ante la edad y por otro el conservadurismo como una ruptura del compromiso con la profesión.

Más recientemente Torres (2005) presenta 8 ciclos de vida docente, basado en los resultados de la investigación cuantitativa-descriptiva que realizó con una muestra de maestros de escuelas públicas de diversas partes de México. Presenta ocho etapas o fases categorizadas en las cuales integra elementos y cualidades que ayudan a diferenciarlas. Esta información es relevante por su implicación en cuanto a las decisiones del director para integrar los grupos de maestros. Aunque no se establece como etapa, hay un período previo en el cual se determinan situaciones que tienen que ver con la decisión de iniciar la carrera docente a la cual se denomina "Acceso a la carrera" ubicada entre los 15 y los 17 años de edad. Las otras etapas se enuncian seguidas por el dato de los años en que se presentan en forma aproximada:

- Primera. Novatez docente (20-25 años). No presenta un modelo definido de docencia.
- Segunda. Inicio y consolidación (26-30). En esta etapa continúa la idea de trascender, acompañada de la necesidad de lograr reconocimiento a su labor docente.
- Tercera. Consolidación docente (31-35). En esta etapa se genera un cambio significativo en relación con la definición y adopción de un modelo docente con el cual se siente muy satisfecho, seguro y estable.
- Cuarta. Plenitud docente (36-40). El profesor logra la madurez del modelo que eligió previamente, lo cual le permite mostrarse con mayor seguridad e interactuar en forma más relajada con los demás actores de la institución, así como a redimensionar su papel, puesto y función.
- Quinta. Inicio de dispersión (41-45). En esta etapa se evidencia el desplazamiento del profesor hacia puestos de apoyo para el sistema educativo, como administrador o director.
- Sexta. Dispersión docente (46-50). Se caracteriza por el desencanto de la carrera docente y el noviciado en la administración o la dirección escolar.

- Séptima. Preparación para la salida (51-55). El profesor pierde la energía y el ímpetu de las primeras etapas, en cambio tiene la serenidad de un oficio aprendido, con una distancia afectiva mayor hacia sus alumnos.
- Octava. Salida inminente. (56-60). La mayoría de los profesores en esta etapa ocupa puestos directivos o de supervisores.

En cada una de las etapas se describen características específicas en cuanto a la relación del docente con su director y con los compañeros, lo cual es relevante en términos de esta revisión de literatura debido a su conexión con el proceso de formación de la identidad directiva. Torres (2005) concluye que el análisis de las particularidades sobre lo que cambia en la percepción del profesor en las diferentes etapas de su vida profesional y laboral representa una de las aportaciones más significativas de su investigación; este autor partió del supuesto básico de que “cada etapa que vive el maestro constituye condiciones pragmáticas sobre las cuales opera la percepción del profesor -como individuo- respecto a su grupo particular y en relación con las edades biológica y profesional” (2005, p. 69).

Otras investigaciones relacionan los ciclos de vida docente con la estabilidad de los profesores. Day, Kington, Stobart y Sammons (2006) identifican factores relativos a la estabilidad en cuanto a los ciclos de vida profesional docente. Dieron seguimiento a 300 profesores en 100 escuelas de Inglaterra e investigaron variaciones en el trabajo y la vida de los profesores y sus efectos en los alumnos. Encontraron que la identidad del maestro puede ser más o menos estable en los diferentes ciclos de vida profesional. Esta investigación examina la naturaleza de la relación entre las estructuras sociales y el individuo, para lo cual toma en cuenta las actitudes y comportamientos que son durables y relativamente estables, así como la identidad cognitiva y emocional de los profesores.

Los ciclos de vida mayormente abordados son los que tienen que ver con la fase inicial de la carrera. Dymoke y Harrison (2006) presentan los resultados de un

estudio cualitativo con una muestra de profesores en su segundo año de trabajo. Exploraron la serie de oportunidades para su desarrollo profesional tomando en cuenta cómo los actores clave de las escuelas estudiadas percibían y experimentaban su sistema escolar en relación con las necesidades profesionales y desarrollo de los maestros novatos. El análisis indicó que el sistema escolar no motiva a estos maestros para que se auto monitoreen y realicen una práctica reflexiva. Su desarrollo profesional parece estar más ligado a sistemas de manejo con mayor entrenamiento y dirección.

Eberhard, Reinhardt-Mondragon y Stottlemeyer (2000) investigaron aspectos problemáticos que influyen en la decisión de maestros novatos de continuar con la profesión o dejarla. Se estudió a maestros con tres o menos años de experiencia de 25 distritos de Texas, Estados Unidos. Se enviaron encuestas a todas las escuelas, en las cuales se preguntó a los maestros acerca de datos demográficos, sobre la elección de la carrera y su certificación, las formas de apoyo de sus escuelas, la satisfacción en áreas problemáticas, sus planes futuros como maestros y sugerencias. Los maestros de secundaria (varones) menores de 35 años mostraron una mayor probabilidad de dejar la carrera ya que mencionaron que estaban como maestros de forma temporal mientras conseguían otro trabajo. Los profesores con certificación parcial o emergente se mostraron más dispuestos a abandonar la carrera que los maestros certificados.

Las oportunidades de observar modelos de enseñanza con otros maestros y el uso de mentores efectivos incrementó la posibilidad de retención de los profesores novatos, especialmente si este apoyo se sostiene en los primeros tres años de docencia. Los factores más determinantes para dejar la carrera según los profesores estudiados fueron el comportamiento de los estudiantes, el reconocimiento administrativo, las dudas acerca de enseñar, el salario, el soporte administrativo, las tareas, los requerimientos de educación especial y el tamaño de los grupos.

En menor medida se encontraron estudios relacionados con la fase de retiro de los profesores. Berl (2005) analiza la diferencia de perder maestros maduros por separación voluntaria o retiro en comparación con el retiro de maestros jóvenes. Como maestros maduros considera a quienes tienen 45 años de edad y con experiencia significativa en la profesión. Esta autora advierte que las consecuencias de perder los conocimientos y habilidades de los maestros maduros serán significativas para muchas organizaciones y podría tener un serio impacto en su capacidad para realizar su misión y mantener una ventaja competitiva.

Concluye que los directores de escuelas pueden atender este problema siguiendo seis principios básicos: 1) apreciar su experiencia, 2) aprovechar sus habilidades en la organización, 3) valorar su conocimiento acerca de la historia organizacional, cultura y cambio, 4) hacer tratos o acuerdos para que su ciclo profesional se alargue, 5) respetar sus bondades personales y el cambio en la dinámica del balance entre el trabajo y sus vidas y 6) reconocer las contribuciones que hacen a la profesión.

Por otra parte, se presentan investigaciones en las cuales los profesores pueden contar con alternativas para tomar conciencia de su propio ciclo de vida docente (Gibbs, 2000; Levin, 2001). Gibbs (2000) encontró que el estudio de los ciclos de vida profesional de los maestros está relacionado con un plan de desarrollo profesional autodirigido. Utilizó una muestra de cuatro maestros a los cuales se les solicitó que discutieran sus experiencias pasadas y presentes.

Las reflexiones de estos maestros sirvieron como un mecanismo interpretativo a través del cual se deriva la experiencia de vida. Se grabaron y transcribieron dos conversaciones de cada maestro, además de dos entrevistas grupales. Los temas que emergieron fueron: 1) la importancia del espacio vivido, 2) los lugares encontrados, 3) el costo del desarrollo profesional, 4) las experiencias previas, 5) el sentido de aventura y 6) el significado de la interacción entre maestros

y administradores. Levin (2001) reporta un estudio longitudinal de desarrollo pedagógico de 1987 graduados de programas de formación de maestros, enfocándose en el desarrollo del pensamiento pedagógico a través del tiempo y examinando cómo las influencias personales y profesionales de una historia de vida pueden impactar el desarrollo y comprensión de la pedagogía durante la carrera docente.

1.3 Ciclos de vida profesional docente y organización escolar

Cada organización escolar tiene una cultura de trabajo diferente; sin embargo, se pueden establecer distintas categorías o niveles de acuerdo a la forma peculiar en que cada una se desarrolla. Rosenholtz (1989) se refiere a dos tipos de culturas escolares con sus características bien definidas, las escuelas que denomina 'atascadas' (o de aprendizaje empobrecido) y las escuelas 'en movimiento' (o de aprendizaje enriquecido). En las primeras los profesores rara vez se consultan entre sí, no piden ayuda y trabajan solos, mientras que en las segundas se presenta una dinámica de trabajo colaborativo donde los profesores se preocupan por investigar lo que sucede en su escuela, piden opinión a sus compañeros, manifiestan sus dudas y presentan propuestas de solución conjunta a los problemas.

En este último tipo de escuelas "el supuesto es que la mejora de la enseñanza constituye una empresa más colectiva que individual, y que el análisis, la evaluación y la experimentación en compañía de sus colegas son condiciones bajo las cuales el docente mejora" (Rosenholtz, 1989, p. 73). Los grupos de docentes tienen en lo particular características propias que los identifican de otros colectivos. Algunos se consideran grupos activos, otros reflexivos, algunos dinámicos, otros optimistas; pero esta forma cambia con el tiempo, aun cuando no haya movimientos de maestros, las personas cambian con el tiempo, los profesores con la edad y la experiencia responden en forma distinta a los primeros años de ejercer la docencia (Esteve, 1995).

Por su parte Hargreaves (2005) encontró que los cambios que se producen a través del tiempo provocan que el mismo profesorado cambie, es decir, hay una relación directa con las actitudes y acciones que los maestros adoptan frente al cambio.

Ball (1994) explica que las medidas de las actitudes de los profesores demuestran que, si bien durante su aprendizaje hay un acentuado aumento del radicalismo, éste disminuye rápidamente durante su primer año de docencia. Los maestros más jóvenes, que están en sus primeros años de docencia, tienen a su favor una preparación más reciente, lo que probablemente implica, según Ball, que conozcan las investigaciones más modernas sobre los procedimientos de enseñanza y que estén familiarizados con las últimas innovaciones curriculares, por lo que se espera de ellos una mayor participación en las reuniones de trabajo en donde tienen la oportunidad de compartir con el grupo de profesores estas novedades, al mismo tiempo que reciben de los maestros veteranos las experiencias en el manejo de los grupos de alumnos. Igualmente Bruno (2000) concluyó que, por lo general, los maestros más jóvenes se muestran más dispuestos a enfrentar cambios que los maestros con mayor tiempo en la docencia.

El grupo de profesores en lo general, y cada maestro en lo particular, manifiestan conductas y prácticas distintas en cada ciclo de su vida docente y éstas fluyen conforme a la organización escolar y a la forma en que los directores encausan las reacciones de los profesores ante el trabajo. Martin (1999) explica que es necesario que el grupo de maestros crea realmente que sus opiniones son atendidas para provocar así una mayor participación en el análisis de las condiciones escolares y en la toma de decisiones respecto a los proyectos escolares. Clair y Temple (1999) y Candela (1999), expresan la importancia de la interacción de los maestros y se enfocan en su desarrollo profesional, mientras que Cook-Sather (2002) enfatiza además en el papel de interlocutor del maestro, con sus estudiantes, con los administradores escolares y con sus colegas.

Esta interacción permanente de los maestros entre ellos, con los directivos y con el resto del personal académico y administrativo depende de la disposición de cada participante para emitir sus juicios, opiniones y propuestas y para escuchar las de los demás. Cada acto educativo, como el caso del trabajo cooperativo, es un momento de encuentro, tal como lo define Delgado (2000, p. 25):

Cada acto educativo es un momento de encuentro entre sujetos que interactúan con pronósticos de crecimiento humano y no puede reducirse a procesos técnicos o estratégicos con fines predeterminados por uno de los agentes o por agentes externos: se construye en la acción misma que es posible reconocer mediante la reflexión, el diálogo y el análisis documentado.

El hecho de que los maestros confíen en los compañeros y en el director, se ha ligado con la efectividad de la escuela, con un clima positivo y con la autenticidad del director (Hoy, Sabo y Barnes, 1996), estos autores analizan una perspectiva de clima organizacional de una escuela, que captura la esencia de salud y apertura y consta de cuatro atributos:

- Presión ambiental: se trata de fuerte presión de los padres de familia y la comunidad para cambiar las políticas e influir en funcionamiento de la escuela.
- Liderazgo escolar: se refiere al liderazgo del director, que es amigable, sustentador, abierto y guiado por normas de igualdad. Se trata de un director accesible y que está genuinamente interesado en las actividades y las necesidades sociales de los profesores. Es motivador y no monitorea cada cosa que hacen. Es un director flexible, que no abrumba a los profesores con trabajo extra, ni con actividades fuera de la docencia. Es ejemplo de trabajo y siempre dice a las personas lo que espera de ellas.
- Profesionalismo de los maestros: se trata de maestros comprometidos con sus colegas, que respetan las competencias de los demás y que toman su trabajo seriamente. Son amigables y proveen de buen apoyo social a los

demás profesores. Son entusiastas y están orgullosos de su escuela. Encuentran sentido en su actividad profesional.

- Presión académica: la escuela camina hacia la excelencia. Es una combinación de altos retos propuestos por los maestros y alumnos que responden a ellos de manera positiva. El ambiente de aprendizaje es ordenado y serio.

La necesidad de seguir investigando sobre la cultura organizacional en consideración de los ciclos de vida docente y la gestión directiva tiene como objetivo poder caracterizar los grupos y subgrupos de maestros que se integran formal e informalmente en las escuelas, lo que Weick (1988, citado por Whitaker, 1998) denomina acoplamientos estrictos y relajados, donde un grupo formal o estricto puede ser el que es nombrado por el director, mientras que un grupo informal o relajado es el que se integra por la voluntad misma de los profesores.

La creación y consolidación de colectivos, tanto dentro de las escuelas como en otros ámbitos, que permitan la interlocución y la cooperación entre colegas y con otros intelectuales, es también necesaria para el crecimiento de las instituciones escolares. Kemmis y Mc Taggart (1988) presentan la alternativa de la investigación acción para mejorar la práctica del trabajo cooperativo, en la cual proporcionan una conceptualización de la investigación-acción que es bastante explícita sobre la capacidad de la misma para servir de cauce integrador de la reflexión y la colaboración. Argumentan que:

La investigación-acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales, con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (1988, p. 9).

El estudio del contexto y de las condiciones en las que se desarrolla el trabajo cooperativo es la estrategia que permite el crecimiento de los maestros en sus funciones como colectivos, como equipos de trabajo que están dispuestos a compartir obligaciones, responsabilidades, inquietudes y propuestas. Nias (1989, citado por Whitaker, 1998), en su estudio sobre las relaciones interpersonales de los equipos de maestros en escuelas primarias encontró cuatro rasgos identificables de la cultura escolar: a) creencias y valores; b) enfoques, actitudes, significados y normas; c) símbolos, rituales y ceremonias; y d) comportamientos preferenciales, estilos y posturas. Este hallazgo refiere situaciones en donde los profesores se reúnen de manera voluntaria, espontánea y no necesariamente con un objetivo académico definido con anticipación.

Anteriormente, Lewin (1978, citado por Whitaker, 1998) propuso su modelo de diagnóstico llamado “Análisis del campo de fuerza” en el que se marcan las numerosas fuerzas que actúan sobre un plan o un objetivo en particular y puede adaptarse para hacer un cuadro de las características culturales del grupo de maestros y ubicarlos en relación a las diferentes posturas y conductas adoptadas, esto con la finalidad de conocer la cultura organizacional. Este modelo podría ser útil en el estudio de los grupos de profesores, ya sea para los que se integran de manera espontánea como para los que son nombrados por el director de la escuela; sin embargo, no es suficiente, puesto que no profundiza en las características de cada uno de los maestros en cuanto a ciclos de vida docente, ni del director en particular como pieza importante en la organización escolar.

Cada profesor tiene su propia concepción del trabajo a realizar y la forma de hacerlo, por lo que el debate y la negociación no son fáciles de adoptar, requieren un análisis de las premisas que establecen los profesores (Fenstermacher y Richardson, 1998), porque la comunicación que se espera exige, además de tolerancia, un nivel de madurez de cada uno de los profesores y directores, debido a que cuando se intenta negociar y no hay una buena comunicación y entendimiento,

lo más probable es que se fracase en el intento. Estas diferencias entre las concepciones de cada profesor, así como las distintas perspectivas políticas, sociales y educativas de cada uno, complican aún más el trabajo cooperativo, puesto que las divergencias pueden convertirse en detonadores de problemas de comunicación.

En las investigaciones que han realizado Candela (1999) y Cochran-Smith y Fries (2002) acerca de los conflictos que se generan en las interacciones entre maestros, concluyen que éstos se deben a las diferentes posiciones que se presentan entre ellos; Clair y Temple (1999); Fisher, Sax y Grove (2000), Lindholm (1999) y Kezar (2001) añaden que además de estas diferencias está la presión que siente el maestro por el peso de la exigencia en cuanto a su preparación, siendo ésta una de las variables que se encontró en la investigación de Torres (2005) sobre los ciclos de vida docente en México.

Whitaker (1998) señala que la comprensión de los efectos que la cultura organizativa tiene sobre las personas es responsabilidad de una dirección y liderazgo eficaces. El director tiene la responsabilidad de conocer e identificar a los docentes de acuerdo a la etapa en la que se encuentran y la forma en que se relacionan unos con otros. Ramírez (1999) indica que en las escuelas, como en otras organizaciones, se observa la integración de grupos por intereses y afinidades personales. La existencia de estos grupos hace que la convivencia sea más agradable en el centro de trabajo en algunos casos, en otros es fuente de agravios y rencillas que separan a los maestros en grupos contrarios que dificultan la tarea educativa.

Lee y Filby (1994) presentaron una investigación en la cual se examinó el impacto del trabajo de equipo de maestros para la implementación de un programa comprensivo de currículo e instrucción. El programa, denominado Complejo de Instrucción, fue implementado en cuatro escuelas secundarias en el distrito de

Riverdale School de Arizona, en cada una de las cuales se implementó alguna forma de instrucción en equipo. El Complejo de Instrucción fue diseñado para involucrar a todos los estudiantes en un pensamiento de alto orden. La información se recolectó de entrevistas al director, al coordinador del programa y a los maestros participantes en el programa de cada una de las escuelas. Los resultados indicaron lo siguiente:

- La colegialidad fue un extra para los maestros,
- En la mayor parte de los casos el Complejo de Instrucción ayudó a fortalecer la identidad y unidad del equipo,
- El manejo del horario fue un complemento importante para el trabajo en equipo y para el Complejo de Instrucción,
- El éxito de la implementación dependió en parte de la relación entre el Complejo de Instrucción y la fuerza del trabajo en equipo de los maestros.

La información evidencia la importancia de la participación voluntaria de los profesores y de las condiciones que soportan la implementación del programa. Los líderes escolares pueden construir la ayuda proveyendo tiempo para el trabajo de planeación en equipo y a la vez desarrollar los reglamentos necesarios para prevenir los riesgos, lo cual coincide con las investigaciones de Fullan y Hargreaves (2001) en cuanto a que estos autores exhortan a los directores para que destinen espacios temporales para que los maestros se reúnan a realizar el trabajo de planeación de actividades escolares.

Somech y Wenderow (2006) proponen un modelo que sirve para examinar simultáneamente el impacto relativo del liderazgo participativo y del liderazgo directivo en la actuación de profesores a través de los efectos de intervención en tres factores: a) estructura laboral (estructura de trabajo democrática versus integración persona-trabajo), dominio de la decisión (técnico o superior) y el

intercambio del liderazgo. El modelo está basado en la teoría del modelo de contingencias, el cual establece que ningún modelo simple de liderazgo puede servir para todos los empleados en todas las organizaciones (Vroom y Jago, 1988, citados por Somech y Wenderow, 2006). Se tiene entonces que el liderazgo efectivo varía según las personas, los contextos y las situaciones particulares.

El método utilizado consistió en recoger información de una muestra de 100 maestros de siete escuelas secundarias del norte de Israel y sus respectivos directores. La combinación de modelos de análisis muestra que aunque el impacto del liderazgo del director en la actuación de los profesores fue contingente, el efecto del liderazgo positivo en su actuación estuvo por arriba y más allá de las condiciones específicas estudiadas. En relación con el impacto del liderazgo directivo en la actuación de los profesores, la estructura laboral, dominio de la decisión y el intercambio de liderazgo entre los miembros sirvieron como moderadores. Los resultados de este trabajo ofrecen las bases para el desarrollo conceptual que ayude a investigadores y practicantes a moverse de la forma “otro/o” de concebir el pensamiento, el trabajo y el liderazgo, a la forma “ambos/y”. Estas interpretaciones asumen la dirección y la participación como procesos interpersonales más que tratados personales estables.

En esta investigación se sigue la idea de que a pesar que la literatura sobre liderazgo privilegia el liderazgo participativo sobre el directivo, no se puede tomar como un patrón a seguir en la promoción de todos los profesores. La efectividad del liderazgo va más en relación con las características del líder y de sus subordinados en un contexto determinado. Bajo esta perspectiva, cada director en su contexto muestra una actuación distinta producto de su propia personalidad y de las condiciones en las que se desarrolla. De la misma manera Huberman (en Biddle, et al., 2000) señala que en relación con el estudio de la carrera profesional del maestro y los ciclos de vida docente se encuentran ventajas y límites tanto en las explicaciones narrativas como en las paradigmáticas, y sugiere que el camino para

resolver el problema de la generalización está en la capacidad conjunta de ambas vertientes metodológicas para capturar las complejidades y los cambios dentro de la carrera del maestro, más que lo que puedan lograr de manera separada.

Si los temas tratados en los relatos e historias de vida de los profesores encuentran eco en las pautas generales reveladas por los estudios de contexto social, psicológico o de desarrollo, quizás estemos llegando a algún sitio. De igual manera, si existen acusadas contradicciones entre los estudios de una tradición y los estudios de otras, estas contradicciones deberían convertirse en el centro de atención de posteriores investigaciones ya sea dentro de cada tradición o, incluso mejor, a través de estudios fundamentados en métodos simples.

Conocer las características de los docentes que se integran como grupo de manera espontánea o relajada para discutir temas de aprendizaje y enseñanza, para planear actividades escolares y en general para actividades en beneficio de sus escuelas, permitirá a los directores tener bases para favorecer la integración formal o estricta de maestros en sus escuelas. La incorporación de un novato o la reubicación de un maestro no se hará por mera intuición, sino por el conocimiento de cuáles son las interacciones que se reconocen como más exitosas a través de resultados de investigación. Con esto, se puede apoyar a los directores en el cumplimiento de la responsabilidad que se les ha atribuido de generar una cultura de trabajo cooperativa a través de la integración de equipos de maestros.

Es responsabilidad del director conjuntar los esfuerzos de los maestros y orientarlos para que cumplan su trabajo. Decisiones como asignar grados y grupos implican la disposición y distribución de los recursos profesionales para la tarea más importante que tienen los docentes: la educación. Pastrana (1994) realizó un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica en donde dio seguimiento a la actuación de un director de escuela primaria. Llegó a la conclusión que las decisiones que el director toma respecto a la ubicación de los maestros en distintos

grados impacta directamente la dimensión pedagógica de la vida institucional. De acuerdo a esta autora, una decisión adecuada en cuanto a la constitución del equipo docente impactará en la recuperación del sentido pedagógico del trabajo escolar.

A través de la revisión de literatura sobre ciclos de vida docente y organización escolar se detectó la carencia de estudios sobre identidad profesional del director y sobre ciclos de vida directiva. En los estudios sobre identidad profesional docente y ciclos de vida docente se caracterizan los distintos períodos que atraviesan los maestros en su vida profesional, los cuales se ubican desde el momento de elección de la carrera hasta la salida de la misma. En la investigación realizada por Torres (2005) se describen los períodos en los cuales los profesores empiezan a pensar en la posibilidad de ser directivos u ocupar puestos administrativos, así como la relación de los profesores con sus directores en los distintos ciclos de vida profesional, pero no se profundiza en las circunstancias personales y del contexto social y de política educativa que circundan esta decisión y que podrían caracterizar una primera etapa del ciclo de vida de un director.

1.4 El proceso de formación de la identidad directiva

Los referentes conceptuales que sirven de base para tratar de explicar el proceso de formación de la identidad directiva se analizan desde la perspectiva sociocultural, en la cual el aprendizaje se asume como un proceso predominantemente social, teniendo como sustento principal el pensamiento de Lev Vygotsky. Este proceso se lleva a cabo en una interacción permanente entre lo individual y lo social, donde el sujeto va adquiriendo conciencia de su identidad en forma de diálogo interiorizado, que toma elementos del medio ambiente social y cultural. La identidad de un individuo adquiere entonces la esencia de la personalidad con sus características psicológicas y cobra forma con los elementos que el contexto le proporciona al individuo.

Lo individual, en este caso, se analiza bajo las bases psicológicas del aprendizaje de Piaget y Vygotsky en lo relativo a cómo aprende el niño en el contexto social, con el fin de explicar los antecedentes de aprendizaje de la infancia de los sujetos que se van a investigar. En cuanto a las teorías del aprendizaje adulto, se abordan referentes de Habermas y Mezirow (citados por Cranton, 1994) para definir el proceso de aprendizaje en su etapa de adultez, que incluye su desempeño profesional como docentes y como directivos.

Se contempla el proceso de formación del director como un fenómeno individual y social que tiene sus raíces en las primeras etapas de desarrollo del niño y que continúa en la vida adulta. Bajo esta perspectiva, se asume que el proceso de formación de la identidad directiva no es fortuito, sino que toma elementos observados por la persona del director en el transcurso de su vida personal, social y profesional, en todos los ámbitos. En la infancia, el niño observa patrones de liderazgo, a la vez que va descubriendo su propia forma de ser líder, dependiendo de la ubicación en la familia y el rol que en ella juega. A la par, la convivencia con iguales en distintos contextos desarrolla habilidades de liderazgo. Para entender este proceso, se plantean los fundamentos teóricos que sustentarán la investigación a desarrollar, así como los fundamentos psicosociales.

En esta investigación se aborda el proceso de construcción de la identidad del director como un proceso interiorizado desde la concepción de aprendizaje de Piaget, y como un proceso social, desde la perspectiva vygotskyana, donde ambas coinciden en que el conocimiento es un proceso de construcción del sujeto. A pesar de que el énfasis de uno y otro teórico es diferente, ambos destacan el aprendizaje como proceso activo. En este sentido, la formación de la identidad se da tanto en lo individual como en lo social. Para entenderlo, se recurre al constructivismo como perspectiva epistemológica. Esta perspectiva subraya la interacción de las personas con su entorno en el proceso de adquirir y refinar destrezas y conocimientos.

El énfasis del constructivismo piagetiano está en la actividad que realiza el sujeto en el proceso de construir su conocimiento. Un concepto central en esta tesis es el de estructura cognoscitiva, la cual implica la asimilación en primera instancia del nuevo conocimiento a través de los sentidos y luego la acomodación, cuando el sujeto ha hecho suyo el nuevo conocimiento. Este proceso de asimilación-acomodación da lugar a nuevas estructuras cognoscitivas. El aparente estado de equilibrio ha construido aprendizaje que se da cuando se ha acomodado un nuevo conocimiento por parte del sujeto, se rompe ante un nuevo conflicto cognitivo.

Para Vygotsky, la acción humana utiliza instrumentos mediadores que dan a la acción su forma esencial (Wertsch, 1991). Las estructuras cognoscitivas se modifican de acuerdo a la manera en que las herramientas y signos que se disponen hacen posible la actividad. La actividad y los medios para realizarla constituyen una unidad indispensable para entender tanto las manifestaciones del pensamiento como su desarrollo. Los medios de que se dispone, tanto materiales como simbólicos, condicionan el alcance y los límites de la actividad constructiva. En este sentido, el director de una escuela desarrolla habilidades directivas de acuerdo al contexto en el cual se desenvuelve, mismo que le proporciona las herramientas culturales para lograr aprendizajes como líder. El enfoque sociocultural para el estudio de la formación de la identidad del director, por lo tanto, implica:

- el uso del análisis genético, que implica ir al origen del fenómeno en cuestión y estudiarlo en su desarrollo, no sólo como producto final.
- su énfasis en el origen social de los fenómenos psicológicos
- la propuesta de que las acciones mentales superiores y la acción humana están mediadas por herramientas y por signos (Wertsch, 1991).

Desde este punto de vista, el proceso de formación de la identidad directiva es un proceso psicológico de interacción entre el individuo y la cultura, donde la clave está en la construcción de significados que el individuo realiza. Para Vygotsky,

el estudio genético de los procesos psicológicos implica concebirllos desde su origen y analizarlos a través de las diferentes etapas de su desarrollo o evolución. Entender la compleja formación de la identidad directiva desde esta perspectiva teórica requiere el conocimiento de la persona del director desde su infancia y todos los procesos formales e informales de educación en los cuales se ha involucrado como docente y como líder.

En el estudio de los procesos psicológicos, Vygotsky distinguió cuatro dominios: filogenético, histórico cultural, ontogenético y microgenético. El filogenético se centra en el estudio de la forma en que surge una determinada función psicológica en la especie humana, como podría ser el desarrollo de las habilidades para la solución de problemas. El dominio histórico cultural se refiere al estudio del hombre a partir del uso de signos que se han desarrollado históricamente, como los signos; es en este dominio donde tiene lugar la aparición de los instrumentos de mediación.

La línea de la ontogénesis tiene que ver con los estudios que se hacen sobre la evolución de un individuo en particular y las fuerzas del desarrollo que lo afectan; aquí se da un entrecruzamiento entre lo natural y lo cultural. Vygotsky y sus seguidores se centraron en el dominio ontogenético, analizando la génesis y transformación de un proceso en un individuo concreto. El último dominio, el microgenético, se centra en el estudio minucioso de los procesos de aprendizaje y desarrollo en períodos muy cortos de tiempo; éste se refiere al proceso de una formación de una función psicológica en un contexto social y temporal concreto y limitado.

1.5 Las herramientas culturales en el proceso de formación de la identidad directiva

El término “herramientas culturales” se refiere a los productos culturales de los que el sujeto se adueña mediante la educación, primero informal y luego formal

(Moll, 2003). Para Vygotsky, la actividad que en un momento del desarrollo se manifiesta como operación lógica (Piaget) o razonamiento individual, fue antes una actividad externa a la persona, tal como lo expresa en su ley de la doble formación de las funciones psíquicas superiores:

Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparecen en el plano social y luego en el psicológico. Primero aparece entre la gente como una categoría interpsicológica y luego dentro del niño como una categoría intrapsicológica. Esto es realmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y la voluntad. Podemos considerar esta posición como una ley en todo el sentido de la palabra, pero no está demás decir que la internalización transforma el proceso en sí mismo y cambia su estructura y funciones. “Las relaciones sociales o las relaciones entre la gente subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones” (Wertsch, 1985, p. 61).

Los procesos psicológicos se pueden atribuir entonces tanto a grupos como a individuos y hay un vínculo inseparable entre los planos de funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico. Estos procesos primero se observan en lo social y luego el sujeto los aprende, es decir, los interioriza. El proceso psicológico de formación de la identidad, desde esta perspectiva teórica, tiene su génesis en el proceso de interacción social del niño con las personas de su contexto, en donde se da el proceso de aprendizaje como un acto interiorizado y mediado por la acción social.

Con Vygotsky (citado por García, 2005), se presenta el signo como rasgo característico de lo humano, de lo social. En el signo, la sociedad materializa sus formas de vida, sus necesidades y satisfactores, sus actitudes y reacciones, el placer y lo irracional, sus estilos educativos, lo cual se expresa y subsiste a través de su existencia. La vida humana está definida por la comunicación y el ser humano

es un heredero, de tal manera que el recién nacido recibe una herencia cultural compleja, de la cual los propios padres fueron herederos. Las generaciones transmiten lo social mediante el signo. El niño se somete a la interacción social y se apropia de los signos de sus padres. Es en la familia y en el contexto social en donde encuentra lo que Moll (2003) denomina “fondos de conocimiento”, que emplea en el aprendizaje de nuevos conocimientos.

Para Vygotsky, la vida del hombre era incomprendible si éste se valiera solamente del cerebro y las manos, sin los instrumentos que son producto de lo social, por lo que la vida material del hombre está mediatizada por éstos, de la misma manera que su actividad psicológica está “mediatizada” por eslabones que son producto de la vida social, en los que destaca principalmente el lenguaje (García, 2005).

Como contraparte, se tienen ejemplos que la investigación científica ha registrado acerca de individuos que por diversas circunstancias han crecido sin la influencia del contexto sociocultural, o con carencias relevantes del mismo, lo cual afecta el proceso de formación de la identidad. Steinberg (1995) analiza desde la perspectiva de la psicolingüística casos como el del Víctor: el niño salvaje de Aveyron, quien fue capturado en estado salvaje en 1800 después de haber sido abandonado.

Para este tiempo tenía aproximadamente once años y, después de un período de enseñanza y entrenamiento, no logró la competencia del lenguaje oral ni escrito, precisamente por no haber sido expuesto en la etapa temprana de su niñez al medio sociocultural. Las herramientas culturales en este caso fueron provistas por la misma naturaleza y a través de ellas pudo aprender a sobrevivir y a identificarse con otro tipo de lenguajes, mientras que su adaptación a un medio sociocultural fue muy difícil y lenta.

1.6 El proceso de formación de la identidad del director como construcción individual y social

Si bien la identidad para Bolívar (2007) es concebida como un constructo conformado, conjuntamente, por factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos), donde los valores personales y profesionales están en el núcleo que, a su vez, se expresan en la motivación, actitud y compromiso con que el profesorado afronta su trabajo. Desde esta perspectiva y enfocada a los directivos podemos afirmar que este proceso tiene un carácter dinámico y de transformación permanente. La formación de la identidad del director se construye y transforma a través de múltiples interacciones con su medio, con los intercambios no sólo en el nivel interpersonal sino también en el nivel socio- estructural (cultura, institución, historia, ideología) y que continúa a lo largo de los años en los que realiza esta función.

Un director de escuela primaria, antes de serlo, fue maestro de grupo y ha tenido un proceso de formación formal e informal desde la primera infancia hasta la adultez, en el plano familiar y social, mismo que lo ha determinado como persona y como líder. Al llegar a la dirección, tiene una historia y una forma de ser que lo distingue de los demás y su proceso de liderazgo sufre transformaciones conforme a la edad y a los distintos contextos. En su pasado se pueden encontrar las explicaciones respecto a cómo toma decisiones, cómo resuelve problemas, cómo establece prioridades y cómo se relaciona con su entorno. Pero también en su presente, puesto que el proceso de aprendizaje no termina en la vida adulta, por lo contrario, sigue aprendiendo a través de los años.

Las experiencias que enfrenta el director se convierten, desde la perspectiva piagetiana, en conflictos cognitivos, ante los cuales se da una reacción, ya sea negativa o positiva, pero al fin y al cabo una reacción, que lo irá definiendo con una identidad particular. En este sentido, el director, como adulto, se encuentra en un proceso de aprendizaje constante y la forma particular de este aprendizaje está

ligada a la manera de orientarlo (Cranton, 1994). Como profesional, el director realiza un proceso interiorizado de autorreflexión (Cranton, 1994, Schön, 1992) cada vez que tiene que tomar decisiones.

El contexto escolar le proporciona constantemente problemáticas que demandan soluciones y la forma de responder está relacionada con sus saberes, tanto formales como informales, los que le proporciona la experiencia como persona y los que se ofrecen de manera formal como capacitación continua a través de cursos, diplomados o talleres.

Para Alanís (2004), “el hombre se educa cuando vive lo que aprende y aprende lo que vive por medio de la unidad entre la teoría y la práctica; persiguiendo objetivos concretos en el tiempo y en el espacio” (p. 13). En este sentido, un directivo va construyendo los saberes en la medida en que va adquiriendo experiencia y los pone a prueba en la medida en que se enfrenta a las necesidades del contexto en el que se desenvuelve. El estilo de liderazgo tiene que ver con la forma en que el director toma decisiones, que a su vez define el liderazgo escolar y se relaciona con un contexto social en el que fluyen conflictos, preferencias culturales y políticas, agrupaciones personales y profesionales, sindicatos, partidos políticos, creencias y las mismas instituciones.

El repertorio de saberes que tiene un director está ligado con la práctica de la profesión. Cuando llega al puesto, tiene en su haber los saberes que le han proporcionado la experiencia personal y profesional, el medio familiar y el social. La cultura general de los docentes, sus conocimientos personales, su sentido común y, en suma, todos los saberes acumulados durante su vida y que pueden compartir con otros individuos, desempeñan un papel importante en su profesión (Tardif, 2004). Para Vygotsky (citado por García, 2005), la existencia de necesidades y anhelos pone en marcha el proceso imaginativo, para lo cual se hace revivir las huellas de las experiencias anteriores. Este proceso es necesario para la toma de

decisiones, proceso en el que un director se ve inmerso en el ejercicio de su función como líder de un grupo de docentes.

La conciencia profesional se caracteriza, de acuerdo a Tardif (2004), “por la capacidad de juicio y, en sentido más amplio, de argumentación” (p. 153). Esta conciencia profesional es limitada, es decir, el director sabe lo que hace hasta cierto punto, no siempre sabe por qué actúa de determinada manera; además, sus acciones tienen a veces consecuencias imprevistas, no intencionales, cuya existencia puede ignorar. Bajo esta perspectiva y basado en el pensamiento de Habermas (1987, citado por Tardif, 2004), toda actividad social conlleva dos aspectos indisociables:

- un aspecto intencional, que puede estudiarse teniendo en cuenta los motivos del actor, sus razonamientos, sus objetivos, los significados que atribuye a su actividad.
- un aspecto no intencional, que puede estudiarse teniendo en cuenta las regularidades resultantes de esa acción.

Esta descripción respecto a la acción, puede aplicarse, según Tardif,

en relación con el conocimiento. Lo que un actor sabe hacer puede estudiarse en función de los conocimientos que posee, de su discurso; pero también puede estudiarse su saber hacer observando y describiendo su actividad, a fin de inferir de sus acciones las competencias subyacentes que las hacen posibles (2004, p. 156).

Siguiendo esta idea, propone contrastar lo que un director dice que hace con lo que realmente lleva a cabo. Pero para entender lo que un sujeto dice que hace, para establecer un proceso de comunicación que permita entenderlo, Habermas (2002) “propone que en la acción discursiva se logra averiguar lo que los interlocutores tienen en mente sobre un mismo objeto, para lo cual deben entenderse” (p. 76). Cada una de las personas que intervienen en el proceso debe hablar con la otra y ser entendida por la otra. Comprender la complejidad de la vida

directiva implica entonces adentrarse en la realidad de su contexto estableciendo una comunicación que posibilite el entendimiento. En el caso de directores de escuela, la acción comunicativa del director puede convertirse en área problemática cuando su discurso es ambiguo y no sabe expresar con claridad sus expectativas (Tejeda, 1998).

Esta falta de entendimiento suele presentarse entre directores y maestros, lo cual constituye un “campo problemático” desde la visión de Hargreaves (2005) y está relacionado con la forma en que se ejerce el poder en las escuelas. En ocasiones se presentan divergencias entre la visión que el director tiene sobre la educación y la forma de ejercer la enseñanza y la que los profesores tienen. Esto provoca reacciones encontradas respecto a cómo deben conducirse las acciones escolares, lo cual representa, según este autor, un conflicto, pero a la vez una oportunidad para el cambio si se logra una buena comunicación, en los términos que Habermas describe, es decir, por medio de una acción discursiva en la que los interlocutores puedan dialogar y argumentar sobre objetos y acontecimientos que les son comunes y, por lo tanto, entendibles.

Para el director, puede resultar más fácil decidir sin consultar, lo que puede provocar en el profesorado la sensación de que no participa significativamente en la escuela (Hargreaves, 2005), lo cual puede ser producto de un estilo de liderazgo autoritario (Ball, 2006); pero a la vez, puede estar determinado por circunstancias que están fuera de su control, por ejemplo cuando tiene que tomar decisiones con prisa por la demanda de cumplimiento de funciones administrativas que distraen su atención en cuanto a asuntos académicos y de relaciones personales con sus compañeros maestros (Schmelkes, 2000).

Coronel señala esta situación como desventaja para el cambio, es decir, cuando los directores siguen trabajando más como administradores y, por lo mismo, se muestran en desventaja cuando se trata de gestionar el cambio en sus escuelas

(1996, citado por Tejeda, 1998). Esta condición es cada vez más común en el desempeño de directores y no siempre es por cuestión personal, sino por las demandas que las dependencias educativas le hacen. En el caso de las escuelas públicas en México, Schmelkes (2000) ha puesto en evidencia esta problemática a nivel de las funciones administrativas que se le asignan al director de educación básica y que van en detrimento de su actividad de gestión para promover proyectos escolares.

La organización escolar es un asunto que el director debería tener claro antes de ejercer su puesto como líder escolar. Senge (1998) advierte que es imprescindible conocer las funciones de un puesto antes de ejercerlo si se quiere tener éxito en el mismo. Tejeda y Moreno (1990, citados por Tejeda, 1998), señalan que una deficiente preparación inicial de los directivos puede convertirse en muchos casos en un grave problema para la escuela. Esta carencia no beneficia, desde su punto de vista, el funcionamiento de la institución y no garantiza la puesta en marcha de procesos de innovación con probabilidades altas de éxito.

En el caso de los directores de educación básica en México, y más específicamente en el caso de directores de primaria, la inducción al puesto es escasa y depende prioritariamente de la disposición para prepararse que muestre el mismo individuo, como lo demuestran estudios que se han hecho del desempeño de directores (Schmelkes, 2000).

En resumen, la formación de la identidad directiva se asume como un proceso social e individual a la vez, que se construye a lo largo de la vida profesional y personal. Se presenta como un fenómeno complejo influido por factores que tienen que ver con la personalidad del director, con su experiencia como individuo y como integrante de diversos grupos, así como con sus creencias y la forma en que toma las decisiones en torno a la organización escolar.

En cuanto a las fases que caracterizan este proceso hay evidencia solamente a nivel general de directores de instituciones y organizaciones, en donde se encontraron tres fases descritas por Harrington y Hall (2007), con base a los estudios basados en liderazgo organizacional:

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

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

La precisión de estas etapas es la base inicial con la que se cuenta para emprender el estudio particular en el medio educativo. La situación personal y profesional de directores de empresas, organizaciones e instituciones tiene similitudes con la que viven los directores de escuela; sin embargo, el terreno de la educación tiene sus propias complejidades y peculiaridades que, si se estudian a profundidad, evidencian características propias, además de las compartidas por otras formas de dirección.

En especial se tiene el aspecto de formación de nuevas generaciones, así como de orientación de las familias en el proceso de crianza de los hijos (Esteve, 1994), que es una de las principales preocupaciones de los directores y que se

manifiesta de diferente manera conforme a su etapa de desarrollo profesional. Un director novato tiene en su haber la experiencia previa de su relación con los padres de familia; pero no tiene la seguridad de un colega que tiene años en el puesto y ha enfrentado diversas problemáticas con la comunidad escolar. Hay dos aspectos que se han considerado en los estudios de Harrington y Hall (2007) y que tienen que ver con el desarrollo de la identidad profesional del director de escuela:

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

Estas cuestiones están consideradas como parte primordial en la vida de las personas y son temas de actualidad, puesto que un trabajador que no organiza su trayectoria profesional será difícil que tenga un proceso exitoso. Harrington y Hall señalan que el plan de vida tiene que ver con los valores, aspiraciones, historia personal y situaciones de vida familiar. Se tiene la noción de la transición del puesto de maestro a director de escuela, así como los hallazgos del desarrollo de directores en la fase tardía; pero queda pendiente la precisión de las características de la fase intermedia, así como la posible reclasificación en más etapas que sean propias del medio educativo, con el fin de posibilitar las acciones que promuevan la superación personal y profesional que les permita desarrollar sus funciones con la claridad de un plan de vida, desde el inicio en el función directiva hasta la fase de retiro.

En este capítulo se desarrollaron los conceptos que fundamentaron teóricamente esta investigación. Se marca el desarrollo de la identidad del director de escuela como un proceso dinámico, con características peculiares que están íntimamente relacionadas con el contexto en el que se desenvuelve, tanto en lo familiar como en lo laboral.

CAPÍTULO II

ACERCAMIENTOS A LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DIRECTIVA

En este capítulo se da a conocer el contexto y descripción del cómo surgió la investigación. Se resalta el trabajo de Torres (2005) como antecedente al objeto de estudio. La investigación está enfocada al tema de la identificación de los ciclos de vida profesional de los maestros de educación básica. Asimismo, también se enfatizan las investigaciones de Sikes (1985), Huberman (citado en Biddle, Good y Goodson, 2000), que posiblemente sean las más difundidas sobre los ciclos de vida de los profesores.

Con respecto a los ciclos de vida de los directores existen evidencias a nivel general sobre este estudio hecho por Harrington y Hall (2007), basados en liderazgo organizacional; de igual manera se encontraron estudios de Oplatka (2007), hechos con el fin de caracterizar la fase tardía de directores de más de 50 años de edad. En este caso, se decidió por el estudio del director de educación primaria, línea de investigación poco estudiada, dejándose abierta la invitación a participar para que otros estudiosos exploren qué es lo que sucede con los ciclos de vida de las demás figuras involucradas en el quehacer educativo de las escuelas.

Se ubica el espacio geográfico y sociocultural en donde desarrollan sus actividades los directores que formaron parte de la muestra, posteriormente se define la problemática de estudio, se plantean las preguntas y los objetivos que orientaron la búsqueda de esta investigación. Se señalan los argumentos que justificaron la importancia de la investigación y los beneficios que se conjeturaban o esperaban cuando se construyó el proyecto.

2.1 Búsqueda de la identidad directiva

Cuando un director de primaria llega por primera vez a cumplir con las funciones que demanda su puesto, lleva consigo un capital sociocultural y los saberes que los años en la docencia le han proporcionado. Conoce la dinámica de

la vida escolar y los quehaceres del docente. Sabe de las responsabilidades propias del profesor frente a grupo y de las actividades que demandan su asistencia a las reuniones de consejo técnico y las asociadas a su función de coordinador de juntas con padres de familia.

Tiene conocimiento y manejo de programas educativos, incluso puede tener experiencia con varios planes de estudio si ha participado en más de una reforma educativa. Sabe la importancia de la función directiva y el riesgo de su incumplimiento. Posee además los conocimientos y herramientas que la familia y la sociedad le han proporcionado, así como los valores que se ha forjado a través de su experiencia como persona y como docente.

Toda esta gama de saberes podrían resultar insuficientes al inicio del puesto directivo sin una capacitación para el desempeño del mismo. La mayoría de los directores de escuelas asumen nuevas funciones, sin haber sido formados específicamente para ello. Esta situación, en algunos casos, ha colocado al nuevo directivo en una situación desafiante, al verse en la necesidad de gestionar los procesos educativos sin haber recibido una capacitación adecuada.

Como lo menciona Torres (1998):

La mayoría de los directivos aprenden sus funciones a través de la práctica, por descubrimiento (ensayo y error) o bien, tomando como referentes los modelos aprendidos con sus directores anteriores, tanto como modelos a seguir, como en otras ocasiones, como modelos a evitar (p. 3).

La ilusión podría convertirse en incertidumbre. El personal exige un proyecto claro y preciso; las autoridades solicitan datos estadísticos, participación en proyectos y concursos; los padres de familia quieren una escuela segura y maestros cumplidos; los alumnos necesitan a un director cercano en quien confiar. Aún con esas limitantes, uno de los actores que mayor trascendencia tiene para el

funcionamiento y alcance de objetivos educativos, es sin duda el director de escuela primaria. Por ello, es relevante estudiar y conocer las vivencias iniciales que el director tuvo al ser promovido a esta función.

¿Cómo han respondido los directores de primaria a estas demandas? ¿Quién o quiénes los han preparado para el puesto? ¿Varían sus respuestas a lo largo de su experiencia en el puesto? ¿Cómo construye su liderazgo? Éstas fueron algunas de las primeras ideas que dieron origen al proyecto de investigación.

Durante la búsqueda de respuestas a dichos cuestionamientos se encontraron diversos enfoques bajo los cuales se han realizado estudios relacionados con la caracterización de estilos de liderazgo de directores de instituciones educativas. Ball (2006), se basa en un enfoque micropolítico; Fullan y Hargreaves (2001), refieren tipos de liderazgo, mientras que estudios realizados por Somech y Wenderow (2006) describen los tipos de liderazgo y su influencia en el contexto escolar, así como la influencia recíproca entre el estilo de liderazgo y el tipo de contexto. Otros autores concluyen que el liderazgo varía según las personas, las situaciones particulares y los contextos; y que, especialmente estos últimos, repercuten en su desempeño directivo (Ruiz, 2008; Córdova, 2006).

También hay estudios que abordan los ciclos de vida profesional de los maestros de educación básica en los que se identifican períodos en que docentes piensan en la posibilidad y/o deciden ocupar un puesto directivo (Torres, 2005); pero no se profundiza en las circunstancias personales y del contexto social y de política educativa que circundan esta decisión y que podrían caracterizar una primera etapa del ciclo de vida de un director. No se detectaron estudios que ubiquen las distintas etapas por las que atraviesan los directores y no se han definido los incidentes críticos que contribuyan a describir las etapas en la formación de su identidad profesional. Siguiendo la idea de los estudios de Torres sobre las etapas de la vida

profesional de los maestros, en esta investigación se optó por explorar los ciclos de vida profesional del director.

Al respecto Schmelkes sugiere que “el análisis de la forma en que se interrelaciona el equipo escolar, y el entendimiento de las causas de estos fenómenos, es un aspecto que amerita ser analizado a fondo” (2000, p. 39), con lo que se plantea no sólo la necesidad de que el grupo de maestros se analice a sí mismo, sino también la urgencia de una investigación profunda acerca de lo que sucede en torno al desarrollo del trabajo cooperativo y la organización escolar entre maestros, con especial atención en los directivos y la forma en que impactan sus decisiones, de tal manera que se puedan precisar las condiciones que favorecen o entorpecen este tipo de estrategia de trabajo.

Si bien la temática de trabajo quedó definida, el siguiente paso fue seleccionar la forma de abordarlo, en este sentido, Kerr (2000) señala que una de las razones por las que la interacción colegiada y el desarrollo de la normatividad para compartir información acerca de la práctica no han sido desarrolladas más rápidamente entre profesores puede ser el dominio de la investigación tradicional como la principal forma de discutir los cambios en educación. En la búsqueda hacia nuevas formas de investigar se optó por el estudio de casos, una investigación que propone comprender cómo los actores interpretan y construyen sus propios significados.

Las teorías de Sigmund Freud, Jean Piaget, Abraham Maslow y Carl Rogers, que nacieron y se nutrieron a partir de algunos estudios de casos, son un buen ejemplo de las aportaciones e importancia de este método. Con estos antecedentes en el terreno de la investigación surge el tema de estudio: Formación de la identidad directiva. Estudio de caso con dos directores de educación primaria urbana de Hermosillo, Sonora; México.

2.2 Los directores en el contexto regional y sonorense

La Secretaría de Educación y Cultura (SEC) ofrece el servicio educativo en educación primaria mediante tres modalidades: Indígena, Especial y Regular, según datos de esta dependencia en el mes de septiembre de 2008 se contaba con 1913 plazas de directores, de este número se desconoce cuántos directivos se encuentran comisionados como Asesores Técnicos Pedagógicos en Supervisiones Escolares, Jefaturas de Sector o Áreas Administrativas de la misma SEC, o bien en cargos del Sindicato de los Trabajadores de la Educación (SNTE), todos ellos son sustituidos por docentes comisionados o interinos (sin clave) en las direcciones de las escuelas hasta el regreso de los directores titulares.

Del total de directores en el Estado 1658 pertenecen a la modalidad de Primaria Regular y están divididos en dos grupos según el tipo de sostenimiento: 526 estatales y 1132 federales a este último grupo pertenecen los dos directores seleccionados en la investigación. En la siguiente tabla se encuentra la distribución por modalidad, sostenimiento y por su ubicación geográfica del trabajo.

Tabla 2.

Directores de educación primaria en el Estado de Sonora durante el ciclo escolar 2008-2009. SEC, 2008.

MODALIDAD	SOSTENIMIENTO	DIRECTORES EN EL ÁREA RURAL	DIRECTORES EN EL ÁREA URBANA	TOTAL DE DIRECTORES
PRIMARIA REGULAR	ESTATAL	80	446	526
	FEDERAL	597	535	1132
PRIMARIA ESPECIAL	ESTATAL	11	59	70
	FEDERAL	2	165	167
PRIMARIA INDÍGENA	-----	18	--	18
TOTALES	-----	708	1205	1913

Al analizar la distribución del puesto directivo según datos proporcionados por la SEC, se observó que en cuanto al género hay menos mujeres que hombres: 41 % a mujeres, los directores del caso A y B, denominados así durante la investigación, se encuentran dentro del 59% que representa la totalidad de los directivos sonorenses del sexo masculino.

En cuanto a la distribución geográfica, se observó que en Sonora el 63% de los directores trabajan en el área urbana y 37% en el medio rural, en este primer contexto se encuentran los planteles donde laboran los dos casos seleccionados para el presente estudio. El director del caso A trabaja en la Escuela Primaria Fernando Montes de Oca ubicada en Hermosillo, Sonora, específicamente en la parte noroeste de la ciudad, en la colonia SONACER.

En los registros estadísticos ciclo escolar 2008 – 2009 del mismo centro de trabajo se presentó una inscripción de 158 alumnos, atendidos en siete grupos con igual número de maestros y un intendente. Presenta las siguientes características: es vespertina y su ubicación está en una colonia donde tiene todos los servicios, pero de los alumnos que asisten a esta escuela, más de la mitad provienen de colonias aledañas con nivel socioeconómico bajo en relación con el turno matutino. Cuenta con Aula de Medios con 15 computadoras y cuatro equipos de Enciclomedia para los grupos de quinto y sexto grado, por existir solamente un grupo de 5º y uno de sexto se emplean las restantes para 3º y 4º. La escuela está en el Programa Escuelas de Calidad (PEC). Asimismo, se encuentra en la categoría de estándar con respecto a las evaluaciones estandarizadas censales del Estado.

El director del caso B trabaja en la Escuela Primaria Nueva Creación ubicada en la parte suroeste de la ciudad, en la colonia Real de Minas, carretera calle 26 hacia la costa de Hermosillo Km. 7. La escuela está situada en la periferia de la ciudad ya que recientemente se creó esta colonia popular. En los registros estadísticos del ciclo escolar 2008–2009 el centro de trabajo arrojó una inscripción de 365 alumnos distribuidos en 10 grupos de igual número de maestros y un

intendente. Las características principales de esta escuela es que es matutina y tiene cinco años de haberse fundado, asisten alumnos de otras colonias con un nivel socioeconómico bajo así como de fraccionamientos aledaños a la escuela.

La escuela en su proceso de formación, se inició con dos grupos, para el segundo año tenía los seis grados, pero con solamente tres maestros que atendían dos grupos cada uno, hasta llegar a los diez grupos que actualmente tiene. Los grupos rápidamente se extendieron porque los padres de familia tienen preferencias por el turno matutino. Cuenta con 15 computadoras y cuatro equipos de enciclomedia y aula de medios. Esta escuela está en el Programa Escuelas de Calidad (PEC) y los últimos resultados de evaluación realizada por el Instituto de Evaluación Educativa del Estado de Sonora (IEEES) quedó ubicada en la categoría estándar, por debajo de los niveles excelente y sobresaliente.

En lo que respecta a la escuela vespertina del mismo plantel, la gran mayoría de los alumnos que asisten son provenientes de familias de nivel socioeconómico bajo. El turno vespertino se caracteriza por atender a una parte de la población marginada, asociado con la disminución paulatina de alumnado, el director tiene que mantener y sostener la inscripción.

49 [...] La problemática que veo es en lo referente a la población estudiantil, una recurrente ha sido la baja matrícula escolar, por lo que en ocasiones nos llegan alumnos expulsados de otras escuelas por cuestiones conductuales y nos vemos obligados a su aceptación para conservar estadística. Aunque como institución es nuestro compromiso y responsabilidad prestar el servicio educativo (Entrevista 1).

En otros estudios hay indicios que señalan que las facilidades y calidad de la enseñanza que se imparte en el turno vespertino son inferiores a los del turno matutino (Zehr, 2002, citado por García, Navarro y Guzmán, 2007). Esta tendencia es reconocida por los padres de familia y, cuando es posible, casi todos ellos prefieren mandar a sus hijos al turno matutino.

En cuanto a la situación salarial de los directores en Sonora, depende de si están o no participando en Carrera Magisterial (CM) y de la zona en la cual están ubicados. Los siete niveles de pago para un director en Sonora son: 07, 7A, 7B, 7BC, 7C, 7D y 7E. El nivel 07 es una categoría de pago inicial en el servicio educativo. Del 7A al 7E la percepción salarial se va incrementando de acuerdo a los lineamientos del Programa Carrera Magisterial.

El director del caso A se encuentra en el nivel 7B con una percepción quincenal de \$5,871.38 (aquí no se incluyen los demás conceptos sólo el sueldo base), mientras que el director del caso B participa en el nivel 7C con una percepción \$7,750.22. Entre ambos existe una diferencia de \$1,878.84 que representa más del 30 %. Al comparar, en la figura 1, la percepción del nivel 07 y 7E la cantidad alcanza a cuadruplicarse.

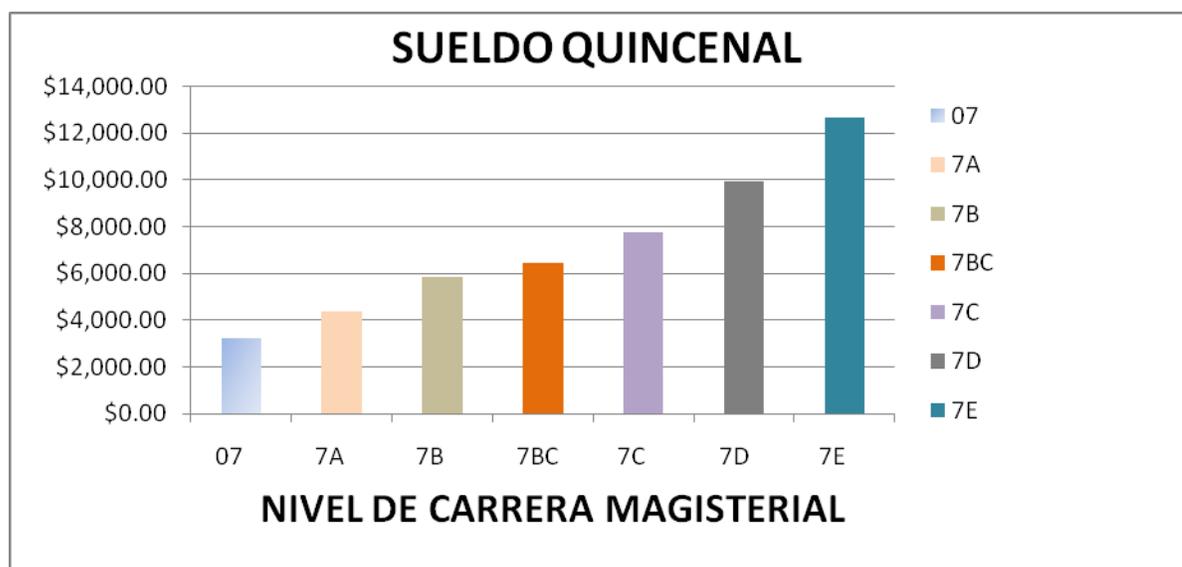


Figura 3. Sueldos quincenales de directores de educación primaria en el Estado de Sonora. Tabulador II, SEC, 2008.

En la figura anterior solamente se contempla el sueldo base, no se incluyen otras prestaciones que integran la percepción nominal del director. Dichas cantidades varían según la zona económica. De los 72 municipios del Estado de

Sonora solamente Hermosillo, Cajeme, Navojoa y Huatabampo continúan en el tabulador II, es decir, con 60% de sobresueldo, el resto de los municipios tiene percepciones mayores con el tabulador III en donde se paga el 100% de sobresueldo. Aún con las diferencias salariales, las funciones que deben cubrir los directores son iguales para todos.

En cuanto a la preparación profesional de los directores de Sonora, fue posible contar con información de 795 directivos (ver apéndice B); de esta cantidad alrededor del 8% señaló contar con estudios de Normal Básica (sin licenciatura), el 28% con estudios de maestría y el 4% de doctorado, cerca del 60% cursó licenciatura. En el grupo de maestría se encuentra el director A y el director B, en el grupo sin licenciatura. Durante la revisión de sus biogramas se identificó que el director del caso A terminó estos estudios de licenciatura en el 2004 en la UPN de Hermosillo, 18 años después de haber culminado la Normal Básica en el la Escuela Normal Rural “Plutarco Elías Calles” en el municipio de Etchojoa, Sonora y culminando con su maestría cuatro años después en el Centro Universitario de Sonora, en Hermosillo. El director del caso B tuvo acceso al puesto directivo sin cursar los estudios de licenciatura, cursó una especialidad en matemáticas en la Normal Superior de Tepic, Nayarit, que terminó seis años después de haber concluido sus estudios de Normal Básica.

El director del caso A nació en 1968, tuvo acceso al puesto de director en el año 2007, es decir a los 39 años de edad. Según los ocho ciclos de vida profesional docente expuestos por Torres (2005), la actuación de este director como docente puede ubicarse en la cuarta etapa denominada plenitud docente (36 - 40 años) la cual se caracteriza por lograr la madurez del modelo que eligió previamente, lo que le permite mostrarse con mayor seguridad e interactuar en forma más relajada con los demás actores de la institución, así como redimensionar su papel, puesto y función.

El director del caso B nació en 1952, tuvo acceso al puesto en 1981 a los 29 años de edad, una situación poco común que un docente a tan temprana edad acceda al puesto directivo. Este director no coincidió en la etapa Inicio de Dispersión, por la edad se ubicaría, según la investigación de Torres, en la etapa Inicio y Consolidación (26 – 30 años) caracterizada por continuar con la idea de trascender, acompañada de la necesidad de lograr reconocimiento a su labor docente. Estos ciclos son referidos a docentes frente a grupo, no a directores en funciones, que fue el vacío de información relevante que dio origen a la presente investigación.

2.3 Acceso al puesto directivo mediante escalafón

La mayoría de los directores que arriban a esta función, llegan a través de un concurso escalafonario en el que participa el docente a través de un boletín emitido por la Comisión Estatal Mixta de Escalafón (conformada por miembros de la sección 28 del SNTE y la Secretaría de educación y Cultura). Se debe contar con expediente en el escalafón y participar en las convocatorias para plazas clave 21 conocida como plaza de Director de Educación Primaria Foránea. Concursan los maestros aspirantes frente a grupo o docentes que se dedican a actividades técnico pedagógicas que en carrera magisterial se les ubican dentro de la primera y tercera vertiente respectivamente (aunque algunos tantos lo logran por influencia política). Cada convocatoria tiene un número determinado de plazas de director vacantes y establece la fecha límite para enviar la solicitud firmada a las oficinas de la respectiva Comisión de Escalafón. Cuando se hace la revisión de puntuaciones, se llama a los maestros que pueden alcanzar una dirección.

El director del caso A accedió al puesto de manera comisionada para cubrir un interinato durante un ciclo escolar, pero de manera definitiva a los 20 años de servicio mediante concurso escalafonario. Para ello revisó la ubicación de las escuelas en concurso enlistadas en el Boletín emitido por la Comisión Mixta Estatal de Escalafón Federalizado integrada por representantes de la SEC y de la Sección

28 del SNTE. Entregó solicitud de participación por escrito, seleccionó las escuelas según el orden de preferencias.

7. Primeramente seguí la normatividad, el perfil que se requiere, los puntajes requeridos, participar en el concurso, en este caso lanzado por la SEC, una vez seleccionado se notifica la clave oficial como directivo. Fui designado como director a la escuela primaria Pedro Fructuoso Padilla Méndez, un plantel de 700 alumnos y 20 docentes del turno vespertino.[...] (Entrevista 1).

Posteriormente esperó que la comisión comparara sus puntajes los cuales fueron asignados según los siguientes cuatro factores: Conocimientos 906.64 puntos, Aptitud 510.00 puntos, Antigüedad 304 puntos, y Disciplina y Puntualidad 240.00 puntos con un total de 1960.64 puntos. La descripción de cada uno de los factores se encuentra en el Título Quinto del Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la SEP. Los docentes con puntuaciones más altas fueron los ganadores de las direcciones boletinadas en todo el Estado de Sonora. Finalmente, la Comisión le entregó su dictamen para presentarse ante la autoridad inmediata superior.

El director del caso B en los primeros cuatro años de servicio trabajó en escuelas multigrado y posteriormente quedó comisionado un ciclo escolar como director con grupo en una escuela multigrado bidocente.

7. En aquel tiempo se usaba mucho la cuestión del sindicato, y no se si te acordarás, si estabas bien con el sindicato conseguías muchas cosas, en ese tiempo no había escalafón. Por ese tiempo me avisó el Profr. Valverde a través de un telegrama que la plaza que ocupaba como director había sido boletinada y que si quería participar en el concurso para asignar la plaza mandara mis papeles a México (en ese entonces estas gestiones se hacían allá ya que el escalafón era a nivel nacional) mandé los papeles para participar (Entrevista 2).

Cuando el director del caso B se refiere que mandó los papeles a México, se debe a que en Sonora en ese tiempo no existía escalafón estatal; después señaló que le fue asignada la clave de director en otra escuela con tan sólo 6 años de servicio. Esta respuesta llamó la atención del investigador por lo que se dio a la tarea de ampliar la información con representantes sindicales y de la supervisión escolar. Las autoridades oficiales y sindicales coincidieron al señalar que para participar se requerían de los documentos refiriéndose al escalafón nacional. Comentaron que durante una época, la Federación designó claves de director para docentes comisionados en funciones directivas de escuelas rurales para promover su arraigo en dichas localidades. Durante la búsqueda de respuestas a la designación del puesto directivo antes de que se creara la Comisión Mixta Estatal de Escalafón surgieron algunas versiones que ameritan ser recuperadas en otra investigación.

2.4 Experiencias de capacitación a los directores

Los directores en estudio ingresaron al puesto en 1981 y 2007, por lo tanto, no fueron partícipes de la experiencia de 1984 cuando la SEP puso en operación los Proyectos Estratégicos, entre los que destacó el denominado “Fortalecimiento de la Capacidad Técnico – Administrativa de los Directivos Escolares”, en el cual se reconoció que,

no obstante la gran responsabilidad asignada al directivo escolar, en la mayoría de los casos no recibe una formación específica para el desempeño de su puesto; y las acciones hasta ahora realizadas al respecto no son de carácter sistemático ni continuo (SEP, 1985, p.7).

Una de las primeras acciones para superar la situación del director escolar al no contar con elementos para desarrollar su función fue la elaboración del Manual del Director del Plantel, un prototipo de manual administrativo en el que se incluyó información técnico – administrativa, jurídica y sugerencias para el desarrollo de su trabajo. A fin de asegurar que la información contenida en dicho manual llegara a los directores de todo el país, se instrumentó en junio de 1987 un “Programa de Capacitación y Fichas de Autoevaluación”.

En el mismo marco de los Proyectos Estratégicos definidos como “el conjunto de acciones para atender de manera inmediata los aspectos cruciales del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte” (SEP, 1986, p. 84-88); se elaboró en octubre de 1986 el Manual Técnico-Pedagógico del Director del Plantel de Educación Primaria, que incluyó información sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, la correlación de funciones técnico - pedagógicas del director con el supervisor de zona y personal docente, y los procedimientos para llevar a cabo visitas y reuniones técnico-pedagógicas.

Desde que se pusieron en operación los Proyectos Estratégicos hasta la actualidad han pasado más de dos décadas; se promulgó la actual Ley General de Educación trayendo consigo el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa con la reforma de Planes y Programas de 1993. Actualmente la Firma de la Alianza por la Educación pone en marcha la reforma educativa del 2009. Con todos estos cambios los manuales del director aún siguen siendo los mismos. Aquí surgieron las siguientes inquietudes: De estar vigentes dichos manuales ¿Por qué no se han reeditado para los directores que han ido accediendo al puesto como los dos casos de este estudio? Por el contrario, si se encuentran derogados ¿Por qué la Federación ni la Autoridad Local se han ocupado de presentar un nuevo manual para el director?

El Programa Nacional de Actualización Permanente para maestros en servicio (PRONAP) preparó un curso en el año 2000 denominado “Primer curso nacional para directivos de educación primaria”, dirigido a directores de escuela, supervisores de zona o sector de las escuelas primarias del país con el propósito de contribuir a mejorar el desempeño de su función partiendo de la premisa que la función directiva es uno de los factores que más influyen en el funcionamiento de la escuela y en los resultados educativos que obtienen los alumnos (SEP, 2000).

En este curso se inscribió el director del caso B ya que era para acreditar los cursos nacionales y con valor para carrera magisterial, que es la parte que al

director más le interesa 55 [...] yo me fui por carrera más que por escalafón no me esperaba nunca el ser director, yo me fui por carrera magisterial por cuestiones económicas (Entrevista 2). Este curso se apoyó en una guía de estudio y en una antología de textos de autores como Sylvia Schmelkes, Guiomar Namó de Melo, Leonor Pastrana, Olác Fuentes Molinar, Rosa María Torres, Justa Ezpeleta y Eduardo Weiss, entre otros.

La antología estuvo organizada en los siguientes 4 bloques:

- a) La misión de la Escuela y la función directiva.
- b) Las bases filosóficas de la labor educativa y su expresión en la Ley General de Educación
- c) La calidad de la educación primaria y la gestión escolar
- d) La reforma de la educación básica y los retos de la escuela pública.

La SEP a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, ofreció en el 2008 un curso de actualización para directivos denominado “La función directiva en Educación Básica” con el propósito de que conocieran y analizaran las principales reformas educativas que se han realizado en México desde la creación de la SEP, con énfasis en los últimos veinte años (desde 1988) y, a partir de ello, describieran cuáles han sido sus objetivos, así como el impacto que han tenido en la calidad de los servicios educativos, particularmente en lo que se refiere a la equidad y cobertura del sistema. También tuvo como objetivo que los directores reflexionaran acerca de la pertinencia de las propuestas curriculares implementadas en un entorno de procesos de desconcentración, descentralización y federalización (SEP, 2008). En el 2009 se ofreció nuevamente esta opción de capacitación.

Las opciones de formación anteriores fueron promovidas en todo el país a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Mientras tanto, la Secretaría de Educación y Cultura de Sonora implementó talleres y cursos de formación para directivos. En el ciclo escolar 2003-2004, la Dirección General de Educación

Primaria tuvo la iniciativa de promover un taller para directores de nuevo ingreso para informarlos sobre los elementos técnicos básicos para el desarrollo de su función. En el siguiente ciclo escolar se organizó otro taller similar para directores novatos.

Del 3 al 14 de julio de 2006 se trabajó el tercer curso taller de Formación Directiva en Educación Primaria, donde la oferta fue voluntaria para directivos de nuevo ingreso y en servicio y en el período de receso de clases. Los materiales de apoyo para este curso fueron un compendio de lecturas y actividades compiladas por los equipos de asesores técnicos de dicho nivel. Estuvo organizado en cinco módulos distribuidos en 60 horas y en actividades curriculares 30 horas más (SEC, 2006). Los módulos fueron:

- a) Desarrollo personal para el éxito profesional.
- b) El Proyecto escolar como medio de transformación de la escuela.
- c) Fundamentos teóricos y prácticos de los enfoques y programas de estudio.
- d) Normatividad de programas.
- e) Proyectos educativos estratégicos.

Estos tres cursos se realizaron antes de que el director del caso A tuviera acceso al puesto directivo, mientras que el director del caso B inició sus funciones antes de que se implementaran, por lo tanto, ninguno de los dos tuvo comentarios al respecto, lo que pone en evidencia que la continuidad de capacitación para dicho puesto no ha sido consistente. La evaluación de dichos cursos fue positiva según la SEC y directores que condujeron algunas temáticas, por la asistencia y participación tanto de los directivos de nuevo ingreso como de las autoridades educativas. Se recibió apoyo de hospedaje, traslados y comida para todos los participantes en ambos eventos. Para el tercer curso los apoyos fueron diferentes y los tiempos de formación también, mientras los dos primeros fueron en tiempos y horarios

laborables, el tercero fue en el receso del ciclo escolar y los apoyos fueron escasos, lo que impactó en la asistencia.

2.5 Beneficios esperados

Se espera que los resultados de la investigación sean útiles para las autoridades educativas, sindicales y para los mismos directores. Se presume la posibilidad de brindar a las autoridades educativas: Supervisor Escolar, Jefe de Sector y Director de Educación Primaria, insumos pertinentes para la capacitación diferenciada de directores. La SEC podrá contar con información pertinente para la planificación de cursos de capacitación, de tal manera que ésta se desprenda de las necesidades específicas de las características de cada ciclo de vida directiva.

Un director novato podría recibir la inducción necesaria para desempeñar las funciones de su puesto, mientras que un director experimentado podría recibir capacitación en términos de su fortalecimiento como líder. Como autoridad educativa de la escuela se espera que los conocimientos derivados de la presente investigación sobre la formación de identidad directiva y los ciclos de vida directiva sean útiles para el autoconocimiento de los propios directores, de tal manera que cuenten con la información que les sirva para su propia comprensión y desarrollo como líderes.

La responsabilidad de que un directivo reciba capacitación para desempeñar satisfactoriamente sus funciones es compartida con la autoridad sindical. Es por ello que se espera aportar elementos que fortalezcan la salud emocional de quienes no se encuentran preparados para el puesto, y con ello, los Secretarios de las Delegaciones Sindicales de la Sección 28 del SNTE, sigan luchando por sistematizar acciones que contribuyan a la profesionalización de los directores escolares.

De manera personal, al participar en esta investigación de estudio de casos, se espera aportar elementos o incidentes sobre la formación directiva y los ciclos de vida directiva para integrarlos a una investigación más amplia donde participan otros docentes investigadores.

2.6 Presentación del problema

El conocimiento acerca de la importancia de la función directiva y las demandas hacia una participación de los directores para generar proyectos educativos que provoquen mejoras sustanciales en educación (Ruiz, 2008; Fullan y Hargreaves, 2001; Schmelkes 2001; Rosenholtz, 1989) indica que la capacitación de los directores es necesaria para lograr este cambio pero, desde el punto de vista del equipo investigador, insuficiente si no se conoce cómo se da el proceso de formación de la identidad directiva. Por esta razón, se planteó la necesidad de explorar en este terreno del conocimiento, para determinar si había incidentes críticos que determinaran esta identidad y si éstos se relacionaban con la forma de organización escolar.

Se partió de la información obtenida de la investigación del Dr. Torres (2005) en la que clasifica los períodos o ciclos en la vida profesional docente e indica que a partir de la etapa de “dispersión docente” el profesor visualiza la posibilidad de ser administrador o directivo en el área educativa. Este evento podría ser considerado como un incidente crítico detonante del inicio de la carrera como directivo, aunque se consideró que era probable que se presentaran otros incidentes que se conjuntaban con esta decisión, como son los incentivos profesionales, los económicos y los deseos de desarrollarse como líder.

Otra ruta que se estudió y tiene que ver con lo que Gibbs (2000) señala como plan de desarrollo profesional autodirigido. Este autor concluyó que el estudio de los ciclos de vida profesional de los maestros está relacionado con un plan de desarrollo profesional autodirigido basándose en una muestra de cuatro maestros a

los cuales les solicitó que discutieran sus experiencias pasadas y presentes. Bajo esta perspectiva, y tomando como base metodológica el estudio de casos, se exploró cómo se daba esta planificación en la vida profesional de los directores. También se analizaron las herramientas culturales (Moll, 2003) que utiliza un individuo para desenvolverse como líder y como persona, que a la vez van definiéndolo con un estilo de liderazgo particular.

2.7 Justificación del problema

Los directores de educación primaria oficial en México enfrentan exigencias de diversa índole. Se les solicita información periódica sobre rendimiento de los estudiantes, se espera que sean líderes de la comunidad escolar y dirijan a la sociedad de padres, realizan labores administrativas en detrimento del tiempo que deben dedicar a la supervisión y apoyo a los docentes (Ruiz, 2008), tienen a su cargo los consejos escolares, la tienda escolar y la promoción de convocatorias de distintas instituciones. Se espera que generen proyectos escolares en un ambiente de colegialidad cuando el aislamiento caracteriza la cultura de trabajo de la mayoría de las escuelas (Fullan y Hargreaves, 2001) y tienen a su cargo la participación en el programa de Escuelas de Calidad para obtener apoyos para la escuela que dirigen (Ruiz, 2008).

Para realizar todas estas funciones cuentan con su experiencia personal, su formación y desempeño anterior como docentes y la oferta de cursos aislados sobre liderazgo institucional (Ruiz, 2008). Recientemente, en el año 2006, la SEC implementó un curso obligatorio para directores novatos; pero no se ha extendido ni garantizado la formación continua para directores, tampoco se precisan las necesidades específicas de los mismos de acuerdo a la etapa de desarrollo profesional en que se encuentran y que pudiera servir de base para planear las acciones para fortalecerlos (Ruiz, 2008).

2.8 Pertinencia

El conocimiento de la formación de la identidad directiva y la posible caracterización de los ciclos de vida directiva se presentó como un área de investigación que no había sido abordada y que podría complementar la información que se ha desarrollado sobre los ciclos de vida docente, liderazgo directivo y organización escolar.

2.9 Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación fue detectar los incidentes críticos que presenta un director novato con un año a dos de experiencia y de un director con 27 años de experiencia en escuelas primarias oficiales del medio urbano de Hermosillo, Sonora, con el propósito de aportar los resultados a una investigación más amplia para definir las distintas fases o períodos que atraviesa un director, desde el momento que decide serlo hasta su salida inminente. Los objetivos específicos que se derivan de este objetivo general y que sirvieron para la formulación de las categorías de análisis previas fueron:

- Explorar la historia de vida personal y profesional de los dos directores de educación primaria para identificar los incidentes críticos que podrían estar relacionados con la formación de su identidad directiva.
- Identificar los factores sociales, culturales, políticos y de formación profesional que inciden en la formación de la identidad directiva.
- Detectar los aspectos de la educación no formal (familia, grupos sociales) que inciden en la formación de la identidad directiva.

2.10 Supuestos del problema de investigación

La información consultada a través de estudios e investigaciones sobre la vida profesional docente, la función directiva y organización escolar, así como las conclusiones y sugerencias que de ellos se derivan, permitieron suponer que:

- El estudio de directores de educación primaria oficial básica podría proporcionar información relevante acerca de los incidentes críticos que determinan los ciclos para la formación de la identidad directiva.
- El conocimiento sobre los ciclos de vida directiva posibilitaría la planificación adecuada de los procesos de capacitación continua para directores, diferenciándola según las necesidades específicas de cada ciclo de vida directiva.
- La caracterización de los ciclos de vida directiva permitiría que el mismo director de educación básica se ubique en el estadio correspondiente y, a partir de ahí, potencialice sus fortalezas y enfrente sus debilidades como líder.

2.11 Preguntas de investigación

De lo anterior, se perfiló la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los incidentes críticos que se presentan en el proceso de formación de la identidad profesional de los directores en estudio? De manera más específica, se enuncian las siguientes preguntas derivadas de la anterior:

- a) ¿Qué elementos concurren a la construcción de esta identidad?
- b) ¿Cómo se modifica a lo largo de su carrera como director?
- c) ¿Cuáles son los patrones de organización escolar que siguen los directores?

En este segundo capítulo se ubicó el problema de investigación y se dieron datos relevantes sobre la población de directores de primaria oficial de Sonora, lo anterior con el propósito de ubicar al lector en el contexto general la situación de los dos directores en estudio. Se presentaron los supuestos, objetivo y pregunta de investigación, que orientaron el desarrollo del presente trabajo.

CAPÍTULO III

EXPLORACIÓN DE LA IDENTIDAD DIRECTIVA: ESTUDIO DE CASOS

En este capítulo se explica la forma en que se realizó la investigación. Se inicia con el diseño y metodología de la investigación y su enfoque de investigación, para posteriormente describir la muestra de estudio y la caracterización de los sujetos que se investigaron. Seguidamente, se explican las categorías de análisis y su sustento teórico. Finalmente, se enuncian los instrumentos que se seleccionaron para recabar información, así como las técnicas utilizadas para validarla.

3.1 Diseño y metodología de investigación

La presente investigación es de corte cualitativo y se realizó utilizando un diseño de estudio de caso, eligiendo a un estudio de caso interpretativo-descriptivo (Guba y Lincoln, 1981), ya que interesa destacar una serie de objetivos que predeterminan los tipos de datos que habrán de recolectarse de los dos directores que constituyeron los casos de estudio. Stake, define a un estudio de caso como: “el concepto real de estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace.” (1999, p. 11).

Para Stake, (1999), un estudio de caso con enfoque cualitativo es aquel estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular para llevar a comprender su actividad en circunstancias importantes. La finalidad principal de estudio de caso es “investigar en profundidad y analizar intensamente los múltiples fenómenos que constituyen el ciclo vital de una unidad” (Cohen y Manion, 1980 citados por Sancho, 1998. p. 78). Para Stake (1999) existen distintos estudios de caso. Según el objetivo último de la investigación: el estudio de caso puede ser intrínseco, instrumental o colectivo.

- 1) Los casos intrínsecos son aquellos en los que el caso viene dado por

el objeto, la problemática o el ámbito de indagación.

- 2) Los instrumentales se distinguen porque se definen en razón del interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular. El caso es la vía para la comprensión de algo que está más allá de él mismo, para iluminar un problema o unas condiciones que afectan no sólo al caso seleccionado sino también a otros.
- 3) Los colectivos, al igual que los anteriores poseen un cierto grado de instrumentalidad, con la diferencia de que en lugar de seleccionar un solo caso, estudiamos y elegimos una colectividad de entre los posibles. Cada uno es el instrumento para aprender del problema que en conjunto representan. (Stake, 1999, p. 17)

De acuerdo con Stake (1999), se adopta un estudio de caso instrumental ya que el mismo sirve de instrumento para conocer las particularidades a profundidad del caso, para ponerlos en relación con la naturaleza del problema que se investiga.

Stake (1999) advierte que probablemente el interés intrínseco y el instrumental requieren el concurso de métodos y énfasis diferentes; de la misma manera menciona que implican modos distintos de establecer el límite y la frontera del caso; es decir, de definirlo. De todas formas, ni siquiera en estudios de caso se trata con casos representativos o determinando una selección representativa de una población. Incluso cuando, por un interés instrumental, seleccionamos un caso o un conjunto de casos, el investigador está obligado a comprender el caso y cada caso en lo que tienen de único y particular (Stake ,1999).

3.2 Enfoque de investigación

La formación del profesorado ha comenzado a verse como un proceso de desarrollo personal, a la par que profesional, cuya trayectoria y recorrido configura

una determinada identidad profesional. El director de una escuela es un agente social que construye su identidad en un proceso de interacción interna (psicológica) y social (sociocultural) a la vez. La construcción de una identidad profesional requiere de un proceso continuo, que va desde la socialización preprofesional de las primeras edades en el ámbito familiar, social y, sobre todo, escolar hasta la formación inicial. En especial, la larga historia escolar (una media de 16 años) ha marcado su socialización primaria como alumno que, en parte, va a condicionar su saber hacer como profesional en el futuro, como muestran las vidas personales y profesionales de los directores.

Para Tardif “los saberes experienciales del docente profesional se derivan en gran parte de preconcepciones de la enseñanza y del aprendizaje heredadas de la historia escolar” (2004, p. 54), por lo que ya están aprendiendo el oficio antes de iniciarlo. Un director, al igual que un maestro y cualquier otro profesional, actúa en función de ideas, motivos, proyectos, objetivos, de intenciones o de razones de las que es consciente y que puede justificar si se le interroga (Tardif, 2004).

Este conocimiento, según Tardif, se refiere a comportamientos intencionales dotados de significado para el docente, siendo estos posibles de verificar a través del estudio del discurso verbal que elabora (práctica reflexiva interiorizada) o puede elaborar si se le interroga respecto a sus actividades. Para entender esta construcción se recurrió al enfoque cualitativo, como intento por comprender a profundidad cómo el director va adquiriendo conciencia de su propia identidad. El estudio de casos que se realizó permitió recoger y registrar la información de la vida personal y profesional de directores.

3.3 La Población de la investigación

Para conocer la población de directores de educación primaria oficial en el Estado de Sonora, se solicitó información a la Subdirección de Informática de la

SEC la cual reportó la distribución en tres modalidades como se muestra en la siguiente gráfica.

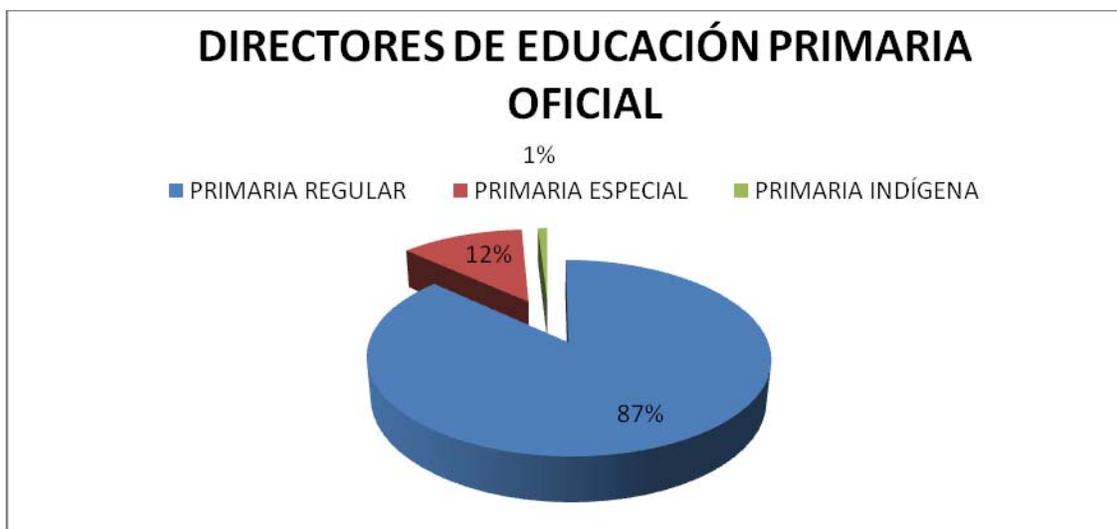


Figura 4. Distribución de directores de escuelas primarias oficiales sonorenses.

Como se puede apreciar los directores de escuelas primarias regulares en el estado de Sonora representan el 87% con 1658 casos, tanto del sostenimiento estatal como federalizado, ésta es la población de la cual se seleccionaron los casos.

3.4 Selección de la muestra

Los datos proporcionados por la SEC permitieron ubicar inicialmente a los directores de primaria en grupos diferenciados por años en el puesto, ubicación geográfica laboral, edad y preparación profesional. El equipo investigador decidió que los dos primeros criterios serían relevantes para la selección de la muestra. En el primer indicador se consideró que los años en el puesto deben presentar incidentes que caractericen las etapas de formación de la identidad directiva. En el segundo, se consideró que la ubicación geográfica en que labora el docente influye en la cultura organizacional que promueven.

Los datos obtenidos en este segundo indicador fueron relevantes, ya que de los 1132 directores de educación Primaria Regular Federalizada más de la mitad (53%) de ellos trabaja en el medio rural. Mientras que de los 526 directores de Primaria Regular Estatal solamente el 15% trabaja en el medio rural. De manera general el 37% de los directores en el estado de Sonora trabajan en comunidades rurales, es decir, localidades con menos de 2500 habitantes; tal como lo indica la siguiente gráfica.

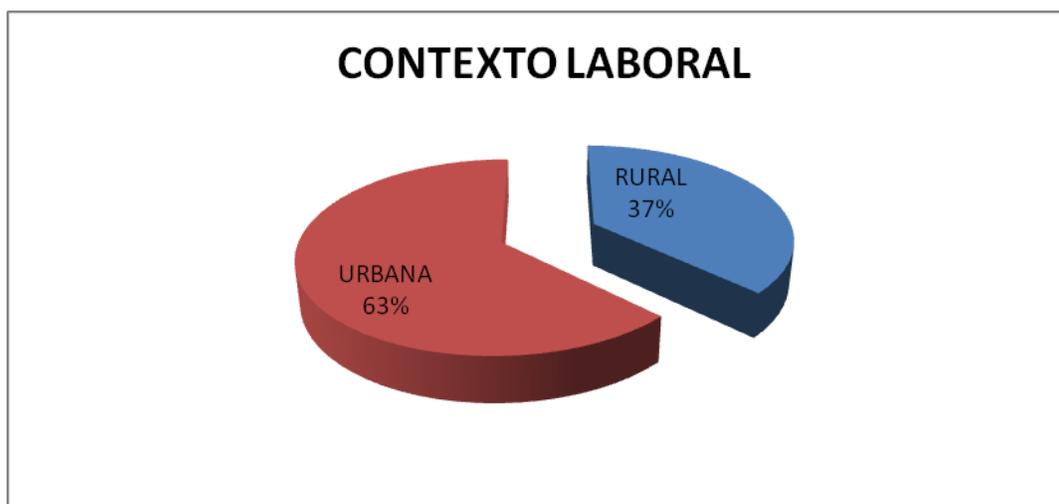


Figura 5. Contexto geográfico laboral de los directores de educación Primaria Regular. SEC, 2008.

El equipo investigador consideró que para detectar incidentes críticos en cada una de las posibles etapas habría que seleccionar una muestra tipo de directores con diferentes años de experiencia en el puesto. Se propuso una muestra de doce directores que laboraran en el medio rural y en el medio urbano. Estos criterios fueron avalados por el sínodo de doctores que revisó la propuesta de investigación, quienes además sugirieron la posibilidad de aumentar el número de casos. La muestra del equipo investigador quedó constituida con 20 directores (ver apéndice G), entre los que estuvieron los dos casos de la presente investigación.

Para recabar la información de los directores que integraron la muestra se integró un equipo investigador compuesto por ocho profesores, de los cuales cuatro son maestrantes de la Maestría en Educación, Campo Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 26A, en Hermosillo, Sonora, dos egresados de esta misma maestría y dos de la Maestría en Desarrollo Educativo. La Mtra. Pesqueira coordinadora de la investigación seleccionó cinco casos, el resto de los integrantes seleccionó dos casos a excepción de un investigador que aportó un caso. De la muestra integrada por 20 directores, el caso 2 y el caso 19 (apéndice G), fueron seleccionados por el tesista para realizar el presente estudio de casos. Sus nombres fueron omitidos por cuestiones de confidencialidad y en lo sucesivo serán señalados como caso A y caso B respectivamente.

El Director A se encuentra ubicado en una zona urbana y con 21 años de servicio docente y una edad de 41 años. En el modelo de Huberman (1990) estaría situado en la fase de (19-30 años de experiencia docente) con la diferencia que se caracteriza al docente con una edad de 44 a 55 años aproximadamente. Se ubicaría en la fase Experimentación/diversificación (7-18 años). Aquí existe una alta diversificación de trayectorias a partir de los 7 años de trabajo docente. Algunos buscan una salida a la carrera profesional en cargos directivos, para otros significa un estadio de mantenimiento de la profesión, en algunos casos aparecen síntomas de tedio profesional. En general, el estadio de diversificación abre un período de incertidumbre de naturaleza variable individualmente.

De acuerdo a la edad en el modelo de Sikes (1985) se ubica en la fase de estabilización y compromiso (30-40 años de edad). En este periodo se estabilizan las prácticas de la carrera junto con las obligaciones familiares. Aquí su autoconfianza alcanza el punto más álgido. De acuerdo a las etapas marcadas por Torres (2005), se ubica en la plenitud docente (36-40 años) en donde el profesor logra la madurez del modelo que eligió previamente, lo cual le permite mostrarse con mayor seguridad e interactuar en forma más relajada con los demás actores de la institución, así como redimensionar su papel, puesto y función. Según Torres

(2005) el director A se encuentra en la etapa de dispersión (41-45) que es en donde se evidencia el desplazamiento del profesor hacia puestos de apoyo para el sistema educativo, como administrador o director.

El caso del Director B pertenece también a una población urbana y con 34 años de servicio docente y una edad de 57 años de edad. Siguiendo el modelo de Huberman se ubicaría en la etapa de Conservadurismo y queja (31 y 40 años de experiencia docente), la cual representa a aquellos profesores que en promedio superan los 50 años y adoptan una posición conservadora con relación a los nuevos colegas y a los alumnos, además de ser escéptico ante las medidas de política educativa que se toman y el distanciamiento puede ser sereno o amargo.

Por su parte, el conservadurismo o escepticismo asumido por el profesor, ubicado entre los cincuenta y sesenta años de edad, aparece como respuesta a los cambios ante los modelos que pueden afectar la estabilidad traducida en actitudes de protesta (Torres, 2005). A esta etapa se llega, según Huberman (1990), por un lado, como reacción ante la edad y por otro el conservadurismo como una ruptura del compromiso con la profesión. Con respecto a la edad y retomando a Sikes (1985) se ubicaría en el estadio de más de cincuenta años.

Se trata de un período de recapitulación de su carrera. Aquí los maestros son más libres de expresar lo que sienten. Sin embargo, en algunos su entusiasmo y energía se muestran declinantes. Y otros viven una búsqueda del sentido de su desarrollo profesional. (Bolívar, 1999, p. 64-67). De acuerdo a la clasificación de Torres (2005), el director B está en la etapa de salida inminente (56-60 años). La mayoría de los profesores en esta etapa ocupan puestos directivos o de supervisores.

Posteriormente se recibió capacitación por parte del Dr. Moisés Torres Herrera y la Mtra. Pesqueira, quienes impartieron una conferencia sobre ciclos de

vida docente, un taller de 8 horas sobre la entrevista como técnica de indagación en estudios cualitativos al equipo investigador y un taller sobre la entrevista a maestrantes de UPN. Los recursos para esta actividad fueron proporcionados por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 26A y para ello se contó con la aprobación del Director Mtro. Víctor Manuel Barreras Valenzuela y de la Coordinadora Administrativa Danna Jackqueline Llamas (ver apéndice D).

Los recursos para la realización de entrevistas y traslados a las escuelas fueron cubiertos por los docentes investigadores. El equipo investigador contó con un espacio virtual en el que se compartieron datos e información relevante para el estudio. A cada maestrante se le dio de alta en el foro a cargo de la coordinadora de la investigación y se les facilitó el material bibliográfico desde la primera reunión de trabajo. Se realizaron reuniones periódicas en la Universidad Pedagógica Nacional para revisar avances y tomar decisiones sobre el desarrollo de la investigación.

Las minutas de estas reuniones se fueron colocando en este espacio electrónico. Se tuvieron videoenlaces para comunicar simultáneamente a los integrantes del equipo de Cananea y de Nacozari, Sonora. Estos espacios y recursos fueron facilitados por dicha universidad.

3.5 Categorías de análisis

Para iniciar la indagación con los sujetos que integraron la muestra se ubicaron tres categorías de análisis previas que se conservaron durante la investigación: a) formación de autoconcepto, b) estilo de liderazgo y c) cultura organizacional que promueve el director. Cada categoría se subdividió en subcategorías que ayudaron a localizar de manera más específica los aspectos a analizar. En la siguiente tabla se muestran las categorías, sus subcategorías y los principales autores en los cuales se fundamentó la selección de categorías en función del objetivo de investigación:

Tabla 3.

Categorías de análisis

<i>Categoría</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Teóricos en los que se respalda la selección de categorías previas</i>
<i>Formación de autoconcepto</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Modelos de liderazgo. Personas o personajes que influyeron en su decisión de ser directores y en su estilo de liderazgo. - Relación de modelo-práctica - Traslado de rol de profesor a director. - Factores políticos y sociales que inciden en su formación. - Factores en relación con la personalidad del docente. 	<i>Boyett y Boyett, Fullan, Hargreaves, Ball, Somech y Wenderow, Torres, Sandoval, Delgado, Sloan.</i>
<i>Estilo de liderazgo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Toma de decisiones - Plan de desarrollo autodirigido 	<i>Ball, Gibbs, Senge</i>
<i>Cultura organizacional que promueve el director</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Integración de grupos - Su interacción con los maestros y demás miembros de la comunidad escolar. - Relaciones y percepciones de poder. -Relación con la personalidad del director 	<i>Fullan y Hargreaves, Sloan, Whitaker</i>

Estas categorías derivaron del análisis de la información teórica revisada por la Mtra. Pesqueira, específicamente en los siguientes rubros: liderazgo directivo, plan de desarrollo autodirigido, contexto político y social en la formación de la identidad como director y cultura organizacional.

Liderazgo directivo. Ball (1994), Delgado (2000), Fullan y Hargreaves (2001), refieren tipos de liderazgo, mientras que estudios realizados por Somech y Wenderow (2006) describen los tipos de liderazgo y su influencia en el contexto escolar, así como la influencia recíproca entre el estilo de liderazgo y el tipo de contexto. Somech y Wenderow (2006) proponen un modelo que sirve para examinar simultáneamente el impacto relativo del liderazgo participativo y del liderazgo

directivo en la actuación de profesores a través de los efectos de intervención en tres factores: a) estructura laboral (estructura de trabajo democrática versus integración persona-trabajo), dominio de la decisión (técnico o superior) y el intercambio del liderazgo. El modelo está basado en la teoría del modelo de contingencias, el cual establece que ningún modelo simple de liderazgo puede servir para todos los empleados en todas las organizaciones (Vroom y Jago, 1988, citados por Somech y Wenderow, 2006).

Plan de desarrollo autodirigido. Gibbs (2000) encontró que el estudio de los ciclos de vida profesional de los maestros está relacionado con un plan de desarrollo profesional autodirigido. Utilizó una muestra de cuatro maestros a los cuales se les solicitó que discutieran sus experiencias pasadas y presentes. Las reflexiones de estos maestros sirvieron como un mecanismo interpretativo a través del cual se deriva la experiencia de vida. Se grabaron y transcribieron dos conversaciones de cada maestro, además de dos entrevistas grupales. Los temas que emergieron fueron: 1) la importancia del espacio vivido, 2) los lugares encontrados, 3) el costo del desarrollo profesional, 4) las experiencias previas, 5) el sentido de aventura y 6) el significado de la interacción entre maestros y administradores.

Contexto político y social en la formación de la identidad como director. El análisis de cada situación en la cual los maestros toman conciencia de aspectos micropolíticos puede ser conceptualizado en términos de la percepción de las posiciones de poder. La percepción en cuanto a la posición de poder está relacionada con la satisfacción laboral y la habilidad para cambiar de situación conforme al conocimiento político de la misma. Sloan (2006) realizó un estudio de caso en tres escuelas primarias en Texas, en el cual exploró la variedad de maneras en las que los profesores leían activamente aspectos relacionados con políticas curriculares y la forma en que respondían ante estas políticas. Para ello se basó en observaciones de clases y en entrevistas a profundidad con maestros. Sloan examinó evidencias de identidad docente y de formación de identidad. Este

autor encontró que la identidad de los profesores está fuertemente influida por la forma en que entienden y responden a las políticas curriculares.

Cultura organizacional. Whitaker (1998) señala que la comprensión de los efectos que la cultura organizativa tiene sobre las personas es responsabilidad de una dirección y liderazgo eficaces. El director tiene la responsabilidad de conocer e identificar a los docentes de acuerdo a la etapa en la que se encuentran y la forma en que se relacionan unos con otros. El hecho de que los maestros confíen en los compañeros y en el director, se ha ligado con la efectividad de la escuela, con un clima positivo y con la autenticidad del director (Hoy, Sabo y Barnes, 1996), estos autores analizan una perspectiva de clima organizacional de una escuela, que captura la esencia de salud y apertura y consta de cuatro atributos:

- Presión ambiental: se trata de fuerte presión de los padres de familia y la comunidad para cambiar las políticas e influir en funcionamiento de la escuela.
- Liderazgo escolar: se refiere al liderazgo del director, que es amigable, sustentador, abierto y guiado por normas de igualdad. Se trata de un director accesible y que está genuinamente interesado en las actividades y las necesidades sociales de los profesores. Es motivador y no monitorea cada cosa que hacen. Es un director flexible, que no abrumba a los profesores con trabajo extra, ni con actividades fuera de la docencia. Es ejemplo de trabajo y siempre dice a las personas lo que espera de ellas.
- Profesionalismo de los maestros: se trata de maestros comprometidos con sus alumnos, que respetan las competencias de los demás y que toman su trabajo seriamente. Son amigables y proveen de buen apoyo social a los demás profesores. Son entusiastas y están orgullosos de su escuela. Encuentran sentido en su actividad profesional.
- Presión académica: la escuela camina hacia la excelencia. Es una combinación de altos retos propuestos por los maestros y alumnos que

responden a ellos de manera positiva. El ambiente de aprendizaje es ordenado y serio.

3.6 Instrumentos para recabar información

Para recabar información sobre los sujetos de investigación se realizaron entrevistas a profundidad, se analizaron datos proporcionados por los directores y que fueron tomados de sus diarios, así como biogramas de cada uno de los sujetos. Antes de realizar las entrevistas la Mtra. Pesqueira piloteó el instrumento, lo cual permitió hacer ajustes a las preguntas guía. Para asegurar que las entrevistas se realizaran sin interferencias se citó a cada director en fecha distinta, fuera de horario laboral y en una oficina alejada del ruido del tráfico vehicular y personal. Se cuidaron aspectos técnicos para grabar las entrevistas y se aseguró la confidencialidad de los datos a los dos entrevistados, así como la promesa de entregarles los resultados de la investigación terminada.

Entrevista. Stake (1999) refiere que mucho de lo que no se puede observar personalmente, otros lo han detectado y no todos verán el caso de la misma forma, por lo cual la entrevista constituye una herramienta principal para poder determinar estas realidades. Para el estudio de casos se decidió utilizar la entrevista semiestructurada, que se basa en una guía previa de asuntos o preguntas para las cuales el entrevistador tiene la libertad de hacer ajustes o introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información de los temas deseados (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., 2006). Las preguntas que se presentan en el apéndice A de este documento son catalogadas “para ejemplificar”, según la clasificación presentada por Grinnell (1997, citado por Hernández, et al., 2006), ya que sirven como disparadores para exploraciones más profundas, de tal manera que el entrevistado presente ejemplos de eventos, sucesos o categorías. En este estudio de caso, se requirió este tipo de preguntas para explorar la vida personal y profesional de los sujetos investigados. En la

siguiente tabla se muestran aspectos considerados en la entrevista y el propósito que cumple en la investigación.

Tabla 4.

Aspectos de la entrevista y propósitos que cumple en la investigación

<i>Aspectos de la entrevista</i>	<i>Propósitos de investigación.</i>
Edad	Ubicación en el ciclo de vida profesional de acuerdo a la investigación de Torres (2005).
Sexo	Determinar porcentaje de hombres y mujeres directores.
Escuela en la que realizó sus estudios profesionales y fecha de los mismos.	Ubicar el momento histórico de su formación magisterial, así como el respectivo plan de estudios, con el fin de ubicar la posible influencia de factores políticos, sociales y pedagógicos relacionados con el proceso de identidad docente (Sloan, 2006).
Momento en que decidió ser director	Ubicar el dato en el ciclo de vida profesional correspondiente (Torres, 2005).
Experiencias previas en la dirección escolar	Precisar si hubo alguna experiencia previa que haya contribuido en la decisión de ser directivo, como lo son los puestos de director interino o las comisiones.
Nombramiento como director	Conocer el proceso por el cual llegó a la dirección y el número de veces en que participó en el proceso selectivo.
Capacitación para el puesto	Precisar procesos formales e informales de capacitación como directores.
Escuela(s) en la(s) que se ha desempeñado como director y año(s) que ha estado en la(s) misma(s) escuela(s) como tal.	Determinar el tiempo de vida profesional como director, la movilidad (si la hay), así como la razón o razones de la misma.
Número de profesores a su cargo.	Ubicar a los directores según el tamaño de las escuelas que dirigen en función del número de maestros a su cargo.

Se realizó este tipo de entrevista a los directores seleccionados para la muestra. El lugar se estableció en común acuerdo con los entrevistados, privilegiando las condiciones de realización de la entrevista y garantizando la comodidad del entrevistado, así como la confianza necesaria para que contestaran ampliamente las preguntas y se generara la mayor información posible, tal como lo recomiendan Erlandson, Harris, Skipper y Allern (1993).

La entrevista se realizó con preguntas abiertas para conocer datos más específicos como sus experiencias en la niñez, sus estudios y el desempeño de su trabajo, con el fin de especificar las propiedades, características y rasgos

importantes del fenómeno estudiado, es decir, el proceso de formación de la identidad directiva. Cada entrevista se transcribió para proceder al análisis detallado de la información; además, se procedió a tomar nota de sucesos relevantes antes, durante y después de la entrevista, también se solicitó a los directores su diario de trabajo o cuaderno de notas que pudieran ser útiles en función de esta investigación. Para consultar entrevistas ver apéndice F.

Biograma. El biograma permitió la recolección de los principales sucesos de la vida familiar y profesional de los sujetos en estudio. Los datos aportados fueron organizados en forma cronológica. Este instrumento aportó información complementaria a la entrevista, la cual se utilizó durante el proceso de triangulación para validar la información. Para consultar biogramas ver apéndice E.

Un biograma es una estructura general y cronológica del recorrido formativo de un individuo en el cual convergen acontecimientos de su existencia y de su carrera; de allí su relevancia para interpretar valorativamente situaciones significativas de la vida del sujeto. Esta herramienta se define como una estructura gráfica que recoge eventos suscitados en la trayectoria de vida individual, personal, colectiva, familiar o profesional. Por su parte, Sandín (2003) expresa que los biogramas se efectúan con base en registros biográficos de determinados aspectos extraídos de las biografías personales con intenciones comparativas; se agrega como elemento importante, la participación de los implicados en su elaboración con la intención de resaltar los eventos que han sido significativos.

En el caso que nos ocupa, con los biogramas se logró apreciar cómo las experiencias previas de los directores están asociadas a su propia vida personal, escolar, profesional, a la relación con otros directores y profesores. Los biogramas de quienes conformaron los dos directores de la investigación, facilitaron la comprensión de aspectos relacionados con la trayectoria personal-profesional, recorrida antes de ocupar al cargo de director y, una vez incorporados, conocer las

situaciones de mayor impacto que pudieran afectar la vida como directores según la valoración realizada por ellos mismos.

En los dos biogramas se evidencian la cronología de hechos de los sujetos de estudio, ubicándolos dentro de un contexto histórico y socio cultural vivido por cada uno, haciendo hincapié en los aspectos que marcan de manera negativa o positiva la formación de la identidad del director.

3.7 Procesos de validación de la información

La investigación de tipo cualitativo considera procesos para validar la información. En este caso se describen los procesos que se siguieron de acuerdo a los referentes presentados por Stake (1999), Erlandson (et al., 1993), Lincoln y Guba (1985).

Validez de significancia. Es el procedimiento también conocido como revisión de los interesados. Se utiliza para cotejar que la información relevante que ha sido anotada por el investigador coincida con lo que entrevistado realmente quiso expresar. Se realizó después de cada entrevista. Se dio tiempo suficiente a cada director para que externara su punto de vista y corrobora si las notas del entrevistador coincidían con lo que había tratado de expresar.

Validación de pares. Lincoln y Guba (1985) sugieren esta técnica de validación entre colegas para tener una oportunidad de catarsis y clarificar los pensamientos y emociones que pudieran afectar los juicios que se emiten en el proceso de la investigación. Para este proceso se contó con el apoyo del Dr. Torres y se guardó registro electrónico de conversaciones.

Triangulación de la información. De acuerdo con lo que señala Stake (1999), el objetivo de realizar la estrategia de triangulación es precisar y explicar lo que se investigó más allá de lo que el sentido común pueda señalar en el desarrollo del

estudio de casos, esto con el fin de realizar una descripción comprensiva y exacta, así como una acertada interpretación de lo que sucedió relacionándolo con información conocida y para demostrar la capacidad del investigador de ver y pensar con claridad para opinar al respecto.

Existen interpretaciones que el investigador vierte respecto del caso que observa que son incidentales y que se dan cuando se llega de manera rápida a la conclusión y se deduce sin hacer observaciones adicionales. Una expresión descriptiva e interpretativa de lo que se observa proporciona al lector elementos para tener una visión alternativa triangulando los datos y los supuestos relevantes. Las estrategias de la triangulación son utilizadas por el investigador para conseguir la información que requiera la investigación, aumentar el crédito de la interpretación y para demostrar lo común de una aseveración.

La triangulación del investigador se refiere a que otros observadores analicen el mismo caso para confirmar o rechazar la interpretación que se les presente, aportando datos adicionales al estudio de caso. Para este proceso se tuvieron sesiones de trabajo del equipo investigador completo y en pequeños grupos, en las cuales se plantearon dudas y se deliberó en función de la información que se iba registrando en cada período.

La triangulación de la teoría consiste en que dos o más investigadores con puntos de vista teóricos distintos interpreten el mismo caso para comparar los datos obtenidos. Para esta técnica se contó con el respaldo del Dr. Moisés Torres y de la Mtra. Norma Pesqueira, así como el apoyo de maestros del Colegio de Profesores de Posgrado de la U.P.N. Unidad 26A que participaron como revisores de avances de investigación.

Diario del investigador. Stake (1999) menciona que la recolección de datos inicia antes de que se formalice la investigación debido a los antecedentes, primeras

impresiones y conocimiento de otros casos, que el investigador perfecciona en tanto vaya conociendo el caso y de acuerdo con su experiencia en la observación y la reflexión así como llegar a una comprensión significativa al reconocer las fuentes que le proporcionarán los datos y comprobar la veracidad de lo que observa e interpreta (Stake, 1999). Para cumplir con este requisito, se llevó un registro detallado de las decisiones y acontecimientos relacionados con la investigación.

CAPÍTULO IV

INFORMACIÓN DE LOS CASOS INVESTIGADOS

En este capítulo se da a conocer la información recopilada en las entrevistas, de los directores investigados, notas de diarios de directores, observaciones registradas en el diario del investigador y biogramas de los casos en estudio. Se hace una revisión conforme a las categorías de análisis previamente determinadas en el capítulo anterior. Asimismo, la información está organizada según las tres categorías de análisis previstas por el equipo investigador: Formación de Autoconcepto, Estilo de Liderazgo y Cultura Organizacional que promueve el director. La información de cada categoría se presenta por aspectos o subcategorías.

4.1 Formación de autoconcepto

En esta categoría se exploraron aspectos relacionados con las siguientes cinco subcategorías: Modelos de liderazgo, en la que se consideran las personas que influyeron en su decisión de ser directores; Relación de modelo – práctica, que tiene que ver con los modelos que el director asume le sirvieron de ejemplo, aun aquellos que no reconoce, pero que se detectan en su discurso y se reflejan en su práctica; Traslado de rol de profesor a director; Factores políticos y sociales que inciden en su formación y Factores en relación con la personalidad del director.

4.1.1 Modelos de liderazgo. Personajes que influyeron en su decisión de ser directores y en su estilo de liderazgo. En estos dos casos analizados se identifican cuatro modelos de liderazgo.

El primer modelo se identifica con experiencias negativas. El director del caso A traza su modelo directivo a partir del deseo de mejorar la actuación de algunos directores con los que le ha tocado trabajar. Parte de la crítica de esas experiencias negativas para definir esquemas que no habría de seguir.

13. En el transcurrir de los años he tenido muchos directores y en ese ir y venir del trabajo docente hay de todo, hay cosas que te gustan, hay cosas que no te gustan, cosas que te gustaría poner en práctica que ya las viviste (Entrevista 1).

El director del caso B no presenta este modelo ya que sus referentes son pocos al haber trabajado en escuelas multigrado los primeros cuatro años ya que el mismo docente era su propio director, por lo tanto en ese tiempo no tuvo relación cercana con otros directores.

Un segundo modelo se identifica al reconocer al director con quien se tuvo experiencias positivas. En el caso A reconoce que en su trayectoria de maestro de grupo obtuvo experiencias positivas de directores que influyeron positivamente en su liderazgo.

13. [...] El ejemplo de un director que tuve por allá en el año de 1999. El Profr. Jaime, responsable, comprometido y con una gran capacidad de convencimiento por todo lo positivo. Una persona que siempre se distinguió por su gran sentido humano y solidaridad con quienes estuvimos a su alrededor [...] (Entrevista 1).

El director del caso B no presenta elementos para ubicarlo en este modelo por haber laborado en escuelas multigrado los primeros cuatro años ya que el mismo docente era su propio director, por lo tanto en ese tiempo no tuvo relación cercana con otros directores.

Un tercer modelo de liderazgo es el ejemplo del colega. EL caso del director A no presenta alguna descripción sobre algún compañero para tomar como referencia. En el caso del director B señaló que recordaba mucho de un director compañero cuando obtuvo la dirección, no existió interacción alguna con directores

por haber estado en escuelas multigrado en el medio rural, por lo tanto adopta el modelo de otro director compañero ya en funciones en su zona escolar.

11. Yo recuerdo con mucho cariño y mucho afecto sobre todo al profesor González, mucha gente no lo quiso porque él era una persona demasiado dura y estricta, pero sí sabía orientar bien la forma de ser de él, yo en lo particular sentí que era parte de su trabajo como director, yo aprendí muchas cosas de él, él era capaz de decirte todo cuando entregabas la documentación, y también tenía su liderazgo él, lo estimaba y lo apreciaba uno, yo así lo veía, siento que aprendí mucho de él (Entrevista 2).

El cuarto modelo se relaciona con situaciones familiares. El director del caso A indicó que su papá era maestro, su hermano mayor también; resalta el liderazgo autoritario del papá, sin embargo hace reflexión de no reproducir lo que hizo él padre y no se refleje en su trabajo profesional 17. "Tratar en la medida de lo posible de no denigrarlo y de superar, creo que hasta cierto punto lo he estado logrando en mi trabajo como en lo familiar, tratando de no hacer lo que se hizo con mi persona" (Entrevista 1); comentarios como el siguiente ilustran la situación relacionada con el apoyo de su hermano. 21."El mayor, líder en el sentido de una persona muy extrovertida, carismático, estaba dispuesto a apoyarte, que estudió para maestro y de cierta manera pues igual fue un referente para tomar este camino, aparte del padre que también fue importante" (Entrevista 1).

El director del caso B señaló que había desatención por parte de su padre, por el contrario la constancia y el cumplimiento de las responsabilidades de la figura materna es determinante e incide para motivarlos al estudio, así como tener sentido de la solidaridad moral influencia en su formación directiva.

15. Por un lado mi mamá tenía claro de qué forma sacarnos de donde estábamos, pero en su forma de ser mi mamá tenía un carácter muy

suavecito, nunca fue conflictivo, si había problemas buscaba la mejor manera de solucionarlos, en cierta forma esa manera de actuar en la familia influye (Entrevista 2).

4.1.2 Relación modelo – práctica. El director del caso A señala que está muy bien en la escuela con relación al personal, adopta una postura democrática ante cualquier situación con los maestros, trata de entenderlos.

25 [...] yo considero que estoy dentro del modelo democrático y el compañerismo, tratando de sacar las cosas de la mejor forma de que haya propuestas, de hablar de soluciones globales, esto de cierta manera da resultados, y no por el hecho de decir el liderazgo de compañerismo sin soltar el aflojar, no comprometerse..., no de ninguna manera, yo siento que en la manera en que exista esa corresponsabilidad entre el director y los docentes el trabajo sale adelante (Entrevista 1).

El director del caso B muestra como su modelo de liderazgo le ocasiona problemas con algunos docentes sin embargo trata siempre de mediar o conciliar.

51 [...] yo las cosas que hago siento que las hago bien porque yo lo veo en los padre de familia que son los beneficiados, lo veo en los niños, con ellos todo ha ido muy bien, con los que a veces he tenido problemas es con algunos profes pero por situaciones que anteriormente comenté. Los profesores no quieren trabajar, están muy mal acostumbrados, y llega uno a querer poner un poquito de orden, aquí no hay cultura de trabajo, aquí es llevársela tranquilo (Entrevista 2).

Es evidente que se requiere capacitación profesional sin perder el equilibrio entre la normatividad y la relaciones humanas con los docentes para lograr la armonía director – docente.

4.1.3 Traslado de rol de profesor a director. Momento de la carrera profesional en que deciden ser directivos. El director del caso A señaló que de hecho ya tenía pensado la idea de experimentar cambiar de docente a director.

3. Es una idea que andaba desde ya varios años, pero debido a los requisitos que se pedían se complicaba un poco, pero la idea ya estaba hace como unos 10 años y hace un año y medio que se concretó al lograr el puntaje requerido por escalafón para este evento (Entrevista 1).

Asimismo, afirma que su experiencia como docente le daba la seguridad para enfrentar el reto.

27. Si hay un cambio, realmente al jugar ese rol de cierta manera te sirve de experiencia el tiempo que tuviste de docente, pero sí, a veces es un poquito complicado ya tienes la responsabilidad toda la escuela de todo lo que sucede y bueno el compromiso crece, la responsabilidad crece, (Entrevista 1).

Al director del caso B reconoció antes de tomar la decisión de ser director se le presentó la posibilidad de serlo al avisarle del boletín de la escuela donde estaba comisionado y experimentar el cargo de director sin grupo.

27. Yo fui director con grupo, y lo que me asignaban era más lo administrativo, cuando ya me dieron la plaza de director, entonces yo tomé la responsabilidad, pero se me hacía tan raro, porque yo pensaba que lo único que había que hacer era lo de papelería y más cuando te dejaron sin grupo, yo no sabía qué hacer cuando me dejaron sin grupo, me sentía raro, yo no lo quería agarrar porque tenía grupo hasta 1981 [...] (Entrevista 2).

Experiencias previas como director comisionado. El director del caso A aceptó la responsabilidad de ser director comisionado por un ciclo escolar. “5 [...] Fui comisionado como director interino por un lapso de 1 año lo cual también influyó

en mi formación y deseo de realizarme en este nuevo proyecto directivo” (Entrevista 1). El director del caso B señaló que venía de escuela bidocente y fue comisionado al quinto año de servicio para que fuera el responsable de la dirección.

3 [...] entonces a la moda lo comisionan a uno... pero sinceramente no con la expectativa de ser director ya que tenía grupo y la gané, pero la obtuve sin buscarla, no estaba en mis planes, yo pensaba en la secundaria , estaba haciendo la normal superior, pero se me dio la responsabilidad y ya ves, soy director desde el '81 (Entrevista 2).

Experiencias previas como Asesor Técnico Pedagógico. Al revisar el biograma sobre el director del caso A después de laborar seis años obtuvo la doble plaza y de participar desde el año 2003 como asesor técnico pedagógico, esta función le permitió recorrer las escuelas que integran la zona escolar y conocer con mayor profundidad el quehacer de un director tanto administrativo como técnico pedagógico al recibir su nombramiento en 2007; con estos antecedentes de director comisionado y de asesor técnico pedagógico facilitó su desempeño como director. El director del caso B no presenta ninguna experiencia de asesor técnico pedagógico.

4.1.4 Factores políticos y sociales que inciden en su formación.

El director del caso A tiene referentes en su trayectoria de estudiante y docente.

29. Desde la primaria traté siempre de preocuparme por salir bien, salimos por ahí en la escolta, recibiendo un diploma, en secundaria igual, jefe de grupo, quizás ya en la normal ya hubo un poco más homogéneo, quizás no se sobresalió, fue un poco más complicado ahí, y no fue por falta de ganas, lo que pasa es que hay gente que le echa más ganas. (Entrevista 1).

35. “Me tocó en actividades deportivas, organización de alguna obra de teatro, algo relacionado con lo académico” (Entrevista 1). Al revisar su biograma se encuentra que tuvo como experiencia ser secretario general de su delegación sindical en la zona escolar por un periodo de tres años.

El director del caso B su situación es completamente diferente a la del director A ya que desde inició como director se enfrentó a situaciones sociales y políticas que tenía que enfrentar.

29. “No, yo era de muy baja autoestima, Yo era muy pobre entonces todo el tiempo lo veían a uno... ,no con esa mentalidad pero si con esa situación así, por eso no creas que yo no me animaba a participar, yo nunca había sido líder absolutamente de nada, ni de equipo de futbol.” (Entrevista 2)

27 [...] En el principio de mi gestión como director efectivo me dijeron profe ahí está la vacante y dije no, no quería lidiar con 12 maestros mayores que yo profesionalmente y de edad también, me sentí incomodo, pero los mismos maestros me dieron la confianza, de que no me preocupara, que éramos un equipo y que íbamos a salir adelante, pero si me dio cierto temor, porque yo estaba acostumbrado a las direcciones con grupo. (Entrevista 2).

El siguiente acontecimiento le hizo tomar decisiones que no estaban dentro su proyecto formativo.

47. Salirme de la... porque los profesores no querían que me saliera, porque tenía muy buen equipo de trabajo, y la razón de mi partida era que tenía problemas con una madre de familia porque le gustaba meterse mucho en las cosas de la escuela y a veces a mi no me gustaba, yo siempre fui muy abierto en ese sentido con la mesa directiva, entonces esta señora como que se sintió con un poquito de poder y se nos echaba encima y empezamos a tener muchos problemas, empezó con la cuestión financiera, y luego fueron otras cosas en las cuales yo no la dejé, por lo cual nos demandó por abuso de autoridad, estuvo tan intenso todo que intervino el sindicato y otros, con lo cual se tuvo que llegar a la decisión de sustituir y me tuve que ir (Entrevista

2). Esta temática se consideró como otra necesidad de capacitación para directivos: ¿cómo dirigir en la diversidad?

Motivos para tomar la decisión de ser director. El director del caso A durante la entrevista se refirió específicamente al deseo y gusto que ya estaba en su pensamiento.

5. Uno de los motivos más fuertes fue el tener otro tipo de contacto con los docentes, con los alumnos, y hasta el momento ha llenado mis expectativas el nuevo rol que estoy jugando. Por otro lado en el año 2004 fui comisionado como director interino por un lapso de 1 año lo cual también influyó en mi formación y deseo de realizarme en este nuevo proyecto directivo (Entrevista 1).

El director del caso B reconoció que no estaba en su proyecto ser director, no tenía ningún interés ni aspiraba a ser director.

5. Más que nada uno piensa en la superación, pero te digo yo en lo personal no aspiraba, venía de una escuela bidocente, cuando me dijeron que la plaza estaba boletinada, yo metí los papeles sinceramente yo tenía otras expectativas, yo quería cambiarme de nivel, a secundaria (Entrevista 2).

Procesos para la asignación del puesto directivo. El director del caso A señaló que ya tenía una idea pero los requisitos se lo impedían por el puntaje.

7. Primeramente seguí la normatividad, el perfil que se requiere, los puntajes requeridos, participar en el concurso, en este caso lanzado por la SEC, una vez seleccionado se notifica la clave oficial como directivo. Fui designado como director a la escuela primaria Pedro Fructuoso Padilla Méndez, un plantel de 700 alumnos y 20 docentes del turno vespertino. Mi desempeño en este espacio fue satisfactorio, muy buena relación con el personal, los

padres de familia, alumnos y autoridades de la supervisión escolar pero con una gran distancia de por medio entre mi hogar y la plaza del turno matutino. Así que en el próximo boletín de cambios de zona solicité una escuela que cumpliera con mis expectativas sobre todo de acceso y distancia viéndome beneficiado con mi solicitud a la escuela primaria Fernando Montes de Oca donde actualmente me desempeño y donde espero continuar por muchos años dado que es parte de un proyecto fijado con anterioridad (Entrevista 1).

Su preparación y seguridad fueron determinantes para lograr su objetivo. “9. Tenía la certeza por lo que había vivido con otros compañeros y viendo las estadísticas, sabía yo que tenía probabilidades en cuestión de documentación y puntuación sabía que estaba con muchas probabilidades de conseguir esta nueva plaza como director” (Entrevista 1).

El director del caso B señaló que él estaba comisionado pero que él quería trabajar en secundaria, se le presentó una oportunidad y decidió por la dirección,

7. En aquel tiempo se usaba mucho la cuestión del sindicato, y no se si te acordarás, si estabas bien con el sindicato conseguías muchas cosas, en ese tiempo no había escalafón. Por ese tiempo me avisó el Profr. Valverde a través de un telegrama que la plaza que ocupaba como director había sido boletinada y que si quería participar en el concurso para asignar la plaza mandara mis papeles a México (en ese entonces estas gestiones se hacían allá ya que el escalafón era a nivel nacional) mandé los papeles para participar (Entrevista 2).

No existía una seguridad obtener la dirección porque el escalafón era a nivel nacional,

9. No recuerdo el asunto de los puntajes. Mandé lo relacionado con mi preparación académica y me gané la plaza. En ese tiempo solicité horas en secundaria, como era mi deseo, pero debido a los problemas de transporte ya que trabajaba en la Costa de Hermosillo y no tenía carro nunca las pude

cubrir y las dejé. Posteriormente obtuve la doble plaza y me quedé en este nivel educativo (Entrevista 2).

Directores de doble plaza. El director del caso A señala que las tareas de un director son muy diversas y constantes, respeta puntualmente la hora de salida para cumplir con la jornada del turno vespertino, por lo que regularmente van quedando actividades pendientes por atender. En el biograma especifica que accedió a la doble plaza en 1993 y la ejerce en el turno matutino como asesor técnico pedagógico y esta actividad le facilita su trabajo porque está en constante comunicación con el supervisor de zona y con los demás directores, también con los docentes de otras escuelas.

El director del caso B durante la entrevista señaló trabajar doble plaza desde 1985 como maestro de grupo en esa escuela.

27 [...] Estuve un año ahí al año siguiente se presentó la oportunidad de una doble plaza pero ésta no era compatible con el turno matutino y tuve que cambiar de escuela a la Damián Carmona del ejido la Peaña Nueva. En este plantel permanecí tres años (Entrevista 2).

Nunca le interesó ser asesor técnico pedagógico, se confirmó en el biograma del director y también se encontró registró de que en 1985 obtuvo su doble plaza como maestro frente a grupo en el la Costa de Hermosillo en el medio rural.

Distancias y tiempos de traslado. El director del caso A no presenta problema de traslado, anteriormente había solicitado cambio de la escuela donde laboraba y actualmente su traslado es de 15 minutos de su casa a la escuela y supervisión escolar. El director del caso B su domicilio se encuentra igualmente que el del director A, está cerca de la escuela a 20 minutos de su casa tanto donde es director como maestro de grupo. Nos hace un comentario que antes recorría casi una hora de traslado donde antes vivía para ir y regresar a comer, y trasladarse a la otra

escuela era muy complicado, por lo que decidió vender su casa y adquirir otra cerca de donde estaban las dos escuelas.

4.1.5 Factores en relación con la personalidad del director. El director del caso A presenta un estilo que da confianza e invitación al diálogo donde existe compromiso con su personal.

27 [...] bueno dentro de lo posible las relaciones humanas también juegan un papel muy importante dentro de la escuela porque aparte de lo que es el trabajo, lo que vinimos a hacer, se tiene que ver el carácter de todos los compañeros y a veces no va a veces no va ...pueden ser muy buenos trabajadores, pero en cuestión de la empatía o la relación humana, a veces no se da por más que uno quiera (Entrevista 1). 79. “Hasta ahorita yo considero que las relaciones humanas están bien, ha habido buena química entre los compañeros.” (Entrevista 1).

El director del caso B presenta disposición hacia la solución de problemáticas enfrentándolas con un temple característico de él, conciliar.

25. Yo siempre he tratado de ser conciliador, casi no me ha gustado a mi buscar el enfrentamiento, cuando hay necesidad de hacerlo lo hago, pero es raro, normalmente trato de platicar, de buscar una solución al problema, trato de conciliar, pero muchas personas lo malinterpretan piensan que soy blandito (Entrevista 2).

37. Yo era más bien conciliador, hasta la fecha trato de lidiar con el problema a menos que sea una situación que necesite un poquito de orden, pero la gestión diaria es tratar de conciliar, pero si ha habido casos en los que uno ve que se requiere... si actúo así, me molesta, siento que se sale de mi forma de ser (Entrevista 2).

Sentido de responsabilidad y solidaridad económica. El director del caso A presenta el sentido de responsabilidad adquirida al recibir el puesto y se manifiesta con la escuela y toda la comunidad escolar.

37. De inicio fue un poco difícil, al no tener una capacitación al respecto, recurrí a mi experiencia como director interino y al trabajo que como docente he desarrollado. He tratado de ser lo más objetivo posible, ponderando siempre lo que es mejor para cada situación problemática y consensando también con el personal a mi cargo las estrategias que nos lleven a la resolución de conflictos o la simple realización de actividades al interior del plantel (Entrevista 1)

El director del caso B es de una familia numerosa con un padre que era alcohólico presenta una situación de compromiso y responsabilidad de salir de la pobreza por medio del estudio tomando los consejos de su mamá,

13. Mis papás tienen hasta el segundo de primaria, no terminaron la escuela, mi papá nunca se preocupó en el sentido del estudio y esas cosas, en cambio mi mamá era todo lo contrario, decía que teníamos que salir adelante estudiando, yo siento que le debo todo eso a mi mamá, mi papá era más disimulado, mi mamá tenía una visión clara de que saliéramos de donde estábamos porque éramos muy pobres y la única manera era a través del estudio, mi mamá nunca nos ayudó económicamente, pero en el sentido moral, sí (Entrevista 2).

Relaciones sociales. El director del caso A señaló que siempre trató de asumir responsabilidades y de apoyar a compañeros,

33. Por lo que viví en ese entonces, tu sabes que el hecho de participar, de opinar, de cierta manera hace referencias y el liderazgo en el sentido de

apoyar a los compañeros tanto en lo académico o jugando simplemente, organizando cualquier tipo de juego, te digo no fue un liderazgo muy notorio, pero si es cierto que destaqué, por lo menos si en esa etapa temprana (Entrevista 1).

El director del caso B declaró que en la escuela nunca fue líder, ni jefe de grupo, más bien su liderazgo se presentó en su trabajo siendo responsable ante cualquier evento o situación. 35. “No me sentía líder pero asumía mi responsabilidad.” (Entrevista 2). Las relaciones sociales lo inhibían creándole situaciones incómodas en lo personal,

29. No, yo era de muy baja autoestima, Yo era muy pobre entonces todo el tiempo lo veían a uno... ,no con esa mentalidad pero si con esa situación así, por eso no creas que yo no me animaba a participar, yo nunca había sido líder absolutamente de nada, ni de equipo de futbol (Entrevista 2).

4.2 Estilo de liderazgo

En la categoría de Estilo de Liderazgo se exploran 2 subcategorías: Toma de decisiones y plan de desarrollo autodirigido.

4.2.1 Toma de decisiones. Para la toma de decisiones el director del caso A reconoce que primeramente lo mejor es tomar en cuenta a los docentes sobre cualquier situación para poder determinar una solución.

39. Yo siento que siempre la toma de decisiones tiene que estar fundamentada en la libertad de que cada quien exponga su sentir, sus propuestas, sus sugerencias, pero siempre marcando una limitante y no con esto hacer desaparecer la libertad, simplemente encaminar las ideas, pero siempre tomar una decisión entre todos y que sea lo mejor consensada (Entrevista 1).

El director del caso B muestra que las decisiones las tenía que tomar él siempre a conciliar ante cualquier problemática o conflicto en la comunidad escolar, pero cuando no lo consigue aplica la normatividad. Al ascender a la función directiva se asocia con la forma en que el directivo asume y desarrolla su función en el proceso de actuación en la práctica directiva y se identifica con el estilo propio para dirigir una escuela.

39. Yo pienso que para tomar decisiones tienes que estar informado que es fundamental, y en ese sentido debes de tener todos los medios necesarios para poder elegir la decisión adecuada, pero al final tomas las decisiones tú (Entrevista 2).

49 [...] Un caso particular se me presentó con el Secretario General de nuestra Delegación Sindical el cual continuamente abandonaba sus labores o no se presentaba a trabajar por atender los asuntos sindicales. En varias ocasiones me vi en la necesidad de aplicar los descuentos correspondientes cuando no pudo justificar algunas de sus salidas o ausencias. Esta situación de conflicto permanente fue una de las causas por la que tomé la decisión de solicitar mi cambio de adscripción (Entrevista 2).

En este sentido el estilo de liderazgo no es único, pero en lo general está en correspondencia con el modelo de organización trazado en la normatividad e influido en la práctica por los marcos referenciales del propio directivo, su experiencia y las situaciones culturales propias del contexto donde desarrolla su práctica directiva.

4.2.2 Plan de desarrollo autodirigido. El director del caso A mencionó que aunque no tiene estructurado un plan de desarrollo personal consideró que continuaría actualizándose.

55. Hay metas, pero un plan, un proyecto ya sistematizado no lo tengo. Mi trabajo quizás lo tengo basado en metas y sea un poco informal a reserva del plan anual que laboramos como directores. Ya de manera más específica

me he trazado metas de superación y capacitación que se han logrado los tiempos establecidos. El objetivo es mantenerme en constante actualización para estar acorde a los requerimientos que nos marca el quehacer educativo y tratar a mediano plazo un ascenso como supervisor de zona escolar y considero que vamos por buen camino (Entrevista 1).

El director del caso B señaló que tiene en mente jubilarse no siguió estudiando porque se concretó a elevar su nivel en carrera magisterial.

55. Yo a estas alturas ya me quiero jubilar, a más tardar este año, terminé la normal superior, hice un diplomado, siempre traté la manera de progresar, yo me fui por carrera más que por escalafón no me esperaba nunca el ser director, yo me fui por carrera magisterial por cuestiones económicas, de hecho pienso que ahí estuvo, hasta aquí (Entrevista 2).

Se percibe que cuando suceden situaciones adversas o situaciones problemáticas opta por recurrir a la jubilación sin embargo lo detienen situaciones familiares y económicas,

57. Tengo en mente jubilarme pronto pero me cuesta trabajo tomar esa decisión, ya que hay situaciones en mi vida personal y profesional en las que debo pensar antes de tomar esta decisión: Tengo una hija aun estudiando y necesito apoyarla económicamente, me quitarán casi la mitad de mi sueldo, aún no tengo definido qué hacer cuando ya no trabaje en mi profesión. Mientras organizo esta situación sigo haciendo mi gestión como siempre, pero considero que ya es el momento de retirarme porque físicamente me siento cansado (Entrevista 2).

4.3 Cultura organizacional que promueve el director

En esta categoría se analizó la información en tres subcategorías: integración de grupos, interacción con los maestros y demás miembros de la comunidad escolar, y relaciones y percepciones de poder.

4.3.1 Integración de grupos. El director A precisó y con seguridad cómo está organizado en el desarrollo de las actividades en la escuela.

59. Cada quién tiene su grado, sus comisiones cada una de ellas con su plan de trabajo, la función también es delimitada si hablamos de maestros de guardia comisiones de disciplina, puntualidad, aseo y sientto que ellos también están jugando su rol, es parte también del compromiso que tienen ellos para con la escuela, no para con el director sino que estamos hablando de la escuela en general, y generalmente actividades nuevas, extraescolares, tenemos que ser, de igual manera llegar a los acuerdos para desarrollar las comisiones que se asignen en su momento (Entrevista 1).

El director B puntualizó que su organización como eje es el consejo técnico para delegar comisiones pero sin tener la confianza al asignarlas.

59. Nos organizamos con el consejo técnico, difícilmente delego responsabilidades, soy muy aprensivo, a veces acaparas trabajo porque quieres resolverlo todo tu solo, pero si a veces delego responsabilidades porque así tiene que ser, ahorita las decisiones no las toma uno tiene que acudir a todos. Tenía mucho que ver la confianza que había con los profesores (Entrevista 2).

Se denota una separación de roles entre los directores y los docentes. El intercambio que existe entre directores y docentes se relaciona con la operación y funcionamiento de la escuela y la distribución de responsabilidades a través de comisiones de puntualidad, higiene, cooperativa escolar, eventos sociales, entre otras.

4.3.2 Su interacción con los maestros y demás miembros de la comunidad escolar. *Interacción con los maestros.* El director del caso A manifiesta que su estancia en esta escuela muy buena escuela hace su descripción de una manera general con los docentes sin tener hasta ahora un conflicto fuerte.

77. Es una interacción amigable, respetuosa, de convivencia cuando se nos permiten los tiempos, una interacción flexible con sus limitantes, por qué con sus limitantes, porque uno tiene que marcar sin ser autoritario, hay momentos en los que uno tiene que... en cuenta a una necesidad que pudiera tener algún compañero, y dentro de eso entra lo que es la solidaridad (Entrevista 1).

79. “Hasta ahorita yo considero que las relaciones humanas están bien, ha habido buena química entre los compañeros.” (Entrevista 1). [Con los padres de familia] 81.”Hay una relación de apertura con todos ellos, siento que he sabido escuchar a los padres de familia cuando han acudido por alguna problemática de sus hijos y las peticiones o las quejas que han traído [...]” (Entrevista 1). [Con la supervisión escolar]

81. [...] en el caso de la autoridad oficial siento que estamos en buenos términos, en buen entendimiento cumpliendo con la responsabilidad que nos compete a ambos y no considero que hayamos tenido un problema, yo creo que dándole seguimiento a las normatividades a las exigencias que pudiera pedir la autoridad estamos en la disposición de cumplir con ello (Entrevista 1).

Con referencia al intendente manifiesta que hasta ahora su relación es muy buena, se acaba de integrar a esta escuela hace dos meses.

El director B mencionó que no presenta problemáticas con la supervisora ni con los padres de familia existe una relación más cercana con esta figuras que con los docentes, 77.”No es conflictiva pero si crea retos por la diferencias en la preparación profesional pero sobre todo por expectativas personales que cada uno tiene respecto a su gestión como maestros” (Entrevista 2). [Con la supervisora] 79.”[...] Es cordial en la mayoría de los casos, en otros reservada, pero hasta el día de hoy siempre estimulante [...]” (Entrevista 2); [Con los padres de familia] 81.”[...] Muy buena. He tenido más éxito en mi relación con estas personas que en mi relación con los profesores” (Entrevista 2).

Este distanciamiento del director con los profesores no coadyuva al logro de los objetivos de la escuela, hace que la demanda de liderazgo para el director

resulte poco factible de alcanzar. Además, es necesario señalar que este distanciamiento no es privativo de la escuela.

4.3.3 Relaciones y percepciones de poder. El director del caso A indicó que en la escuela se apreciaban algunos incidentes con los profesores siempre tratando de ser más democrático, sin embargo declaró que los aspectos más difíciles de promover en la organización escolar fueron la cuestión académica y el cumplimiento de los horarios de trabajo.

67. Considero que lo referente a la planeación de las clases no se da como realmente me gustaría. Me refiero a los tiempos en que deba hacerse llegar a la dirección. Es fundamental cumplir con este rubro por su repercusión en el trabajo diario, los procesos y la evaluación de los mismos (Entrevista 1).

Sin embargo persiste la autoconfianza y hacia su personal con la idea de que cada profesor tiene que cumplir con sus responsabilidades.

63. Yo creo que pudiéramos hablar de respeto, de compromiso, de honestidad, de una actitud positiva hacia el trabajo a desarrollar en las aulas, y esto es algo que se ha venido dando desde el inicio del ciclo escolar, y en muchos de los casos no es porque yo como director insista en el cumplimiento de estos, simplemente el maestro ya viene comprometido a trabajar y sacarlo adelante (Entrevista 1).

Para llevar un seguimiento de las actividades realizadas el director de caso A nos proporcionó un diario o registro en donde anota las incidencias. Durante la revisión del diario del caso A se encontraron registros del maestro Octavio con las siguientes incidencias: el día 28 de agosto “solicitó permiso para acudir a escalafón dos de la tarde, regresó pronto”, “7 de septiembre “solicitó permiso para ir al colegio de Sonora a entregar fotografías 4 de la tarde”, 17 de septiembre “salió a las 4:30 a recoger carro taller acompañó a la profesora Celia.”, 21 de septiembre “salió a comprar un medicamento a las 2:30 regresó pronto”, 14 de octubre “salió al IPSON con su coordinadora regresó en hora y media”, 19 de septiembre “salió a comprar

medicinas, regresó pronto”, 25 de noviembre “salió a la UPN a un foro a las 4:00” 8 de marzo “salió a IPSON con Rosenda de 3:30 a 5:30.

En el siguiente registro se encontraron las incidencias de la maestra Lucero, 9 de septiembre “no se presentó a trabajar, hijo enfermo”, 2 de octubre “se retiró a las 5 de la tarde a un funeral”, 14 de octubre “llegó tarde”, 15 de octubre “no se presentó a trabajar por reunión sindical”, 28 de octubre “llegó tarde, se presentó porque su supervisor le habló”, 30 de octubre “llegó tarde fue el evento de la olimpiada, andaba en actividad de hamburguesada”, 18 de noviembre “no se presentó a trabajar, no avisó”, 25 de noviembre “entró más temprano, adelantó clases porque tenía un compromiso”, 12 de marzo “llegó a las 3:30”, 19 de marzo “llegó a las 4:00”.

Y finalmente se presenta el registro de incidencias de la maestra Solís del día 3 de septiembre “se fue a las 2:45 tenía reunión con Morquecho. Se quedó a cargo del grupo una maestra interina”, 4 de septiembre “se presentó tarde a las 2:15, se fue a recoger su oficio de comisión de directora”, 14 de septiembre “salió a Bancomer, regresó en 30 minutos”, 17 de septiembre “salió a las 4:30 a recoger carro al taller”, 30 de septiembre “salió a las 5:00 a una ceremonia a la escuela Ramírez con Atilana”, 15 de octubre “salió por espacio de 30 minutos a recoger unas bocinas”, 19 de octubre “se retiró a las 3:00 estaba enferma”, 21 de octubre “no asistió a clases por su cumpleaños, avisó”, 5 de noviembre “no asistió a clases, reunión con la maestra Felicitas” 13 de noviembre “se retiró a las 4:00 cita con el médico”, 25 de noviembre “salió a la UPN a un foro a las 4:00”, 26 de noviembre “salió a Electra, aprovechó que estaba la practicante”, 16 de marzo “Hija enferma llegó firmó y salió, se quedó la practicante”.

El director del caso B no presentó un registro de seguimiento, pero sí tiene algunos oficios de llamadas de atención y algunos descuentos hechos en los reportes de incidencias a la SEC. Declaró que el aspecto más difícil de promover en la organización escolar fue el cumplimiento de los horarios de trabajo.

49. Son tan difíciles las relaciones humanas en el ejercicio de la gestión escolar que casi nunca satisfacen plenamente las expectativas personales. Siempre se te presenta la disyuntiva en la toma de decisiones. Un caso particular se me presentó con el Secretario General de nuestra Delegación Sindical el cual continuamente abandonaba sus labores o no se presentaba a trabajar por atender los asuntos sindicales. En varias ocasiones me vi en la necesidad de aplicar los descuentos correspondientes cuando no pudo justificar algunas de sus salidas o ausencias. Esta situación de conflicto permanente fue una de las causas por la que tomé la decisión de solicitar mi cambio de adscripción (Entrevista 2).

Al hablar sobre micro-política de la escuela, se ha señalado que al corregir y de acuerdo a su formación y sobre el liderazgo del director existe una relación entre Él y los profesores. Bardisca (1997) indica que existe un pacto tácito o “perverso” de no control. Los profesores se refugian en el trabajo del aula sin inmiscuirse en la actividad directiva, para que, a su vez, los directores dirijan la institución evitando el control de los docentes.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis de la información a través de la triangulación de instrumentos utilizados (entrevistas, biogramas y diario del investigador) y la triangulación teórica, con base a los autores presentados en el marco teórico. El análisis gira en torno a los incidentes críticos, es decir, la identificación de acontecimientos relevantes de un director con un año a dos de experiencia en el puesto y otro con 27 años en la función directiva. Finalmente, se muestran las siete etapas que el equipo investigador identificó en el desarrollo de la identidad directiva. Los acontecimientos identificados en el caso A aportaron elementos significativos para caracterizar la etapa de transición de la novatez a la consolidación de un modelo directivo, mientras que los acontecimientos del caso B aportaron elementos para caracterizar la etapa de Plenitud en el ejercicio de la dirección.

5.1 Incidentes críticos

La información recabada a través de los distintos instrumentos aplicados a la muestra de investigación, arrojó datos importantes sobre los incidentes críticos por los que atraviesa un director de educación primaria en la formación de su identidad profesional. Un incidente crítico en la vida de una persona se concibe como un evento en donde se registran acontecimientos relevantes que, en su conjunto y en la mayor parte de los casos, conlleva un cambio en la dinámica de vida, tanto personal como profesional (Torres, 2005).

5.2 Análisis y caracterización de los incidentes críticos

Los incidentes críticos fueron detectados por el equipo investigador durante varias sesiones de trabajo, estableciendo 19 en total. Cabe aclarar que en la investigación de los dos casos a estudiar no se obtuvo información para caracterizar dos incidentes críticos: a) La carencia de información para resolver asuntos

jurídicos. Incidente que no se presentaron en los dos directores en el trayecto de su labor directiva, b) El reapasionamiento por la profesión, incidente sin elementos para poder caracterizarlo, común en directores que se encuentran en la etapa de Plenitud.

La motivación para buscar el puesto de director. Se refiere al momento específico en el que el maestro analiza la posibilidad de ser director. Las manifestaciones fueron diferentes; el director del caso A fue más práctico y realista con una visión definida hacia la dirección de una escuela. En él se identifica la búsqueda del puesto de director como proyecto de superación personal. “Es una idea que andaba desde ya varios años, [...] pero la idea ya estaba hace como unos 10 años [...]” “Uno de los motivos más fuertes fue el tener otro tipo de contacto con los docentes, con los alumnos, y hasta el momento ha llenado mis expectativas el nuevo rol que estoy jugando.[...]”.

En el caso del director del B su acceso fue de índole casual pero siempre enfocado a la superación

Más que nada uno piensa en la superación, pero te digo yo en lo personal no aspiraba, venía de una escuela bidocente, cuando me dijeron que la plaza estaba boletinada, yo metí los papeles sinceramente yo tenía otras expectativas, yo quería cambiarme de nivel, a secundaria. (Entrevista 2)

Este incidente está ligado a la formación del puesto de maestro a director cuando se obtiene el puesto de manera fortuita pero con la idea de superación acción que se da con el fin de posibilitar actividades para promover la superación personal y profesional que le permita desarrollar sus funciones con la claridad de un plan de vida, desde el inicio en la función directiva hasta la fase de retiro. De acuerdo a los estudios de Harrington y Hall (2007) considera parte primordial en la vida de las personas, en donde un trabajador que no organiza su trayectoria profesional será difícil que tenga un proceso exitoso. Siguiendo a Harrington y Hall

señalan que el plan de vida tiene que ver con los valores, aspiraciones, historia personal y situaciones de vida familiar.

El inicio como necesidad de cambio y de asumir nuevos retos. El director del caso A menciona que al inicio de su función representó una gran responsabilidad importante en su carrera y lo que le impulsó tomar la dirección. “Tener otro tipo de contacto con los docentes, con los alumnos, y hasta el momento ha llenado mis expectativas el nuevo rol que estoy jugando.” “Yo siento que preparación constante te abre muchas puertas y te da también otra dimensión de las cosas que estás viviendo y tratas en la medida de lo posible de ponerlo en práctica”. “De inicio fue un poco difícil, al no tener una capacitación al respecto, recurrí a mi experiencia como director interino y al trabajo que como docente he desarrollado.”

En este caso el director menciona que el inicio de su función representó una responsabilidad importante en su carrera sin recibir alguna capacitación para el puesto. Según Senge (1998) señala que es necesario tener el conocimiento del puesto y funciones debiera preceder al ejercicio del mismo y advierte que es imprescindible conocer las funciones de un puesto antes de ejercerlo si se quiere tener éxito en el mismo.

En el caso del director B existe un proyecto con aspiraciones enfocadas a cambiar de nivel primaria a secundaria, pero las situaciones afrontadas le hacen tomar decisiones que le conducen hacia otro rumbo. “Pero sinceramente no con la expectativa de ser director [...] pero la obtuve sin buscarla, no estaba en mis planes, yo pensaba en la secundaria, estaba haciendo la normal superior, pero se me dio la responsabilidad y ya ves, soy director [...]”

Según Fernández (1994, citado por Tejeda, 1998) este incidente se ubica en el rubro que denomina “eventos privados”, es decir, los acontecimientos particulares que vive cada individuo y repercuten en el desarrollo de su profesión. Sin embargo, en esta investigación se detectó la falta de capacitación previa de los dos directores.

El impacto hacia la organización de la vida familiar ante la posibilidad de ubicarse en un lugar distinto a la comunidad donde reside el aspirante a ser director. Los maestros que deciden concursar para obtener una plaza de director se ven ante la disyuntiva de permanecer en el puesto de docente que tienen relativamente controlado en función de su vida personal o arriesgarse a tener una nueva función. El caso del director A señaló que inicialmente fue asignado a una escuela con un plantel de 700 alumnos y 20 docentes en el turno vespertino con una gran distancia de por medio entre su hogar y la plaza del turno matutino. Así que en el proceso de cambios de zona solicitó una escuela que cumplía con sus expectativas sobre todo de acceso y distancia viéndose beneficiado con su solicitud a la escuela primaria Fernando Montes de Oca donde actualmente se desempeña.

El director del caso B manifestó que estuvo el primer año en el medio rural como director y al año siguiente se le presentó la oportunidad de una doble plaza pero ésta no era compatible con el turno matutino y tuvo que cambiarse. Posteriormente tuvo la necesidad de emigrar a la ciudad para estar con su familia ya que ellos vivían en Hermosillo. Desde 1988 llegó a Hermosillo y permaneció por tres años en la misma escuela, después se ubicó en otra hasta el año 2001. Los últimos años ha cambiado su adscripción a otros planteles siempre pensando en un lugar lo más cercano a su domicilio.

Actualmente los directores no presentan problemas de traslado, el tiempo que requiere el director A es de 15 minutos de su casa a la escuela y la supervisión escolar. En el caso del director B su domicilio se encuentra cerca de la escuela a 20 minutos de su casa tanto donde es director como maestro de grupo. Nos hace un comentario que antes recorría casi una hora y media de traslado donde antes vivía para ir y regresar a comer, y trasladarse a la otra escuela, era muy complicado, por lo que decidió vender su casa y adquirir otra cerca de donde estaban las dos escuelas.

Los dos directores señalaron que al iniciarse como directores no les alcanzaba el tiempo de traslado de su casa a la otra escuela, hacían el recorrido de escuela a escuela y hasta la salida del turno vespertino regresaban a su casa hechos que se realizaban diariamente ello implicaba mayor tiempo de traslado y menor tiempo con la familia, por lo que su decisión para el puesto de director presenta repercusiones importantes en la vida familiar.

Autores como Senge (1998), Harrington y Hall (2007) advierten sobre los conflictos que se generan por la falta de equilibrio entre el tiempo familiar y el tiempo laboral, más en la sociedad actual en donde se valora la entrega al trabajo en función de las horas dedicadas al mismo (Senge, 1998); en este caso, los sujetos investigados aludieron a esta problemática cuando tuvieron que tomar la decisión de aceptar la plaza de dirección. En este sentido, los hallazgos de la presente investigación permiten afirmar que los directores ponen en acción lo que se denomina plan autodirigido (Ball, 2006; Gibbs, 2000; Harrington y Hall (2007), es decir, realizaron un balance de su situación en función de lo logrado anteriormente y su visión de futuro, en el cual consideraron también sus valores y habilidades, para tomar la decisión de asumir el nuevo reto.

El inicio en la función directiva. Otro incidente crítico que se detectó fue el inicio en la función directiva, en donde destaca el sentimiento de soledad y aislamiento, tanto en el sentido de encontrarse solo y alejado de su familia, como en función de su nueva situación, en la que ya no sólo es responsable de un grupo, sino de toda una comunidad escolar. En el caso del director B llegó solo, sin el respaldo de los supervisores o algún representante sindical o de la SEC. Una forma de soledad está representada por el abandono de parte de las autoridades educativas que no proveyeron la inducción al puesto; ninguno de los directores tuvo capacitación antes de iniciar las funciones directivas. El director del caso A mencionó:

De inicio fue un poco difícil, al no tener una capacitación al respecto, recurrí a mi experiencia como director interino y al trabajo que como docente he

desarrollado. He tratado de ser lo más objetivo posible, ponderando siempre lo que es mejor para cada situación problemática y consensando también con el personal a mi cargo las estrategias que nos lleven a la resolución de conflictos o la simple realización de actividades al interior del plantel. (Entrevista 1)

El director del caso B inicialmente era director con grupo sin tener conocimiento de su función,

Yo fui director con grupo, y lo que me asignaban era más lo administrativo, cuando ya me dieron la plaza de director, entonces yo tomé la responsabilidad, pero se me hacía tan raro, porque yo pensaba que lo único que había que hacer era lo de papelería y más cuando te dejaron sin grupo, yo no sabía qué hacer cuando me dejaron sin grupo, me sentía raro [...] (Entrevista 2)

Posteriormente recurría con su colega director para solicitarle su apoyo,

Yo recuerdo con mucho cariño y mucho afecto sobre todo al profesor González, mucha gente no lo quiso porque él era una persona demasiado dura y estricto, pero si sabías orientar bien la forma de ser de él, yo en lo particular sentí que era parte de su trabajo como director, yo aprendí muchas cosas de él, él era capaz de decirte todo cuando entregabas la documentación, y también tenía su liderazgo él, lo estimaba y lo apreciaba uno, yo así lo veía, siento que aprendí mucho de él. (Entrevista 2)

Haber recurrido a colegas directores para sacar adelante asuntos administrativos, laborales y de organización que eran urgentes. Esta última característica fue común porque ambos tuvieron que responder a necesidades apremiantes antes de poder planear su proyecto de dirección. Schön (1992) denomina esta acción como impulso de la acción instantánea, escasa de tiempo para planear a mediano o largo plazo.

La demanda de parte de la comunidad escolar (sociedad de padres de familia) para atender asuntos de responsabilidad compartida. De los dos directores en estudio, el director del caso B es el que presenta incidentes, señaló explícitamente haber tenido problemática con la sociedad de padres de familia de la escuela cuando llegó a la ciudad, acontecimiento relevante que se le presentó al siguiente año motivo por el cual tuvo que se ubicarse en otra escuela.

[...] Porque los profesores no querían que me saliera, porque tenía muy buen equipo de trabajo, y la razón de mi partida era que tenía problemas con una madre de familia porque le gustaba meterse mucho en las cosas de la escuela y a veces a mi no me gustaba. Yo siempre fui muy abierto en ese sentido con la mesa directiva, entonces esta señora como que se sintió con un poquito de poder y se nos echaba encima y empezamos a tener muchos problemas, empezó con la cuestión financiera, y luego fueron otras cosas en las cuales yo no la dejé, por lo cual nos demandó por abuso de autoridad, estuvo tan intenso todo que intervino el sindicato y otros, con lo cual se tuvo que llegar a la decisión de sustituir y me tuve que ir. (Entrevista 2)

El hecho de que los maestros confíen en los compañeros y en el director, se ha ligado con la efectividad de la escuela, con un clima positivo y con la autenticidad del director (Hoy, Sabo y Barnes, 1996), perspectiva de clima organizacional de una escuela, que captura la esencia de salud y apertura donde la presión ambiental se trata de fuerte presión de los padres de familia y la comunidad para cambiar las políticas e influir en funcionamiento de la escuela.

Modelos de dirección. Uno de los incidentes más importantes de los que se encontraron fue la detección de modelos que en diferentes períodos sirven de base al director para establecer su propio estilo en el puesto. Estos modelos son reconocidos por los directores investigados.

- a) El modelo del director con liderazgo negativo observado durante la función docente para inclinarse por el modelo contrario. En la búsqueda de razones para acceder al puesto de director, se encontró que una razón importante era

- poder superar modelos negativos de directores que se tuvieron cuando eran maestros. Este hecho fue reiterado solamente por el director del caso A.
- b) La presencia de modelos de directores con liderazgo positivos durante la etapa de docente tal como lo señaló el director del caso A.
 - c) El ejemplo del colega, fue señalado por el director del caso B, mientras que en el director del caso A no señaló tener ese modelo.
 - d) Reconocimiento de modelos de familiares con liderazgo. Ejemplo del papá maestro, cumplimiento de las responsabilidades como mamá, solidaridad moral y económica así como del hermano mayor que ya trabajaba.

La etapa de vida profesional docente del colectivo. Cuando el director llega a una escuela en donde hay maestros de diversas edades y años en la docencia tiene la posibilidad de causar un primer impacto a favor de su presencia en los maestros novatos o preconsolidados, con menos fuerza en los maestros de etapas posteriores. El caso del director B presenta este incidente al iniciar el puesto de director

En el principio de mi gestión como director efectivo y me dijeron profe ahí está la vacante y dije no, no quería lidiar con 12 maestros mayores que yo profesionalmente y de edad también, me sentí incomodo, pero los mismos maestros me dieron la confianza, de que no me preocupara, que éramos un equipo y que íbamos a salir adelante, pero si me dio cierto temor, porque yo estaba acostumbrado a las direcciones con grupo. (Entrevista 2)

Sin embargo cuando el personal se encuentra en su totalidad en etapas de consolidación o posteriores, difícilmente acepta un nuevo liderazgo ya que, como afirma Torres (2005), en estas etapas el maestro percibe que tiene el terreno educativo dominado y presume no requerir la asesoría o consejo de otros, especialmente del director. Ante esta situación, el director se encuentra en un momento crítico en donde tendrá que asumir una postura que favorezca la mediación y el diálogo profesional adecuado a las circunstancias. Estas habilidades no son siempre desarrolladas con destreza por los directores novatos, quienes se

encuentran en una fase de acomodación en el puesto y en la vida personal, profesional y laboral.

Enfrentamiento a la cultura escolar prevaleciente. El caso del director A accedió el puesto directivo en una escuela con un gran número de alumnos y maestros eso no le impidió enfrentarse a situaciones problemáticas y resolver sin ningún conflicto posterior.

[...] Fui designado como director a la escuela primaria Pedro Fructuoso Padilla Méndez, un plantel de 700 alumnos y 20 docentes del turno vespertino. Mi desempeño en este espacio fue satisfactorio, muy buena relación con el personal, los padres de familia, alumnos y autoridades de la supervisión escolar. (Entrevista 1)

El director refleja adaptación al medio y a la cultura de trabajo esto depende de la habilidad para reconocer y respetar la cultura de trabajo docente antes de imponer su propio estilo.

En el caso del directo B se encuentra que este ha tratado de minimizar las situaciones problemáticas que han prevalecido en la escuela sin encontrarle solución al atribuirle a cuestiones personales

Pues la verdad en ese asunto yo lo veía de forma personal, yo siento que hago las cosas bien, yo sigo siendo igual con la gente; con los niños, con los padres, con los que a veces he tenido problemas es con algunos profes pero por situaciones que anteriormente comenté. [...] Los profesores no quieren trabajar, están muy mal acostumbrados, y llega uno a querer poner un poquito de orden, aquí no hay cultura de trabajo, aquí es llevársela tranquilo". (Entrevista 2)

Cada profesor tiene su propia concepción del trabajo a realizar y la forma de hacerlo, por lo que el debate y la negociación no son fáciles de adoptar, requieren un análisis de las premisas que establecen los profesores (Fenstermacher y Richardson, 1998), porque la comunicación que se espera exige, además de tolerancia, un nivel de madurez de cada uno de los profesores y directores, debido a

que cuando se intenta negociar y no hay una buena comunicación y entendimiento, lo más probable es que se fracase en el intento.

Enfrentarse a personal con diferente tipo de liderazgo. Se evidenciaron situaciones con docentes de liderazgo positivo, negativo y con ausencia de liderazgo. Liderazgo positivo. Ambos casos señalaron contar con profesores de liderazgo positivo “Me apoyo en ellos para hacer más productiva la gestión escolar. “Aprovecharlo, yo creo que son bienvenidos y no en el sentido de decir me va a sobrepasar, me va a opacar, simplemente y sencillamente ese tipo de liderazgos los tenemos que aprovechar [...]” los cuales fueron apoyo en tareas académicas, como en la elaboración del Proyecto para ingresar al Programa de Escuelas de Calidad.

Liderazgo negativo. En el caso del director del caso A admite que tiene liderazgos negativos pero lo ve con otro enfoque.

No les pudiera llamar, ya que no somos iguales y podemos discrepar en muchas situaciones, entonces tratamos de abordarlo en lo personal cuando se ha visto que son mínimas esas situaciones, yo no podría llamar negativo, yo creo que es parte del ambiente que estamos. (Entrevista 1)

El director en transición de la novatez ha sabido capitalizar a su favor ese liderazgo. El director del caso B con 27 años de experiencia contrarresta el liderazgo negativo involucrando a los demás maestros para obtener el apoyo de ellos y lograr conciliación. Su forma de liderar es haciendo que sus docentes se sientan tomados en cuenta en la solución de problemáticas en la escuela.

Nunca los he cortado. Casi siempre intento conversar con ellos para llegar a consensos. En ocasiones aprovechaba algunas reuniones informales de (convivencias) para buscar al apoyo de algunos profesores a los que les tenía confianza y mantenían una relación mas estrecha con maestros con los que tenía algunos problemas para que me ayudaran a superar algunos de los conflictos que se me presentaban (Entrevista 2).

Ramírez (1999) indica que en las escuelas, como en otras organizaciones, se observa la integración de grupos por intereses y afinidades personales. La existencia de estos grupos hace que la convivencia sea más agradable en el centro de trabajo en algunos casos, en otros es fuente de agravios y rencillas que separan a los maestros en grupos contrarios que dificultan la tarea educativa.

Ausencia de liderazgo. Ambos directores interpretaron y coincidieron que se aprende de las personas porque plantean un reto para la gestión. El director del caso B reconoció que en estos casos

Tenemos que buscar la manera de motivarlos a la participación a salir, porque a veces por comodidad a lo mejor es conveniente igual estar quieto, yo siempre trato de que al hablar con los maestros hacerles ver la importancia que tiene su participación al igual que la de todos, en mayor o menos medida yo siento que vamos al parejo, si algún compañero anda un poco desubicado o quizás con otra idea el empuje que trae todo el equipo va a ser que salga (Entrevista 2).

Según estudios realizados por Somech y Wenderow (2006), los directores describen los tipos de liderazgo y su influencia en el contexto escolar, así como la influencia recíproca entre el estilo de liderazgo y el tipo de contexto, tienen un impacto relativo del liderazgo participativo y del liderazgo directivo en la actuación de profesores a través de los efectos de intervención en tres factores: a) estructura laboral (estructura de trabajo democrática versus integración persona-trabajo), dominio de la decisión (técnico o superior) y el intercambio del liderazgo.

Enfrentar cambios de personal. En medio urbano de las escuelas el movimiento de personal por cambio de adscripción es uno de los incidentes críticos más recurrentes que un director de escuela primaria oficial tiene que atender. La situación es complicada porque los tiempos de espera para que llegue el

reemplazo puede tardar días; mientras tanto el director tiene que atender al grupo o grupos de alumnos sin maestro.

En el diario del investigador se encuentran registros al inicio del ciclo escolar 2008 – 2009 sobre la falta de dos docente, por lo que el director del caso B a cargo de la escuela Nueva Creación ubicada en la periferia de la ciudad señaló que eran los incrementos que se presentaron extemporáneos y la SEC no los quería aprobar, los grupos permanecían sin maestro y el director tiene que recurrir a solicitar apoyo a otros profesores para que los alumnos sean atendidos sino se los llevan sus papás. Gestión que duró una semana para la solución del problema.

El manejo del conflicto. Este incidente se relaciona con la forma de enfrentar los problemas. El director del caso A en su primer año en el puesto no se le ha presentado algún problema extraordinario ya que en su primera escuela duró aproximadamente seis meses y posteriormente se cambió en la escuela que actualmente está, El caso del director B enfrentó conflictos cuando aplicó la normatividad para hacer efectivo el descuento por faltas injustificadas.

[...] Un caso particular se me presentó con el Secretario General de nuestra Delegación Sindical el cual continuamente abandonaba sus labores o no se presentaba a trabajar por atender los asuntos sindicales. En varias ocasiones me vi en la necesidad de aplicar los descuentos correspondientes cuando no pudo justificar algunas de sus salidas o ausencias. Esta situación de conflicto permanente fue una de las causas por la que tomé la decisión de solicitar mi cambio de adscripción (Entrevista 2).

El director sigue una modalidad directiva basada en lo burocrático normativo situación complicada en donde no se apoya con las aportaciones de los demás actores ni solicitar orientación con su superior. Estas situaciones se fueron complicando al interior de la escuela, al tener el secretario general maestros de parte de él, orillando al director a tomar la decisión de cambiarse el próximo ciclo

escolar. El ejercicio del liderazgo es inevitablemente, político. Tiene que lidiar, normalmente, entre diferentes puntos de vista enfrentados, intentando por diversas estrategias ya sea por consensos o acuerdos, con el fin de que las tareas de la organización puedan ser productivas. Esto hace que su trabajo no pueda reducirse a una actividad racional; al contrario, el "poder" debe ser ganado, al margen de la posición ocupada, luchando entre el conflicto y los intereses opuestos. En lugar de ver este papel micropolítico en sentido negativo como "disgregador" de la labor conjunta, suele ser un medio positivo para lograr la cohesión e integración.

Según Ball (2006), la toma de decisiones no es un proceso racional, es un proceso político; la obtención de resultados positivos se llega por alianzas, compromisos, transacciones, presiones, resistencias, amenazas u otras estrategias de acción, y todo ello desempeña un papel en la conquista, el mantenimiento o la merma del poder de la dirección. En definitiva, se ve a los centros como escenarios de lucha donde se muestran las relaciones de poder entre los diferentes actores.

Según Pareja (2007), los conflictos se dan en las organizaciones cotidianamente y el líder, en este caso el director, debe estar preparado para entenderlo así y enfrentarlo, ya que:

Hemos de entender que el conflicto es usual y universal, ha de aceptarse de una vez por todas que es inevitable, normal e inherente a la raza humana; el conflicto debe darse necesariamente en una sociedad democrática por lo que hay que hablar, y aprender, para su gestión y mediación. Por tanto, el conflicto en sí mismo no es ni malo ni bueno sino que son los mecanismos, estrategias y recursos que se usen para manejarlo lo que determinará su signo (Pareja, 2007, p. 3).

Al inicio, el director cuenta con la experiencia previa como docente y las estrategias que pudo observar de sus propios directores en su época de maestro. Estos elementos son los que se han denominado fondos de conocimiento (Moll, 2003), que son los aprendizajes que se van adquiriendo a través de la interacción

social en la familia, en la escuela y en el medio ambiente social en general. A lo largo de su vida escolarizada ha tenido distintos modelos y ha probado diversas formas para manejar los conflictos.

Necesidad de alianzas con líderes existentes. Este incidente se presenta en varios momentos de la vida profesional de los directores, especialmente en la etapa de novatez en el puesto. El director del caso A señala que su relación con los maestros “Es una interacción amigable, respetuosa, de convivencia cuando se nos permiten los tiempos, una interacción flexible con sus limitantes, por qué con sus limitantes, porque uno tiene que marcar sin ser autoritario [...]”, (Entrevista 1) con los padres de familia y autoridades externa que hay una relación de apertura con todos ellos, ha sabido escuchar a los padres de familia. Con respecto a la autoridad oficial está en buenos términos, en buen entendimiento cumpliendo con la responsabilidad que compete a ambos, dándole seguimiento a las normatividades a las exigencias que pudiera pedir la autoridad está en la disposición de cumplir con ello.

El director del caso B con su experiencia en el puesto evidenció muy buena relación con algunos maestros demostró que su carencia de preparación es una limitante para enfrentar las diferencias de preparación de él para con los docentes. “Es cordial en la mayoría de los casos, en otros reservada, pero hasta el día de hoy siempre estimulante.” La relación con los padres es buena y ha tenido más éxito con ellos que con los profesores. Para el director la búsqueda de alianzas se constituye como estrategia para conocer al personal e imponer gradualmente su liderazgo. Se tiene entonces que el liderazgo efectivo varía según las personas, los contextos y las situaciones particulares.

Traslado con la expectativa de llegar a una escuela en especial donde se pueda cumplir un proyecto profesional y de vida. El director del caso A manifestó que cuando le asignaron la dirección ya tenía en mente que era mejor ubicarse con la dirección en la misma zona escolar donde estaba con asesor técnico pedagógico,

Así que en el próximo boletín de cambios de zona solicité una escuela que cumpliera con mis expectativas [...] beneficiado con mi solicitud a la escuela primaria Fernando Montes de Oca donde actualmente me desempeño y donde espero continuar por muchos años dado que es parte de un proyecto fijado con anterioridad. (Entrevista 1)

El director del caso B tiene cierto temor y ante la posibilidad de continuar el conflicto con la parte sindical, “[...] Esta situación de conflicto permanente fue una de las causas por la que tomé la decisión de solicitar mi cambio de adscripción.” escuela con influencia política y muy viciadas y cree que es muy difícil que cambie la gente. La posibilidad del cambio es obligado para no tener más problemas. “[...] Los profesores no quieren trabajar, están muy mal acostumbrados, y llega uno a querer poner un poquito de orden, aquí no hay cultura de trabajo, aquí es llevársela tranquilo.” (Entrevista 2).

Esta falta de entendimiento suele presentarse entre directores y maestros, lo cual constituye un “campo problemático” desde la visión de Hargreaves (2005) está relacionado con la forma en que se ejerce el poder en las escuelas. En ocasiones se presentan divergencias entre la visión que el director tiene sobre la educación y la forma de ejercer la enseñanza y la que los profesores tienen. Esto provoca reacciones encontradas respecto a cómo deben conducirse las acciones escolares, lo cual representa, un conflicto, pero a la vez una oportunidad para el cambio si se logra una buena comunicación, en los términos que Habermas describe, es decir, por medio de una acción discursiva en la que los interlocutores puedan dialogar y argumentar sobre objetos y acontecimientos que les son comunes y, por lo tanto, entendibles.

La toma de conciencia sobre la necesidad de revisar el propio desarrollo profesional como directivo y dejar constancia del mismo en un documento que pueda servir a otros directores. El director del caso A lleva un registro de las incidencias más significativas así como de actividades realizadas en su trabajo, ahí

se encontraron referencias de docentes que no asistieron, otros que no cumplieron con la puntualidad tanto como para entrar como para salir y firmaban como si hubieran cumplido, situaciones en que los docentes enviaban sustitutos para cubrir la jornada de trabajo, ocasiones en que se comprometían a enviar sustitutos y no llegaban, actividades personales realizadas por los profesores durante la jornada escolar como visitas al banco, solicitar préstamos especiales; administración de recursos financieros, planeación de eventos como desfiles.

Consideró que el registro de dichas situaciones fue de uso personal, pero que le daría gusto compartirlo. Estas prácticas se sugieren a los directores de educación preescolar e incluso se exigen por parte de la SEC, como parte del registro de evidencias de la práctica y para dejar constancia de su trabajo. Las bitácoras del director son documentos en los cuales se relatan los principales acontecimientos de la escuela, en donde se narran los sucesos y se anotan los sujetos que participaron. Esta práctica se visualiza como una opción para llevar a cabo el plan de desarrollo autodirigido que sugieren autores como Harrington y Hall (2007).

La planeación del ascenso como supervisor. Otro incidente relevante es el momento –o los momentos- en los cuales se piensa en la posibilidad de acceder a otro puesto, como puede ser el inmediato superior. El director del caso A expresó la posibilidad de llegar al puesto de supervisor.

Ya de manera más específica me he trazado metas de superación y capacitación que se han logrado en los tiempos establecidos. El objetivo es mantenerme en constante actualización para estar acorde a los requerimientos que nos marca el quehacer educativo y tratar a mediano plazo un ascenso como supervisor de zona escolar y considero que vamos por buen camino. (Entrevista 1)

La planeación del proceso de jubilación. El director del caso B presenta el incidente más relevante que caracteriza a la etapa plenitud en el ejercicio de la dirección que es el de la jubilación. El ánimo por jubilarse surge de las

problemáticas que tiene en la escuela con los profesores y el secretario general, son momentos que lo llevan a tomar decisiones para tomar como alternativa la jubilación, “Yo a estas alturas ya me quiero jubilar, a más tardar este año, [...], de hecho pienso que ahí estuvo, hasta aquí.” (Entrevista 2) Pero después lo anima a enfrentar la realidad por compromisos familiares y económicos.

Tengo en mente jubilarme pronto pero me cuesta trabajo tomar esa decisión, ya que hay situaciones en mi vida personal y profesional en las que debo pensar antes de tomar esta decisión: Tengo una hija aun estudiando y necesito apoyarla económicamente, me quitarán casi la mitad de mi sueldo, aún no tengo definido qué hacer cuando ya no trabaje en mi profesión. Mientras organizo esta situación sigo haciendo mi gestión como siempre, pero considero que ya es el momento de retirarme porque físicamente me siento cansado. (Entrevista 2)

Para tomar decisiones importantes los profesores pueden contar con alternativas para tomar conciencia de su propio ciclo de vida docente (Gibbs, 2000; Levin, 2001). Gibbs (2000) los ciclos de vida profesional de los maestros está relacionado con un plan de desarrollo profesional autodirigido. Plan o proyecto de vida que no tiene el director B al momento de jubilarse porque reconoce que agotado ya está. Las etapas de desarrollo profesional, parecen estar fuertemente determinadas biológicamente; no obstante, son también de naturaleza social y cultural.

Sikes et al. (1985) y Huberman et al. (1989), señalan que la edad por sí misma es una variable vacía que juega diversos papeles si se vincula con dimensiones de carácter social y cultural. Las etapas de desarrollo profesional de Sikes et al. (1985) señalan que éstas están constituidas por una interrelación entre la vida del adulto, la identidad personal y el desarrollo profesional. El estadio de más de cincuenta años es un período de recapitulación de su carrera. Aquí los maestros son más libres de expresar lo que sienten. Sin embargo, en algunos su entusiasmo

y energía se muestran declinantes. “Y otros viven una búsqueda del sentido de su desarrollo profesional”. (Bolívar, 1999, p. 64-67).

Es confirmada con la octava de los ciclos de vida docente propuesta por Torres (2005) que es salida inminente (56-60). La mayoría de los profesores en esta etapa ocupa puestos directivos o de supervisores, sin embargo presenta características de la etapa anterior en donde el profesor pierde la energía y el ímpetu de las primeras etapas, en cambio tiene la serenidad de su oficio aprendido, con una distancia afectiva mayor hacia sus alumnos. Según Huberman (1999) en cualquier caso no se puede prever linealmente las fases de cada profesor.

Los compromisos políticos y sindicales y con la SEC. El director del caso A puntualiza que existe una relación que ha predominado desde que se inicia como docente.

Sí hay una influencia en el sentido de que hemos convivido cerca de 20 años con esas instituciones, de alguna forma pertenecemos a un sindicato, a la secretaría y estamos dentro de una comunidad. Con el venir de los años y en este año y medio como director la experiencia te dice que tienes que tener tolerancia, tener la apertura, seguir con el trabajo en equipo, escuchar a las personas, valorar las opiniones y en esa medida se va creando un campo de formación que en determinado momento ayudan a resolver conflictos a mediar situaciones para el bien de la escuela. De manera más específica, lo sindical cobra relevancia cuando se solicita personal a reuniones o eventos efectuados por la organización repercutiendo en el trabajo escolar al suspender clases o a tomar decisiones o estrategias para evitar en lo posible afectar al alumnado. (Entrevista 1)

Sus declaraciones van enfocadas hacia la convivencia y respeto a las dos instituciones oficiales y sindicales. Al revisar el biograma del director del caso A se observa que él fue secretario general de su zona escolar por lo tanto se infiere que existe una relación política sindical y compromiso moral con la dirigencia sindical.

El director del caso B tiene un distanciamiento con la organización sindical desde el inicio de su labor experiencia desagradable detonante desde que accedió a la dirección hasta lo actual y no poder conciliar con lo político sindical.

Conocí al sindicato de una manera muy particular: en mi primer año de trabajo no me entregaron mis cheques de vacaciones hasta que pagara las cuotas sindicales. También me tocaron las épocas de Jongitud Barrios y la cacería de maestros que pensáramos diferente a las políticas sindicales. Por esta situación y otras que me pasaron siempre vi al sindicato como una institución a través de la cual se podían hacer muchas marrullerías. Aún hoy algunos utilizamos al Sindicato para beneficiarnos personalmente y en algunos casos para no trabajar, no va con mi manera de pensar y actuar (Entrevista 2).

Actualmente tiene relaciones muy buenas con las autoridades educativas de la SEC, Sociedad de Padres de Familia y otros organismos, la problemática que siempre se tiene que enfrentar ante cualquier situación problema es con los maestros de su escuela son de carácter político sindical. "Tengo buenas relaciones con la mayoría de estas instituciones de ahí que siempre encuentre apoyo para la realización de mi gestión escolar, excepto con el sindicato al cual no me he acercado lo suficiente." Los compromisos tanto oficiales como sindicales recogen a lo largo de su historia los pactos secretos establecidos entre sus miembros. Las coaliciones buscan un interés común, y el proceso está ilustrado de peticiones y concesiones en un equilibrio inestable de dar y recibir.

Bardisa (1997) afirma que generalmente, las alianzas se entablan en los espacios menos académicos y visibles mediante relaciones informales de simpatía, ideología, conocimientos, etc. A veces lo que da identidad a la coalición no es la afinidad o convergencia de intereses, sino las expectativas ante la posibilidad de recibir algo. Quienes dirigen las organizaciones buscan apoyos para afianzar el

poder, mientras que otros actores buscan la influencia y una presencia reconocida en el entorno escolar.

5.3 Etapas de la identidad directiva

Después de recabar la información de las primeras entrevistas, el equipo investigador se reunió con el fin de realizar un análisis exhaustivo sobre los incidentes críticos, la técnica validación de pares o análisis entre colegas permitió compartir los hallazgos y organizarlos según los años en el puesto directivo. Así el equipo logró establecer siete etapas en la formación de la identidad profesional del director.

La caracterización de cada una se realizó con base en el análisis de los casos, con la fundamentación teórica que sustentó el estudio y con la experiencia personal de cada uno de los miembros del equipo investigador, todos con experiencia en el área de dirección escolar. En la tabla siguiente se muestra cada una de las etapas, ubicando el período aproximado en que se presentan y las características que las identifican. Los incidentes críticos del caso A aportaron elementos para caracterizar la tercera etapa: Transición de la novatez a la consolidación de un modelo directivo; mientras que los del caso B aportaron elementos para caracterizar la séptima etapa: Plenitud en el ejercicio de la dirección.

Tabla 5.

Características de las etapas de la identidad directiva.

<i>1ª Etapa. La decisión para acceder al puesto.</i>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ La necesidad de cambio. ❖ El deseo de ser líder. ❖ La motivación por parte de autoridades superiores (supervisores), los mismos compañeros y padres de familia.

- ❖ Necesidad de superación económica.
- ❖ Presión escalafonaria. (Aplica solo porque tienen los puntos y no por vocación de liderazgo).
- ❖ La motivación que implica que compañeros y amigos estén en puestos directivos.
- ❖ El haber auxiliado al director o al supervisor con alguna comisión.
- ❖ El haber desempeñado la comisión como director por solicitud del supervisor escolar.
- ❖ La posibilidad acceder al puesto directivo por medio del estudio como superación.
- ❖ La posibilidad de lograr un beneficio como acercarse a la comunidad donde reside.
- ❖ Coinciden en tener hermanos en sus propias familias y-o líderes en sus familias.
- ❖ El haber ejercido distintas formas de liderazgo desde la infancia, haber sido buenos estudiantes, deportistas o dirigentes sindicales.

2ª Etapa. La novatez. Primer año como director

- ❖ La inmediatez versus lo trascendente. Se privilegia la solución de problemas urgentes.
- ❖ En el caso de directores comisionados del sistema federalizado, pueden suceder dos situaciones:
 - ✓ No asumir completamente el rol de director por no tener el nombramiento (clave 21)
 - ✓ No asumen completamente el rol del director para evitar problemas con

el resto del personal y perder la comisión.

- ❖ En el caso de iniciar como director en el medio rural, comparten la toma de decisiones y las responsabilidades con autoridades locales.
- ❖ Consulta a compañeros directores con experiencia para apoyarse en la toma de decisiones.

- ❖ Algunos directores buscan por su cuenta una opción de actualización y capacitación para las relaciones humanas que les permita ser asertivos.
- ❖ Ubican las relaciones humanas como factor relevante en su desempeño.
- ❖ A pesar de la experiencia de trabajar durante años en una o varias escuelas, manifiesta un gran temor de asumir el nuevo rol, que se disipa con el entusiasmo y la convicción por realizar un buen papel y trascender o por llegar a un lugar donde el personal no sea conflictivo, ya sea por encontrarse en un etapa profesional de consolidación o porque no hay movilidad.
- ❖ Necesidad de ser identificado como líder.
- ❖ Inicia como observador para detectar cómo funciona la comunidad educativa.
- ❖ El director no conoce el contexto ni las condiciones de operación de la escuela a la que llega. En algunos casos el supervisor le proporciona antecedentes, pero con vaguedad de información.
- ❖ El director suele asumir el compromiso de su nueva función sin la formalidad de una presentación con apoyo de las autoridades de la SEP y del Sindicato.
- ❖ El director detecta los liderazgos y establece alianzas con los docentes.
- ❖ El encuentro con los padres de familia es positivo.
- ❖ Algunos directores tienen conflictos porque toman decisiones que rompen radicalmente con la cultura existente o tienen conflictos por lo contrario.

3ª Etapa. Transición de la novatez a la consolidación de un modelo directivo. Segundo año como director.

- ❖ Tramita su cambio a una escuela cercana a su contexto familiar.
- ❖ Si estuvo comisionado y obtiene finalmente su nombramiento, asume el rol de director con responsabilidades y consecuencias; en este caso, la novatez es un período más breve.
- ❖ El director tiene oportunidad de construir un plan de acción con anticipación.
- ❖ Conoce al personal y se dirige con mayor confianza a los maestros.
- ❖ Es identificado por la comunidad escolar.
- ❖ Su relación con los padres de familia se incrementa.
- ❖ Si se ha cambiado de escuela, llega a la nueva institución con menos temor y más recursos para empezar a trabajar y a organizar la escuela.
- ❖ Si de acuerdo a su edad cronológica se acerca a la jubilación, planifica su salida.

4ª Etapa. Pre-consolidación. Tercer año. Como director

- ❖ Si se ubica en la misma escuela, se muestra mucho más confiado y presenta un proyecto de trabajo a los maestros.
- ❖ Busca la posibilidad de acceder al puesto de supervisor.
- ❖ Procura una escuela ubicada en un lugar cercano a su domicilio o su comunidad.
- ❖ Busca su ubicación en una escuela con especial significado en su vida, ya sea porque fue maestro o alumno en ella, o porque sus padres lo fueron.

5ª Etapa. Consolidación en la función directiva.

Del cuarto al sexto-séptimo año en la función como director.

- ❖ Goza de mayor prestigio.
- ❖ La toma de decisiones genera menos estrés.
- ❖ Hay mayor sentido de pertenencia a la escuela donde es director.
- ❖ Se ubica en una escuela predeterminada en función de realizar un proyecto profesional y de vida.
- ❖ Se abren tres posibles rutas:
- ❖ La búsqueda del puesto de supervisor.
- ❖ La transición a la plenitud como director.
- ❖ La planeación del proceso de jubilación. En algunos casos puede disminuir el ritmo de trabajo y la entrega.

6ª Etapa. Transición a la plenitud. De los 7-8 a los 14 años como director

- ❖ Si ha trabajado en el medio rural por varios años, muestra inseguridad para dirigir una escuela urbana ubicada en partes céntricas.
- ❖ Goza de reconocimiento de la comunidad y de comunidades cercanas y se le ubica por el puesto que realiza.
- ❖ Encuentra la manera de enfrentar la toma de decisiones con base en la experiencia y el consenso personal con cada maestro.
- ❖ Antes que una promoción hacia la supervisión (promoción vertical) prefiere promoverse en carrera magisterial.
- ❖ Tiene interés en estudiar una maestría pero estar en el medio rural le dificulta este objetivo.
- ❖ Existe la posibilidad de cambio de residencia por motivos familiares. Piensa que en algún momento tendrá que cambiar de residencia para que sus hijos continúen estudiando.

7ª Etapa. Plenitud en el ejercicio de la dirección. Más de 15 años como directores.

- ❖ En su discurso evidencia poca claridad respecto a los recuerdos de sus inicios como director y desvía la atención hacia situaciones actuales.
- ❖ La situación familiar es estable.
- ❖ Cuando no ha logrado estabilidad económica, muestra inseguridad ante la posibilidad de nuevos retos, como puede ser el cambio de adscripción o la superación.
- ❖ Tiene alto reconocimiento de la comunidad, especialmente si está ubicado y vive en el medio rural.
- ❖ Ha logrado trascender como profesional de la docencia.
- ❖ La toma de decisiones se basa en la madurez actual en el puesto.
- ❖ Si está contento en su puesto de director, se manifiesta con más cuidado hacia el grupo.
- ❖ Si fue impositivo al inicio, a estas alturas está convencido de que no es el mejor camino, especialmente cuando ha cometido errores de decisiones unilaterales.
- ❖ No tienen programada la jubilación, por dos posibles razones:
 - ✓ La necesidad de solventar gastos familiares
 - ✓ Temor a perder el estatus actual
- ❖ Cuando llegan al tiempo requerido para jubilación titubean entre la posibilidad de concretarla o seguir trabajando. Cuando se supera este proceso de toma de decisión, se muestra más tranquilo.
- ❖ Tienen una dinámica laboral que ya no les genera estrés.
- ❖ Sabe delegar y compartir responsabilidades.
- ❖ Tiene interés en cambiarse de escuela cuando no puede dar solución a problemáticas o jubilarse.

5.4 Ubicación de los directores de la muestra en relación a las etapas encontradas

Por ser ésta una investigación realizada en equipo y con una muestra tipo de 20 directores, no todas las características de las etapas encontradas coinciden con los sujetos de estudio de éste trabajo, es decir de los dos directores que integran este estudio. En relación a las etapas encontradas el director A se encuentra en la fase de la transición de la novatez a la consolidación de un modelo directivo. Al contar de un año a dos de servicio como director y con 21 años de experiencia docente en total.

Existe una relación estrecha entre la etapa de transición de la novatez a la consolidación de un modelo directivo con la etapa de plenitud docente Torres (2005) en donde el profesor logra la madurez del modelo que eligió previamente, lo cual le permite mostrarse con mayor seguridad e interactuar en forma más relajada con los demás actores de la institución, así como redimensionar su papel, puesto y función. Y siguiendo a Sikes existe una relación de coincidencia al corresponder a la etapa de *estabilización y compromiso* (30-40 años de edad). En este periodo se estabilizan las prácticas de la carrera junto con las obligaciones familiares. Aquí su autoconfianza alcanza el punto más alto, máximo.

Tramita su cambio a una escuela cercana a su contexto familiar.

Al respecto el director A recurre a solucionar su problemática inmediata que es la de ubicarse en una escuela que reúna las expectativas para lograr una estabilidad familiar de acuerdo a su proyecto ya que al iniciar como director se desempeñó de una manera satisfactoria con una muy buena relación con el personal, los padres de familia, alumnos y autoridades de la supervisión escolar pero una gran distancia de por medio entre su casa y la plaza del turno matutino.

[...] Así que en el próximo boletín de cambios de zona solicité una escuela que cumpliera con mis expectativas sobre todo de acceso y distancia viéndome

beneficiado con mi solicitud a la escuela primaria Fernando Montes de Oca donde actualmente me desempeño y donde espero continuar por muchos años dado que es parte de un proyecto fijado con anterioridad. (Entrevista 1)

Estuvo comisionado y obtiene finalmente su nombramiento, asume el rol de director con responsabilidad y consecuencias; en este caso, la novatez es un periodo más breve.

Estar comisionado como director tiene sus ventajas cuando se tiene el proyecto y visión de aspirar a ser director; hasta estos momentos ha cubierto sus expectativas del nuevo rol que está jugando. Fue director comisionado interino en el año 2004 por un lapso de 1 año lo cual también influyó en su formación y deseo para comprometerse con su nuevo camino como directivo.

Si hay un cambio, realmente al jugar ese rol de cierta manera te sirve de experiencia el tiempo que tuviste de docente, pero si a veces es un poquito complicado ya tienes la responsabilidad toda la escuela de todo lo que sucede y bueno el compromiso crece, la responsabilidad crece y bueno dentro de lo posible las relaciones humanas también juegan un papel muy importante dentro de de la escuela porque aparte de lo que es el trabajo, lo que vinimos a hacer, se tiene que ver el carácter de todos los compañeros y a veces no va a veces no va ...pueden ser muy buenos trabajadores, pero en cuestión de la empatía o la relación humana, a veces no se da por más que uno quiera. (Entrevista 1)

El director tiene oportunidad de construir un plan de acción con anticipación.

Hay metas, pero un plan, un proyecto ya sistematizado no lo tengo. Mi trabajo quizás lo tengo basado en metas y sea un poco informal a reserva del plan anual que laboramos como directores. Ya de manera más específica me he trazado metas de superación y capacitación que se han logrado los tiempos establecidos. El objetivo es mantenerme en constante actualización para estar acorde a los requerimientos que nos marca el quehacer educativo y

tratar a mediano plazo un ascenso como supervisor de zona escolar y considero que vamos por buen camino. (Entrevista 1)

Si se ha cambiado de escuela, llega a la nueva institución con menos temor y más recursos para empezar a trabajar y a organizar la escuela.

Al inicio como director llegó a una escuela con 20 docentes en donde adquirió experiencia y al cambiarse a una escuela con siete maestros donde actualmente está facilitó más su desempeño.

Cada quién tiene su grado, sus comisiones cada una de ellas con su plan de trabajo, la función también es delimitada si hablamos de maestros de guardia comisiones de disciplina, puntualidad, aseo y sientos que ellos también están jugando su rol, es parte también del compromiso que tienen ellos para con la escuela, no para con el director sino que estamos hablando de la escuela en general, y generalmente actividades nuevas, extraescolares, tenemos que ser, de igual manera llegar a los acuerdos para desarrollar las comisiones que se asignen en su momento. (Entrevista 1)

Conoce al personal y se dirige con mayor confianza a los maestros

Considera que las relaciones humanas están bien, que ha habido buena química entre sus compañeros.

Es una interacción amigable, respetuosa, de convivencia cuando se nos permiten los tiempos, una interacción flexible con sus limitantes, por qué con sus limitantes, porque uno tiene que marcar sin ser autoritario, hay momentos en los que uno tiene que... en cuenta a una necesidad que pudiera tener algún compañero, y dentro de eso entra lo que es la solidaridad. (Entrevista 1)

Su relación con los padres de familia se incrementa.

Hay una relación de apertura con todos ellos, siento que he sabido escuchar a los padres de familia cuando han acudido por alguna problemática de sus

hijos y las peticiones o las quejas que han traído, en el caso de la autoridad oficial siento que estamos en buenos términos, en buen entendimiento cumpliendo con la responsabilidad que nos compete a ambos y no considero que hayamos tenido un problema, yo creo que dándole seguimiento a las normatividades a las exigencias que pudiera pedir la autoridad estamos en la disposición de cumplir con ello. (Entrevista 1).

Continuando con la ubicación del director entrevistado en las etapas encontradas se señala que el director B quien tiene 27 años como director y 34 de servicio se encuentra en la fase de *Plenitud en el ejercicio de la dirección*. Las características que se detectaron fueron las siguientes:

La situación familiar es estable. Al respecto éste director cuenta con estabilidad familiar, su familia está ubicada cercana a la escuela donde trabaja, la conforman sus cuatro hijos y su esposa. Dos hijos se encuentran estudiando a nivel profesional y su esposa está pensionada. Su situación económica se considera estable.

La toma de decisiones se basa en la madurez actual en el puesto. Menciona el director la forma en la que soluciona los problemas con docentes, demostrando madurez.

Yo siempre he tratado de ser conciliador, casi no me ha gustado a mi buscar el enfrentamiento, cuando hay necesidad de hacerlo lo hago, pero es raro, normalmente trato de platicar, de buscar una solución al problema, trato de conciliar, pero muchas personas lo malinterpretan piensan que soy blandito. (Entrevista 2)

“Yo pienso que para tomar decisiones tienes que estar informado que es fundamental, y en ese sentido debes de tener todos los medios necesarios para poder elegir la decisión adecuada, pero al final tomas las decisiones tú.” (Entrevista 2)

Si está contento en su puesto de director, se manifiesta con más cuidado hacia el grupo. Es importante la manifestación que hace en esta característica cuando menciona el trato que tiene con su personal docente, denota su interés por todo lo que acontece para darle solución y aprovecha los espacios para convivir y conversar.

[...] Casi siempre intento conversar con ellos para llegar a consensos. En ocasiones aprovechaba algunas reuniones informales de (convivencias) para buscar al apoyo de algunos profesores a los que les tenía confianza y mantenían una relación mas estrecha con maestros con los que tenía algunos problemas para que me ayudaran a superar algunos de los conflictos que se me presentaban. (Entrevista 2)

Si fue impositivo al inicio, a estas alturas está convencido de que no es el mejor camino, especialmente cuando ha cometido errores de decisiones unilaterales. Comenta que la relación es más relajada, respetuosa y siempre cumpliendo con las responsabilidades tratando de llevar aparte de una relación de trabajo una de amistad.

Cuando tenemos que hacer algo como planes estratégico o planes de trabajo, entre los maestros se analiza lo que se va a hacer y se delegan los equipos de trabajo, responsabilidades, pero hay veces que es necesario trabajar en conjunto para transformar a la escuela. (Entrevista 2)

No tienen programada la jubilación, por dos posibles razones: La necesidad de solventar gastos familiares y el temor a perder el estatus actual. En relación a ésta característica el entrevistado coincide en que no tiene programada la jubilación (aunque hace acepta que cansado está) sin embargo no es por las cuestiones que aquí se mencionan si no por otros intereses:

Tengo en mente jubilarme pronto pero me cuesta trabajo tomar esa decisión, ya que hay situaciones en mi vida personal y profesional en las que debo pensar antes de tomar esta decisión: Tengo una hija aun estudiando y

necesito apoyarla económicamente, me quitarán casi la mitad de mi sueldo, aún no tengo definido qué hacer cuando ya no trabaje en mi profesión. Mientras organizo esta situación sigo haciendo mi gestión como siempre, pero considero que ya es el momento de retirarme porque físicamente me siento cansado. (Entrevista 2)

Tienen una dinámica laboral que ya no les genera estrés. Demuestra que es más organizado, en lo personal y con su equipo de trabajo, les hace ver que los alumnos son la responsabilidad más importante, antes que el llenado de documentos u otras actividades, lo que denota su madurez.

Sabe delegar y compartir responsabilidades. Considera que siempre he tratado de aprender de las personas con las que comparte responsabilidades y eso le ayuda mucho, sin embargo no ha sido suficiente para con el mismo.

Nos organizamos con el consejo técnico, difícilmente delego responsabilidades, soy muy aprehensivo, a veces acaparas trabajo porque quieres resolverlo todo tu solo, pero si a veces delego responsabilidades porque así tiene que ser, ahorita las decisiones no las toma uno tiene que acudir a todos. Tenía mucho que ver la confianza que había con los profesores. (Entrevista 2)

Tiene interés en cambiarse de escuela. El entrevistado coincide con esta última característica al mencionar que trabaja con un equipo conformado y organizado, pero la problemática que tiene con algunos maestros y el secretario general no ha logrado solucionar el conflicto y lo ha orillado a cambiarse porque considera necesario moverse de centro de trabajo a seguir incomodo en esa escuela.

Siempre se te presenta la disyuntiva en la toma de decisiones. Un caso particular se me presentó con el Secretario General de nuestra Delegación Sindical el cual continuamente abandonaba sus labores o no se presentaba a trabajar por atender los asuntos sindicales. En varias ocasiones me vi en la

necesidad de aplicar los descuentos correspondientes cuando no pudo justificar algunas de sus salidas o ausencias. Esta situación de conflicto permanente fue una de las causas por la que tomé la decisión de solicitar mi cambio de adscripción. (Entrevista 2)

En este capítulo se expuso y se analizó la información recabada a través de entrevistas, diarios de directores, observaciones y biogramas. El análisis se hizo a través de la triangulación de instrumentos, triangulación teórica y triangulación entre colegas procurando darle mayor importancia a las entrevistas y biogramas.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

En este apartado se enuncian las conclusiones derivadas de la investigación, siguiendo el orden de las categorías que sirvieron de base para analizar la información. Posteriormente se contesta la pregunta que guió el estudio de casos y se plantea lo relativo a la concreción del objetivo general. Después se presentan las sugerencias que el equipo investigador determinó relevantes y se plantean posibles líneas de investigación para futuros estudios.

Conclusiones

En esta investigación se partió de la convicción de que las identidades se construyen, en un complejo proceso de interacciones y experiencias de los sujetos. Si bien la identidad para Bolívar (2007) es concebida como un constructo conformado, conjuntamente, por factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos), donde los valores personales y profesionales están en el núcleo que, a su vez, se expresan en la motivación, actitud y compromiso con que el profesorado afronta su trabajo.

Desde esta perspectiva se puede afirmar que este proceso tiene un carácter dinámico y de transformación permanente. La formación de la identidad del director se construye y transforma a través de múltiples interacciones con su medio, con los intercambios no sólo en el nivel interpersonal sino también en el nivel socio-estructural (cultura, institución, historia, ideología) y que continúa a lo largo de los años en los que realiza esta función.

La dinámica de trabajo entre colegas permitió compartir los hallazgos en la vida profesional y personal de los directores y a la vez, se lograron detectar las características que evidenciaban los incidentes, las cuales fueron organizadas según los años en el puesto directivo.

La selección, revisión y validación de las categorías que guiaron este estudio fueron cubiertas en los momentos precisos, lo que orientó el proceso de investigación con la seguridad de una ruta trazada con el rigor metodológico propio de un estudio de caso. La selección se hizo tomando en cuenta la revisión de literatura sobre el tema de liderazgo de directores y cultura organizacional; además de la minuciosa revisión de investigaciones sobre identidad docente e identidad directiva, con lo cual se concretó el estado del arte del tema y se localizaron los vacíos de información sobre cómo el director va adquiriendo un estilo y una personalidad en la dirección escolar.

En este proceso fueron validadas las categorías y los instrumentos para obtener información. Los tres conceptos centrales: formación de autoconcepto, estilo de liderazgo y la cultura organizacional que promueve el director, cubrieron los aspectos fundamentales para la detección de los incidentes críticos que sirvieron para caracterizar las etapas de la vida directiva. La pertinencia de las categorías que se determinaron para analizar la información. Las tres categorías señaladas anteriormente fueron pertinentes porque sirvieron a su vez para organizar la información recabada.

La información recabada por el equipo investigador permitió dar respuesta a la pregunta que orientó el estudio. Hubo dos momentos trascendentes para el investigador. El primero, fue la realización de las entrevistas, donde se pudo rescatar el discurso de los directores, sus registros de notas, y biogramas. El impacto de esta vivencia motivó a continuar con la tarea de investigar. El segundo, lo constituyó el análisis exhaustivo de la información con la participación del equipo investigador y la satisfacción cuando se empezaron a detectar los primeros incidentes críticos, es decir, los momentos relevantes en la vida de los directores. Con base en los casos estudiados fue posible detectar los incidentes críticos como respuesta a la pregunta que orientó la investigación: ¿Cuáles son los incidentes críticos que se presentan en el proceso de formación de la identidad profesional de los directores en estudio?

1. La motivación para buscar el puesto de director.
2. El inicio como necesidad de cambio y de asumir nuevos retos.
3. El impacto hacia la organización de la vida familiar ante la posibilidad de ubicarse en un lugar distinto a la comunidad donde reside el aspirante a ser director.
4. El inicio en la función directiva.
5. La demanda de parte de autoridades locales (Asociación de Padres de Familia) para atender asuntos de responsabilidad compartida.
6. Modelos de dirección.
7. La etapa de vida profesional docente del colectivo.
8. Enfrentamiento a la cultura escolar prevaleciente.
9. Enfrentarse a personal con ausencia de liderazgo.
10. Enfrentar cambios de personal.
11. El manejo de conflictos.
12. Necesidad de alianzas con líderes existentes.
13. Traslado con la expectativa de llegar a una escuela en especial donde se pueda cumplir un proyecto profesional y de vida.
14. La toma de conciencia sobre la necesidad de revisar el propio desarrollo profesional como directivo y dejar constancia del mismo en un documento que pueda servir a otros directores.
15. La planeación del ascenso como supervisor.
16. La planeación del proceso de jubilación.
17. Los compromisos políticos, sindicales y con la SEC.

Cabe aclarar que en este reporte de investigación solamente se describieron los siguientes 17 incidentes críticos identificados en uno o en ambos casos, a diferencia de los 19 identificados por el equipo investigador. Se destaca que las etapas definidas no se generalizan para todos los directores de primaria, sino que marcan la situación particular de los directores que integraron la muestra general (los 20 casos) y que solamente pueden guiar o aproximar a la situación de otros sujetos. No se contó con información para aportar datos con respecto a dos

incidentes críticos identificados por el equipo investigador: a) La carencia de información para resolver asuntos jurídicos. Incidente que no se presentó en los dos directores del presente estudio en el trayecto de su labor directiva y, b) El reapasionamiento por la profesión, que se encuentran en la etapa de Plenitud. El objetivo de investigación se cubrió al detectar y describir los incidentes críticos que presentó el director con un año a dos de experiencia en el puesto (caso A) y los del director con 27 años señalado como caso B.

Las características propias de cada sujeto fueron estudiadas y analizadas. A pesar de la diversidad de los casos, fue posible ubicar las coincidencias que permitieron la generación de las etapas. Las actividades de trabajo entre pares fue fructífera, debido a que cada encuentro del equipo, en donde cada uno exponía sus hallazgos, permitió generar la riqueza de conocimientos sobre la vida de los directores, misma que se presenta en esta investigación. No todos los directores presentaron los mismos incidentes, aunque hay incidentes que son comunes al total de los sujetos estudiados y fueron la base para la construcción de las etapas de desarrollo de la identidad profesional del director.

Las dos etapas seguras con las que inició la investigación, la novatez y el retiro de la función directiva, sufrieron modificaciones relevantes, que sorprendieron incluso al mismo equipo. Los primeros supuestos predecían que el inicio del desarrollo de esta identidad del director estaba ubicado en el primer año de trabajo; sin embargo, los resultados indicaron que la primera etapa era anterior y se ubica en la decisión de concursar para una vacante de dirección.

Con este hallazgo, la etapa de la novatez pasó a ser la segunda en el proceso. Lo anterior permitió cumplir con un propósito de la investigación: aportar información para definir las fases o períodos que se presentan en la vida profesional de un director. Las siete etapas del desarrollo de la identidad profesional del director, establecidas por el equipo investigador son las siguientes:

1. **La decisión para acceder al puesto.** Antes de ser director.
2. **La novatez.** 1 año como director.
3. **Transición de la novatez a la consolidación de un modelo directivo.** 1-2 años como director.
4. **Preconsolidación.** 2-3 años como director.
5. **Consolidación en la función directiva.** 4-7 años como director.
6. **Transición a la plenitud.** 8 - 14 años aproximadamente en el puesto.
7. **Plenitud en el ejercicio de la dirección.** 15 o más años como director.

El tránsito por estas etapas está determinado por el contexto en el que se desenvuelve cada director y por su madurez profesional en el puesto. Un director que se enfrenta a colectivos con conflictos agudos tarda en afianzar su liderazgo, no necesariamente por la falta de recursos para resolver la problemática, sino por la complejidad de la interacción con el grupo de maestros. En cambio, si alcanza la solución en ambientes difíciles, adquiere una maduración que lo habilita para un manejo más sereno y exitoso en contextos similares.

La experiencia acumulada es el mejor equipaje para un director en plenitud y puede aprovecharse en función de su ubicación en escuelas que requieren la intervención de un líder que logre construir el proyecto educativo con la participación de la comunidad escolar. Las experiencias narradas por los entrevistados permiten concluir lo anterior. La plenitud en el puesto tiene que ver además con las características propias de cada persona, con su historia de vida y su vocación hacia la profesión que ejerce. Se encontraron casos en los que el director ascendió al puesto de supervisor sin haber llegado a la plenitud en el puesto. Esta situación deja en el sujeto un vacío por la falta de logro.

El tiempo establecido para cada una de las etapas se plantea solamente como una referencia ya que el desarrollo de este proceso varía según las condiciones, no sólo del contexto en que se labora cada director, sino por otros factores entre los que se pueden señalar las experiencias previas al puesto, como la función de Asesor Técnico Pedagógico y Director comisionado; así como el nivel de escolaridad y preparación profesional, entre otros.

Las tres primeras etapas están fuertemente marcadas por la búsqueda de la identidad directiva y la necesidad de construir un plan de trabajo; pero también destaca la escasez de tiempo que el director tiene para reflexionar sobre su práctica, lo cual coincide con lo expuesto por Senge (1998) sobre la dificultad que tiene el líder de una organización para ubicar tiempos en donde pueda reflexionar sobre lo que se hace y lo que se planea realizar. Esta misma situación la advierte Hargreaves (1996) en relación con la forma en que el tiempo interfiere en la dinámica de las escuelas. Este autor señala que el uso del tiempo no depende exclusivamente del profesor, sino de las circunstancias que le rodean. Así como el director se ve afectado en la distribución de su propio tiempo, a su vez afecta el tiempo de los profesores porque les asigna comisiones alternas a la labor frente al grupo, como a él la SEC le exige la realización de actividades administrativas que demeritan el espacio para la planeación, ejecución y evaluación de las actividades propiamente académicas que le corresponden, entre ellas la generación del proyecto escolar. En este estudio quedan registradas las expresiones de malestar de los directores en cuanto a las fuertes demandas administrativas, aunadas a las campañas que emergen en distintas épocas del ciclo escolar y que esperan ser atendidas y gestionadas por el director de la escuela.

Los resultados de esta investigación evidencian la urgencia del proceso de capacitación al puesto de director. Los talleres cortos son medidas emergentes y a corto plazo, los directores entrevistados solicitaron una mayor atención a una diversidad de asuntos que están inmersos en las escuelas y que agobian al director,

principalmente cuando no tienen los recursos para enfrentarlos. En este rubro, se mencionaron la presencia de personal con problemas de asistencia o abuso de confianza, conflictos con el líder sindical, con padres de familia, los casos de violencia intrafamiliar, acoso escolar, acoso a su misma persona, falta de seguridad en las instalaciones y otros. El aprendizaje de los directores se ha dado a través de trámites prolongados, debido a la ignorancia, burocratismo y la falta de apoyo.

Un punto que destaca en esta investigación es el proceso de autorreflexión que se generó en los dos directores entrevistados. En cada caso se registraron las impresiones de los directores en cuanto a la experiencia que representó para ellos hablar de su propia vida, de sus altibajos en la carrera docente y los saberes construidos a lo largo de su experiencia en el medio educativo. Esta actitud permite concluir que es conveniente orientar a los directores para que registren sus propias experiencias, con un proceso de sensibilización previa que ayude al sujeto a identificar los eventos relevantes de su propia función y que sirvan de base para otros directores.

La decisión de cambiar de puesto o jubilarse es más detectable en etapas tempranas. Los directores mencionaron que, al inicio de su función, vislumbraron la posibilidad de cambiar de puesto. En algunos casos este pensamiento se concretó en un plan en el que se tenía la información para acceder al puesto de supervisor, incluso con detalles como la puntuación con que se había alcanzado este puesto en las últimas convocatorias. En otros sujetos esta opción se desvaneció por encontrarse cerca de la jubilación, específicamente cuando se llega al puesto de director en edad cronológica avanzada. Cabe destacar la disposición mostrada por los directores al momento de realizar la entrevista, al terminar ésta, el director continuaba inmerso en las experiencias vividas y con deseos de continuar su relato. Su participación fue excelente y no se limitó a las preguntas preestablecidas. Las sesiones fueron agradables y, en algunos casos, muy emotivas, tanto para el entrevistado como por el entrevistador.

La aceptación de un modelo de liderazgo no es un acto que se elige al momento de acceder al puesto directivo, es un proceso que se desarrolla según los contextos en que se participa. La formación del modelo inicia mediante la interacción con los líderes del seno familiar.

Los rasgos de los modelos identificados en el contexto familiar se conjugan con los del contexto laboral escolar, cuando se tienen experiencias positivas, permitieron afirmar que la decisión de ascender a director se dio por motivos alejados de la naturaleza interna de su futura labor, predominaron los motivos extrínsecos lo cual quedó evidenciado el hecho de que los motivos son de carácter personal, familiar y social vinculados al estatus, relaciones con otros profesores, su bienestar económico, y mejores condiciones de vida.

Los maestros se encuentran bajo la autoridad del director y quienes han tenido la experiencia de trabajar con directores de liderazgo negativo trazan su propio modelo a partir de la crítica de esas experiencias adversas para definir esquemas que no deben seguir; por el contrario, quienes tienen la experiencia de trabajar al lado de directores con liderazgo positivo coinciden en señalar que adoptan dichas prácticas para su propio modelo directivo.

Los docentes que tienen experiencias previas al puesto directivo, como Asesor Técnico Pedagógico y/o Director comisionado, potencializan mejores condiciones de éxito para el puesto directivo ya que tienen la oportunidad de conocer con mayor profundidad el quehacer de un director tanto en el aspecto administrativo como técnico pedagógico y poner en práctica los rasgos adoptados con anterioridad; sin embargo, es necesaria pero no suficiente esta situación no asegura el éxito.

El proceso de formación del modelo de liderazgo se reconstruye constantemente y se desarrolla de manera consciente e inconsciente a medida que se presentan espacios de análisis y reflexión de la función directiva. También

requiere de una serie de atributos y cualidades como la anticipación, la proyección, la concertación, la animación, la empatía y la asertividad, aunque para ello no existe una formación específica establecida, son cualidades que se conforman con la experiencia en el campo, se obtienen en procesos formativos personales y de desarrollo profesional.

Es importante resaltar que la formación del modelo de liderazgo no solamente es la suma de rasgos deseables. Al analizar la relación de modelo adoptado por los directores con los resultados obtenidos, se observó que no siempre lograron lo que esperaban, cuando un director desea ser un director amigable conciliador con sus docentes por lo que adopta una postura burocrática administrativa llevándolo a tener conflictos constantemente con el secretario general de su delegación y de algunos docentes porque al pedirles responsabilidad en el cumplimiento de su trabajo se rompió la armonía laboral al grado de solicitar su cambio de adscripción.

En cuanto a la asignación al puesto directivo, históricamente se ha promovido la formación de directores sobre la marcha, es decir se nombran directores por antigüedad, por vía escalafonaria o por algún tipo de mérito, sin que previo al ejercicio de la función exista alguna preparación sistemática o formación inicial para el desempeño del cargo. Cuestión por la que el directivo acude a colegas o a su jefe inmediato superior para obtener información y recibir capacitación técnica enfocada principalmente a lo administrativo; dicha preparación empírica no es suficiente para atender los retos actuales de la función directiva ya que más bien, no es suficiente.

Si bien en Sonora se pretende proyectar una percepción de transparencia en la asignación de plazas directivas, se puede afirmar que la forma se encuentra resuelta pero el fondo es una tarea pendiente por realizar, a pesar de los esfuerzos que se han hecho en el estado y el país, pero se observa que en la función directiva, aún no ha sido posible instalar criterios profesionales y mecanismos

distintos ni se han modificado los procedimientos formales de selección de directivos, se continua empleando el (escalafón vertical) basados principalmente en la antigüedad y los lineamientos que norman sus funciones sin actualizase.

A los dos directores en estudio no les antecede una preparación en el campo de la administración escolar y lejos de brindar un servicio eficiente en la gestión escolar la convierten en procesos de práctica-error. Asimismo, el director que no cuente con una formación administrativa y en gestión escolar, él tendrá que aprender de los errores cometidos en su gestión. Ante el desconocimiento de aspectos administrativos y de gestión los nuevos directivos generan altos niveles de ansiedad y estrés al propiciar serios conflictos organizacionales y como consecuencia bajo rendimiento en las escuelas. El estudio de licenciaturas, posgrado, cursos nacionales de capacitación aportan nuevos elementos al modelo de liderazgo importante requerimiento para profesionalizar la función directiva.

Después de haber analizado la información en cuanto al plan de desarrollo autodirigido de los directores en este estudio se puede afirmar que el aspecto con mayor urgencia de capacitación al acceder al puesto directivo no es en relación con los procedimientos administrativos de control escolar, ni lo alusivo a la función técnico pedagógica que habrán de impulsar, sino aquella capacitación que alude a las relaciones personales e impulsar el desarrollo de habilidades político académicas.

Existe una gran preocupación por el cumplimiento de la normatividad, más se teme que al aplicarla se pierda la armonía laboral. El director no tiene los apoyos institucionales para enfrentar conflictos, tal como se le presentó a un directivo, porque cuando trató de aplicar la normatividad se le presentaron problemas con los profesores, que al trascender opta por el cambio a otra escuela como una estrategia de solución.

Si un director no logra acuerdos con los actores involucrados y siguen los conflictos el directivo corre el riesgo de ser removido porque es más fácil cambiar a un directivo que a un dirigente sindical o tres maestros. El director siendo miembro de la delegación sindical en este caso queda indefenso al no ser apoyado por la representación sindical ni oficial, por lo general opta por solicitar su cambio a otra escuela.

El incidente crítico característico de los directores que están en la plenitud en el ejercicio de la dirección, es la planeación del proceso de jubilación en donde un directivo presenta una indecisión ya que al iniciar el proceso de jubilación recorta sus ingresos económicos más de la mitad de lo que percibe en su salario por la política salarial del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores al Servicio del Estado (ISSSTE) en el que establece rangos de salario para la jubilación que disminuye las percepciones de los jubilados hasta en más de 50 por ciento del salario de los maestros en servicio.

La etapa en la que se acerca el retiro también tuvo en este caso se refleja por la pérdida de vitalidad, cansados del ejercicio de la profesión docente y de la dirección escolar, no pueden retirarse porque tiene obligaciones que cumplir con sus familias –hijos en universidad que tiene que sostener- o porque tienen miedo de no poder solventar sus necesidades económicas con el sueldo de jubilados. Este incidente marca la ruta final y puede presentarse en forma serena o con angustia por no tener las fuerzas para cumplir con su función y al mismo tiempo requerir el salario para sobrevivir.

Se asume que, como estudio de caso, estas conclusiones reflejan la situación de un contexto y sujetos particulares, por lo que no se generalizan los resultados ni fue éste el propósito de la investigación, sino que se pretendió adentrarse en la profundidad de la vida profesional de determinados sujetos que integraron la muestra tipo de este estudio para encontrar aquellos incidentes críticos que permitieran detectar posibles etapas en el desarrollo de la vida directiva, objetivo

que pudo concretarse en este estudio y en general con todos los casos investigados. Las orientaciones, formas de vida y conceptos que cada director le da a su vida profesional; son importantes para especificar o cuestionar generalizaciones existentes y sugerir rutas teóricas y empíricas que orienten estudios futuros (Biddle et al, 2000).

Sugerencias

El Gobierno del Estado de Sonora ha confiado a la Secretaría de Educación y Cultura la responsabilidad de garantizar una educación de calidad, este compromiso tendrá mayores posibilidades de éxito en la medida en que su personal cuente con la preparación profesional para el puesto que desempeñe. Los hallazgos de esta investigación, así como las conclusiones que se derivaron, permiten exponer las siguientes sugerencias con respecto al puesto de director de educación primaria.

Debido a que el personal que ocupa el puesto directivo en las escuelas primarias son docentes que ascienden mediante concurso, se propone a la SEC y al SNTE impulsar cambios normativos para que la Comisión Estatal Mixta de Escalafón pueda incluir dentro de las bases un examen de oposición ya que para tener derecho a dicho examen es necesario tener estudios de maestría o diplomados en gestión escolar, mediación y política educativa lo que seguramente fortalecerá la preparación profesional para desempeñar el puesto, ello además de contribuir en la formación de su identidad como director.

La Dirección General de Educación Primaria en un lapso de nueve años ha implementado tres cursos de capacitación para directores que acceden al puesto por primera vez, por lo que es recomendable que la Subsecretaría de Educación Básica de la SEC promueva las condiciones normativas y de recursos para que se realice de manera sistemática, un diplomado para directores antes de que accedan al puesto de tal manera que responda más bien a una política institucional. Hace

falta diseñar una estrategia sistemática de seguimiento y evaluación que dé cuenta del impacto cualitativo y cuantitativo de estas acciones para la formación de directivos y particularmente de su incidencia en la transformación de las dinámicas escolares.

Durante el período de transición de la novatez a la consolidación de un modelo directivo es muy común que se presenten conflictos con el personal docente. En esta situación, se ubica la intervención de la parte sindical en apoyo de los intereses de los maestros y al director como representante de los de la autoridad educativa. Aquí surge la siguiente inquietud ¿Cómo puede participar el sindicato en defensa del director, puesto que él también es miembro de la Delegación Sindical? Como respuesta a esta interrogante se sugiere que la Comisión Mixta Interna integrada por el Supervisor Escolar y el Secretario Delegacional, sea la principal promotora en la organización de reuniones de capacitación haciendo participar en la conducción de los mismos, a los directores que se encuentran en la etapa de Plenitud en ejercicio de la dirección o Transición a la Plenitud, ya que sus experiencias pueden ayudar a sus colegas a prever conflictos o bien aconsejar la forma de gestionar su solución si ya están presentes para evitar que se agudicen.

Las características propias de cada etapa de desarrollo de la identidad profesional sugieren la necesidad de implementar estrategias de capacitación diferenciada, que sea relevante en función de sus necesidades. Un director en transición de la novatez también requiere urgentemente capacitación en Mediación de conflictos escolares y Estilos de Liderazgo. Durante su formación inicial como normalista se estudia sobre la conducción de grupos en edad infantil; pero al acceder al puesto directivo no existe capacitación para su nueva tarea que implica un reto mayor al interactuar con personas adultas.

La reflexión sobre la práctica se constituye como un elemento imprescindible en la dirección escolar, así como el registro a través de bitácoras o diarios. Este ejercicio no es complicado, pero requiere sensibilizar a los directores y prepararlos para concretar esta acción, de tal manera que se deje testimonio recuperable para la capacitación de otros directores. Los registros de los directores representan un recurso valioso para la investigación educativa, como consta en la presente investigación.

Limitaciones de la investigación

Las bondades del estudio de caso de poder aproximarse a la realidad adentrándose a la profundidad de cada contexto, tiene la desventaja de no poder generalizar resultados; sin embargo, la concordancia de resultados de otras investigaciones como de (Hall, 2007; Torres (2005), Hargreaves (2005), De Vicente, 2001; Boyett y Boyett, 2001) Huberman (2000), Biddle, Good y Goodson (2000), Esteve (1994) y Sikes (1985), fue una forma de validez para este estudio. Aun así, se asume el hecho de que, como estudio de caso, sólo pueden transferirse los resultados y conclusiones a casos similares, con contextos y sujetos que compartan características parecidas a las que se detectaron en este estudio.

Los datos presentados en esta investigación reflejan únicamente la perspectiva del director. Se dio mayor relevancia al análisis de su discurso, recuperado durante las entrevistas, biogramas y registros de sus diarios. Aunque se anotaron observaciones en el diario del investigador sobre el contexto donde laboran los directores, no se registró información desde otro punto de vista como pudo haber sido el de los docentes, auxiliar de intendencia, alumnos o padres de familia, que podría ser valiosa para comprender con mayor precisión el fenómeno de formación de la identidad directiva en el contexto de las escuelas primarias.

Se declara la necesidad de estudiar con mayor profundidad a los directores en su contexto para poder identificar incidentes críticos distintos a los que se ubicaron en este estudio o para ratificar los que en este informe se presentaron.

Posibles líneas de investigación que emergen del presente estudio.

Durante las reuniones de trabajo del equipo se discutieron puntos relevantes que se relacionan con la identidad del director de primaria y con la función directiva en general. Estos aspectos se resumen en temas que pueden ser abordados en futuras investigaciones y que podrían servir para proporcionar información que contribuya en el proceso de formación y capacitación de los directores:

- a) Factores que inciden en el malestar de los directores de primaria, tanto en cuestiones laborales como de salud física y mental.
- b) Desarrollo integral del director de primaria como promotor de proyectos escolares.
- c) Desarrollo organizacional en función de la preparación de líderes escolares.
- d) Procesos de intervención para mejorar la función del director de educación primaria.
- e) Las relaciones entre profesores y su vínculo con la existencia de grupos e intereses afines.
- f) El papel del poder en la toma de decisiones y el manejo de los conflictos.
- g) La participación y la autonomía como expresiones de democratización de la vida escolar.

Comentarios finales

Participar en el equipo de la Mtra. Pesqueira para investigar cómo construyen los directores de educación primaria su identidad profesional fue una experiencia sin precedente en mi formación docente, sobretodo porque me permitió romper el paradigma del investigador solitario, al compartir información, estrategias, dudas, sugerencias y apoyo motivacional de los mismos compañeros y de la líder, lo que

permitió la concreción del objetivo propuesto. La investigación en equipo coordinado por una persona más experimentada es una estrategia que debería promoverse, si no es posible instituirlo, no solamente en las universidades, sino como una forma de trabajo en otros niveles educativos a pesar de estar contemplados el trabajo en equipos para investigar en el contexto de proyectos en los planes y programas de estudio en los niveles de educación básica desde 1993.

Este equipo de investigación compartió el análisis desde diversos puntos de vista: Mtra. Pesqueira, Académica de Posgrado en la UPN; Salvador, Jefe de Sector Educativo No. 8 de Primarias; Felicitas, Jefa del Sector Educativo No. 7 Primarias; Aida, Supervisora Escolar en Primaria; Katy, Directora de un Jardín de Niños; Luz Armida, Directora de escuela primaria; Lauro, Asesor Técnico Pedagógico, Martín y Panchita, docentes. Mtra. Norma mi más sincero agradecimiento por haberme invitado a participar y a concluir este trabajo significativo.

REFERENCIAS

- Ball, S. (2006). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bardisa, T. (1997) *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*. Consultado el 14 De abril de 2010 en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a01.htm>
- Berl, P. (2005). Exchange: The Early Childhood. *Leaders' Magazine*, N. 165, p. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/> el 10 de abril de 2007.
- Bertaux, D. (1999). *El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades*, en: Revista: *Proposiciones*, 29, marzo 1999.
- Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Bidwell, Ch. (2001). Analyzing schools as organizations: Long-term permanence and short-term change. *Sociology of Education*. 100-114.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. Publicado en Revista *Estudios de Educación* , núm. 12, pp. 13-30.
- (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*. (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- (2006). La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción. Archidona (Málaga): consultado en www.ugr.es/~recfpro/rev131ART7.pdf - el 29 de marzo de 2010.

----- (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria*, Bilbao, Mensajero.

Boyett, J. y Boyett, J. (2001) *Lo mejor de los Gurús*. Barcelona: Gestión 2000.

Bruno, J. E. (2000). Teacher temporal orientation and management of the urban school reform and change process. *Urban Education*. Vol. 35, N. 2, 141-164.

Candela, A. (1999). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol: 4, N. 8, 273-298.

Cohen, L. y Manion, L. (1980). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Clair, N. y Temple C. (1999). Professional development for teachers in culturally diverse Schools. *ERIC Digest*, 1-4. Consultado en <http://ericir.syr.edu/plweb-cqi/obtain.pl> el 13 de septiembre del 2002.

Cochran-Smith, M. y Kim Fries, M. (2002). The discourse of reform in teacher education: Extending the dialogue education. *AERA Net Publications. Educational Researcher*. Vol: 31; N. 6, 26-28. Consultado en <http://aera.net/pubs/er> el 31 de agosto de 2002.

Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue and change in Education. *AERA Net Publications. Educational Researcher*. Vol: 31; N. 4, 3-14. Consultado en <http://aera.net/pubs/er> el 31 de agosto de 2002.

- Cornejo, J. (1999): «Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina», en: Revista Iberoamericana de educación, n.º 19, enero-abril de 1999. OEI.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning. A guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Dawson, C. (2002). Novice teachers's perceptions of a multifaceted mentoring program and the needs of early-career science teachers. (ED465629). Consultado en <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/> el 10 de abril de 2007.
- Day, Ch., Kington, A., Stobart, G. y Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, V. 32, N. 4, p. 601-616, agosto de 2006, consultado en <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/> el 10 de abril de 2007.
- Delgado, M. (2000). *El liderazgo en los centros docentes*. México:SEP.
- De Vicente, P. (2001). *Viaje al centro de las dirección de instituciones educativas*. Bilbao: Mensajero.
- Dymoke, S. y Harrison, J. (2006). Professional development and beginning teacher: Issues of Teacher Autonomy and Institutional Conformity in the Performance Review Process. *Journal of Education for Teaching*. V. 32, N. 1, p. 71-92, febrero de 2006, consultado en <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/> el 10 de abril de 2007.

- Eberhard, J., Reinhardt-Mondragon, P, y Stottlemyer, B. (2000). *Strategies for New Teacher Retention: Creating a Climate of Authentic Professional Development for Teachers with Three or Less Years of Experience*. (ED450116). Consultado en <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/> el 10 de abril de 2007.
- Erlandson, D., Harris, E., Skipper, B. y Allen, S. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry. A Guide to Methods*. Newbury Park: Sage Publications, Inc.
- Esteve, J. M., Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos Editorial del Hombre-Universidad Pedagógica Nacional.
- Esteve, J.M. (1994). *El malestar docente*. 3ª. ed. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. y Richardson, V. (1998). La obtención y reconstrucción de debates prácticos en la enseñanza. *Revista de estudios del curriculum*, Vol.1, N. 3., 60-78. n.d.
- Fisher, D., Sax, K. y Grove, K. (2000). The resilience of changes promoting inclusiveness in an urban elementary school. *The Elementary School Journal*. Vol. 100, N. 3, 213-227.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2001). *La Escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Biblioteca para la actualización del maestro. S.E.P: México.
- García, E. (2005). *Vygotsky. La construcción de la psique*. México: Editorial Trillas.

- Gibbs, M. (2000). Seeking Significance: The Lived Experience of Teachers Using Personal Professional Development Plans. (ED443848). Consultado en <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/> el 1 de octubre de 2006.
- Guba, E. y Lincoln, Y (1981). *Effective Evaluation: Improving heusefulness of Evaluation results through responsive and naturalistic approaches* . San Francisco:Jossey Bass.
- Habermas, J. (2002). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Harrington, B. y Hall, D. (2007). *Career management and work-life integration: using self-assesment to navigate contemporay careers*. California: Sage Publications.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México, D. F.: McGraw Hill Interamericana.
- Huberman, M. (1990). "Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión", en *Curriculum*, núm. 2, Washington.
- (1989). *La vie des enseignants. Évolution et hilan d'une profession*, Paris, Neuchatel.
- Imbernón, F. (1994): *La formación del profesorado*. Barcelona, Ed. Paidos.
- Hoy, W., Sabo, D. y Barnes, K. (1996). Organizational health and faculty trust: a view from the middle level. [Versión electrónica]. *Research in Middle Level Education Quarterly*, spring, 21-39.

- Johnson, D., W., y Johnson, R., T. (2002). Cooperation and the use of technology. En D. Jonassen, H. (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology. A project of the Association for Educational Communications and Technology* (2da. ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kelchtermans, G. y Vandenberghe, R. (1996). Becoming Political: A dimension in teachers' professional development. A micropolitical analysis of teachers' professional biographies. (ED395921). Consultado en <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/> el 10 de abril de 2007.
- Kemmis, S. y Mc Taggart, R. (1988). *The action research planner, Deakin*. Australia: University Press.
- Kerr, S. (2000). Technology and the quality of teachers' professional work: Redefining what it means to be an effective educator. Consultado en <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/> el 14 de octubre de 2003.
- Kezar, A. (2001). Understanding and facilitating change in higher education in the 21st century. *ERIC Digest*. (ED457763). Consultado en <http://ericir.syr.edu/plweb-cgi/obtain.pl> el 22 de septiembre del 2002.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, V. 21, N. 8, p. 899-916, noviembre de 2005. Consultado en <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/> el 10 de abril de 2007.
- Lee, G. y Filby, N. (1994). Complex instruction and teaming: the relationship between school organization and the introduction of an instructional

innovation. Far West Lab. for Educational Research and Development of San Francisco, California, mayo de 1994. Consultado en http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/25/42/38.pdf el 5 de febrero de 2007.

Levin, B. (2001). Lives of teachers: update on a longitudinal case study. (EJ631736). *Teacher Education Quarterly*. V. 28, N. 3, p. 29-47, verano de 2001. Consultado en <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/> el 10 de febrero de 2003.

Lincoln, S. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage Publications, Inc.

Lindholm, J. (1999). Preparing department chairs for their leadership roles. *ERIC Digest*. Febrero (ED433870). Consultado en <http://ericir.syr.edu/plweb/cgi/obtain.pl> el 22 de septiembre de 2002.

Martin, E. (1999). *Changing academic work: Developing the learning university*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education/ Open University Press.

Mc Laren, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Moll, L. (2003) *Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Namo de Mello, G. (2003). Nuevas propuestas para la gestión educativa. Biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP.

- Oplatka, I. (2007). The school principal in late career: an explorative inquiry into career issues and experiences in the pre-retirement working years. *Leadership and Policy in Schools*, V. 6, n. 4, oct. 2007. Consultado en <http://ericir.syr.edu/plweb-cgi/obtain.pl> el 10 de junio de 2009.
- Oplatka, I. (2007). El papel del director de marketing de la escuela. Interpretaciones subjetiva e influencias personales. *Planificación y Cambio*. V. 8, N. 3, pp. 208-221. Consultado en <http://ericir.syr.edu/plweb-cgi/obtain.pl> el 10 de junio de 2009.
- Pareja, J. (2007) Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. V. 11, N. 3. Consultado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL3.pdf> el 6 de junio de 2009.
- Pastrana, L. (1994). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México: CINVESTAV-IPN.
- Paulston, R. (Ed.) (1996). *Social Cartography: Mapping ways of seeing social and educational Change*. New York: Garland.
- Ramírez, R. (1999). *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico*. México: S.E.P.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: the social organization of schools*. New York: Longman.
- Ruiz, J. M. (2008). *La relación entre el desempeño y el liderazgo directivo escolar y la calidad de las escuelas de educación básica*. Tesis de maestría no

publicada, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 26A, Hermosillo, Sonora, México.

SANCHO, J., et al., (1998) *Aprendiendo de las Innovaciones en los centros*, Octaedro, España

Schmelkes, S. (2000). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona:Paidós.

Senge, P. (1998). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. 6ª ed. Barcelona:Granica.

Sikes, P. et al. (1985). *Teacher Career: Crisis and Continuities*, Londres, The Palmer Press.

Sloan, K. (2006). Teacher identity and agency in school worlds: beyond the all-good/all bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. (EJ738172). *Curriculum Inquiry*, V. 36, N. 2, p. 119-152, junio de 2006. Consultado <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/> el 12 de febrero de 2007.

Somech, A. y Wenderow, M. (2006). The impact of participative en directive leadership on teacher's performance: the intervening effects of job structuring, decision domain and leader-member exchange. [Versión electrónica], *Education Administration Quarterly*, V. 42, N. 5.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2a. Ed.). Madrid: Ediciones Morata.

- Steinberg, D. (1995). *Learning about language. An introduction to psycholinguistics*. New York: Longman.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, B., Zimmer, C. y Womack, S. (2005). Strategies to prevent teacher stress and burnout (ED490663). Online submission. Consultado en <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/> el 12 de febrero de 2007.
- Tejeda, J. (1998). *Los agentes de la innovación de los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Tornton, M. y Bricheno, P. (2000). Primary school teachers' careers in England and Wales: the relationship between gender, role, position and promotion aspirations. (EJ613899). *Pedagogy, Culture and Society*. V. 8, N. 2, p. 187-206. Consultado en <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/> el 5 de febrero de 2007.
- Torres, E. M. (1998). Actualización de directivos en gestión escolar. Un reto para la UPN, Unidad Mexicali. En: *Revista Intrínquis*. No. 25, primavera 1998, pág. 3
- Torres, M. (2005). La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México [Versión electrónica]. Biblioteca digital de CREFAL, consultado en http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/cuadernos_estancias/moises_torres_herrera/indice.htm el 13 de septiembre de 2006.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.

Vera, J. (1988): El profesor principiante. Valencia, Ed. Promolibro.

Whitaker, P. (1998). *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid: Narcea.

Wertsch, J. V. (comp.) (1985) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskyan Perspectives*. New York: Cambridge University Press.

----- (1991). *Voices of mind: a Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press.

Zehr, M.A. (2002). La educación en México. En *Education Week*. Abril 24 de 2002, consultado el 27 de marzo de 2010 en

<http://www.edweek.org/login.html?source=http://www.edweek.org/ew/articles/2002/04/24/32telesecundaria.h21.html&destination=http://www.edweek.org/ew/articles/2002/04/24/32telesecundaria.h21.html&levelId=2100>

APÉNDICE

Apéndice A. Guía de entrevista para la muestra de directores

1. ¿Cuándo decidió que podría ser director de primaria?
2. ¿Qué lo motivo a tomar esta decisión?
3. ¿Qué proceso siguió para ser nombrado director?
4. Cuando inició sus funciones, ¿qué modelo o modelos de liderazgo fueron determinantes para que iniciara el suyo propio?
5. ¿Cuáles fueron sus principales temores o inquietudes al iniciar con el puesto de director?
6. ¿Cómo era el liderazgo de sus padres?
7. ¿Cómo influyó en usted el estilo de liderazgo en su familia?
8. ¿Qué lugar ocupa en el orden de nacimiento de sus hermanos?
9. ¿Quién de sus hermanos era líder?
10. ¿Qué tipo de liderazgo tenía?
11. ¿Cómo influyó en usted este liderazgo?
12. ¿Participó como líder en la escuela o en alguna agrupación en su niñez, adolescencia o juventud?
13. ¿Cómo fue ese liderazgo?
14. Cuando inició como director, ¿qué modelo siguió para la toma de decisiones?
15. ¿Cómo ha ido modificando la forma de tomar decisiones?
16. ¿Cómo considera que debe ser el proceso de toma de decisiones?
17. ¿Cómo responden los maestros a su estilo de toma de decisiones?

18. ¿Cómo organiza a los maestros en su escuela?
19. ¿Sigue algún patrón para llevar a cabo esta organización?
20. ¿Cuáles son los aspectos positivos que considera usted se han promovido bajo la dirección a su cargo?
21. ¿Cuáles son los aspectos que ha sido más difícil promover en la organización escolar?
22. ¿Qué es lo que usted hace cuando hay liderazgos positivos en el grupo de maestros?
23. ¿Qué es lo que usted hace cuando hay liderazgos negativos en el grupo de maestros?
24. ¿Qué es lo que hace cuando no se manifiestan liderazgos en el grupo de maestros?
25. ¿Tiene un plan de autodesarrollo profesional como director?
26. ¿Cómo lo lleva a cabo?
27. ¿Cuál ha sido la experiencia más difícil como director en la toma de decisiones?
28. ¿De qué manera influyen otros organismos (SEC, sindicato, Sociedad de Padres) en la forma en que usted dirige la escuela y al grupo de maestros?

Apéndice B. Grado de estudios de directores de primaria ciclo escolar 2008-2009.

Grado de estudios	Frecuencia
TITULO MAESTRIA EN EDUC. PRIM. Y PREESC.	3
TITULO LIC. EN EDUC. PRIMARIA Y PREESC.	126
TITULO DE NORMAL BASICA	27
TITULO (PROFR. DE EDUCACION PRIMARIA)	3
TITULO (NORMAL SUPERIOR, NORMAL ESPECIAL	48
TITULO (MAESTRIA DE LA E.N.S. O DOCENTE	12
TITULO (LICENCIATURA O CARRERA PROFESION	1
SEGUNDA LICENCIATURA NO DOCENTE	1
NIVELACION PEDAGOGICA 2 AÑOS	1
MATERIAS SUELTAS DE MAESTRIA DOCENTE	23
MATERIAS SUELTAS DE DOCTORADO DOCENTE	15
MATERIA DE MAESTRIA UPN	26
MATERIA DE MAESTRIA ITSON NORMAL SUPERIO	1
MATERIA DE MAESTRIA CENTRO UNIVERSITARIO	23
MAT. NO DOCENTES UNIVERSITARIAS	5
LICENCIATURAS NO DOCENTES	5
LIC. UPN /PLAN 94	24
LIC. U.P.N. PLAN/85	5
LIC. U.P.N. PLAN/76	1
LIC. NORMAL SUPERIOR 48 Materias	12
LIC. NORMAL SUPERIOR 24 Materias	4
III MODULO DE ESPECIALIZACION PARA LICEN	1
III MODULO DE ESPECIALIZACION DOCENTE	6
II MODULO DE ESPECIALIZACION DOCENTE PRO	5
I MODULO DE ESPECIALIZACION DOCENTE PROG	2
ESPECIALIZACION UPN-2	18
ESPECIALIZACION GESTION DE CONFLICTOS Y	1
ESPECIALIDAD EN ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS	3
ESPECIAL U.P.N.	7
DOC. NORMAL SUPERIOR	26
DIPLOMADO EN EDUCACION AMBIENTAL U.P.N.	1
CERTIFICADO DE SEGUNDA MAESTRIA DOCENTE	1
CERTIFICADO DE MAESTRIA DE LA E.N.S. O M	39

CERTIFICADO COMPLETO DE DOCTORADO DOCENT	5
CERT. O DE NORMAL SUPERIOR, NORMAL DE ES	18
CERT. MAESTRIA NORMAL SUPERIOR	75
CERT. MAESTRIA EN EDUC. PRIM. Y PREESC.	53
CERT. LICENCIATURA NORMAL SUPERIOR	48
CERT. LIC. EN EDUC. PRIMARIA Y PREESC.	85
CERT. DOCTORADO NORMAL SUPERIOR	6
CERT. DE PROF. DE EDUC. PRIM. E.NA.MACTA	1
CERT. DE NORMAL BASICA	4
5 AÑOS CURSADO DE LICENCIATURA COMPLETO	1
3RA. LICENCIATURA DOCENTE ANTES DE MAEST	1
2DO. GRADO DE NORMAL BASICA	1
2DA. LICENCIATURA NO DOCENTE ANTES DE MA	1
2DA. LICENCIATURA DOCENTE ANTES DE MAEST	12
2 AÑOS CURSADO DE LICENCIATURA COMPLETO	1
1 MATERIA ANUAL CERT. DE MAESTRIA NO DOC	2
1 MAT. SEM. CERT. DE LIC. O CARRERA PROF	1
1 AÑO CURSADO DE LICENCIATURA COMPLETO	2

Apéndice C. Funciones de directores de educación primaria

REGLAMENTO ESCOLAR PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA OFICIAL DEL ESTADO DE SONORA.

TÍTULO CUARTO DEL PERSONAL ESCOLAR CAPÍTULO ÚNICO DEL PERSONAL ESCOLAR

ARTÍCULO 22.- El personal directivo estará conformado por un Director de Escuela y las demás figuras que establezca la autoridad educativa competente, de acuerdo al nivel educativo correspondiente, recursos disponibles y necesidades de la Escuela.

ARTÍCULO 23.- El Director de la Escuela es la máxima autoridad del plantel escolar y, como tal, asumirá la responsabilidad directa e inmediata del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la Escuela y de cada uno de los aspectos inherentes a la actividad del plantel escolar.

ARTÍCULO 24.- El Director de la Escuela tendrá las siguientes responsabilidades:

- I.- Representar a la Escuela en los actos de carácter oficial, así como en las gestiones de carácter administrativo que se relacionan con la misma;
- II.- Planear, organizar, dirigir y evaluar el conjunto de las actividades que debe desarrollar la Escuela en el transcurso de cada ciclo escolar;
- III.- Elaborar el Plan Anual de Trabajo de la Escuela;
- IV.- Entregar a la Secretaría o al Organismo, según corresponda, la información estadística y documental que éstos requieran dentro del ámbito de sus respectivas competencias;
- V.- Verificar que la educación que se imparta en la Escuela se apegue a los planes y programas de estudio aprobados por la autoridad educativa competente;
- VI.- Cumplir y hacer cumplir el presente Reglamento y las disposiciones jurídicas y administrativas relativas al funcionamiento de la Escuela, de conformidad con las finalidades de la Educación Básica;
- VII.- Garantizar al interior de la Escuela el respeto a la diversidad racial, religiosa, ideológica y cultural de los integrantes de la comunidad escolar;
- VIII.- Colaborar con la Asociación de Padres de Familia de la Escuela en la consecución de sus objetivos, respetando su ámbito de competencia.
- IX.- Colaborar con la supervisión correspondiente y, en general, con las unidades administrativas de la Secretaría y del Organismo, en el cumplimiento de sus atribuciones en materia de Educación Básica, en lo que corresponda al plantel escolar;
- X.- Cumplir con las comisiones y actividades propias del servicio que le señalen las autoridades superiores, y asignar al personal escolar las comisiones específicas que correspondan a la naturaleza de su cargo y sean necesarias para el buen funcionamiento de la Escuela;

- XI.- Acordar regularmente con la supervisión y demás autoridades superiores y con el personal escolar a su cargo los asuntos relativos a la Escuela;
- XII.- Ser conducto inmediato entre las autoridades superiores y el personal escolar a su cargo para todos los trámites relativos al funcionamiento de la Escuela que dirige;
- XIII.- Atender y canalizar las necesidades del servicio educativo;
- XIV.- Apoyar, dentro del ámbito de sus atribuciones, las iniciativas innovadoras de alumnos y maestros del plantel escolar;
- XV.- Vigilar la puntualidad y asistencia del personal escolar, así como su desempeño;
- XVI.- Garantizar que los alumnos reciban clases en los casos de ausencias de los maestros;
- XVII.- Verificar la puntualidad, asistencia y aprovechamiento de los alumnos;
- XVIII.- Presidir los actos en que participen alumnos y docentes en su calidad de miembros de la comunidad escolar;
- XIX.- Celebrar juntas de información y orientación técnico-pedagógica y administrativa con el personal escolar, a fin de coordinar criterios para mejorar el rendimiento del proceso educativo;
- XX.- Presidir la Junta de Disciplina Escolar;
- XXI.- Presidir el Consejo Técnico Escolar;
- XXII.- Organizar la documentación oficial que expida la Escuela, así como vigilar la seguridad y conservación de la misma;
- XXIII.- Contribuir a la adecuada administración del personal escolar y de los recursos materiales y financieros con que cuente la Escuela;
- XXIV.- Ejercer las facultades que como superior jerárquico del personal escolar de la Escuela, le corresponden de conformidad con el presente Reglamento y demás disposiciones jurídicas y administrativas vigentes;
- XXV.- Promover la participación del personal escolar en los programas de actualización y capacitación técnico-pedagógica y administrativa que realicen las autoridades educativas correspondientes;
- XXVI.- Organizar, impulsar y supervisar el uso de las tecnologías de la información y comunicación en el plantel escolar, beneficiando con sentido de equidad y propósitos formativos a la comunidad escolar;
- XXVII.- Denunciar ante las autoridades competentes los hechos que pudiesen ser constitutivos de ilícitos del orden penal que ocurran dentro y en los alrededores del plantel escolar, informando en todo caso a las autoridades educativas correspondientes;
- XXVIII.- Promover la constitución de los órganos auxiliares de la educación en los plazos y con los requisitos señalados en la normatividad aplicable;
- XXIX.- Dar a conocer a la comunidad escolar, oportunamente, el presente Reglamento y las demás disposiciones que normen las labores de la Escuela; y
- XXX.- Las demás que deriven del presente Reglamento y de otras disposiciones aplicables, así como las que le asignen las autoridades educativas superiores de conformidad con la naturaleza de su cargo.

ARTÍCULO 25.- El Director de la Escuela, para el cumplimiento de sus responsabilidades, se auxiliará por el personal escolar correspondiente.

Durante las ausencias temporales del Director de la Escuela, el despacho y resolución de los asuntos de su competencia serán atendidos por el Subdirector de la Escuela, en los niveles en los que esté prevista esta figura.

En caso de no existir Subdirector en el plantel escolar, el Director de la Escuela será suplido, de conformidad a lo siguiente:

I.- Cuando la ausencia no fuese mayor de una semana, la suplencia se ejercerá por el maestro de guardia o por el docente que la normatividad aplicable señale, según el nivel educativo correspondiente; y

II.- Si la ausencia fuese mayor de una semana, pero menor de quince días, la suplencia recaerá en la persona que designe el supervisor de la zona escolar correspondiente.

Las ausencias mayores de quince días, serán suplidas por un Director interino que será nombrado de acuerdo a la normatividad aplicable.

Para los efectos del presente artículo, por ausencias se entenderá la inasistencia del Director al plantel escolar por causas plenamente justificadas, a juicio del superior jerárquico.

Apéndice D. Oficio director de UPN Unidad 26A



Secretaría de Educación
y Cultura

UNIDAD 26A HERMOSILLO

SECCIÓN: DIRECCIÓN, D-083/08
Hermosillo, Sonora, 26 de Abril de 2008.
ASUNTO: Taller para la realización
de entrevistas

"2008: Año Por un Desarrollo Social Consolidado"

Valor del mes: "Amistad: Manifestación desinteresada en la que existe Afecto y Cariño".

A QUIEN CORRESPONDA:

Por este medio, su servidor, Mtro. Víctor Manuel Barreras Valenzuela, Director de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 26A, de esta ciudad, notifico que la Mtra. Norma Gpe. Pesqueira Bustamante, Coordinadora de Posgrado de esta Universidad, cuenta con la autorización para realizar en estas instalaciones las actividades requeridas para la realización de su investigación doctoral. Esto incluye el respaldo económico para que se capacite a alumnos de la Maestría en Educación, Campo Formación Docente, en la realización de entrevistas, a través de un taller que se realizará en esta sede.

Estamos seguros que este apoyo redituará en beneficio de esta Universidad, de su personal y alumnos.

Quedo a sus órdenes para cualquier aclaración.



ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MTRO. VÍCTOR MANUEL BARRERAS VALENZUELA
DIRECTOR DE UPN, UNIDAD 26A



GOBIERNO DEL ESTADO DE SONORA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 26A
HERMOSILLO, SONORA

c.c.p. Archivo
VMBV'mgrm*



UPN Unidad 26A Ley Federal del Trabajo y Prolongación Yañez, Col. Apolo. C.P. 83100 Tel/Fax 215-3044 y 210-1856
Hermosillo, Sonora. www.upnhermosillo.edu.mx

Apéndice E. Biogramas

Biograma 1

NOMBRE:

- Escuela(s) en la que realizo sus estudios: ESC. PRIM. FRANCISCO VILLA, ESC. SEC. TECNICA NO. 5 (NAVOJOA); ESC. NORMAL RURAL PLUTARCO ELIAS CALLES (ETCHOJOA, SONORA), NORMAL SUPERIOR, UPN, CUSON (HERMOSILLO)

- Estudio máximo realizado: MAESTRÍA

- Años de servicio: 21 AÑOS

- Años de servicio en función directiva: 1

- Nivel De carrera en la función directiva: 7B

-Estado civil: CASADO

-Número de Hermanos: 5

-Profesión del padre: Profesor

-Profesión de la madre: Ama de casa

Evento	Año	Edad
Nacimiento	1968	41
Algún(os) puesto desempeñado como líder antes de ingresar a sus estudios profesionales 1.- Jefe de grupo en la secundaria	1982	14
2.-		
3.-		
Ingreso a la carrera de Maestro en Educación Primaria.	1983	15
Culminación de los estudios.	1987	19
Primer año de trabajo.	1987	19
Obtiene plaza de maestro de primaria.	1987	19
Ultimo año como maestro de grupo.	2007	39
Inicia la licenciatura de educación primaria.	2000	32

Evento	Año	Edad
Finaliza estudios de la Licenciatura.	2004	36
Se desempeña como Maestro de grupo y Director (escuela unitaria o multigrado)	2007	39
Cubre algún interinato como director.	2004 - 2005	36
Obtiene nombramiento como director.	2007	39
Alguna otra actividad que haya desempeñado con liderazgo ya como profesionista 1.-Secretario General de la Delegación Sindical D-1-86	2006	38
2.- Cambio de la primera escuela a la actual	2008	40
2.-ATP	2003	33
Acceso a la doble plaza	1993	25
Inicia Estudios de Maestría en Educación	2006	38
Culminación de los estudios de la Maestría.	2008	40
Casamiento	2002	34
Nacimiento 1er. hijo	2002	6
Nacimiento 2do. hijo	2004	5
Nacimiento 3er. hijo		

Biograma 2

NOMBRE:

- Escuela(s) en la que realizo sus estudios: Normal Urbana de Tepic, Nay.
- Estudio máximo realizado: Especialidad en Matemáticas, Normal Superior
- Años de servicio 34
- Años de servicio en la función directiva: 27
- Nivel de carrera magisterial en la dirección: 7C
- Estado civil: Casado
- Número de Hermanos: 7
- Profesión: Profesor de Educ. Primaria
- Profesión de la Madre: Hogar
- Profesión del Padre: Jornalero

Evento	Año	Edad
Nacimiento	1952	57
Algún(os) puesto desempeñado como líder antes de ingresar a sus estudios profesionales		
1.- Ninguno		
2.-		
3.-		
Ingreso a la carrera de Maestro en Educación Primaria.	1972	20
Culminación de los estudios.	1975	23
Primer año de trabajo.	1975	23
Obtiene plaza de maestro de primaria.	1975	23
Ultimo año como maestro de grupo.	1980	28
Inicia la licenciatura de educación primaria. Especialidad en Normal Superior	1976	24
Inicia la licenciatura de educación primaria.		
Finaliza estudios de la Licenciatura.		

Evento	Año	Edad
Se desempeña como Maestro de grupo y Director (escuela unitaria o multigrado)	1980	28
Cubre algún interinato como director.	1980-1981	29
Obtiene nombramiento como director.	1981	29
Alguna otra actividad que haya desempeñado con liderazgo ya como profesionista		
1.- Director efectivo en el medio rural	1981-1988	37
2.- Acceso a la doble plaza	1985	33
3.- Cambio de medio rural al urbano (primer escuela)	1988-2001	49
4.- Cambio de escuela a otra	2001-2005	54
5.- Cambio de escuela a la actual	2005-2008	57
Inicia Estudios de Maestría en Educación		
Culminación de los estudios de la Maestría.		
Casamiento	1979	27
Nacimiento 1er. hijo	1979	27
Nacimiento 2do. hijo	1980	28
Nacimiento 3er. hijo	1982	30
Nacimiento 4to. Hijo	1990	38

Apéndice F. Entrevistas

La presente entrevista es con el fin de obtener información para conocer las fases o etapas por las que atraviesa el director de primaria para la formación de su identidad.

Director caso A (Entrevista 1)

E: Entrevistador

D: Director entrevistado

1	E	Primero que nada agradecerle que hayas aceptado apoyarme con la entrevista que es con el fin de investigación para el trabajo de titulación y todo lo que se vaya obteniendo de información será completamente confidencial.
2	E	¿Cuándo decidió que podría ser director de primaria?
3	D	<i>Es una idea que andaba desde ya varios años, pero debido a los requisitos que se pedían se complicaba un poco, pero la idea ya estaba hace como unos 10 años y hace un año y medio que se concretó al lograr el puntaje requerido por escalafón para este evento.</i>
4	E	¿Qué lo motivó a tomar esa decisión?
5	D	<i>Uno de los motivos más fuertes fue el tener otro tipo de contacto con los docentes, con los alumnos, y hasta el momento ha llenado mis expectativas el nuevo rol que estoy jugando. Por otro lado en el año 2004 fui comisionado como director interino por un lapso de 1 año lo cual también influyó en mi formación y deseo de realizarme en este nuevo proyecto directivo.</i>
6	E	¿Qué proceso siguió para ser nombrado director?
7	D	<i>Primeramente seguí la normatividad, el perfil que se requiere, los puntajes requeridos, participar en el concurso, en este caso lanzado por la SEC, una vez seleccionado se notifica la clave oficial como directivo. Fui designado como director a la escuela primaria Pedro Fructuoso Padilla Méndez, un plantel de 700 alumnos y 20 docentes del turno vespertino. Mi desempeño en este espacio fue satisfactorio, muy buena relación con el personal, los padres de familia, alumnos y autoridades de la supervisión escolar pero con una gran distancia de por medio entre mi hogar y la plaza del turno matutino. Así que en el próximo boletín de cambios de zona solicité una escuela que cumpliera con mis expectativas sobre todo de acceso y distancia viéndome beneficiado con mi solicitud a la escuela primaria Fernando Montes de Oca donde actualmente me desempeño y donde espero continuar por muchos años dado que es parte de un proyecto fijado con anterioridad.</i>
8	E	¿Pensó que iba a ser director cuando vio su puntaje?

9	D	<i>Tenía la certeza por lo que había vivido con otros compañeros y viendo las estadísticas, sabía yo que tenía probabilidades en cuestión de documentación y puntuación sabía que estaba con muchas probabilidades de conseguir esta nueva plaza como director.</i>
10	E	<i>¿Qué modelo o modelos de liderazgo fueron determinantes para que iniciara el suyo propio?</i>
11	D	<i>Si partimos desde la infancia yo tuve un modelo que fue mi padre que fue maestro, pero en este caso como director si nos referimos a un modelo así de persona, no fue algo definido, simplemente sentía que era la necesidad de darle otro rumbo a mi trabajo profesional; y el liderazgo pudiera yo irme por el democrático donde tratar de asumir responsabilidades, pero también compromisos por parte de los compañeros maestros.</i>
12	E	<i>Para tomar ese liderazgo propio tenías que haber tenido una referencia, entonces esa referencia en función de tu propia persona y aparte en el rol como director, una de esas dos tiene que influir una en la otra ¿Qué es lo que ha influido en tu liderazgo como director?</i>
13	D	<i>En el transcurrir de los años he tenido muchos directores y en ese ir y venir del trabajo docente hay de todo, hay cosas que te gustan, hay cosas que no te gustan, cosas que te gustaría poner en práctica que ya las viviste. El ejemplo de un director que tuve por allá en el año de 1999. El profr. Jaime, responsable, comprometido y con una gran capacidad de convencimiento por todo lo positivo. Una persona que siempre se distinguió por su gran sentido humano y solidaridad con quienes estuvimos a su alrededor; y en este sentido yo me considero ser fiel a mis ideales igual que el hablar de liderazgo, hay diferentes versiones, igual yo puedo tener una y puede haber muchas otras, pero como te digo todo este año y medio, afortunadamente que tengo como director he tratado de ser, de ejercer un liderazgo democrático, de compañerismo, y hasta ahorita creo que esto ha funcionado.</i>
14	E	<i>¿Cómo era el liderazgo de sus padres?</i>
15	D	<i>Fue un liderazgo autoritario, estamos hablando ya de algunos años, ahí se hacía lo que el padre decía, así viví yo mi infancia, hasta los 18, 19 años cuando yo ya me independizo y empiezo a trabajar por mi cuenta</i>
16	E	<i>¿Cómo influyó en usted el modelo el estilo de liderazgo de su familia?</i>
17	D	<i>Tratar en la medida de lo posible de no denigrarlo y de superar, creo que hasta cierto punto lo he estado logrando en mi trabajo como en lo familiar, tratando de no hacer lo que se hizo con mi persona.</i>

18	E	¿Cómo es el cambio de liderazgo que había en tu familia con el actual?
19	D	<i>Yo siento que preparación constante te abre muchas puertas y te da también otra dimensión de las cosas que estás viviendo y tratas en la medida de lo posible de ponerlo en práctica. Yo considero que no soy autoritario, habría que preguntarles a las personas que están a nuestro lado, pero siento que el trabajo que me he propuesto se ha desarrollado sin mayor problema.</i>
20	E	¿Quién de sus hermanos era líder?
21	D	<i>El mayor, líder en el sentido de una persona muy extrovertida, carismático, estaba dispuesto a apoyarte, que estudió para maestro y de cierta manera pues igual fue un referente para tomar este camino, aparte del padre que también fue importante.</i>
22	E	¿Qué tipo de liderazgo tenía?
23	D	<i>Un liderazgo carismático, suave a veces demasiado flexible y cuando había necesidad de hacernos ver las cosas lo hacía. Siento que había una mejor conjugación con el hermano mayor que con el papá, había un poquito más de apego en el sentido de cómo se daban las cosas o como se delegaba una comisión.</i>
24	E	Cuando inició como director ¿Qué modelo siguió para la toma de decisiones?
25	D	<i>Tengo afortunadamente casi año y medio. Bueno el modelo siento que no se... en uno solo, pero según lo que yo he vivido; yo considero que estoy dentro del modelo democrático y el compañerismo, tratando de sacar las cosas de la mejor forma de que haya propuestas, de hablar de soluciones globales, esto de cierta manera da resultados, y no por el hecho de decir el liderazgo de compañerismo sin soltar el aflojar, no comprometerse..., no de ninguna manera, yo siento que en la manera en que exista esa corresponsabilidad entre el director y los docentes el trabajo sale adelante.</i>
26	E	¿Cuáles fueron sus primeras experiencias al cambiar su rol de docente de director de una escuela primaria?
27	D	<i>Si hay un cambio, realmente al jugar ese rol de cierta manera te sirve de experiencia el tiempo que tuviste de docente, pero si a veces es un poquito complicado ya tienes la responsabilidad toda la escuela de todo lo que sucede y bueno el compromiso crece, la responsabilidad crece y bueno dentro de lo posible las relaciones humanas también juegan un papel muy importante dentro de de la escuela porque aparte de lo que es el trabajo, lo que vinimos a hacer, se tiene que ver el carácter de todos los compañeros y a veces no va a veces no va ...pueden ser muy buenos trabajadores, pero en cuestión de la empatía o la relación humana, a veces no se da por más que uno quiera.</i>

28	E	¿Participó como líder en la escuela o en alguna agrupación en su niñez, adolescencia o juventud?
29	D	<i>Desde la primaria traté siempre de preocuparme por salir bien, salimos por ahí en la escolta, recibiendo un diploma, en secundaria igual, jefe de grupo, quizás ya en la normal ya hubo un poco más homogéneo, quizás no se sobresalió, fue un poco más complicado ahí, y no fue por falta de ganas, lo que pasa es que hay gente que le echa más ganas...</i>
30	E	¿Reconocía que había otras personas que tenían un liderazgo con más presencia y hay aprendizajes de esas personas con las cuales estas conviviendo?
31	D	<i>Claro, de cierta manera es lo que hablábamos ahorita, agarra las cosas buenas que sirven para mejorar en lo personal.</i>
32	E	¿Cómo fue ese liderazgo?
33	D	<i>Por lo que viví en ese entonces, tu sabes que el hecho de participar, de opinar, de cierta manera hace referencias y el liderazgo en el sentido de apoyar a los compañeros tanto en lo académico o jugando simplemente, organizando cualquier tipo de juego, te digo no fue un liderazgo muy notorio, pero si es cierto que destaqué, por lo menos si en esa etapa temprana.</i>
34	E	¿Tú sentías que eras el líder cuando convocaba algo?
35	D	<i>Me tocó en actividades deportivas, organización de alguna obra de teatro, algo relacionado con lo académico.</i>
36	E	Cuando inició como director, ¿qué modelo siguió para la toma de decisiones?
37	D	<i>De inicio fue un poco difícil, al no tener una capacitación al respecto, recurrí a mi experiencia como director interino y al trabajo que como docente he desarrollado. He tratado de ser lo más objetivo posible, ponderando siempre lo que es mejor para cada situación problemática y consensando también con el personal a mi cargo las estrategias que nos lleven a la resolución de conflictos o la simple realización de actividades al interior del plantel.</i>
38	E	¿Cómo considera que debe de ser el proceso de toma de decisiones?
39	D	<i>Yo siento que siempre la toma de decisiones tiene que estar fundamentada en la libertad de que cada quien exponga su sentir, sus propuestas, sus sugerencias, pero siempre marcando una limitante y no con esto hacer desaparecer la libertad, simplemente encaminar las ideas, pero siempre tomar una decisión entre todos y que sea lo mejor consensada.</i>

40	E	¿Pero a veces cuando se ve en la necesidad de tomar una decisión y no te impide consensar?
41	D	<i>Cuando se ha acrecentado esa situación se han tomado y creo que hasta el momento esa toma de decisiones no ha afectado al grupo ni a la institución, siempre ponderando las necesidades y la situación que podamos estar viviendo, si se ha tenido que tomar estas decisiones, sería imposible siempre estar en el contexto pero generalmente como juntamos para reuniones de consejo técnico siempre estamos todos y la salida o la solución a los problemas siempre son comentados y las sugerencias se enriquecen con todos.</i>
42	E	¿Cómo que debe ser el proceso de la toma de decisiones?
43	D	<i>A lo mejor soy un poco repetitivo en esto yo considero que aquí en la cuestión laboral aquí en la escuela, yo he partido de eso en este año y medio de consensos, de trabajo colaborativo, de escuchar las diferentes posturas y al final de cuentas tomar la decisión más conveniente ya sea para alguna problemática de algún alumno o de la institución.</i>
44	E	¿Cómo responden los maestros a su estilo de toma de decisiones?
45	D	<i>Considero que hay aceptación y no los veo obligados a responder algo que ellos quizás pudiera saber que les inquiete, a veces igual es difícil la cuestión del estado de ánimo o carácter en valorarlo o si ha alguna estimulación por parte de alguno de ellos, pero aparentemente y lo que yo veo y que puedo apreciar hay aceptación, no tanto por lo que yo proponga, sino por lo que en conjunto estamos realizando, y claro si hay la necesidad de tomar una decisión... por parte de ellos o cuando menos que esto está mal o la hubieras hecho de esta manera, y eso no quiere decir que no me imponga simplemente se busca un decisión...</i>
46	E	¿Cuál ha sido su experiencia más difícil como director en cuanto a la toma de decisiones?
47	D	<i>En una situación complicada hasta el momento y en el poco tiempo que tengo no se me ha presentado una problemática fuerte, que cree un conflicto vaya, esto se ha dado de un manera muy normal, e igual estamos en un proceso de la situación, pero no de problemática, eso hasta ahorita no se ha dado.</i>
48	E	¿No se te ha presentado una situación en la cual tengas que estar en una disyuntiva para tomar una decisión?
49	D	<i>Podrán decir que suave, lo que pasa es que aquí todo transcurre con normalidad, porque es gente muy comprometida con su trabajo, quizás eso el compromiso que tienen ellos, la responsabilidad que tengo yo también como director no ha generado una polémica fuerte, un</i>

		<i>conflicto, igual no estamos exentos de que más adelante se pudiera presentar. La problemática que veo es en lo referente a la población estudiantil, una recurrente ha sido la baja matrícula escolar, por lo que en ocasiones nos llegan alumnos expulsados de otras escuelas por cuestiones conductuales y nos vemos obligados a su aceptación para conservar estadística. Aunque como institución es nuestro compromiso y responsabilidad prestar el servicio educativo.</i>
50	E	¿Cómo ha ido modificando la forma de tomar decisiones?
51	D	<i>Generalmente sigo el nuevo modelo porque esto ha dado resultados, ahora quizás más delante algún conflicto me haga cambiar de estrategia, afortunadamente no hay una problemática que me complique la vida o que se complique a los docentes.</i>
52	E	¿Hasta ahora va viento en popa?
53	D	<i>Exactamente, es un equipo bien conformado que igual como seres humanos y ya cuando se presente algún conflicto, ya que no estamos exentos.... Pero hasta ahorita las cosas van my bien.</i>
54	E	¿Tienes un plan de autodesarrollo profesional como director?
55	D	<i>Hay metas, pero un plan, un proyecto ya sistematizado no lo tengo. Mi trabajo quizás lo tengo basado en metas y sea un poco informal a reserva del plan anual que laboramos como directores. Ya de manera más específica me he trazado metas de superación y capacitación que se han logrado los tiempos establecidos. El objetivo es mantenerme en constante actualización para estar acorde a los requerimientos que nos marca el quehacer educativo y tratar a mediano plazo un ascenso como supervisor de zona escolar y considero que vamos por buen camino.</i>
56	E	¿Cómo lo lleva a cabo?
57	D	<i>A través de cursos, conferencias, talleres referentes a lo educativo como alumno y también como asesor de alguno de ellos.</i>
58	E	¿Cómo organiza a los maestros en su escuela?
59	D	<i>Cada quién tiene su grado, sus comisiones cada una de ellas con su plan de trabajo, la función también es delimitada si hablamos de maestros de guardia comisiones de disciplina, puntualidad, aseo y siento que ellos también están jugando su rol, es parte también del compromiso que tienen ellos para con la escuela, no para con el director sino que estamos hablando de la escuela en general, y generalmente actividades nuevas, extraescolares, tenemos que ser, de igual manera llegar a los acuerdos para desarrollar las comisiones que</i>

		<i>se asignen en su momento.</i>
60	E	¿Sigue algún patrón para llevar a cabo esta organización?
61	D	<i>Si, la estrategia, partimos de una reunión donde hay una agenda con los puntos a tratar y con las posibles comisiones a asignar a cada uno de ellos de acuerdo al perfil que tiene cada uno de los maestros, se hace la propuesta y si se acepta adelante y si no buscamos por consenso quien pudiera realizarla.</i>
62	E	¿Cuáles son los aspectos positivos que considera usted se han promovido bajo la dirección a su cargo?
63	D	<i>Yo creo que pudiéramos hablar de respeto, de compromiso, de honestidad, de una actitud positiva hacia el trabajo a desarrollar en las aulas, y esto es algo que se ha venido dando desde el inicio del ciclo escolar, y en muchos de los casos no es porque yo como director insista en el cumplimiento de estos, simplemente el maestro ya viene comprometido a trabajar y sacarlo adelante.</i>
64	E	¿Has tenido suerte con el personal que has tenido a tu cargo?
65	D	<i>He sido afortunado con el personal docente con el que me está tocando trabajar.</i>
66	E	¿Cuáles son los aspectos que han sido más difíciles promover en la organización escolar?
67	D	<i>Considero que lo referente a la planeación de las clases no se da como realmente me gustaría. Me refiero a los tiempos en que deba hacerse llegar a la dirección. Es fundamental cumplir con este rubro por su repercusión en el trabajo diario, los procesos y la evaluación de los mismos.</i>
68	E	¿Qué es lo que hace cuando hay liderazgos positivos en el grupo de maestros?
69	D	<i>Aprovecharlo, yo creo que son bienvenidos y no en el sentido de decir me va a sobrepasar, me va a opacar, simplemente y sencillamente ese tipo de liderazgos los tenemos que aprovechar, igual yo te repito aquí en la escuela si tengo ese tipo de liderazgos pero siempre enfocados hacia un solo punto, enfocados hacia la escuela.</i>
70	E	¿Qué es lo que hace cuando hay liderazgos negativos en el grupo de maestros?
71	D	<i>No estamos exentos de que en cualquier momento por interés personal de algún miembro se de cierta controversia, y no se trata de minimizarla aun cuando se pueda percibir que pueda haber algo de dolo en alguna intervención o en alguna actitud, simplemente dejamos</i>

		<i>que fluya y a veces inconscientemente el grupo va a ser un análisis de la situación que se le presente, entonces aspectos negativos no les pudiera llamar, ya que no somos iguales y podemos discrepar en muchas situaciones, entonces tratamos de abordarlo en lo personal cuando se ha visto que son mínimas esas situaciones, yo no podría llamar negativo, yo creo que es parte del ambiente que estamos.</i>
72	E	¿Qué es lo que hace cuando no se manifiestan liderazgos en el grupo de maestros?
73	D	<i>Tenemos que buscar la manera de motivarlos a la participación a salir, porque a veces por comodidad a lo mejor es conveniente igual estar quieto, yo siempre trato de que al hablar con los maestros hacerles ver la importancia que tiene su participación al igual que la de todos, en mayor o menos medida yo siento que vamos al parejo, si algún compañero anda un poco desubicado o quizás con otra idea el empuje que trae todo el equipo va a ser que salga.</i>
74	E	Tú que preferirías ¿Qué hubiera liderazgos negativos o que mejor no hubiera en el grupo?
75	D	<i>Yo siento que si hubiera liderazgos negativos daría pie a una polémica o a un análisis de un conflicto que se pudiera estar presentando y tener la más alta postura que se pudiera tener con esta persona con liderazgo negativo y un análisis en equipo de sus ideales y que fundamente porque de repente y en la medida en que se realiza el conflicto hay un aprendizaje para todo.</i>
76	E	¿Cómo es la interacción entre los maestros que usted dirige?
77	D	<i>Es una interacción amigable, respetuosa, de convivencia cuando se nos permiten los tiempos, una interacción flexible con sus limitantes, por qué con sus limitantes, porque uno tiene que marcar sin ser autoritario, hay momentos en los que uno tiene que... en cuento a una necesidad que pudiera tener algún compañero, y dentro de eso entra lo que es la solidaridad.</i>
78	E	¿Cómo es su relación con los maestros?
79	D	<i>Hasta ahorita yo considero que las relaciones humanas están bien, ha habido buena química entre los compañeros.</i>
80	E	¿Cómo es su relación con los miembros de la comunidad escolar (intendentes, supervisor, Sociedad de Padres de Familia)?
81	D	<i>Hay una relación de apertura con todos ellos, siento que he sabido escuchar a los padres de familia cuando han acudido por alguna problemática de sus hijos y las peticiones o las quejas que han traído,</i>

		<i>en el caso de la autoridad oficial siento que estamos en buenos términos, en buen entendimiento cumpliendo con la responsabilidad que nos compete a ambos y no considero que hayamos tenido un problema, yo creo que dándole seguimiento a las normatividades a las exigencias que pudiera pedir la autoridad estamos en la disposición de cumplir con ello.</i>
82	E	<i>¿De qué manera influyen otros organismos (SEC, sindicato, Sociedad de Padres) en la forma en que usted dirige la escuela y al grupo de maestros?</i>
83	D	<i>Si hay una influencia en el sentido de que hemos convivido cerca de 20 años con esas instituciones, de alguna forma pertenecemos a un sindicato, a la secretaría y estamos dentro de una comunidad. Con el venir de los años y en este año y medio como director la experiencia te dice que tienes que tener tolerancia, tener la apertura, seguir con el trabajo en equipo, escuchar a las personas, valorar las opiniones y en esa medida se va creando un campo de formación que en determinado momento ayudan a resolver conflictos a mediar situaciones para el bien de la escuela. De manera más específica, lo sindical cobra relevancia cuando se solicita personal a reuniones o eventos efectuados por la organización repercutiendo en el trabajo escolar al suspender clases o a tomar decisiones o estrategias para evitar en lo posible afectar al alumnado.</i>
84	E	Muchas gracias por tu apoyo.

Apéndice F. Entrevistas

La presente entrevista es con el fin de obtener información para conocer las fases o etapas por las que atraviesa el director de primaria para la formación de su identidad.

Director caso B (Entrevista 2)

E: Entrevistador

D: Director entrevistado

1	E	Primero que nada agradecerle que hayas aceptado apoyarme con la entrevista que es con el fin de investigación para el trabajo de titulación y todo lo que se vaya obteniendo de información será completamente confidencial.
2	E	¿Cuándo decidió que podría ser director de primaria?
3	D	<i>Eso yo nunca lo pensé, tenía una plaza comisionada de director, entonces a la moda lo comisionan a uno... pero sinceramente no con la expectativa de ser director ya que tenía grupo y la gané, pero la obtuve sin buscarla, no estaba en mis planes, yo pensaba en la secundaria, estaba haciendo la normal superior, pero se me dio la responsabilidad y ya ves, soy director desde el '81.</i>
4	E	¿Qué lo motivó a tomar esa decisión?
5	D	<i>Más que nada uno piensa en la superación, pero te digo yo en lo personal no aspiraba, venía de una escuela bidocente, cuando me dijeron que la plaza estaba boletinada, yo metí los papeles sinceramente yo tenía otras expectativas, yo quería cambiarme de nivel, a secundaria.</i>
6	E	¿Qué proceso siguió para ser nombrado director?
7	D	<i>En aquel tiempo se usaba mucho la cuestión del sindicato, y no se si te acordarás, si estabas bien con el sindicato conseguías muchas cosas, en ese tiempo no había escalafón. Por ese tiempo me avisó el Profr. Valverde a través de un telegrama que la plaza que ocupaba como director había sido boletinada y que si quería participar en el concurso para asignar la plaza mandara mis papeles a México (en ese entonces estas gestiones se hacían allá ya que el escalafón era a nivel nacional) mandé los papeles para participar.</i>
8	E	¿Pensó que iba a ser director cuando vio su puntaje?
9	D	<i>No recuerdo el asunto de los puntajes. Mandé lo relacionado con mi preparación académica y me gané la plaza. En ese tiempo solicité horas en secundaria, como era mi deseo, pero debido a los problemas de transporte ya que trabajaba en la Costa de Hermosillo y no tenía</i>

		<i>carro nunca las pude cubrir y las dejé. Posteriormente obtuve la doble plaza y me quedé en este nivel educativo.</i>
10	E	¿Qué modelo o modelos de liderazgo fueron determinantes para que iniciara el suyo propio?
11	D	<i>Yo recuerdo con mucho cariño y mucho afecto sobre todo al profesor González, mucha gente no lo quiso porque el era una persona demasiado dura y estricto, pero si sabías orientar bien la forma de ser de él, yo en lo particular sentí que era parte de su trabajo como director, yo aprendí muchas cosas de él, el era capaz de decirte todo cuando entregabas la documentación , y también tenía su liderazgo él, lo estimaba y lo apreciaba uno, yo así lo veía, siento que aprendí mucho de él.</i>
12	E	¿Cómo era el liderazgo de sus padres?
13	D	<i>Mis papás tienen hasta el segundo de primaria, no terminaron la escuela, mi papá nunca se preocupó en el sentido del estudio y esas cosas, en cambio mi mamá era todo lo contrario, decía que teníamos que salir adelante estudiando, yo siento que le debo todo eso a mi mamá, mi papá era más disimulado, mi mamá tenía una visión clara de que saliéramos de donde estábamos porque éramos muy pobres y la única manera era atreves del estudio, mi mamá nunca nos ayudó económicamente, pero en el sentido moral si.</i>
14	E	¿Cómo influyó en usted el modelo el estilo de liderazgo de su familia?
15	D	<i>Por un lado mi mamá tenía claro de qué forma sacarnos de donde estábamos, pero en su forma de ser mi mamá tenía un carácter muy suavecito, nunca fue conflictivo, si había problemas buscaba la mejor manera de solucionarlos, en cierta forma esa manera de actuar en la familia influye.</i>
16	E	¿Cómo es el cambio de liderazgo que había en tu familia con el actual?
17	D	<i>Mi madre hace 23 años que falleció y la confianza que ella nos brindaba se fue con ella. Mi papá como lo mencioné anteriormente, no nos brindaba la confianza pero aún así lo respetamos mucho.</i>
18	E	¿Quién de sus hermanos era líder?
19	D	<i>Mi madre hace 23 años que falleció y la confianza que ella nos brindaba se fue con ella. Mi papá como lo mencioné anteriormente, no nos brindaba la confianza pero aún así lo respetamos mucho.</i>
20	E	¿Quién de sus hermanos era líder?
21	D	<i>Tengo un hermano que se llama Leopoldo, es menor que yo, mis tíos le vieron que tenía talento para ser sacerdote, se lo llevaron a su casa y ellos lo educaron, pero en la casa el liderazgo fue del hermano mayor,</i>

		<i>él era el que nos mantenía a todos.</i>
22	E	¿Qué tipo de liderazgo tenía?
23	D	<i>El como que se echó la carga de la familia solo, él lo hacía de papá y mamá, de ver que nada hiciera falta, de estar siempre pendiente de todo, mi papá nunca estuvo al pendiente de nosotros porque era alcohólico. Él era paternal.</i>
24	E	Cuando inició como director ¿Qué modelo siguió para la toma de decisiones?
25	D	<i>Yo siempre he tratado de ser conciliador, casi no me ha gustado a mi buscar el enfrentamiento, cuando hay necesidad de hacerlo lo hago, pero es raro, normalmente trato de platicar, de buscar una solución al problema, trato de conciliar, pero muchas personas lo malinterpretan piensan que soy blandito.</i>
26	E	¿Cuáles fueron sus primeras experiencias al cambiar su rol de docente de director de una escuela primaria?
27	D	<i>Yo fui director con grupo, y lo que me asignaban era más lo administrativo, cuando ya me dieron la plaza de director, entonces yo tomé la responsabilidad, pero se me hacía tan raro, porque yo pensaba que lo único que había que hacer era lo de papelería y más cuando te dejaron sin grupo, yo no sabía qué hacer cuando me dejaron sin grupo, me sentía raro, yo no lo quería agarrar porque tenía grupo hasta 1981. Ese año se presentó la oportunidad de la dirección efectiva al pensionar al Profr. Crecencio de la FORD 60. Estuve un año ahí al año siguiente se presentó la oportunidad de una doble plaza pero ésta no era compatible con el turno matutino y tuve que cambiar de escuela a la DAMIAN CARMONA del ejido la Peaña Nueva. En este plantel permanecí tres años. Posteriormente tuve la necesidad de emigrar a la ciudad para estar con mi familia ya que ellos vivían en Hermosillo. Desde 1988 llegué a Hermosillo y he permanecido de manera permanente en la misma escuela. Los últimos años he cambiado mi adscripción a otros planteles siempre pensando en un lugar lo más cercano a mi casa. En el principio de mi gestión como director efectivo y me dijeron profe ahí está la vacante y dije no, no quería lidiar con 12 maestros mayores que yo profesionalmente y de edad también, me sentí incomodo, pero los mismos maestros me dieron la confianza, de que no me preocupara, que éramos un equipo y que íbamos a salir adelante, pero si me dio cierto temor, porque yo estaba acostumbrado a las direcciones con grupo.</i>
28	E	¿Participó como líder en la escuela o en alguna agrupación en su niñez, adolescencia o juventud?
29	D	<i>No yo era de muy baja autoestima, Yo era muy pobre entonces todo el tiempo lo veían a uno... ,no con esa mentalidad pero si con esa situación así, por eso no creas que yo no me animaba a participar, yo</i>

		<i>nunca había sido líder absolutamente de nada, ni de equipo de futbol.</i>
30	E	¿Reconocía que había otras personas que tenían un liderazgo con más presencia y hay aprendizajes de esas personas con las cuales estas conviviendo?
31	D	<i>Siempre he tratado de aprender de las personas con las que comparto responsabilidades eso ayuda mucho.</i>
32	E	¿Cómo fue ese liderazgo?
33	D	<i>Repito, siempre ha sido muy provechoso y estimulante.</i>
34	E	¿Tú sentías que eras el líder cuando convocaba algo?
35	D	<i>No me sentía líder pero asumía mi responsabilidad.</i>
36	E	Cuando inició como director, ¿qué modelo siguió para la toma de decisiones?
37	D	<i>Yo era más bien conciliador, hasta la fecha trato de lidiar con el problema a menos que sea una situación que necesite un poquito de orden, pero la gestión diaria es tratar de conciliar, pero si ha habido casos en los que uno ve que se requiere... Si actúo así, me molesta, siento que se sale de mi forma de ser.</i>
38	E	¿Cómo considera que debe de ser el proceso de toma de decisiones?
39	D	<i>Yo pienso que para tomar decisiones tienes que estar informado que es fundamental, y en ese sentido debes de tener todos los medios necesarios para poder elegir la decisión adecuada, pero al final tomas las decisiones tu.</i>
40	E	Pero a veces ¿cuándo se ve en la necesidad de tomar una decisión y no te impide consensar?
41	D	<i>Asumo la responsabilidad de la decisión tomada.</i>
42	E	¿Cómo debe ser el proceso de la toma de decisiones?
43	D	<i>Como el resultado de un proceso de información, planeación y organización.</i>
44	E	¿Cómo responden los maestros a su estilo de toma de decisiones?
45	D	<i>Yo pienso que a veces se confunden, porque la mayoría piensa que soy conciliador, pero cuando a veces es lo contrario lo hago y cuando hacemos este tipo de decisiones se molestan como que no están acostumbrados en mi trato, si me ha tocado conciliar con este tipo de situaciones y si me ha creado conflicto esa situación.</i>
46	E	¿Cuál ha sido su experiencia más difícil como director en cuanto a la toma de decisiones?

47	D	<i>Salirme de la... Porque los profesores no querían que me saliera, porque tenía muy buen equipo de trabajo, y la razón de mi partida era que tenía problemas con una madre de familia porque le gustaba meterse mucho en las cosas de la escuela y a veces a mi no me gustaba, yo siempre fui muy abierto en ese sentido con la mesa directiva, entonces esta señora como que se sintió con un poquito de poder y se nos echaba encima y empezamos a tener muchos problemas, empezó con la cuestión financiera, y luego fueron otras cosas en las cuales yo no la dejé, por lo cual nos demandó por abuso de autoridad, estuvo tan intenso todo que intervino el sindicato y otros, con lo cual se tuvo que llegar a la decisión de sustituir y me tuve que ir.</i>
48	E	¿No se te ha presentado una situación en la cual tengas que estar en una disyuntiva para tomar una decisión?
49	D	<i>Son tan difíciles las relaciones humanas en el ejercicio de la gestión escolar que casi nunca satisfaces plenamente las expectativas personales. Siempre se te presenta la disyuntiva en la toma de decisiones. Un caso particular se me presentó con el Secretario General de nuestra Delegación Sindical el cual continuamente abandonaba sus labores o no se presentaba a trabajar por atender los asuntos sindicales. En varias ocasiones me vi en la necesidad de aplicar los descuentos correspondientes cuando no pudo justificar algunas de sus salidas o ausencias. Esta situación de conflicto permanente fue una de las causas por la que tomé la decisión de solicitar mi cambio de adscripción.</i>
50	E	¿Cómo ha ido modificando la forma de tomar decisiones?
51	D	<i>Pues la verdad en ese asunto yo lo veía de forma personal, yo siento que hago las cosas bien, yo sigo siendo igual con la gente; con los niños, con los padres, con los maestros, como te digo yo sentí que era un asunto personal, que no tenía nada que ver con la escuela, en ese sentido no me afectó, yo las cosas que hago siento que las hago bien porque yo lo veo en los padres de familia que son los beneficiados, lo veo en los niños, con ellos todo ha ido muy bien, con los que a veces he tenido problemas es con algunos profes pero por situaciones que anteriormente comenté. Los profesores no quieren trabajar, están muy mal acostumbrados, y llega uno a querer poner un poquito de orden, aquí no hay cultura de trabajo, aquí es llevársela tranquilo.</i>
52	E	¿Hasta ahora va viento en popa?
53	D	<i>Como se dice: con sus asegunes.</i>
54	E	¿Tienes un plan de autodesarrollo profesional como director?

55	D	<i>Yo a estas alturas ya me quiero jubilar, a más tardar este año, terminé la normal superior, hice un diplomado, siempre traté la manera de progresar, yo me fui por carrera más que por escalafón no me esperaba nunca el ser director, yo me fui por carrera magisterial por cuestiones económicas, de hecho pienso que ahí estuvo, hasta aquí.</i>
56	E	<i>¿Cómo lo lleva a cabo?</i>
57	D	<i>Tengo en mente jubilarme pronto pero me cuesta trabajo tomar esa decisión, ya que hay situaciones en mi vida personal y profesional en las que debo pensar antes de tomar esta decisión: Tengo una hija aun estudiando y necesito apoyarla económicamente, me quitarán casi la mitad de mi sueldo, aún no tengo definido qué hacer cuando ya no trabaje en mi profesión. Mientras organizo esta situación sigo haciendo mi gestión como siempre, pero considero que ya es el momento de retirarme porque físicamente me siento cansado.</i>
58	E	<i>¿Cómo organiza a los maestros en su escuela?</i>
59	D	<i>Nos organizamos con el consejo técnico, difícilmente delego responsabilidades, soy muy aprensivo, a veces acaparas trabajo porque quieres resolverlo todo tu solo, pero si a veces delego responsabilidades porque así tiene que ser, ahorita las decisiones no las toma uno tiene que acudir a todos. Tenía mucho que ver la confianza que había con los profesores.</i>
60	E	<i>¿Sigue algún patrón para llevar a cabo esta organización?</i>
61	D	<i>Cuando tenemos que hacer algo como planes estratégico o planes de trabajo, entre los maestros se analiza lo que se va a hacer y se delegan los equipos de trabajo, responsabilidades, pero hay veces que es necesario trabajar en conjunto para transformar a la escuela.</i>
62	E	<i>¿Cuáles son los aspectos positivos que considera usted se han promovido bajo la dirección a su cargo?</i>
63	D	<i>Involucrar al personal en la gestión escolar, a los padres de familia en los problemas de la escuela.</i>
64	E	<i>¿Has tenido suerte con el personal que has tenido a tu cargo?</i>
65	D	<i>Con el personal a mi cargo mucha. Con ellos he crecido.</i>
66	E	<i>¿Cuáles son los aspectos que han sido más difíciles promover en la organización escolar?</i>
67	D	<i>Primero es integrarnos como un equipo de trabajo.</i>
68	E	<i>¿Qué es lo que hace cuando hay liderazgos positivos en el grupo de maestros?</i>
69	D	<i>Me apoyo en ellos para hacer más productiva la gestión escolar.</i>
70	E	<i>¿Qué es lo que hace cuando hay liderazgos negativos en el grupo de maestros?</i>
71	D	<i>Nunca los he cortado. Casi siempre intento conversar con ellos para llegar a consensos. En ocasiones aprovechaba algunas reuniones</i>

		<i>informales de (convivencias) para buscar al apoyo de algunos profesores a los que les tenía confianza y mantenían una relación mas estrecha con maestros con los que tenía algunos problemas para que me ayudarán a superar algunos de los conflictos que se me presentaban.</i>
72	E	¿Qué es lo que hace cuando no se manifiestan liderazgos en el grupo de maestros?
73	D	<i>Sacar la cara por la institución.</i>
74	E	Tú que preferirías ¿Qué hubiera liderazgos negativos o que mejor no hubiera en el grupo?
75	D	<i>Así como se aprende de los fracasos, se aprende de las personas negativas porque plantean un reto para tu gestión.</i>
76	E	¿Cómo es la interacción entre los maestros que usted dirige?
77	D	<i>No es conflictiva pero si crea retos por la diferencias en la preparación profesional pero sobre todo por expectativas personales que cada uno tiene respecto a su gestión como maestros.</i>
78	E	¿Cómo es su relación con los maestros?
79	D	<i>Es cordial en la mayoría de los casos, en otros reservada, pero hasta el día de hoy siempre estimulante.</i>
80	E	¿Cómo es su relación con los miembros de la comunidad escolar (intendentes, supervisor, Sociedad de Padres de Familia)?
81	D	<i>Muy buena. He tenido más éxito en mi relación con estas personas que en mi relación con los profesores.</i>
82	E	¿De qué manera influyen otros organismos (SEC, sindicato, Sociedad de Padres) en la forma en que usted dirige la escuela y al grupo de maestros?
83	D	<i>Tengo buenas relaciones con la mayoría de estas instituciones de ahí que siempre encuentre apoyo para la realización de mi gestión escolar, excepto con el sindicato al cual no me he acercado lo suficiente.</i>
84	E	¿Por qué no te has acercado al sindicato?
85	D	<i>Conocí al sindicato de una manera muy particular: en mi primer año de trabajo no me entregaron mis cheques de vacaciones hasta que pagara las cuotas sindicales. También me tocaron las épocas de Jongitud Barrios y la cacería de maestros que pensáramos diferente a las políticas sindicales. Por esta situación y otras que me pasaron siempre vi al sindicato como una institución a través de la cual se podían hacer muchas marrullerías. Aún hoy algunos utilizamos al Sindicato para beneficiarnos personalmente y en algunos casos para no trabajar, no va con mi manera de pensar y actuar.</i>
86	E	Muchas gracias por tu apoyo.

Apéndice G. Muestra del equipo investigado

Casos	Edad	Ubicación de escuela	Años de servicio	Años como director	Plan de estudios
Caso 1	42	Rural	22	1	75
Caso 2	41	Urbana	21	2	75
Caso 3	45	Rural	25	3	75
Caso 4	45	Urbana EE	25	3	75
Caso 5	45	Rural	26	5	75
Caso 6	44	Urbana	23	6	75
Caso 7	44	Urbana	24	8	75
Caso 8	49	Rural	28	10	75
Caso 9	45	Rural	27	10	75
Caso 10	43	Rural	24	11	75
Caso 11	49	Rural	28	12	72
Caso 12	45	Urbana	25	13	75
Caso 13	48	Rural	28	13	75
Caso 14	49	Rural	29	14	75
Caso 15	50	Rural	30	15	69
Caso 16	55	Urbana	31	17	72
Caso 17	49	Urbana	26	19	75
Caso 18	57	Urbana	39	23	69
Caso 19	57	Urbana	34	27	69
Caso 20	49	Rural	28	14	72