

**LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DIRECTIVO
EL CASO DE LAS DIRECTORAS DE PREESCOLAR
DEL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA EN TLAXCALA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRA EN EDUCACIÓN
CON CAMPO EN GESTIÓN EDUCATIVA**

PRESENTA:

MARÍA ELENA MONTIEL CARRO

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. ROSA ISELA GARCÍA HERRERA

SAN PABLO APETATITLÁN, TLAX., JULIO 2014

**LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DIRECTIVO
EL CASO DE LAS DIRECTORAS DE PREESCOLAR
DEL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA EN TLAXCALA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRA EN EDUCACIÓN
CON CAMPO EN GESTIÓN EDUCATIVA**

PRESENTA:

MARÍA ELENA MONTIEL CARRO

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. ROSA ISELA GARCÍA HERRERA

SAN PABLO APETATITLÁN, TLAX., JULIO 2014

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
--------------------------	----------

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

1.1 La organización escolar como objeto de conocimiento.....	12
1.2 Modelos teóricos de la organización escolar: estructura y acción.....	25
1.3 La interacción y la representación de roles en la organización desde la metáfora del teatro.....	34
1.4 El rol directivo en la organización escolar.....	59
1.5 Construir un marco analítico para comprender el rol directivo en una organización escolar del Subsistema de Educación Básica en el nivel de Educación Preescolar.....	73

CAPÍTULO 2. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

2.1 Reflexiones sobre el proceso de investigación científica.....	81
2.2 Los paradigmas de investigación científica: cuantitativa / cualitativa.....	85
2.3 La investigación cualitativa como punto de partida para comprender los procesos sociales.....	88
2.4 Diseño de investigación: estudio de casos.....	92
2.4.1 Qué es el estudio de casos.....	92
2.4.2 Las técnicas de investigación: revisión documental y entrevista semiestructurada.....	96
2.5 Estrategia de investigación.....	98
2.5.1 Dimensiones de estudio.....	99
2.5.2 Selección de informantes.....	102

2.5.3 Universo de estudio.....	103
2.5.4 La elaboración de los instrumentos: guión de revisión documental y guión de entrevista semiestructurada.....	105
2.5.5 Experiencia en el campo.....	108
2.6 Estrategia analítica.....	110
2.6.1 Transcripción de datos.....	110
2.6.2 Codificación.....	111
2.6.3 Análisis de la información.....	111
2.6.4 Elaboración del informe final.....	112

CAPÍTULO 3. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

3.1 Configuración normativa del rol directivo en el nivel de Educación Preescolar.....	115
3.1.1 La estructuración de la Educación Preescolar en el Subsistema de Educación Básica.....	115
3.1.2 Organización curricular del Plan y Programa de Educación Preescolar.....	121
3.1.3 Ubicación de la directora en la estructura de la organización.....	125
3.1.4 Funciones de la directora de Educación Preescolar.....	127
3.1.5 Perfil profesional.....	129
3.1.6 Movilidad docente.....	132
3.1.7 Programa de estímulos.....	134
3.2 La representación del rol directivo desde la subjetividad de las directoras...	135
3.2.1 Adscripción institucional.....	136
3.2.2 Mecanismos formales y no formales para el ascenso al cargo directivo: escalafón vs regularización.....	139
3.2.3 El tránsito de directora encargada a directora técnica.....	142

3.2.4 El rol directivo y las tareas ejecutadas en la experiencia práctica....	144
3.2.4.1 Las impresiones de las directoras respecto a las tareas administrativas.....	145
3.2.4.2 Las impresiones de las directoras respecto a las tareas de gestión escolar.....	147
3.2.4.3 Las impresiones de las directoras respecto a las tareas técnico – pedagógicas.....	150
3.2.5 El mantenimiento del orden interactivo escolar mediante la construcción de estrategias de negociación con los actores escolares.....	154
CONCLUSIONES.....	161
BALANCE GENERAL: ALCANCES Y LIMITACIONES.....	166
BIBLIOGRAFÍA.....	169

INTRODUCCIÓN

En México actualmente se vive un proceso de cambio en las líneas de la política educativa, la Educación Básica se ha visto sumergida en una serie de cambios de todo tipo; desde reformas constitucionales, nuevos planes y programas de estudio, surgiendo de igual forma nuevos esquemas de regulación del trabajo de las escuelas, directores, docentes y alumnos.

Desde hace bastante tiempo el campo de conocimiento sobre las escuelas y el Sistema Educativo en México se ha venido nutriendo de estudios e investigaciones que abonan a la comprensión de los fenómenos que ocurren en el marco de las organizaciones escolares. Dichas investigaciones muestran rostros distintos de las escuelas de la Educación Básica y con ello, nos dan un panorama diverso de los actores escolares como de las interacciones en donde desempeñan roles respecto a las formas de organización y enseñanza de un currículo escolar.

En el caso de la investigación que ahora presentamos nos propusimos explorar el mundo de las directoras del Subsistema de Educación Básica del nivel educativo de Preescolar en el Estado de Tlaxcala. Con esta investigación nos planteamos varios desafíos: en primer lugar, conocer cómo el rol directivo está prescrito en la normatividad del Subsistema de Educación Básica de este nivel educativo; en segundo lugar, examinar los mecanismos formales e informales por los que ascendieron verticalmente las directoras en la estructura educativa escolar; en tercer lugar, analizar a partir de las percepciones de las docentes cómo describen y dan cuenta discursivamente de las tareas concretas que desempeñan como directoras en el marco de la organización escolar en las que están adscritas institucionalmente; y finalmente nuestra investigación repara en los diferentes valores que éstas docentes tienen al desempeño de su rol, tratando con ello de dar cuenta de las tensiones que experimentan en su mundo cotidiano.

Frente a este panorama, de manera más específica nuestro objetivo de investigación es mostrar cómo construyen y representan el rol directivo las

docentes del Subsistema de Educación Básica en el nivel de Educación Preescolar.

La estructura y característica de la exposición escrita responde a la lógica de explicar con la mayor claridad, coherencia y orden posible los resultados y reflexiones que se derivaron a lo largo del proceso de investigación.

Para desarrollar esta investigación construimos un marco analítico – teórico en términos de definir nuestro objeto de conocimiento. Dicho marco se inscribe en la teoría de la organización escolar mismo que se integra de una pluralidad de enfoques y puntos de vista sobre la escuela.

En este marco teórico conceptual pasamos revista de algunas teorías y modelos que nos permitieron redimensionar nuestra comprensión de la escuela. Por lo tanto, para encarar el proceso de análisis e interpretación de nuestro objeto de conocimiento fue necesario identificar algunos postulados científicos en torno a las organizaciones escolares como ámbito de estudio, para ello, hacemos una recapitulación de como mirarlas y estudiarlas en función de determinar la ruta teórica de nuestra investigación.

En un primer momento, identificamos a la organización escolar desde una *perspectiva técnica – racionalista* donde es considerada como un instrumento de control que delimita funciones orientando las acciones de los miembros de la organización. Es analizada como un sistema de reglas y de normas que prescriben objetivos, metas y procedimientos enfocados a la eficiencia y eficacia de éstas. Desde esta mirada los miembros de la organización tienen objetivos y metas definidas por lo que es posible evaluar y medir cuales son sus resultados respecto de las acciones que prescriben éstas. Es decir, están dentro de una racionalidad de su comportamiento pues esta estructura formal dota a las organizaciones mecanismos de control y sanción.

En el entendido de que las organizaciones constituyen estructuras, también podemos identificar una estructura informal, que está compuesta por sistemas sociales y relacionales entre los miembros desarrollando una estructura de

interacción y comunicación no formalizada y, que sin embargo, es permeable, pues los individuos aún en el margen de una estructura formal buscan satisfacer sus propias necesidades, mostrando de esta manera una discrepancia de esa racionalidad, donde se habla de un tecnología imprecisa y metas ambiguas, convirtiéndola como un sistema débilmente articulada, es decir, con un alto nivel de fragmentación y discrepancia en el actuar de los miembros, mostrando una complejidad donde no siempre los objetivos son claros para las personas y, por lo tanto, los roles que la organización prescribe no son ejecutados tal y como los estipulan las reglas, metas y objetivos que la organización persigue.

En este sentido, podemos decir que esta complejidad puede explicarse a partir de mirar a las organizaciones desde una *perspectiva cultural*, es decir, como artefactos culturales y simbólicos que supone un margen de interpretación de los actores respecto de su reglas. Esta mirada cultural de las organizaciones escolares nos ayuda a comprender lo social interpretando sus manifestaciones simbólicas y poniendo en manifiesto el significado que tiene para las personas las prácticas organizativas y que dentro de su realidad, se va creando una cultura organizativa que la identifica en donde los individuos crean mitos culturales, por ejemplo, el lenguaje, los rituales, estructuras de pensamiento, valores y emociones; sin lugar a duda, esto influye en el comportamiento de los miembros de la organización, pues estas condiciones ambientales se institucionalizan poniendo en manifiesto un conjunto de patrones dentro de los cuales los individuos operan. Por lo tanto, hablar de una estructura formal no constituye un mecanismo de coordinación y racionalización sino un mecanismo de adaptación pues las reglas subyacen dentro de un consenso convirtiendo a la organización como impredecible e inestable.

Finalmente, situamos a las organizaciones desde una *perspectiva interaccionista* -postura adoptada para el estudio de nuestro objeto de conocimiento- donde la organización escolar es el marco en el cual los significados y símbolos sobre la acción y la interacción cobran sentido en la representación de roles, es decir,

como una configuración de escenarios cuyos mecanismos internos constituyen los auténticos resortes de acción, interacción y experiencia.

Desde esta perspectiva nos permite comparar lo formal con las percepciones y valoraciones que hacen los actores respecto al rol que desempeñan dentro de la organización escolar, es decir, la división de trabajo y la especificación de roles prescritos son características propias de las organizaciones pero estos llevados a la praxis no siempre responden a la parte técnica y racional sino que son cambiantes de interés y estrategia debido la interacción entre los mismos individuos.

Para estudiar este tejido interactivo de los actores escolares utilizamos la metáfora del teatro del sociólogo Goffman (1997) a fin de comprender y explicar las ambigüedades y tensiones que respecto a lo que prescribe una organización a partir de sus normas, pueden desencadenarse en un escenario organizacional cada vez que un individuo en una función directiva, se encuentre en funciones de un rol o diferentes roles en la organización. Por lo tanto, la organización escolar es la plataforma de actuación de los individuos, quienes cada vez que se encuentran en una situación social particular, representan papeles de manera dramática como si estuvieran en un escenario teatral.

El proceso de investigación es un trabajo complejo que implica para el investigador educativo seguir procedimientos científicos y rigurosos con la finalidad de generar un conocimiento sobre la realidad que se está estudiando. Existen dos tipos de paradigmas de investigación científica para abordar realidades sociales: cualitativo y cuantitativo.

Para efectos de la presente investigación, el diseño metodológico que guió el proceso empírico – analítico fue el paradigma cualitativo en virtud de alcanzar los objetivos trazados y poder interpretar y comprender el mundo circundante, pues nuestro objetivo es estudiar significados intersubjetivos, situados y construidos socialmente. En términos metodológicos la investigación cualitativa busca captar

el significado de las cosas, procesos, comportamientos y actos más que describir los hechos sociales y búsqueda de leyes generales de la conducta.

El método en el que se fundamenta este proceso es el estudio de casos el cual se basa en un análisis de casos afines con el objetivo de comprender su actividad en circunstancias importantes. Este método nos permitió profundizar en la particularidad del mundo de las directoras; para ello utilizamos dos técnicas de investigación: la revisión documental y la entrevista semiestructurada.

Para el caso de la revisión documental hicimos una exploración del rol directivo desde la óptica normativa, esto implicó un proceso de búsqueda de información de datos sobre los lineamientos normativos y legales que regulan las funciones de éste actor educativo en el marco de la organización escolar y esto a su vez un análisis identificando los postulados más representativos y definitorios.

Por lo que respecta a la entrevista semiestructurada, técnica por la que logramos sostener conversaciones profundas con las directoras y entrar a su mundo subjetivo con la finalidad de explorar las percepciones, significados que tienen respecto al rol que desempeñan dentro de la organización escolar.

Dentro de la estrategia de investigación se tomaron decisiones articuladas para identificar y delimitar las dimensiones de nuestro estudio, así como, los criterios de búsqueda y selección de informantes, entre ellos que fueran docentes con cargo directivo adscritas institucionalmente en el Subsistema de Educación Básica en el nivel de Preescolar en el Estado de Tlaxcala y contaran con más de 10 años de antigüedad en el cargo.

Resultando de este trabajo nuestro universo de estudio, el cual consta de cinco docentes con nombramiento de directoras técnicas y una con cargo de directora encargada todas ellas adscritas en una institución de Educación Preescolar en diferentes zonas escolares del Estado de Tlaxcala. Finalmente, el trabajo metodológico implicó seguir algunos procedimientos para el análisis, codificación de la información y la elaboración del informe final.

En un tercer momento se exponen con detalle los resultados derivados del análisis de nuestro objeto de estudio. Se concentra en dar respuesta al objetivo de nuestra investigación mediante el análisis de las acciones, pensamientos y percepciones, tensiones y significados que las directoras atribuyen a su función.

Finalmente, en el apartado de conclusiones se efectúa una síntesis de los hallazgos más notables al tiempo que se realiza un balance del proceso mismo de investigación, para cerrar con la exposición de alcances y limitación de nuestra investigación.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

1.1 La organización escolar como objeto de conocimiento.

La organización escolar como campo de estudio exige la delimitación de aspectos relevantes que la configuran en términos de poder desentrañar la realidad de los procesos que se gestan dentro de ellas. La concepción de que la organización escolar constituye un objeto de conocimiento, implica un saber que nos dirige a considerar las diferentes maneras de estudiarla y, por consiguiente, a reflexionar acerca de las teorías, los métodos del conocimiento científico y desde las implicaciones que acarrea el delimitar teórica y empíricamente nuestro objeto de conocimiento.

Por consiguiente, como investigadores nos obliga a analizar el sentido de la organización dentro de los diferentes postulados científicos que han tenido lugar sobre el estudio de los centros escolares, esta revisión bibliográfica nos ayudará a conocer profundamente éste saber pero, además, pueda ayudarnos a justificar el carácter científico que se le ha conferido. En esta sintonía, es imprescindible una exploración teórica acerca de las diversas teorías, perspectivas, y modelos de la organización escolar, con el propósito de contar con un bagaje de elementos que sirvan de fundamento y que simplifiquen el análisis de los procesos organizativos de la escuela.

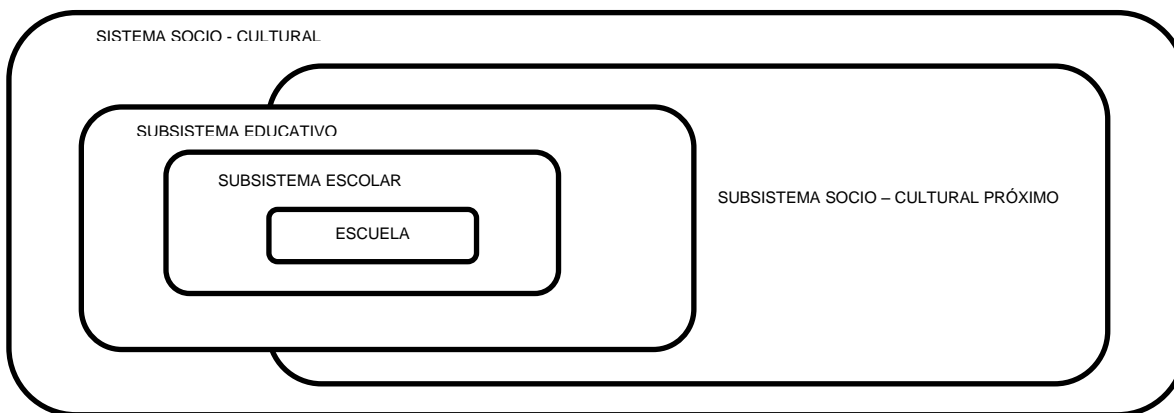
En la revisión de la bibliografía sobre la teoría acerca de la organización escolar, nos encontramos con una pluralidad de conceptualizaciones respecto de lo que podría comprenderse por escuela desde una perspectiva de organización. Las perspectivas y enfoques teóricos son diversos, sin embargo, para efectos de análisis pondremos atención sólo en algunos tratando de identificar en ellos elementos que nos permitan ampliar nuestra visión de lo que la escuela es y representa como organización y, sobre todo, como aquel marco institucionalizado

de normas y reglas que de algún modo influyen formal e informalmente en la adopción de roles por parte de los actores escolares.

Uno de los referentes que hemos localizado para comprender a la escuela, desde la perspectiva de organización es el enfoque de sistema de Gairín (2004). Para este teórico, el análisis de las organizaciones escolares como ámbito de estudio puede fundamentarse desde la perspectiva sistémica, cuya fuente inspiradora es la Teoría General de Sistemas (T.G.S.) iniciada por Bertalanffy (1976). Gairín señala que la perspectiva sistémica concibe a la escuela como una entidad compuesta de diversos elementos que interactúan entre sí. Hacia ella misma la escuela constituye un sistema en sí misma; por otro lado, la escuela en tanto una célula de la sociedad, también puede ser entendida como un subsistema dentro de la sociedad, del sistema escolar y educativo.

Esto significa, de acuerdo con Gairín, que el análisis de la escuela cabe abordarlo, por tanto, bajo una perspectiva global que no olvide la existencia de otras realidades que también ejercen procesos sistemáticos de intervención (por ejemplo, la familia), ni la incidencia que factores contextuales más amplios (por ejemplo, el medio social, la cultura) puedan tener. Para el autor, estudiar a las organizaciones escolares, no deja de ser una tarea compleja, tanto por la pluralidad de supuestos sobre su naturaleza, dimensiones o componentes como por los metodológicos. Para entender la escuela como sistema, hacemos referencia icónica la siguiente figura.

La escuela o centro educativo como sistema.



Fuente: Gairín, Sallán J. (2004)

Desde una perspectiva de sistema, la escuela puede ser estudiada como un todo integral y en relación a su ambiente. Muchos de los errores del sistema – escuela se han debido a la tendencia a resolver problemas atacando partes aisladamente -soluciones de parches- ignorando las relaciones y dependencias mutuas de sus componentes y las relaciones y dependencias del sistema – escuela con su ambiente.

Cabe señalar, de acuerdo con Gairín (2004) que la escuela, en tanto organización, consta de una combinación administrativa de tecnología y de personas, de modo que ambas se relacionan recíprocamente. La organización, aparte de considerarse como sistema abierto en constante interacción con el ambiente, se ve como un sistema sociotécnico donde caben los subsistemas social, técnico o de tareas y el gerencial.

En tal sentido, caracterizar la escuela como sistema, subsistema de otros más amplios (ver figura) es indicar que ésta, se constituye de elementos diferenciados e interrelacionados que al mismo tiempo se articulan y se yuxtaponen de manera desordenada. Para Gairín, la idea de totalidad deriva el acento en la resultante global antes que en los elementos considerados individualmente.

Teóricos como Materi y Bähler (citados en Gairín, 2004) señalan que:

“(…) todo sistema pertenece a un sistema mayor que constituye su ambiente. El ambiente lo proporciona metas y entradas, y el sistema devuelve resultados que a su vez influyen en el ambiente por la mayor carga de energía que transportan al ser resultados de la interrelación de los elementos del sistema.

Para su acción teleológica el sistema posee mecanismos de control que adecuan el proceso a los objetivos. El control se basa en la información en forma tal que podemos reducir el sistema a un sistema de información, modificación del ambiente”.

Desde la visión de Gairín, el hecho de analizar a la escuela sistémicamente supone reconocer que está íntimamente relacionada por todas las partes o elementos que la conforman. En este sentido, nos lleva a mirarla como sistema abierto, es decir, como esquema recurrente de hechos diferenciados del medio circundante pero dependiente de él, se relaciona íntimamente con su entorno.

Fundamentalmente recibe de él orientaciones para su acción, a la vez que configura mecanismos de control para su actividad. Por otra parte, los resultados escolares se proyectan socialmente contribuyendo con el tiempo al cambio social.

Ante esta complejidad, la dificultad de encontrar un modelo que explique el funcionamiento organizacional de la conglomerante confluencia de múltiples y variadas perspectivas nos lleva a revisar las dimensiones de análisis en las organizaciones con la intención de abordar globalmente el objeto de estudio. Para Acevedo (citado en Gairín, 2004), por ejemplo, la escuela como hecho institucional es susceptible de ser estudiada en su medio social y en cada época:

- a) en sus orígenes (iniciativa laica o confesional, pública o privada);
- b) en su organización y objeto primitivos, y en las transformaciones que sufrió durante su proceso de evolución;
- c) en su estructura actual (fines particulares, organización interna técnica y administrativa, programas de estudios y actividades recreativas);
- d) en su funcionamiento normal (disciplina, medios de acción, técnicas de enseñanza, relaciones entre estudiantes o profesores y de ambos entre sí) y en su rendimiento (frecuencia, porcentaje de alumnos aprobados, etc.)
- e) en cuanto a las relaciones: I) con el grupo profesional a que sirve si se trata de escuelas especiales o profesionales; II) con la familia y otras instituciones sociales; III) con la sociedad en general, en cuyo seno encaja y bajo cuya influencia tiende a modificarse.

Por otra parte, Gairín (2004) señala una serie de dimensiones organizativas como las más representativas que permiten el estudio de la escuela siendo éstas: histórica, institucional, sociológica, cultural – profesional, pedagógica, didáctica, orientativa y organizativa.

Sin embargo, estos ámbitos de estudio de la escuela no quedan limitados. Esto es, que estas dimensiones no son las únicas, sino por el contrario, éstas pueden ser completadas por otras que se vayan descubriendo al contacto con la realidad. Cabe insistir, en todo caso, en la caracterización de la escuela como unidad global de análisis que exige dar tanta importancia a la consideración de los elementos como a sus interrelaciones intrínsecas y extrínsecas. Para Gairín, considerar diferentes perspectivas es, en consecuencia, la exigencia de una metodología de

aproximación que nace como resultado de la incapacidad para abordar globalmente el objeto de estudio.

En este sentido, estudiar a las organizaciones escolares exige que el investigador reflexione sobre la teoría, perspectivas y modelos existentes que caracterizan a las organizaciones escolares en función de construir esquemas analíticos con la finalidad de analizar y comprender los aspectos que la configuran.

Por ello es importante conocer otros planteamientos, como los realizados por Nieto (en González, 2003), autor al que también recurrimos para situar a la organización escolar como objeto de conocimiento. Como ya indicaron Bryman, Hassard y Pym & Strati (citados en González, 2003):

“La organización escolar como disciplina científica se caracteriza por el pluralismo conceptual y metodológico propio de todas las ciencias sociales en su conjunto lo que significa que su contenido (tanto sustantivo como sintáctico) no constituye un todo único y coherente. Más bien, coexisten en ella varias perspectivas teóricas que, a su vez, agrupan distintas teorías o modelos sobre los centros escolares como organizaciones”.

En este sentido, podemos plantear que no existe ruta teórica única para comprender el comportamiento de las organizaciones en manifiesto a la existencia de la pluralidad de imágenes, concepciones y perspectivas teóricas. Sin embargo, este conocimiento nos servirá para guiar nuestro proceso de comprensión sobre el comportamiento de las organizaciones escolares dentro de la multiplicidad de dimensiones.

Examinar las diferentes perspectivas teóricas de la organización escolar, posibilita en buena medida la existencia de diferentes supuestos sobre la naturaleza y funciones del conocimiento con relación entre la teoría y el objeto de estudio.

¿Pero desde qué otras perspectivas podemos estudiar a las organizaciones escolares aparte del enfoque de sistemas que propone Gairín? Para Nieto (en González, 2003) la organización escolar como disciplina científica puede ser estudiada bajo perspectivas teóricas. Dichas perspectivas constituyen para Nieto un marco de conocimiento previo que sirve al investigador educativo como un

punto de partida estructurado y sistematizado que nos da la pauta para definir lo que queremos estudiar del centro escolar -el todo o alguna de sus partes-, así como para describir, explicar e interpretar lo que observamos.

En este sentido, las perspectivas nos permitirán agrupar o relacionar con rigor y coherencia diferentes elaboraciones conceptuales ya que de acuerdo con este autor, se integran de un conjunto de supuestos o creencias científicas que definen la naturaleza de las organizaciones y determinan cómo se conciben, cómo se comprenden y cómo se describen (es decir, lo que se cree, se opina y se manifiesta acerca de ellas). Por tanto, una perspectiva teórica nos proporciona un marco de interpretación, esto significa, que “hace posible organizar coherentemente e interpretar sistemáticamente fenómenos, hechos o experiencias” (Alexander, 1992, citado en González, 2003).

Conocer las diferentes perspectivas teóricas de las organizaciones escolares nos da la oportunidad de orientar y guiar las líneas conceptuales y planteamientos metodológicos para realizar la investigación sobre nuestro objeto de estudio.

Para presentar los caracteres esenciales de cada perspectiva el autor incorpora dos tipos de elaboraciones conceptuales: teorías y modelos que han consolidado a cada una de ellas. Por teoría, podría decirse, que “es un conglomerado de hipótesis, categorías, conceptos... que sirven para ver, para observar, para comprender o incluso para modificar y cambiar el mundo”. (Melich, 1996, citado en González, 2003).

Por lo que respecta a un modelo Blas, Ortiz y Barrón (citados en González, 2003) lo definen como:

“una representación explicativa que pretende reformular un fenómeno o aspecto particular. Es como si fuese el fenómeno pero no lo es. Un modelo representa al fenómeno a explicar pero no lo contiene ni reemplaza -el modelo no es el objeto- y se construye a partir de una teoría o marco conceptual de referencia que indica cómo elaborarlo y determina qué aspectos del fenómeno pasan al modelo y cuáles no para que sea posible operar con él”.

Hecho este planteamiento de porque Nieto justifica el uso de una perspectiva para estudiar a la organización escolar, pasamos ahora a identificar de manera muy general en qué consiste cada una de estas perspectivas propuestas por el autor. Para este autor vale la pena recuperar tres perspectivas fundamentales: la técnica, la cultural y la política.

Dentro de la primera *perspectiva técnica*, ésta ha tenido mayor aceptación convirtiéndose como dominante dentro de los estudios sobre la organización escolar. Dicha perspectiva establece una serie de supuestos respecto de la realidad de la escuela, por ejemplo:

- Los centros escolares se conciben como si fueran entidades físicas, constituidas por una serie de elementos particulares (variables) que pueden ser identificados y aislados.
- Las relaciones entre elementos son fuertes y definidas, lo cual podemos observar, registrar y cuantificar mediante procedimientos e instrumentos diseñados al efecto.
- El comportamiento (o funcionamiento) del centro escolar obedece a ciertas relaciones causales o funcionales que, una vez conocidas (explicadas), nos permiten percibirlo y controlarlo.

Reflexionando sobre esta orientación positivista o empírico – analítica del que se inspira esta perspectiva podemos identificar que la producción de conocimiento, como es señalado por el autor, recurre al análisis y explicación estructural y funcional (sistémico), en diseños experimentales y causi – experimentales, en formas cuantitativas de recoger y almacenar información, respondiendo a un interés netamente normativo (técnico), es decir, esta originado por esa búsqueda de conocimiento instrumental, sirviendo a “intereses de optimización de los medios de la organización para conseguir sus fines; intereses que se plantean en una doble vertiente; mejora de la eficiencia (maximización de resultados) y mejora de la eficiencia o productividad (minimización de costes)”. (Nieto, en González, 2003).

Para Nieto, dentro de esta perspectiva técnica de la organización, podemos destacar, por ejemplo, la presencia de la teoría de la gestión, desde donde se mira a la escuela como un cuerpo organizado de principios, supuestos que explican el funcionamiento de las organizaciones, estas miradas proporcionan al investigador

el poder percibir cómo funcionan y cómo se gestionan con el objetivo de alcanzar mayor eficiencia y eficacia posible.

De igual forma, Nieto (en González, 2003) menciona, que dentro de esta perspectiva técnica podemos identificar a los modelos de ambigüedad. Desde este modelo se concibe a la organización escolar como anarquía organizada y como sistema débilmente articulado, que cuestionan la estructura racional pues a pesar de que los centros escolares tienen cierta actividad y roles organizados existen procesos internos que condicionan el comportamiento de la misma bajo los cuales operan recalcando la parte informal de las organizaciones o también conocida como sistemas sociales que se afrontan a desarrollar una estructura de interacción y comunicación no formalizada que satisface las propias necesidades al margen de la estructura formal.

Asimismo, Nieto considera que a nivel de la investigación, cuando los investigadores adoptan esta perspectiva, hacen énfasis en hacer estudio más de corte cuantitativo y positivista para medir resultados y niveles de eficiencia y desempeño de la organización escolar. Dejándose de lado, muchas veces, la observación de aspectos más de corte cualitativo y subjetivo.

Para Santos (citado en González, 2003) la investigación positivista:

“parte de la asunción de que un centro escolar es un conjunto de hechos ordenados o estructurados según pautas que funcionan independientemente de las personas que actúan en él y que investigan sobre él. Ese conjunto y su dinámica interna son, además, estables en el tiempo. Ello aumenta el valor predictivo de la teoría, lo que lleva implícita la posibilidad de incidir después sobre la realidad, controlarla y cambiarla a través de la manipulación de sus variables”.

En este sentido, el investigador dentro de su análisis deberá identificar las variables y establecer sus relaciones en forma de hipótesis para garantizar el rigor y certeza de la investigación, así como, su validez y fiabilidad del tratado de los datos recogidos para su análisis.

Otra perspectiva a la que hace referencia Nieto a efectos de analizar a las organizaciones es la *cultural*. Considera este autor, que a diferencia de la anterior, dicha perspectiva busca comprender lo social y humano dentro de las organizaciones escolares y con ello, interpretar las manifestaciones simbólicas que se generan en la dinámica interna. Bajo esta perspectiva, como es reseñado por Nieto (en González, 2003) las organizaciones escolares:

- Se conciben como artefactos simbólicos que, aunque se manifiestan externamente, se construyen desde la experiencia subjetiva y responden a ciertos motivos o razones (causalidad intencional, para qué).
- Construyen un todo que no puede ser fragmentado o descompuesto sino es expensas de su plena comprensión (hechos y acciones no pueden desligarse de valores e intenciones).
- Su comportamiento o funcionamiento es en cierta medida impredecible e inestable (dinámico) y está condicionado por sus contextos o circunstancias particulares aunque responde a ciertas regularidades o patrones.
- Estas reglas subyacentes son convenciones o acuerdos tácitos consensuados socialmente y se construyen a nivel intrasubjetivo (propio de cada sujeto) y a nivel intersubjetivo (en la interacción entre sujetos).

A diferencia de la primera perspectiva Nieto señala que, ésta estudia preferentemente los significados, las creencias, los valores en sí el conjunto de prácticas y significados escolares, permitiendo comprender el sentido y razón de los acontecimientos de la naturaleza de la organización escolar, es decir, los fenómenos y prácticas organizativas generadas por un ambiente institucional determinado, refiriéndose a las reglas, expectativas, mitos o símbolos sociales que, normalmente, dan a entender requerimientos o exigencias aceptables respecto de qué trabajo o tareas tiene que ser realizadas (qué hacer), qué procedimiento tiene que ser seguido o bajo qué circunstancias (cómo hacer) y qué tipo de agente tiene que realizarlas (quién ha de hacer).

Dentro de esta perspectiva cultural podemos identificar dos grandes rutas de abordaje para comprender tanto, la cuestión subjetiva, por una parte, como el aspecto institucional de una organización escolar. La primera referida a la teoría subjetiva y, la segunda que se refiere a la teoría institucional. Ambas sirven para comprender la vida organizacional de los centros escolares.

Dichas teorías la subjetiva y la institucional conciben a las organizaciones como construcciones sociales que están medidas tanto por las biografías, valores, ideologías de los individuos como por las normas institucionalizadas en la vida social. Para teóricos como Meyer -partidario del enfoque institucional- y sus colaboradores (citados en González, 2003) existe una desconexión entre las estructuras establecidas, las actividades cotidianas en los centros escolares y los resultados que consiguen. En realidad, tiende a funcionar otro mecanismo más implícito de coordinación, que es la lógica de la confianza o presunción de competencia, según la cual cada parte mantiene en relación con las demás la asunción de buena fe de que el otro está de hecho, llevando a cabo su actividad. Por lo tanto, establecen esa ambigüedad ambiental por las que descansan los procesos organizativos de los centros escolares.

A diferencia de la perspectiva técnica que hace más énfasis en el método cuantitativo; la perspectiva cultural pone mayor atención en los estudios más de corte cualitativo. Por ejemplo, dentro de esta misma perspectiva el método de investigación que más destaca es el etnográfico y a través de éste, se aspira a obtener un conocimiento profundo y motivado de las organizaciones escolares, observando no sólo cada realidad como un todo de carácter contextual, sino también buscando en él aquellas interpretaciones que lo explican desde la perspectiva de los participantes y que se expresan a través del lenguaje natural que éstos utilizan (Trifonas, 1995; Santos, 1996; citados en González, 2003).

En general, la investigación etnográfica constituye la metodología idónea pues en esencia busca la interpretación del objeto de estudio en términos culturales, analizando el significado lingüístico de los agentes acerca de la forma de percibir, mirar y desentrañar la ambigüedad del conjunto de relaciones y significaciones que integran el objeto de estudio en este caso la organización escolar.

Finalmente, se localiza la *perspectiva política*, que es utilizada preferentemente para estudiar las ideologías, los intereses, las metas y el poder que se circunscriben en las organizaciones escolares. Nieto (en González 2003) enuncia ciertos caracteres generales siendo los siguientes:

- Las organizaciones escolares se conciben como construcciones orientadas ideológicamente, mediatizadas por determinantes históricos, económicos y políticos que responden a intereses o metas particulares.
- Su configuración (tanto como su comportamiento o funcionamiento) no es transparente. Puede parecer normal, en el sentido de legitimidad y natural, pero es deliberadamente creada y controlada por individuos o grupos con un poder que ejercen en beneficio propio y, en ocasiones, a expensas del dominio sobre otros.

Como se puede observar, la perspectiva política busca mirar la realidad organizativa desde la parte normativa resaltando los supuestos ideológicos que legitiman las condiciones y prácticas en los centros escolares. Por ello, la teoría y la práctica deben servir recíprocamente para exponer desde un contexto político el dominio, conflicto y negociaciones que se generan tanto externa como internamente en contexto de la organización.

“Lo que mueve al conocimiento es desvelar y actuar contra condiciones de acción o de interacción que conllevan dominio o sometimiento de unos individuos o grupos respecto a otros. Las prácticas pueden tener primacía sobre las teorías en el sentido de que delimitan la temática de los problemas que han de resolverse, pero deben apoyarse en éstas, pues proporcionan la base para legitimar metas y vías para cambiar la realidad en una dirección particular.” (Nieto, en González, 2003)

De igual forma, como en las anteriores perspectivas ésta también cuenta con teorías que comparten la búsqueda de obtener conocimiento sobre la naturaleza y cualidades, pero, en este caso políticas de una organización, siendo la teoría social y la teoría micropolítica, donde la primera examina a las organizaciones en un contexto más general, como es señalado por Salaman (citado en González, 2003) “las metas, estructuras y formas de autoridad de las organizaciones constituyen procesos generales de control y, en consecuencia de dominio”, lo que cuestiona las formas de legitimación y dominación que tienden a ejercer las ideologías imperantes y que determinan el funcionamiento de las organizaciones escolares, concibiendo que los individuos no construyen la realidad organizativa sino que existe cierta fuerza como sus creencias, significaciones o valores que dan sobre situaciones relacionales ya sea externas o internas.

En general, las teorías sociales se interesan en mostrar críticas con la dominación que tienden a ejercer las ideologías, creencias y valores imperantes en los centros escolares. Desde el punto de vista de González y Nieto (en González 2003), esta postura lleva aparejado a:

- No aceptar a las organizaciones escolares tal como se manifiesta en apariencia.
- Tratar de desvelar el papel ocultador de su estructura superficial (manifiesta) y centrar el análisis en la estructura profunda (ideología implícita) y en cómo se relaciona ésta con aquella, intentando comprender cómo las fuerzas externas (sociales, políticas y económicas) condicionan el funcionamiento de la organización en beneficio propio.
- Generar conocimiento sobre la organización que sirva, sobre todo, para que las personas que trabajan en ella puedan someter a examen crítico lo que está oculto o protegido y tomar conciencia (o vencer su falsa conciencia) de sus condiciones para, en última instancia, cambiarlas.

Con lo que respecta a las teorías micropolíticas, Nieto (en González 2003) señala que éstas se caracterizan por asumir la naturaleza compleja, inestable y conflictiva de los centros escolares. La razón principal hay que buscarla en que están compuestos por individuos y grupos con intereses particulares que se involucran en dinámicas micropolíticas para satisfacerlos (pactos, negociaciones, coaliciones, luchas y conflictos).

La perspectiva política se basa en una investigación crítica. Según Carr (citado en González, 2003) las formas de investigación crítica en educación se orientan a:

“exponer las tensiones y contradicciones entre los valores educativos emancipadores y las políticas y prácticas educativas prevalecientes, con el fin de indicar que las instituciones educativas contemporáneas pueden reconstruirse para que sean capaces de actuar de manera más emancipadora.”

Llegamos a la parte final de este primer apartado y con ello hacemos una serie de reflexiones parciales en el sentido de comprender a las organizaciones como entidades complejas que suponen, para su análisis, que el investigador se sumerja en la realidad a partir no sólo de explorar a la organización desde lo que prescriben sus reglas, sino también a partir de explorar la subjetividad de sus actores principales. Por lo tanto, un enfoque globalizador de las diferentes

dimensiones como carácter complementario permitirá un conocimiento sobre el comportamiento y funcionamiento organizacional.

En este sentido, la organización escolar como campo de conocimiento debe construirse teóricamente, donde la teoría definirá y delimitará las características de nuestro objeto de conocimiento. Al reconocer esta complejidad, como investigador exige conocer la diversidad de miradas que existen para analizar, entender y explicar las múltiples dimensiones que pueden caracterizarla.

Para los efectos de ésta investigación que se focaliza hacia el estudio de la construcción del rol directivo del Subsistema de Educación Básica en el nivel de Educación Preescolar, el reconocimiento plural de estas perspectivas y enfoques teóricos nos ha permitido comprender que la asunción de un rol formal dentro de una organización escolar es un evento muy complejo, pues los actores escolares, al ser colocados en un puesto formal dentro de la organización tienden a desempeñar tareas y funciones propios de ese rol, pero al mismo tiempo entran en situaciones contradictorias y muchas veces conflictivas ya que el desempeño de un rol formal profesional también tiene implicaciones de carácter subjetivo. Esto es, que el desempeño del rol está mediado no sólo por las reglas y prescripciones de las organizaciones, sino también por las cargas ideológicas, valorativas y políticas de ese individuo en una posición de representación del rol.

En los apartados siguientes hacemos una entrada más puntual a aquellas teorías que nos permitirán la comprensión del rol directivo dentro de la organización escolar. Para ello iremos delimitando con el apoyo de Tyler, W. (1996) y de Erving Goffman (1997) algunos de los conceptos y dispositivo para analizar el marco organizacional de los individuos cuando ocupan un puestos y están de algún modo, obligados a desempeñar una serie de tareas de acuerdo al rol o roles asignados.

1.2 Modelos teóricos de la organización escolar: estructura y acción.

Ante la pluralidad teórica mencionada anteriormente de la organización como objeto de conocimiento implica que el investigador realice un recorte de las teorías y enfoques que existen en el campo de conocimiento para explicar el comportamiento de éste. Por tal motivo, en este apartado se propone un marco teórico – conceptual que define la estructura escolar vista desde una perspectiva sociológica centrada en la observación de los procesos interactivos en un espacio organizado concreto.

Para la elaboración de dicho recorte conceptual nos apoyaremos en la obra de W. Tyler (1996) quien propone analizar diferentes modelos de la organización escolar en términos de caracterizar mediante una serie de perspectivas que tratan de captar su vida interna. En este entendido, la organización escolar como objeto de conocimiento deberá ser tratado como multifacético, con esto quiero decir que la fragmentación de perspectivas sociológicas lejos de limitarnos al análisis de la organización escolar nos permite contemplar los diferentes enfoques que tratan de desentrañar el panorama escolar formando un marco teórico que sirva como plataforma para construir un modelo holístico permitiendo mirar a la organización escolar como ese objeto de conocimiento que requiere ser tratado bajo la luz de diferentes modelos con el fin de contar con herramientas y dispositivos que permitan nombrar lo que pasa en la realidad, por lo tanto el abordaje de la organización escolar no es homogénea sino plural.

En este sentido, en el análisis del estudio de Tyler (1996) lo que se busca es la construcción de un marco analítico que no trate sólo de captar la interacción compleja de la organización escolar, sino que se centre y aclare las diferencias existentes entre los diversos modelos y enfoques logrando un pluralismo teórico y de amplio espectro que proporcionen una base de análisis de las organizaciones y fundamento para ampliar las posibilidades de la investigación.

Para poder dilucidar la complejidad que encierra el estudio de la organización escolar en los diferentes modelos es necesario dimensionar un esquema clasificatorio de sistemas rígidos frente a sistemas articulados de un modo impreciso, es decir, dentro del paradigma racional y el post racional, el primero, indica los diferentes grados de articulación existentes entre los elementos de la organización formal (objetivos, tecnología y estructura), y, el segundo, señala una variación semejante respecto a los vínculos que existen entre éstos elementos formales y las situaciones de encuentro cotidiano e interacción cara a cara. Para una sistematización de los enfoques a continuación se muestra un cuadro sobre la fuerza de los enlaces entre los elementos formales e informales de la organización escolar.

Tipología de los enfoques sociológicos de la organización escolar.

Fuerza de los enlaces entre los elementos de la estructura formal.		
	BAJA	ALTA
ALTA	Modelos de ajuste articulado. (Las escuelas como “anarquías organizadas”)	Teoría de la organización formal. (Las escuelas como sistemas racionalizados)
Fuerza de los enlaces entre los elementos formales e informales.		
BAJA	Enfoques interpretativos. (Las escuelas como lugares de interacción)	Enfoques estructuralistas. (Las escuelas como realización de principios estructuradores)

Fuente: Tyler, W. (1996)

Las teorías organizacionales se han interesado por estudiar y explicar el comportamiento administrativo y sobre la necesidad de una visión integradora del pensamiento organizacional. Por lo tanto, en este trabajo se emplea el concepto de estructura organizacional, como referente en el que se desenvuelve la organización escolar, de acuerdo con el cual las tareas son divididas, coordinadas y controladas. Ante esta diversidad de enfoques de la literatura de las teorías organizacionales que pretenden explicar la complejidad podemos identificar tanto la estructura formal, la cual describe todo lo que está previsto en la organización y la estructura informal, que es la que surge de la interacción entre los miembros de

la organización y con el medio externo a ello, permitiéndonos comprender la estructura real de la organización a partir de la revisión de estos dos paradigmas.

Para el desarrollo de este apartado, se expondrán las tensiones, ambigüedades y contradicciones que imponen las posturas teóricas con respecto a los modelos de la organización escolar: la escuela como organización compleja, como sistema ajustado de forma articulada y como producto de interacción social, permitiendo de esta forma la construcción de un instrumento heurístico en el marco de las imágenes de la escuela y su bagaje teórico.

Como se mencionó anteriormente, para términos didácticos se dividirá en tres perspectivas. Una primera perspectiva sociológica es *la escuela como organización compleja*, en la que se localiza el modelo funcionalista donde el presupuesto básico de este enfoque consiste en que la imagen de la escuela ante la sociedad tiene una existencia objetiva y un carácter sistémico en el que las relaciones entre sus elementos son relativamente ordenadas y coherentes.

Considerar la escuela como sistema social conlleva mirar la estructura de la organización como equilibrio entre las presiones externas que ejercen sobre el sistema y la diferenciación interna que le permite enfrentarse a ellas y sobrevivir. Sin embargo, al retratar la escuela a partir del modelo funcionalista subyacen problemas como lo señala Dreeben (citado en Tyler, 1996)

“que los enfoques funcionalistas de la escuela deben apartarse del modelo de socialización /colocación (que denomina esquema de “valores – objetivos – funciones”) e ir hacia un modelo más sociotécnico basado en lo que profesor, estudiantes y funcionarios de la administración hacen en realidad (el esquema de “actividades de la organización”)”.

Es decir, desde esta mirada muestra las ambivalencias de las variaciones que se producen en la estructura de la organización de los sistemas educativos reflejando la función de socialización alejada a la vida real de las escuelas. Lo cual constituye un punto de referencia a los elementos de la estructura formal, pues delinea la complejidad de injerencia de las configuraciones objetivas de poder y autoridad del orden intersubjetivo y de la interacción y el significado.

Otro enfoque que hace referencia a esta perspectiva es el “tipo ideal” de burocracia de Weber que consiste en:

“tareas y cometidos regulados de manera oficial, sujetas a una división funcional de trabajo, ordenada según una jerarquía de oficinas, regulada mediante normas de procedimiento y ocupada por funcionarios expertos y pagados que habría ganado su puesto en virtud de los méritos contraídos”.
(Tyler, 1996)

Representando la forma racional de administración entendida esa racionalidad como formal y no sustancial, o sea, como un método puramente técnico y calculado para tomar decisiones; sólo porque resultaba ser el mejor diseño para lograr previsibilidad, estabilidad y una eficiencia concebida de manera estricta.

Para Tyler (1996) el “tipo ideal” weberiano ha mostrado dificultades metodológicas mostrando una transformación hacia una perspectiva objetivista y funcionalista del comportamiento social, por esta razón la mayoría de los intentos por investigar la escuela como ejemplo empírico del “tipo ideal” weberiano han utilizado metodologías eliminadas hace tiempo de la sociología interpretativa en la que en principio se basaban.

La escuela como organización compleja a través de los estudios empíricos ha demostrado cierta influencia sobre el tipo weberiano ideal de administración burocrática, pero, como se señaló anteriormente, este modelo ha sido deificado como modelo regulador de limitación, basado principalmente en la especialización, jerarquías, reglas y procedimientos dejando a un lado, la observación de las intenciones y motivos de los individuos insertos en una organización.

Exponiendo de esta forma la conversión objetivista de Weber por medio de la teoría funcionalista, pues sólo capta una parcialidad de aplicación a la escuela diferenciando la forma burocrática de acción anteponiéndose con los diferentes niveles jerárquicos de la organización educativa. En este sentido, la interpretación funcionalista de Weber construye un puente de respuestas coherentes a las ambigüedades inherentes al “tipo ideal” dejando al descubierto visibles tensiones del actuar de los profesionales -funcionarios y profesores- como resultado de la

transformación estructural y no como surgimiento de un principio de organización escolar.

A partir de ello se muestra necesario mirar una segunda perspectiva los modelos post – weberianos de organización escolar cuya exploración se basa en apartar la atención de los objetivos abstractos y vínculos sociales y dirigirla hacia las prácticas de trabajo de los docentes organizadas en forma racional. Para tal efecto, se analiza el modelo de contingencia de la organización escolar, destacando conceptos como ambiente, tarea y estructura, así como, el modelo articulado de un modo impreciso de la organización escolar.

Mirar a la escuela desde un aparato administrativo quizá corresponda al modelo burocrático clásico impidiendo visibilidad a múltiples niveles de comunicación e interdependencia dentro de los centros educativos, como se indicó con antelación, esto puede generar -quizá- una visión fragmentada del ambiente que se gesta dentro de ellos. Uno de los problemas inmediatos de la organización escolar al no considerar esta parte -las características del ambiente- nos limita sólo a mirar la estructura de una manera rígida dejando de lado las acciones que se desarrollan y que pueden realizar cambios estructurales de la organización.

Por lo tanto, en este segundo corte donde se analizan los modelos post – weberianos de la organización escolar se centrará en aspectos más concretos, frecuentes y cotidianos de la vida escolar permitiéndonos profundizar sobre los procesos de organización. Al respecto Dreeben (citado en Tyler, 1996) señala:

“la consideración de la variación estructural en términos tecnológicos no sólo facilita la comprensión de por qué difieren entre sí organizaciones que tiene los mismos objetivos, sino que hace también justicia a su desarrollo histórico”.

Uno de los modelos para comprender esta parte es *el modelo de contingencia* que se origina en la teoría técnico – funcionalista y que cobra relevancia en el estudio de las organizaciones incluso algunos autores como Perrow (citado en Tyler, 1996) lo consideran como un modelo neoweberiano porque no pone en tela de

juicio el conjunto de proposiciones de Weber sobre la racionalidad burocrática, sino que lo amplía y lo contextualiza.

Al decir de Tyler (1996) el modelo de contingencia propone:

“que las pautas formales de organización (grado de centralización o especialización, grado de autonomía o prescripción de la ejecución del rol, nivel de discreción gerencial o de dependencia de reglas y procedimientos) se entiende mejor como respuestas funcionales a la incertidumbre, variabilidad e interconexión del ambiente en que se desarrolla la tarea”.

Es decir, que cuando el ambiente es estable la forma clásica de burocracia constituye el método de organización, caso contrario estaríamos en una interconexión de partes del ambiente y los cambios se operan mediante mecanismos de coordinación y control más participativo y descentralizado.

En el enfoque de contingencia se considera una íntima relación entre los tipos de ambiente y las pautas mediante las cuales se estabiliza y uniforma en medida de comprender el desarrollo de organización y estructura escolar. Por tal motivo, este modelo nos posiciona en el funcionamiento interno de la escuela que lejos de una rigurosa estructura formal nos hace a la interdependencia causal de estos elementos que puedan incluirse en la congruencia y simetría de poder estudiar el comportamiento de la organización escolar.

Otro modelo que cuestiona los presupuestos weberianos y neoweberianos como son la racionalidad, la coherencia y la integración estructural de las escuelas es el denominado *modelo flexiblemente articulado o anarquía organizada*. El cual nos dirige mirar la escuela como sistema ajustado de forma articulada explorando los vínculos sociales y prácticas de trabajo proponiendo una visión completamente distinta de la que considera las escuelas como cualquier otra organización formal, este cambio de perspectiva se realiza dentro de lo que, básicamente, es un paradigma funcionalista. Lo que cambia es la actitud del analista social respecto a esas formas visibles y explícitas de relaciones laborales (autoridad, especificación de roles, procedimientos de normalización) que se prestan a una elaboración formal.

Considerándose este modelo como una contribución valiosa en el debate sobre la organización escolar, que ha conducido a los sociólogos escolares a considerar cuestiones fundamentales sobre la racionalidad, la legitimación y la cultura.

Finalmente llegamos a una tercera perspectiva de la organización la del *orden interactivo* en la que se enfatiza la base interna de la organización escolar que son los alumnos y profesores y más que dar una descripción sobre los tipos de ambientes que se producen en una determinada estructura administrativa y enumeración de funciones como la socialización, la formación técnica y la transmisión cultural, se aborda a la escuela desde un enfoque interaccionista donde “las escuelas parecen adecuarse especialmente bien a los presupuestos metodológicos de este enfoque, dada su falta de claridad de objetivos, la cualidad precaria y negociada del orden de clase y la importancia de individuos poderosos para definir las situaciones institucionales y disciplinarias”. (Tyler, 1996)

O, como ya decía Weick (citado en Tyler, 1996)

“Múltiples realidades, a su vez, provocan sistemas articulados de modo impreciso, porque los individuos comparten pocas variables, comparten variables débiles, comparten relaciones que sólo se muestran en ocasiones, de forma gradual o de reparte”.

Los estudios empíricos de esta perspectiva muestran comparaciones encontrando semejanzas o diferencias de representaciones sobre el actuar de alumnos y profesores en la escuela y su entrelazamiento con las pautas formales de organización, evidenciando las formas de estrategia, significado y negociación que dan cierto fundamento a la idea de la escuela como organización, es decir, es basada en los significados e intenciones de los miembros que la constituyen.

No basta con describir la escuela como un lugar en que se desarrolla la actividad del grupo de compañeros sin contar con las formas en las que “los currículums manifiestos y ocultos, encarnados en las tareas cotidianas de clase, tareas académicas y actividades extraescolares afectan las funciones de socialización y los resultados de las escuelas”. (Bossert, 1985, citado en Tyler, 1996)

La perspectiva del orden interactivo trata de señalar los efectos de las escuelas sobre la organización formal, de sus núcleos administrativo y técnico con respecto a sus alumnos y personal docente. Investigaciones realizadas revelan hallazgos sobre las configuraciones de culturas que dentro de las organizaciones escolares subyacen en sus prácticas de interacción y que incluso explican las discrepancias entre ésta. Al decir de Tyler (1996)

“el modelo interaccionista ha demostrado que la escuela puede ser reconstruida como un conjunto de roles oficiales a partir de los intereses y motivos estratégicos de sus miembros que se entrelazan a su vez con las definiciones socialmente sancionadas de la enseñanza incorporadas a los mitos y ceremonias de las organizaciones institucionalizadas”.

El desarrollo de estas perspectivas sociológicas de la organización escolar del estudio de Tyler (1996) muestran un marco teórico – conceptual sobre las organizaciones escolares, permitiendo recapitular las diferentes perspectivas teóricas que se han desarrollado sobre el comportamiento y funcionamiento de las escuelas.

Brindando al investigador un panorama amplio de las diferentes imágenes de la organización escolar, cada una de ellas explicando cómo interpretan a las organizaciones escolares con el fin de poder explicar su comportamiento y que en algunos casos quedan fragmentados o destituidos después de considerar otros aspectos de la vida escolar. Como se mencionó en el primer apartado, no existe una única manera de poder estudiar a una organización, al contrario, será necesario construir un modelo holístico que nos permita desentrañar la realidad que estamos estudiando.

En este sentido, la revisión de las principales perspectivas y enfoques teóricos que abordan los aspectos de las organizaciones escolares nos aproximan a un análisis que pueda permitir estructurar una teoría de la organización escolar, y, que más allá, de los intentos descriptivos se pueda avanzar en propuestas de intervención y aportar al conocimiento educativo.

Con el fin de poder realizar un recorte sobre las diferentes perspectivas de la organización escolar, como investigador, fue necesario contar y analizar ubicando cada uno de los elementos que conforman éstas miradas en términos de poder estudiar a las organizaciones escolares. Como se mencionó en el primer apartado la organización como objeto de estudio manifiesta esa necesidad de tener una plataforma de conocimiento teórico que permita mirar esa complejidad de las organizaciones escolares con el fin de encauzar un estudio contemplando las perspectivas para el análisis de la vida escolar.

Esto nos lleva al siguiente apartado, en el que se presentará un análisis de la interacción y representación de roles en la vida cotidiana, poniendo la mirada en el rol directivo dentro de la organización escolar, apoyándonos especialmente en los estudios realizados por el sociólogo Erving Goffman (1997) quien muestra la influencia de los significados y los símbolos sobre la acción y la interacción humana.

En este concierto de imágenes teóricas respecto a la actuación de los actores escolares en el desempeño de un rol, en las líneas que siguen pondremos especial atención en lo que nos proporciona Goffman (1997) a través de su sociología micro-interaccionista en virtud de identificar en ésta, elementos que nos permitan explicar el marco de actuación de los docentes, en su función y desempeño del rol como directivos en las escuelas preescolares del Subsistema de Educación Básica de Tlaxcala y cómo en el desempeño de este papel los actores escolares entran en conflicto no sólo consigo mismos, sino con los otros actores escolares que dentro de la organización escolar también construyen expectativas respecto del rol desempeñado.

1.3 La interacción y la representación de roles en la organización desde la metáfora del teatro.

Hasta este momento hemos venido reflexionando en torno a la construcción del campo de conocimiento sobre la organización escolar y con ello haciendo una revisión y caracterización puntual respecto de lo que es una organización escolar y los procesos técnicos como interaccionales e intersubjetivos que ocurren en la organización escolar. En el marco de estos procesos organizacionales referimos a cómo los individuos desempeñan un entramado de roles que son aprendidos en el marco de la organización y, que sin lugar a duda, se relacionan con otros roles sobre los que la organización también tiene prescripciones y expectativas.

El análisis del rol directivo en las escuelas del Subsistema de Educación Básica del nivel de Educación Preescolar es nuestro objeto de estudio. Para su abordaje, como lo expusimos en el inicio de nuestro trabajo lo hemos planteado desde una perspectiva que hace énfasis en la naturaleza compleja de las organizaciones y sobre todo del entramado y tejido de relaciones que le van a imprimir un sello particular a la organización.

Desde esta perspectiva, no sólo es posible ver a las organizaciones a partir de lo que establecen sus reglas y prescripciones, sino que es de suma importancia entender qué es lo que acontece en la organización desde el papel y rol que juegan sus actores. Esto es, desde lo que estos experimentan cada vez que se enfrentan a una situación organizacional y social determinada y a sus capacidades para salir adelante, a pesar, de no comprender muchas veces, de lo que se trata el papel que van a representar en el marco de la organización.

A partir de estas reflexiones es como introducimos a Erving Goffman, quien como lo hemos planteado en el apartado anterior, es un sociólogo muy importante en las ciencias sociales y a quien se le debe la construcción de un esquema sociológico y micro-interaccionista que nos permite poner especial énfasis en lo que los actores pueden hacer y proyectar -positiva o negativamente- cada vez que se encuentran en una interacción con los demás.

La metáfora del teatro para comprender las actuaciones y roles de los individuos.

Goffman (1997) parte de la metáfora de una representación teatral como artefacto útil, para comprender la presentación de un actor social en un marco de referencia aplicable a cualquier establecimiento social concreto, en este caso lo traspalaremos en la organización escolar.

Para este sociólogo, como actores sociales estamos insertos en circunstancias sociales que nos proveen de pautas y reglas para comportarnos frente a nuestros semejantes, frente a los otros, es decir, cuando interactuamos cara a cara con ellos representamos roles o papeles que la misma sociedad y sus organizaciones nos han asignado. Cada vez que representamos un papel, como en el teatro lo hacen los actores, los sujetos sociales, dependiendo de su situación particular, intentan transmitir, de forma consciente o inconsciente, una determinada impresión sobre los otros, ofreciendo una actuación del papel que se interpreta.

O, como dijera al respecto Park (citado en Goffman, 1997), utilizamos una máscara. Ésta, representa el concepto del individuo que se ha formado de él mismo, es decir, el rol que manifiesta ante la vida social. Como reconoce el mismo autor la “concepción del rol llega a ser una segunda naturaleza y parte integrante de nuestra personalidad. Venimos al mundo como individuos, logramos un carácter y llegamos a ser personas”, por lo que la máscara es nuestra segunda naturaleza y por consiguiente el medio que utilizamos para presentarnos ante los demás.

Mediante esta representación lo que el individuo ejecuta es una actuación, entendida ésta, como aquella actividad que un individuo desempeña ante la presencia de un conjunto particular de observadores que, además, poseen cierta influencia sobre ellos.

Para Goffman (1997), ésta representación del individuo funciona como una especie de *fachada*, misma que sirve para regular su actuación en determinados

escenarios o medios. Como parte de esta fachada, Goffman distingue dos tipos de medios; el primero, hace referencia a los elementos propios del trasfondo escénico, los que proporcionan el escenario y utilizaría para el flujo de acción humana que desarrolla ante, dentro o sobre él; mientras que el segundo, connota a las partes escénicas de la dotación expresiva, es decir, a la fachada personal en donde interfieren elementos como las insignias del cargo o rango, el vestido, el sexo, la edad y las características raciales, el tamaño y aspecto, el porte, las pautas de lenguaje, las expresiones faciales, los gestos corporales y otras características semejantes.

En este último resulta conveniente fragmentar los estímulos que componen la *fachada personal* en apariencias y modales, todo ello con la función que desempeña la información transmitida por estos estímulos.

Para Goffman (1997) la *apariencia* se entiende como aquellos estímulos que funcionan en el momento de informarnos acerca del status social del actuante. Mientras que los *modales*, por su parte, se refieren a aquellos estímulos que funcionan en el momento de advertirnos acerca del rol de interacción que el actuante esperará desempeñar en la situación que se avecina.

Por lo tanto, la fachada personal deberá responder coherentemente entre la apariencia y los modales, se espera una representación en cierta medida con indicadores que debe poseer el desempeño del rol considerando los rasgos significativos de la fachada social que quiere ser transmitida.

Como señala Goffman (1997) esta *fachada social* que exige a los individuos las diferentes actuaciones en la organización social tiende a institucionalizarse en función de las expectativas estereotipadas y abstractas a las cuales da origen, y tiende a adoptar una significación y estabilidad al margen de las tareas específicas que en ese momento resultan ser realizadas en su nombre. La fachada se convierte en una *representación colectiva* y en una realidad empírica por derecho propio.

“Cuando un actor adopta un rol social establecido, descubre, por lo general, que ya se le ha asignado una fachada particular. Sea que su adquisición del rol haya sido motivada primariamente por el deseo de representar la tarea dada o por el de mantener la fachada correspondiente, descubrirá que debe cumplir con ambos cometidos.

Además, si el individuo adopta una tarea que no solo es nueva sino que no está bien establecida en la sociedad, o si intenta cambiar el enfoque de la tarea, es probable que descubra que ya existen varias fachadas bien establecidas, entre las cuales, debe elegir. De este modo, cuando una tarea recibe una nueva fachada, rara vez encontramos que esta última es, en sí misma, nueva”.

Por lo tanto, las fachadas que representarán los individuos suelen ser seleccionadas, no creadas pues ya existe cierto grado de estereotipo sobre cada actuante y actuación, sin embargo, estas actuaciones pueden ser trasladadas a distintos escenarios respondiendo a criterios únicos y específicos de la personalidad del individuo. Convirtiendo esta dramatización en una fachada social de rutinas que el individuo manifiesta a la presencia de otros, es decir, la impresión que él desea transmitir durante la interacción.

Al respecto, Goffman (1997) señala:

“(…) la actuación de una rutina presenta a través de su fachada algunas exigencias más bien abstractas sobre el público, exigencias que probablemente le serán presentadas durante la actuación de otras rutinas. Esto constituye una forma de socializar, moldear y modificar una actuación para adecuarla a la comprensión y expectativas de la sociedad en la cual se presenta. Quiero considerar aquí otro aspecto importante de este proceso de socialización: la tendencia de los actuantes a ofrecer a sus observadores una impresión que es idealizada de diversas maneras”.

Por consiguiente, una actuación presenta un enfoque idealizado del rol que se desempeña, en el que se incorporan valores oficialmente acreditados por la sociedad, haciendo de su actuación un expresivo conductual que la sociedad desea apreciar ante cierta situación. Lo que quiere decir, que en la medida en que la sociedad establece los roles, al mismo tiempo asigna una serie de rasgos diferenciadores que ayudan a establecer fronteras, por ejemplo, entre un campo profesional y otro. Esto es, cada grupo, profesión, estructura un conjunto de roles y al mismo tiempo idealizaciones acerca de ese rol.

En tal sentido, podemos señalar que los roles son constructos elaborados por la sociedad y para la sociedad, y que además marcan las pautas del cómo actuar en ciertos escenarios de la vida social, otorgando valores sobre el actuante para que él ofrezca *impresiones* acerca del papel que desempeña mediante acciones y conductas que demanden las rutinas idealizadas de la labor que exige, lo cual conlleva a legitimar su actuar ante los otros.

Aunado a ello la sociedad, tiende a estereotipar los roles con procedimientos formalmente prescritos, como refuerzo de estas impresiones ideales existe una especie de *retórica del entrenamiento* por medio del cual organizaciones como universidades, sindicatos, gremios, entre otros, influyen en sus miembros para que éstos, asuman y cumplan con ciertos títulos que garanticen sus capacidades para desempeñar el rol y con ello, mantener un monopolio, pero también para fomentar la impresión de que el profesional autorizado es alguien que ha sido reconstituido por su experiencia de aprendizaje y que está ahora situado en un nivel diferente del de otros hombres.

Demostrando de esta forma que quienes ocupan puestos dentro de un nivel jerárquico alto intenten proyectar ante un auditorio la creencia de que están en el puesto, en parte, por su porte y por su capacidad; esto desde luego, exigirá una coherencia en sus acciones simbólicas por los que se conduce en los diferentes escenarios de la vida social. En una actuación también podemos ver -como auditorio- cuando un actuante está llevando a cabo una actuación real o falsa y sobre todo, como engaña con la fachada. A este mecanismo Goffman lo llama *tergiversación*.

En éste intercambio simbólico pueden colocar al actuante en una impresión errónea en relación con lo que hace cuando se encuentra ante su auditorio, dando la impresión de una falsa fachada, motivo por el cual el actuante tergiversa los hechos, posicionando al auditorio en una emisión de juicio sobre el actuar del individuo.

O, como lo señala Goffman (1997)

“Como integrantes de un auditorio, es natural que sintamos que la impresión que el actuante trata de dar puede ser verdadera o falsa, genuina o espuria, válida o falsificada. (...) con frecuencia prestamos especial atención a rasgos distintivos de la actuación que no pueden ser manejados fácilmente, permitiéndonos así juzgar la confiabilidad de las sugerencias más tergiversables de la actuación. (...) y aunque de mala gana permitamos que ciertos símbolos de status establezcan el derecho de un actuante a un cierto tratamiento, siempre estamos listos a abalanzarnos sobre fallas de su armadura simbólica a fin de desacreditar sus pretensiones”.

En esta personificación el actuante por lo regular no es consistente pues existen discrepancias entre las apariencias fomentadas y la realidad en la que está inserto. En una representación del rol existen actividades rutinarias que comunican de forma transversal una actuación idealizada, donde el individuo adopta posturas establecidas para ejercer sobre el auditorio un autocontrol para mantener un consenso de trabajo.

La actuación y representación del rol en equipo y la adquisición de un lugar como miembro.

Goffman (1997) señala que en una representación el actuante genera una expresión de su carácter, considerando los términos de las características de la tarea que desempeña y mostrando de esta forma a su auditorio una función favorable y acorde del servicio que ofrece. Desde este punto de vista, se descubre que la fachada personal del actuante es utilizada, no tanto porque le permite presentarse como le gustaría aparecer, sino porque su apariencia y sus modales pueden servir, en cierta medida, para un escenario de proporciones más vasta. Ante esta situación es fácil comprender el proceso de tamiz y clasificación característico que las personas generan en la vida cotidiana.

Sin embargo, la representación proyectada por un determinado participante vendrá sustentada y fomentada por la cooperación íntima de más de un participante. A esta situación podremos llamarlo *trabajo en equipo*, donde el actor social u organizacional, se vale de otros participantes para asegurar un lucimiento

idóneo del papel que desempeña. Goffman (1997) emplea el término *equipo de actuación*, o simplemente *equipo* para referirse a cualquier conjunto de individuos que cooperan para representar una rutina determinada.

En este entendido, consideramos a la actuación del individuo como elemento básico de una representación, pero también debemos tomar en cuenta el conjunto de participantes en sintonía de la interpretación total. De este modo, la cooperación entre dos actores en el manejo de su representación podría ser manejada como un *acuerdo o entendimiento*, es decir, que ambos cooperarán dentro de una interacción interpersonal para escenificar situaciones que acrediten su función o rol a desempeñar, pero sobre todo transmitan lo que les gustaría que los demás quieren ver de él.

Desde este punto de vista podemos mencionar que se genera en el individuo una *maniobra de autoengaño*, pues sólo muestra un cierto comportamiento ante un auditorio reprimiendo otro tipo de conductas que podrían desencadenar una mala impresión con respecto a su actuación.

Al respecto, Goffman (1997) señala que:

“el actor acepta o incorpora los estándares que intenta mantener en presencia de otros, de modo que su conciencia le exige actuar de una manera socialmente adecuada. Será menester que el individuo, en su carácter de actor, oculte a sí mismo, en su carácter de auditorio aquellos hechos desacreditables relativos a la actuación de los que han tenido que darse por enterado, en el lenguaje cotidiano podríamos decir que el sujeto sabe, o ha sabido, que hay ciertas cosas que no será capaz de decirse a sí mismo”.

Esta posibilidad obliga al actor a ocultar normas de conducta en las que personalmente no cree, pero las tiene en cuenta debido a la creencia que tiene del auditorio invisible que castigará su actuar ante una situación inapropiada. Es por ello, que los miembros del equipo deben cooperar para mantener una definición dada de la situación ante su auditorio, difícilmente podrán preservar esa impresión particular entre sí.

Esto es, que se convierten en *cómplices* en el establecimiento de una apariencia determinada de la situación, obligándolos a definirse en sí, como personas que están en el anonimato, como personas ante quienes no es posible mantener una fachada particular, y que deben estar al menester o status de su papel que desempeñan.

Por consiguiente, los miembros del equipo tienden a estar vinculados por derechos que podrían llamarse de *familiaridad*. Esta familiaridad entre los miembros del equipo más que un vínculo de intimidad constituye una relación formal que se concede y recibe automáticamente cuando un individuo forma parte de un equipo.

Sin embargo, dentro de las relaciones que se generan dentro del equipo por medio de vínculos de dependencia y familiaridad recíproca localizamos otro tipo de relaciones mediante las cuales actúan en otros círculos o *grupos denominados informales o de camarilla*. Estos grupos informales por lo regular son gestados como objeto de amistad, es decir, dentro de un equipo de una *camarilla informal* funcionan asociados como la autoprotección de los integrantes en la medida en que cooperan para mantener una impresión del equipo como recurso para el logro de sus fines. Es importante destacar que este tipo de relaciones, como se mencionó anteriormente, suelen funcionar para proteger al individuo pero no de las personas de otros status, sino de las de su propio rango.

De esta forma podemos hablar de otros conceptos o medios de que se valen los miembros del equipo para alcanzar sus fines, tales como *la fuerza o el poder de negociación*, ello a través de la *manipulación estratégica de las impresiones*. Por ejemplo, el individuo que ocupa posiciones de poder o liderazgo puede acrecentar o disminuir su fuerza según el grado en que su apariencia y sus modales sean adecuados y convincentes, lo cual no significa que las cualidades dramáticas de su actividad constituyan necesariamente, y ni aún habitualmente, la base fundamental de su posición.

Se ha señalado que el objetivo del actuante es llevar a cabo una representación sustentada en la definición particular de éste, lo que el actuante reivindica como realidad. Por lo tanto, en su carácter de equipo unipersonal el actuante evalúa su posición en la toma de decisiones para que después pueda representar ante sus demás compañeros una actuación con toda seriedad como si su elección fuese la única posible y más apropiada ante una situación, elección que puede ajustarse simultáneamente a sus propios intereses.

De esta forma pasamos a considerar un equipo más amplio, donde cambia el carácter de la realidad sustentada por el equipo. En lugar de definirse ante la situación dada, pasa a considerar aspectos que sean compatibles con todos los miembros del equipo quienes pueden rechazar o poner en tela de juicio la forma en cómo se está llevando a cabo la situación, sin embargo, como se forma parte de dicho equipo surgen otros factores como la *lealtad hacia el equipo* propio en donde los integrantes o miembros brindan apoyo a la posición sustentada por el equipo en su totalidad.

No obstante, como reconoce Goffman (1997):

“Se tiene la sensación de que el desacuerdo público entre los miembros de un equipo no sólo los incapacita para la acción unida sino que perturba la realidad propuesta por el equipo. A fin de proteger esta impresión de la realidad se suele exigir a los miembros del equipo que pospongan la adopción de actitudes públicas hasta tanto se haya decidido cuál será la posición del equipo, a la que, una vez adoptada todos los miembros prestarán obligatorio acatamiento”.

La *unanimidad* no es el único requisito de la proyección del equipo, parece existir la opinión general de cada uno de los miembros respecto a una situación, quienes durante la actuación deben estar en mutuo acuerdo, lo cual implica previamente una consulta para redefinir su posición de la realidad. Por tal motivo, para presentar una definición de la situación no sólo será necesario que los miembros del equipo muestren unanimidad en cuanto a las posiciones que adopten sino que deberán ocultar el hecho de que no llegaron a dichas posiciones por caminos independientes.

En este entendido es preciso señalar “que así como el miembro de un equipo debe esperar la palabra oficial antes de tomar su posición, del mismo modo es necesario poner a su disposición la palabra oficial para que pueda desempeñar su papel en el equipo y se sienta parte de este”. (Goffman, 1997)

Por lo tanto, no brindar información a un miembro del equipo acerca de la posición de éste, impedirá que represente su personaje, porque si no sabe qué papel ha de asumir no será capaz de actuar un sí mismo ante el auditorio.

De este modo, en las organizaciones en las que un equipo de jerarcas tienden a mostrar un frente unido, existiendo reglas en las que un superior no debe manifestar hostilidad o falta de respeto hacia alto dignatario en presencia de un miembro del equipo subordinado. Sin embargo, cuando no están presentes los subordinados este tipo de relación cambia tiende a ser un dialogo natural pues se permiten críticas francas incluso violentas.

De esta manera, en un equipo quienes guarda un cierto status ante un auditorio generan códigos protocolarios estrictos por los cuales cuidan la impresión que se quiere generar hacia los otros. Hughes (citado en Goffman, 1997) sugiere llamarlo *etiqueta profesional* como un cuerpo ritual que cree y se desarrolla informalmente para preservar ante los clientes el frente común de la profesión. Este tipo de solidaridad también se manifiesta cuando los actuantes están en presencia de sus superiores. Por lo tanto, el trabajo de equipo deberá analizarse en función del esfuerzo cooperativo de todos los miembros para mantener un consenso de trabajo.

Otro aspecto importante es el denominado *control del medio* el cual hace referencia al lugar donde se está llevando la escenificación, incluso para el equipo suele ser una ventaja durante la interacción, pues le permite introducir recursos estratégicos para determinar la información e impresión que se quiere generar ante un auditorio. En términos generales, el control del medio puede proporcionar al equipo dominante una sensación de seguridad para llevar a cabo su actuación.

Cuando se examina la actuación del equipo podemos observar que se otorga a alguien el derecho de dirigir y controlar el progreso de la acción dramática, es decir, existe un individuo con mayor dominación del resto del grupo posibilitándolo de encarar las situaciones, mientras que el resto diferirá su intervención según el grado y la forma en que se les permita dirigir la actuación.

En términos generales, podemos definir un equipo como “un conjunto de individuos cuya cooperación íntima es indispensable si se quiere mantener una definición proyectada de la situación. El equipo es un grupo, pero un grupo no en relación con una estructura social o una organización, sino más bien en relación con una interacción o una serie de interacciones en las cuales se mantiene la definición pertinente de la situación”. (Goffman, 1997)

O como reconoce el mismo autor el equipo es:

“ese tipo de sociedad secreta cuyos miembros pueden ser identificados por los no – miembros como integrantes de una sociedad, incluso de una sociedad exclusiva, pero esta sociedad cuya existencia conocen los no – miembros no es la que constituyen los miembros en virtud de actuar como equipo.

Todos formamos parte de algún equipo, y por lo tanto todos debemos llevar en el fondo de nuestro ser algo del dulce pecado de los conspiradores. Y puesto que cada equipo está empeñado en mantener la estabilidad de ciertas definiciones de la situación, para lo cual debe ocultar o disimular algunos hechos, podemos suponer que el actuante vive su vida de conspirador rodeado de cierta atmosfera de carácter furtivo”.

Las actuaciones como hemos referido anteriormente se efectúan ante un auditorio pero además se vale de un medio o lugar, dada una actuación particular tomada como punto de partida será conveniente a veces emplear el término *región* para referirse al lugar donde tiene lugar la actuación, es decir, una región puede ser definida como “todo lugar limitado, hasta cierto punto, por barreras antepuestas a la percepción. Las regiones varían, naturalmente, según el grado de limitación y de acuerdo con los medios de comunicación en los cuales aparecen dichas barreras” (Goffman, 1997). En este entendido, la región proveerá las condiciones de observar la actuación y podrá guiar la definición de la situación que ella suscite.

Las normas de decoro como marco de referencia de la actuación en una región determinada.

Recordemos que la actuación de un individuo puede percibirse como un esfuerzo por aparentar que su actividad en la región mantiene y encara ciertas normas. Normas que pueden ser clasificadas en dos grupos, la primera a la *actitud* del protagonista hacia su auditorio mientras mantiene un diálogo con él o realiza un intercambio de gestos que sustituyen a la conversación, en lo que respecta al segundo grupo son las normas que se refieren a la *conducta* del protagonista mientras es percibido por la audiencia ya sea en forma visual o auditiva, sin que entre ambos exista necesariamente un diálogo.

Goffman (1997) emplea el término de *decoro* para referirse a este segundo grupo de normas, que no es más que el agrupamiento de normas tanto morales como instrumentales que deben mantenerse ante una representación. Estas normas de decoro tienen mucho que ver con la parte de la fachada personal que en un inicio la referimos como modales y apariencia, y que será importante considerarlas en sincronía con respecto a la conducta decorosa que a bien tendrá el protagonista al asumir la forma de demostrar respeto hacia la región y el medio en el que se encuentra, esta demostración de respeto puede ser motivada por el deseo de impresionar al auditorio.

Debemos dejar claro que estas normas serán diversas de acuerdo al lugar en donde estén situados los actuantes, pues no será el mismo comportamiento de los individuos en una iglesia que en una institución laboral.

Otro aspecto importante al que hemos de referir es acerca de las relaciones que se dan en el *trasfondo escénico*, es decir, cómo es el comportamiento de los actuantes cuando salen de escena. Es cierto que cuando se encuentran en una región y medio se convierte una actuación limitada y rígida del habitual comportamiento que tienen los individuos en los diferentes lugares y situaciones que se le presenten, los actuantes se desprenden del papel que les toca actuar

para llevar un *receso escénico* donde su actuación será más natural y espontánea, incluso deliberada de la acción en escena de la que abandonan.

Al respecto, Goffman (1997) señala:

“Los protagonistas actúan de una manera relativamente informal, familiar y descansada cuando se encuentran entre bastidores y que se mantiene alertas cuando ofrecen una actuación, no debe suponerse que los aspectos agradables e interpersonales de la vida – la cortesía, la afectuosidad, la generosidad y el placer de la compañía de los otros – se reserva siempre para el trasfondo, y que la suspicacia, el esnobismo y las muestras de autoridad constituyen patrimonio de la actividad de la región anterior. Con frecuencia, parecería que reservamos nuestro entusiasmo e interés espontáneos para aquellos ante quienes debemos representar un papel, y que la prueba más fehaciente de solidaridad de trasfondo es juzgar lógico que se pueda caer en un estado de ánimo insociable, de irritabilidad sombría y muda”.

Este tipo de conductas tendrá mucho que ver con el tipo de grupo que conforman y a la región y medio en el que se encuentran pues exigirá relucir sus modales y normas decorosas para representarse a los demás, es decir, existen grupos en los cuales por la cotidianidad y actividades que realizan en su función con el papel a desempeñar será poco el tiempo que pasen tras bastidores por lo cual se encontrarán al escrutinio del auditorio al que se está dirigiendo. Sin embargo, también debe indicarse que por las actividades que se realizan puedan trasladar este mismo comportamiento de familiaridad y cortesía a los espacios de esparcimiento. O como refiere Goffman (1997)

“cuando decimos que las personas que cooperan en la presentación de una actuación pueden tratarse con familiaridad unas a otras en tanto no se hallen ante un auditorio, debemos admitir que podemos estar tan habituados a la actividad de nuestra propia región anterior (y a su carácter) que tal vez nos sea necesario manejar como una actuación incluso el momento de descanso. Cuando nos hallamos en el trasfondo escénico podemos estar obligados a actuar fuera del papel, de manera familiar. Lo que se considera un descanso puede llegar a implicar una pose mayor que la propia representación”.

Hasta el momento hemos hablado de dos tipos de regiones limitadas: las regiones anteriores en las que se desarrolla o puede llegar a desarrollarse una actuación en particular, y las regiones posteriores que se refiere al lugar donde tiene una acción

que se relacionan con la representación, pero que es incompatible con las apariencias por ella suscitadas. Sin embargo, hemos de tener en cuenta una tercera región, una *región residual*, la cual refiere a todos los lugares excepto los dos ya identificados, es decir, a las regiones exteriores que no es ni anterior ni posterior a una actuación es más bien la parte externa, en este sentido podemos colocar a más participantes lo cuales llamaremos *extraños*. Desde este punto de referencia “el curso de una actuación determinada, los que se encuentran en el exterior serán individuos para quienes los actuantes, real o potencialmente, están montando un espectáculo (como veremos) diferente del que se desarrolla, o bien demasiado similar a él. Cuando los extraños irrumpen inesperadamente en la región anterior o posterior de una determinada actuación, la consecuencia de su presencia inoportuna puede frecuentemente estudiarse con mayor provecho no en función de sus efectos sobre la mencionada actuación diferente, a saber, la que los actuantes, o el auditorio presentaría ante los extraños en un momento y en un lugar en los que los extraños fuesen el auditorio previsto”. (Goffman, 1997)

Como se ha indicado los actuantes tienden a dar la impresión del papel que están representado poniendo en juego las características y atributos que ellos alegan o se les imputan para desempeñar su papel, en ocasiones estas actuaciones no son bien vistas o esperadas del auditorio que se encuentra observado el espectáculo incluso pueden llegar a sentirse decepcionados. Lo cual nos lleva a los *problemas escénicos* que surgen cuando la utilidad del control no puede ser ejercido, donde se desearía el poder controlar el acceso en el marco de las regiones. Cuando un extraño irrumpe en una representación no planeada surgen difíciles problemas de control expresivo.

Al respecto, Goffman (1997) sugiere dos técnicas para resolver estos problemas, la primera tiene que ver con todos aquellos que forman parte del auditorio puede aceptar el status del trasfondo escénico y confabularse con el protagonista con el objetivo de desarrollar una actividad que al intruso le sea posible observarla demostrando de esta forma una conspiración hacia el extraño con el fin de que perciba una escena correcta. Una segunda manera de abordar el problema es

brindar al recién agregado una abierta bienvenida como a alguien que forma parte de esa región, retomando la misma actividad aunque con el objetivo de incluir al recién llegado. A pesar de tales circunstancias el mismo autor menciona que “es comprensible que el intruso no sea objeto de ninguno de los procedimientos de acomodación, sino más bien que se le trate como si de hecho no estuviera allí o que, incluso, sin ambages se le pida que se retire”.

Al final de cuentas uno de los objetivos de todo equipo es sostener la definición de la situación suscitada por su actuación. Provocando en algunos casos una sobrecomunicación de ciertos hechos o una comunicación insuficiente de otros. Desde este punto de vista y partiendo de estos hechos podríamos decir que desencadena una información destructiva. Convirtiendo de esta forma uno de los problemas básicos de muchas actuaciones *el control de información*, donde el auditorio no debe obtener información acerca de la situación en que los actuantes tratan de definir ante él. Por lo tanto, el equipo debe ser capaz de guardar sus secretos y de mantenerlos guardados.

Tipos de roles y roles discrepantes.

Dada una actuación particular como punto de referencia, Goffman (1997) distingue tres roles sobre la base de la función: *los individuos que actúan, los individuos para quienes se actúa y los extraños*, que ni actúan en la representación ni la presencian. Estos roles que se juegan en una actuación se diferencian sobre la base de información para quienes lo desempeñan.

En estos términos, Goffman diferencia estos roles que se llevan a cabo dentro de una actuación. El primero de ellos son los actuantes quienes tienen conciencia de la impresión que producen y suelen poseer asimismo, información destructiva acerca de la representación. Mientras que el auditorio conoce lo que se le permitió percibir, modificando por lo que puede recoger extraoficialmente por medio de la observación atenta. En general, conoce la definición de la situación presentada por la actuación, pero no posee información destructiva acerca de ella. Y,

finalmente, los extraños quienes no conocen ni los secretos de la actuación ni la apariencia de realidad fomentada por ella.

Antes de continuar será conveniente mencionar las categorías que se sugieren acerca de *los secretos* existentes dentro de un grupo, dado que son creídos claves en términos de considerarlos como una amenaza hacia el propósito de la actuación del grupo. Estos tipos de secretos gestados en los grupos se analizan en la función que ejerce el secreto y en la relación que éste guarda con el concepto que otros tienen acerca del poseedor del secreto.

Goffman (1997) refiere tres tipos de secretos: los llamados *muy profundos* que engalanan a aquellos hechos concernientes al equipo que este conoce y oculta, y que son incompatibles con la imagen de sí mismo que el equipo se esfuerza por presentar y mantener ante su auditorio. El segundo, los denomina secretos *estratégicos* los cuales atañen a los propósitos y capacidades del equipo, es decir, que estos ocultan ante el auditorio el estado de cosas que el equipo se propone lograr. El tercer término son los secretos *internos* que no son más que aquellos secretos que indican la pertenencia del individuo a un grupo y contribuyen a que el grupo se sienta separado y distinto de los individuos que no están a sabiendas del secreto.

En este sentido, el conocimiento que tiene el individuo de los secretos de un grupo hace que desempeñe un rol en concordancia al tipo de información de la que posee. Los roles admitidos o jugados dentro de un establecimiento social podemos categorizarlos de acuerdo al objetivo del individuo hacia la intromisión que tiene dentro del grupo. A este tipo de roles los llamaremos *discrepantes*, término que es ocupado para definir su acceso a dicho grupo ya sea fingiendo ser miembro de los actuantes, del auditorio o incluso como persona extraña que se incorpora a la actuación.

Al respecto, Goffman (1997) categoriza algunas variantes de los roles discrepantes, el primero es el *rol del delatador*, quien es la persona que finge ser miembro del equipo de actuantes, de este modo se introduce al trasfondo

escénico con el objetivo firme de obtener información destructiva para después traicionar abierta o secretamente al equipo ante el auditorio.

El segundo término es el denominado *rol del falso espectador*, quien actúa como si fuera miembro del auditorio pero en realidad está asociado con los actuantes, por lo regular este rol es más estratégico, pues es la persona que está a menester de los actuantes para poder lograr la actuación que se desea proyectar. En otras palabras el *falso espectador* es la persona que finge ser simplemente un miembro más del auditorio y utiliza esa falsedad no manifiesta en provecho del equipo actuante. Ahora consideremos otro tipo de rol, *el impostor*, que actúa como miembro del auditorio, pero que esta vez no es a beneficio de los actuantes sino del mismo auditorio, estos agentes son denominados *soplones* pues están a la expectativa de los puestas en marcha o acciones con el fin de evidenciar las actividades que se generaran dentro del mismo grupo.

En este mismo contexto de auditorio, se identifica otro simulador, *el comprador profesional*, quien ocupa un lugar modesto entre los integrantes del auditorio con el fin de percibir e informar sobre las actuaciones que se generan dentro del grupo, podríamos decir que es considerado como espía profesional que contratan para asistir a las representaciones y notificar acerca de todo lo observado.

Otro rol discrepante es el llamado *intermediario o mediador*, en este rol el individuo se entera de los secretos de cada bando y da la impresión sincera de que guardará sus secretos, su actuación girará en términos de hacer creer a ambos grupos la falsa impresión de que le es más leal tanto a uno como al otro. Hasta el momento hemos referido algunos roles discrepantes, pero será considerar uno adicional el del individuo *no existente como persona*, en este caso el individuo puede estar presente en una actuación, pero en cierto sentido no asume ni el rol de actuante, ni el de auditorio y tampoco pretender ser los individuos que fingen un rol de espías o falsos espectadores. El rol del individuo que pasa por inadvertido lleva casi implícito cierto grado de subordinación, incluso en algunos casos falta de respeto por los actores que se encuentran presentes en escena.

Hemos referido algunos tipos de personas que no se encuentran dentro de un grupo llámese actuantes, auditorio o extraños, pero son individuos que a pesar de no tener estas condiciones logran tener acceso a informaciones y regiones en las cuales no deberían estar ahí, pero que su condición y rol que desempeñan en la escenificación será importante mencionarlos como un todo manifiesto.

En este sentido, podemos hacer referencia de otros *roles discrepantes adicionales* que incluyen fundamentalmente a los individuos que no están presentes en la actuación y que tienen acceso a información acerca de ellos, entre estos roles identificamos el del *especialista de servicios*, rol que desempeñan los individuos que se especializan en la preparación, reparación y mantenimiento de la representación de sus clientes ante otras personas. Es preciso considerar una variedad del rol del especialista, el del *especialista instructor*, rol que asumen los individuos que tienen la compleja tarea de enseñar al actuante cómo producir una impresión conveniente, desempeñando, al mismo tiempo el del futuro auditorio e ilustrando mediante penalidades las consecuencias de una actuación impropia.

Una segunda variante es del *especialista de servicios* es la persona que desempeña el *rol de confidente*, es decir, son personas a quien el actuante confiesa sus culpas, detallando libremente el sentido en que la impresión dada durante la actuación fue tan solo una impresión. Los confidentes, por lo general, son personas que se encuentran fuera de la escenificación y sólo participan de manera indirecta en las actividades de las regiones. Son personas que aceptan la información que le confiere el actuante como símbolo de amistad y aprecio que el informante tiene sobre él.

Resta considerar un tercer *rol el del colega* que al igual que los roles del especialista y el confidente proporciona a quienes lo desempeñan cierta información acerca de una actuación a la cual no asisten. Pero la variable es que estos son definidos como individuos que presentan la misma actuación al mismo tipo de auditorio, como lo hacen los compañeros de equipo, en el mismo tiempo y lugar. En este entendido, los colegas son las personas que comparten, por así decirlo, un mismo código de trabajo permitiendo mancomunarse el mismo tipo de

actuación, es por ello que la fachada que mantienen ante los demás no es necesaria entre ellos, permitiéndoles crear una atmosfera reposada y libre de tensiones, es decir, son las personas que se vinculan por lazos afines y se encuentran en una posición desde la cual pueden verse mutuamente detrás de sus respectivas fachadas.

Desde esta perspectiva, resulta evidente “que en este caso los colegas constituyen una especie de equipo, el cual difiere de los equipos corrientes por cuanto los miembros de su auditorio no se hallan mutuamente en contacto directo e inmediato y deben comunicarse unos a otros sus respuestas cuando las representaciones que vieron ya no se desarrollan ante sí. De manera similar, el que reniega de sus colegas es, en cierto sentido, una suerte de traidor o desertor”. (Goffman, 1997)

Las implicaciones de estos hechos posicionan a personas en adoptar una posición renuente a los intereses profesionales del grupo y en evidencia de su desacuerdo amenazan con desacreditar la definición de la situación propuesta por los otros miembros. Es por ello que tales desviados se designan como defraudadores de su equipo.

Disrupciones del rol.

Hemos presentado hasta el momento la interacción de dos equipos cuando se presentan el uno ante el otro donde los miembros de cada uno de ellos tienden a mantener una línea de conducta que demuestre que son lo que pretender ser. Es decir, cada participante se esfuerza por conocer y conservar su lugar ante un auditorio manteniendo un equilibrio de formalidad o informalidad dependiendo de la situación suscitada. Y para asegurar dicha proyección seguirán canales limitados y preestablecidos con el propósito de ayudar al otro a mantener la impresión que trata de producir.

Sin embargo, ante tal actuación pueden suscitarse disrupciones en las actuaciones de los miembros, evidenciando una posición en la que es evidente que el actuante no puede mantenerse dentro de su personaje y de su rol.

Otorgando a la audiencia una comunicación impropia que trasmite información incompatible con la impresión sostenida oficialmente durante la actuación. Goffman (1997) identifica cuatro categorías, a saber, con respecto a los tipos de comunicación: el tratamiento de los ausentes, las conversaciones sobre la puesta en escena, la connivencia del equipo y el realineamiento de las acciones. Para ir desentrañando estos aspectos se opta por ir definiendo cada una de estas.

Con lo que respecta al *tratamiento de los ausentes* este es observado “cuando los miembros de un equipo pasan al trasfondo escénico, donde el auditorio no puede verlos ni oírlos, suelen detractarlo de una manera que es incompatible con el tratamiento cara a cara que dan a dicho auditorio” (Goffman, 1997), en este sentido, los integrantes pueden elaborar planes para engañar o emplear ángulos de ataque contra ellos, éste tipo de prácticas suele ser un mecanismo para mantener la solidaridad del equipo. A pesar de estas acciones es indispensable señalar que una vez que vuelven a escena la actuación es manejada con respeto y con un cierto temperamento suave y apacible. Las técnicas comunes que utilizan los actores para detractar a su auditorio son la representación del rol en tono de burla y el uso de términos de referencia ofensivos o poco halagüeños, técnicas que en el aspecto verbal, los individuos son tratados relativamente bien cuando se hallan presentes y relativamente mal cuando no lo están.

Al decir de Goffman (1997) “la actividad del trasfondo escénico adopta a menudo la forma de un consejo de guerra, pero cuando dos equipos se encuentran en el campo interaccional parecería que, en general, no se enfrentan en tren de paz o de guerra. Se reúnen bajo una tregua temporaria un consenso de trabajo, a fin de llevar a cabo su tarea”.

Cuando los miembros del equipo se encuentran ante el auditorio *la conversación gira a menudo en torno de los problemas de la puesta en escena*, siendo este el segundo planteamiento sobre la comunicación impropia entre los equipos. En este tipo de interacción se plantean cuestiones acerca de la dotación de signos.

O como también señala Goffman (1997)

“los miembros reunidos sacan a la luz y esclarecen las actitudes, líneas de conducta y posiciones, analizan los méritos e inconvenientes de las regiones anteriores disponibles; consideran el tamaño y el carácter de los auditorios potenciales para la actuación; cambian ideas acerca de los disruptores acaecidas en actuaciones anteriores y de las disruptores que podrían producirse en el futuro; transmiten noticias acerca de los equipos de otros colegas; desmenuzan concienzudamente la acogida brindada a la última actuación en una ceremonia que suele designar con el nombre de autopsia o examen post mortem; suavizan las heridas y refuerzan la moral para la próxima actuación”.

Las conversaciones escénicas son conocidas con el nombre de *jerga profesional*, lo que se refiere al tipo de idioma entre los miembros del equipo para hacer referencia a los asuntos que les confiere vivenciándolo en un clima de experiencia dramática.

Un tercer tipo es la denominada *connivencia del equipo* en la que toda comunicación colusoria es transmitida a modo de no amenazar la ilusión fomentada para el individuo. En este sentido, cuando un participante transmite algo durante la interacción se espera que comunique sólo a través de las palabras del personaje que ha elegido proyectar, sin embargo, podemos señalar que existe otro tipo de comunicación que son salvaguardadas en los equipos con el fin de no estropear la actuación que se quiere proyectar ante el auditorio.

Goffman (1997) señala otros medios por los cuales los equipos transmiten unos u otros mensajes, ya sean verbales o no verbales, con el propósito de proteger una impresión proyectada que podría convertirse en una disruptión si el auditorio advirtiera que se transmite una información que quiera ser ocultada por los actuantes. Para ello referimos las señales e indicaciones que los equipos utilizan como códigos para confabular una escena propia ante los espectadores.

Cuando los individuos se reúnen con fines de interacción cada uno de ellos se apega al papel que les fue adjudicado a interpretar y se pone de acuerdo con sus compañeros para mantener una apropiada formalidad e informalidad ante los miembros del otro equipo. Sin embargo, los actuantes no siempre logran mantener

canales plausibles para denotar su desacuerdo con el consenso de trabajo, orillándolos a decir de manera audible para el auditorio los desacuerdos que tienen respecto al drama puesta en escena, esto podría amenazar ante el auditorio la integridad de los dos equipos.

A ello se designa como el *relineamiento de las acciones*, es decir, estos realineamientos temporarios extraoficiales de alguno de los actuantes logran equilibrar la moralidad de ambos equipos. Este juego de roles en la interacción social cobran sentido cuando en una situación, un equipo comunica al otro declaraciones ambiguas advirtiendo un realineamiento de las acciones que se están llevando a cabo a escena. Estos procesos incluso pueden llevarlos a elaborar negociaciones puestas en escena, con el fin de no obstaculizar la actitud oposicional de algún integrante del equipo y obligarlos a mantener un frente común.

Estos tipos de comunicación impropia señalados por Goffman (1997) dirigen la atención a un punto en común:

“la actuación ofrecida por el equipo no es una respuesta inmediata y espontánea a la situación, que absorbe todas sus energías y constituye su única realidad social; la actuación es algo que permite a los miembros del equipo retroceder y observarlo desde la distancia, alejándose lo suficiente para imaginar o desarrollar simultáneamente otros tipos de actuaciones que atestiguan la presencia de otras realidades”.

Ante esta situación, queda decir que los actuantes sientan o no la versión oficial es la realidad que expresan en forma secreta, es decir, muestran múltiples versiones de ella y puede cada una de ellas ser incompatibles con las demás.

Atributos y técnicas para impedir la ocurrencia de incidentes en la representación del rol.

Hasta el momento se han expresado algunas características de las puestas en escena de individuos que en cierta medida y circunstancias forman parte de un equipo, a continuación, se presentan algunos atributos que debe tener necesariamente el actuante para realizar en forma satisfactoria la puesta en

escena de su personaje. Atributos que pueden impedir la ocurrencia de incidentes con el fin de que expresen en prácticas empleadas para salvar la representación de la escenificación.

Para ello, Goffman (1997) las divide en tres siendo estas: las medidas defensivas utilizadas por los actantes para salvar su propia representación; las medidas protectoras empleadas por el auditorio y los extraños para ayudar a los actantes a salvar su propia representación y, por último, las medidas que deben tomar los actantes a fin de hacer posible que el auditorio y los extraños empleen medidas protectoras en defensa o en interés de los primeros.

La primera, hace referencia a la *lealtad dramática*, es decir, que un equipo ha aceptado ciertas obligaciones morales con el resto de los miembros del conjunto. Por lo tanto no deben permitir que sus propios intereses los induzca a traicionar los secretos del equipo en los intervalos de una actuación a otra. Mostrando de esta forma una solidaridad grupal dentro de sus propias líneas. Goffman (1997) identifica dos técnicas que puede emplear el equipo para defenderse de la deslealtad; la primera, consiste en desarrollar un grupo “que ofrezca a cada actuante un lugar y una fuente de apoyo moral, prescindiendo de que este mantenga o no satisfactoriamente su fachada ante el auditorio, parecería que los actantes están en condiciones de autoprotegerse contra los sentimientos de duda y culpa, y de cometer cualquier tipo de impostura”.

Una segunda técnica para contrarrestar el peligro de los vínculos afectivos que pueden generarse entre los actantes y el auditorio consiste en el cambio periódico de auditorio, es decir, mientras más sea la rotación de los actantes menor probabilidad existirá en generar lazos de afectividad entre ellos, lo cual preverá que alguien pueda generar una imagen impropia y que ponga en riesgo al equipo.

Un segundo atributo es la llamada *disciplina dramática*, como hemos referido un factor decisivo para el manteniendo de la actuación del equipo es que cada uno de

los miembros posea cierta disciplina dramática y sobre todo la ponga en práctica al representar su propio papel. Al decir de Goffman (1997)

“el actuante disciplinado desde el punto de vista dramático es aquel que recuerda su parte y no hace gestos impensados ni da pasos en falso durante la actuación. Es un hombre prudente, que no traiciona la representación revelando involuntariamente sus secretos. Es un hombre que posee presencia de ánimo, capaz de encubrir en forma instantánea la conducta inadecuada de sus compañeros de equipo mientras que en todo momento sigue dando la impresión de que no hace nada más que desempeñar su papel”.

Finalmente, localizamos el tercer atributo que refiere a la *circunspección dramática*. Se ha mencionado la lealtad y la disciplina como atributos indispensables para los miembros del equipo si se requiere manejar una impresión ante el auditorio. Será útil de igual forma que los miembros del equipo apelen a su perspicacia para determinar de antemano la mejor manera de montar la representación, porque de nada serviría si se cuenta con una actuación con probidad y prudencia, pues lo único que se provocaría sería la producción de interrupciones que evidencien limitadas interacciones y compenetración de todos los miembros del equipo.

En otras palabras, “en bien del equipo se exigirá a los actuantes que, al escenificar la representación, actúen con prudencia y circunspección, preparándose de antemano para todas las contingencias posibles y explotando las oportunidades que se presenten”. (Goffman, 1997)

El uso de la circunspección dramática hace referencia a dos técnicas para el manejo de las impresiones: la primera, consiste en que el equipo elija miembros leales y disciplinados; la segunda, en que el equipo tenga una idea clara del grado de lealtad y disciplina que puede esperar de todos los miembros en conjunto.

Goffman (1997) señala tres atributos que deben poseer los miembros de un equipo para que la actuación de este se desarrolle con toda seguridad, lealtad, disciplina y circunspección; sin embargo, existen algunas técnicas para mejorar las impresiones tales como la práctica de controlar el acceso a las regiones anteriores

y posteriores, que no es más que las prácticas protectoras que los miembros accionan como defensivas para ayudar a los actuantes a salvaguardar su propia representación. Al respecto Goffman (1997) señala que:

“al obrar con tacto, al aplicar técnicas protectoras en defensa de los actuantes, el auditorio contribuye en medida significativa al mantenimiento de la representación. Es evidente que, si el auditorio obra con tacto en bien de los actuantes, estos deben actuar de modo de posibilitar la prestación de esa ayuda. Esto exigirá disciplina y circunspección, pero de un orden especial”.

Esto se convierte en un juego de roles en que el individuo en algunas ocasiones responderá a intereses propios o en su defecto a intereses colectivos que en este caso llamamos equipo que determinan su papel o representación ante una organización social, fungiendo tal vez como actuante y otras como parte del auditorio, incluso de roles que puedan coadyuvar a la representación de la puesta en escena, de este modo es posible que el individuo pueda formarse imágenes sobre él, que puedan producir honestas o falsas impresiones y representaciones de sí mismo. En la medida en que el individuo mantiene ante los demás una apariencia en la que él no cree, podrá experimentar un tipo especial de alineación respecto a su propio yo, y un tipo de cautela hacia los demás.

La revisión del estudio de Goffman (1997) que hace referencia a los procesos micro – sociales de interacción, sirve como preámbulo para entender la influencia de los significados y los símbolos sobre la acción y la interacción humana en el marco de un establecimiento social como es el caso del rol directivo en la organización escolar. Primeramente, nos permite valorar y entender el comportamiento en el orden interactivo que los individuos manifiestan y/o adoptan dentro del marco institucional, pues dentro del marco de una organización este comportamiento tiene variantes y como es que el marco institucional es determinante en el punto de influir en el actuar de los individuos, también tiene sus matices, tiene sus variaciones, el cómo actuar de alguna manera.

Este marco de referencia nos permite, como investigadores, ubicarnos dentro de una organización para entender cómo los individuos utilizan el conocimiento

aprendido en la sociedad y que les han permitido para ir concretando situaciones y problemas de los roles. Roles que en un determinado momento podemos llamarlos como un conjunto de sistema de reglas que los individuos adoptan y que es por medio de los roles que representan, donde ponen a la luz la puesta en marcha tanto de conocimiento como de sus creencias.

En el siguiente apartado, se presenta un análisis de la conducta organizacional brindándonos la pauta para comprender el rol directivo en el marco de la organización escolar, apoyándonos especialmente en los estudios realizados por Owens, Robert, G. (1976) quien muestra algunos de los factores de carácter organizacional que intervienen en la configuración del rol directivo.

1.4 El rol directivo en la organización escolar.

Owens (1976) nos muestra un recorrido sobre las diversas teorías y/o enfoques para estudiar y comprender la conducta organizacional, específicamente la referida al desempeño del rol en una organización escolar. Poniendo de manifiesto que no existe una sola teoría que contemple todas las dimensiones a considerar para el estudio de los procesos y papeles o roles que los individuos viven y desempeñan en el seno de las organizaciones.

Owens (1976) hace referencia a tres orientaciones sobre los que descansa dicho análisis, por un lado, las relaciones interpersonales; por el otro, la toma de decisiones y, finalmente, el liderazgo en la organización escolar, con el fin de poder desentrañar el rol directivo en estos establecimientos sociales. Analiza el desempeño del rol haciendo énfasis en las interrelaciones que se generan en los espacios escolares permitiendo contemplar y que de algún modo median los procesos de construcción del rol directivo.

Para este autor, la escuela como organización adquiere un sentido instrumental o técnico, pues nos permite delimitar aspectos que la configuran cuando tratamos de apreciarla desde una perspectiva de organización. Desde una visión técnica, como

planteamos en apartados anteriores, los fines de las organizaciones se dirigen al logro de los objetivos de una manera racional y eficiente y, en este sentido, la observación del desempeño del rol está enfocado a identificar las condiciones que influyen positiva o negativamente en el desempeño de este rol.

Con respecto a las relaciones interpersonales en el marco de la organización escolar Owens (1976) plantea una relación entre los aspectos de la teoría de los sistemas sociales y de la teoría del rol, desarrollando ideas sobre el problema de cómo hacer más eficaces las organizaciones exigiendo una revisión de estructuras teóricas que se hallan más representativas dentro de un desarrollo histórico de la teoría y el concepto y sobre el trasfondo del significado de éstas para estudiar la conducta organizacional.

Para Owens (1976), los sistemas sociales de una organización conforman un complejo de interacción entre los sistemas internos y sus entornos, es decir, que los factores que interfieren con las relaciones interactivas pueden presentar amenazas para el funcionamiento de todo el conjunto.

Al respecto Richard Lonsdale (citado en Owens, 1976), presenta un modelo que amplía los niveles de interacción del individuo en la organización como alguien que desempeña un determinado rol dentro de una organización, señalando que cuando el individuo desempeña un rol se manifiesta una trama de implicaciones humanas que modifican la vida de la organización, incluso cómo el individuo por medio de esta interacción moldea su propio rol, la puesta en sí mismo dentro de un sistema social. En consecuencia, la interacción dinámica de personas dentro del marco organizacional, da paso a la teoría del rol.

“Las personas tienen unos roles concretos que desempeñar en las organizaciones y muchos factores interactivos ayudan a determinar con precisión qué clase de interpretación tendrá cada rol: cada [actor] interpreta su rol y tal interpretación depende, hasta cierto punto, de sus cualidades y de los que aportan a su rol” (Owens, 1976).

Una de las principales aportaciones a esta teoría es la del sociólogo, Erving Goffman, quien estableció analogías útiles entre las situaciones de la vida real y la

representación de una obra teatral en un escenario. Desde esta perspectiva, se describen los componentes de una organización cuando los individuos desempeñan formalmente roles como si estuvieran en un escenario, los distintos tipos de conducta de los actores y sus implicancias en el desarrollo organizacional.

De este modo, la conducta dentro de un rol como parte de una organización estará influida, hasta cierto punto, por la interacción dinámica con otros actores y auditorio. Recordemos que en una escenificación estriba una diferencia conductual de los actores con respecto al espacio donde se encuentren, es decir, no es el mismo comportamiento cuando se encuentran en un escenario público, que cuando están entre bastidores, pues el objetivo de ello estriba en las impresiones que se quieren generar ante un auditorio.

La literatura sobre la teoría del rol nos ofrece un vocabulario en materia de poder referir etiquetas descriptivas. Owens (1976) menciona algunos términos más comúnmente usados:

- **Rol.-** Como las distintas *funciones o cargos* de un individuo en una organización, que llevan impreso cierta carga de *expectativas* de conducta tanto por el *autor* como por el *auditorio* al que se dirige definiendo, de esta manera, su rol y dando un toque de las propias expectativas de sí mismo al demostrar su conducta dentro del rol.
- **Descripción del rol.-** Hace referencia a la conducta efectiva de un individuo al desempeñar un rol dentro de una organización, en términos más específicos como la percepción que tiene un individuo de dicha conducta.
- **Prescripciones para el rol.-** Como la forma normativa que debe seguir el individuo para el desempeño del rol, es decir, que clase de conducta de rol se espera.
- **Expectativas sobre el rol.-** Se refiere a las perspectivas que tiene una persona de la conducta del rol de otros. Es decir, qué tipo de conducta se espera de un individuo en el momento de una interacción entre estos.
- **Percepción del rol.-** Este término se utiliza para describir la percepción que un individuo tiene de las expectativas de rol que otros poseen respecto a él.

Para Owens (1976), una persona en la cotidianidad de vida desempeña más de un rol incluso podría desempeñar más de un rol en una organización, en este caso los *roles múltiples*, se dividen en el *rol manifiesto* que se usa al referirnos al rol

evidente que un individuo desempeña y el *rol latente* como un adicional que en sincronía, y dadas las circunstancias, puede desempeñar ese rol latente.

Dentro de las *representaciones del rol* de los individuos en una organización, suelen presentarse *conflictos entre roles* que, por lo general, son causados por actuaciones poco satisfactorias en la conducta interpersonal dentro de las organizaciones o por situaciones en las que no se tiene con claridad las prescripciones del rol provocando un vago entendimiento del tipo de conducta que debe seguir dentro de una organización. Sin embargo, también es un hecho que en estas representaciones los actores utilizan estrategias de conducta como escape socialmente aceptables tales como el bromear acerca del conflicto o la ambigüedad del rol.

La noción de conjunto de roles nos ayuda a entender algunos conceptos de la teoría del rol en relación a cómo son las interacciones entre los diferentes roles que se presentan en una organización por parte de sus integrantes, pues recordemos que uno de los componentes es la perspectiva que tiene el individuo sobre su rol, sobre todo, cómo en estas relaciones interpersonales coadyuvan a las expectativas que tienen otros sobre su rol, convirtiéndose como transmisores de roles, resultando evidentemente que la dinámica interpersonal de su rol es compleja.

Por lo tanto, “el conjunto de roles es un concepto importante al considerar la ecología del marco social en el que el individuo contribuye a la organización. Es un modo conveniente de conceptualizar la conexión entre personalidad y organización”. (Robert Kahn y col., citados en Owens, 1976). La terminología de la teoría del rol nos ofrece un esquema teórico del cómo entender la forma en que los individuos desempeñando un rol actúan en las organizaciones, además de analizar la conducta interpersonal que se encuentra en los grupos de trabajo.

Para profundizar más sobre los roles dentro de un grupo autores como Kenneth D. Benne y Paul Sheats (citados en Owens, 1976), han señalado tres tipos de roles principales que deben ser llevados a cabo: los primeros, son *los roles orientados a*

las tareas del grupo, se refiere a los roles que ayudan al grupo a seleccionar los problemas sobre los que trabajar, a concretarlos y a buscar soluciones a los mismos; una segunda categoría son los *roles orientados al reforzamiento y la conservación del grupo*, siendo estos los que facilitan el desarrollo del grupo y su permanencia a través del tiempo, y, finalmente *roles individuales* los cuales hacen posible que los componentes de grupo satisfagan sus necesidades idiosincrásicas como individuos.

Para Owens (1976) desde la perspectiva del modelo de los sistemas sociales, una organización como la escuela:

“presenta determinadas estructuras de roles y expectativas con respecto a los mismos; representan éstas la llamada dimensión nomotética (normativa) de la organización. Como institución, una organización fija roles y espera que los poseedores de estos roles institucionales actúen en forma que contribuya a las metas de la misma. Pero estamos tratando con individuos que tienen sus propias estructuras y necesidades personales, y estas personas ocupan los distintos roles institucionales que representan las dimensiones ideográficas de la organización”.

Es por ello, que el *grupo de trabajo* es considerado como un *mecanismo* por el cual las necesidades de la institución y las del individuo se modifican hasta coincidir, por medio de la *interacción dinámica* entre las *exigencias institucionales* como de las necesidades idiosincrásicas de los individuos que lo conforman. Es decir, la configuración del rol institucional, el desarrollo de un clima dentro del sistema social y la misma personalidad de los participantes interactúan entre sí dinámicamente. Para Owens (1976), la conducta organizacional puede ser considerada como el producto de esta interacción o $C = f(R \times P)$, donde C es igual a conducta organizacional; R, igual a rol, y P, igual a personalidad.

De acuerdo a esta fórmula, la pregunta será ¿En qué medida la conducta organizacional puede adscribirse a las expectativas y prescripciones sobre los roles y hasta qué punto puede atribuirse a las necesidades personales del titular del rol? Al respecto podemos decir que esto dependerá del rol que se esté desempeñando en una organización lo cual demandará al individuo una mayor

intervención de su personalidad a la interacción de su rol o que tenga poca expansión de su personalidad en el rol.

Estas restricciones se asocian con la parte prescrita de los diferentes tipos de roles de las organizaciones pues limita el campo en que el individuo pueda satisfacer las necesidades individuales de su personalidad por las exigencias de lo prescrito de su rol o caso contrario que exija un alto grado las necesidades idiosincrásicas de su personalidad para la representación de su rol o roles dentro de una organización.

Hemos hecho referencia sobre la idea de que en la interacción entre las necesidades organizativas y las personales de los individuos que desempeñan los distintos roles dentro de una razón social, resulta evidentemente, una relación *quid pro* entre el *intérprete del rol y la organización*, cuya vinculación puede considerarse como un estado de equilibrio entre las necesidades de ambos.

Owens (1976) señala, que dentro de la administración educativa uno de los trabajos de investigación más famoso en este campo sobre la teoría de la toma de decisiones, fue el estudio de la Escuela Whitman, realizada a directores escolares, con el objetivo de comprobar si existía una relación sistemática entre ciertas características personales de los directores y el modo en que realizaban su trabajo. Aunque el estudio no encontró una conexión clara y definida con respecto a la actuación de los directores y relacionada con alguna de sus características personales y con las percepciones que la gente tuvo de él desempeñando su rol. Sin embargo, impulsó investigaciones para comprender algunas conductas de los administradores educativos, así como, la identificación de ocho estilos administrativos:

1. **Estilo de comunicación.** Los directores caracterizados por este estilo insistieron en comunicar a otros los problemas que encontraron en su trabajo.
2. **Estilo de discusión.** Los directores caracterizados por este estilo pusieron un énfasis extraordinario en la discusión de los asuntos de la administración cara a cara con los interesados.
3. **Estilo de consentimiento.** Caracteriza este estilo a los directores que, por lo general, seguían las sugerencias hechas por otros.

4. **Estilo de análisis.** Los directores que destacaron en relación con este estilo se esforzaron relativamente más que otros en analizar la situación que envolvía a cada uno de los problemas administrativos.
5. **Estilo de relación.** Se refiere este estilo al especial empeño en mantener relaciones organizativas, especialmente con los superiores.
6. **Estilo de organización – trabajo.** Se refiere al énfasis puesto por los directores en planear y organizar su propio trabajo.
7. **Estilo de orientación ajena.** Los directores que destacaron en este estilo de administración mostraron mayor disposición que otros para responder a las presiones extraescolares.
8. **Estilo de dirección del trabajo.** Los directores que siguieron este estilo solían dar gran importancia a impartir directrices a los demás como parte importante de su trabajo.

Owens señala que en este estudio, los investigadores concluyeron que los directivos considerados como eficaces, por sus superiores y por sus profesores, buscan la comunicación frecuente y completa, dedicando una especial atención a sus relaciones con los demás dentro de la organización. Tales directores serán probablemente sociables, amables, sensibles, seguros de sí mismos, además de poseer bastante facilidad de palabra.

Owens (1976) también plantea, que el desempeño del rol implica a su vez una toma de decisiones. En el entendido, que la toma de decisiones supone la selección dentro de alternativas disponibles una línea de acción, nos encontramos con dos variables, la primera, tomar impulsivamente una decisión o considerar por largo tiempo cada posible alternativa y nunca llegar a una decisión. Posiblemente el término medio sería más eficaz en una determinada situación. De esta manera, este autor considera algunos factores que se relacionan con este término medio en la práctica de la toma de decisiones.

Dentro de los cuales localizamos los hechos fácticos que en general son o deben ser importantes a considerar en la toma de decisiones. Caso contrario los valores han sido objeto de conjeturas y debates, pues, los valores entendidos como aquellas leyes, tradiciones, costumbres, política entre otros, son los que marcan lo que debe hacerse para que sea de pública aceptación, sin embargo, nos encontramos con otro tipo de valores los de índole ético, es decir, cuando el administrador comienza a sustituir los valores personales por valores sustentados

o instituidos por la comunidad u organización que en un determinado momento pueden direccionar o establecer los objetivos de la escuela.

“En un tiempo en que la gente se muestra cautelosa en admitir ciertos valores que se les imponen sin su consentimiento o contra su voluntad, muchos administradores se abstienen de formar juicios sobre los mismo al tomar sus decisiones” (Owens, 1976).

O, como lo afirma Simon (citado en Owens, 1976) “los hechos y valores están muy entrelazados a la hora de elegir entre los varios caminos a seguir. Algún elemento de lo que debe ser hecho está siempre presente”.

El uso del juicio personal al tomar decisiones no sólo descansa sobre la interpretación de los valores, sino también en la naturaleza de los hechos. Un administrador educativo dada su posición privilegiada dentro de la organización puede sólo percibir parte de lo que sucede a su alrededor, es decir, que recibe información fragmentada acerca de su realidad impidiendo, hasta cierto punto, evaluar y considerar diferentes alternativas provocando en el administrador inseguridad de que su propio juicio sobre los hechos y valores sean racionalmente limitados.

Por lo tanto, la información disponible dentro de la organización afecta considerablemente la toma de decisiones con respecto a la calidad de la línea de acción que será tomada. Al respecto, Owens (1976) señala:

“Aunque los canales oficiales y legales de comunicación son del todo necesarios en una escuela – sobre todo para definir los límites legales y para comunicar todas las disposiciones de la cadena jerárquica -, son también de mucha importancia los canales extralegales de comunicación de la organización informal.
Gran parte de la circulación de información de una escuela tiene lugar en reuniones informales – ante una taza de café o en reuniones de grupos amistosos”.

Si bien es cierto los reglamentos de una organización formal enmarcan los canales a través de los cuales debería fluir la comunicación, sin embargo, una comunicación informal podría ser el medio por el cual circule información junto con

juicios y opiniones personales que pueden intervenir en las decisiones que se tomen dentro de una organización.

Estudios realizados en escuelas y en empresas, concuerdan que la libre circulación de información útil para tomar decisiones depende más de las relaciones interpersonales entre los círculos informales de lo que cabía suponer de la estructura formal de la organización, incluso resaltan factores interpersonales como principios básicos para mejorar la toma de decisiones a los siguientes (Owens, 1976):

1. **Sinceridad o autenticidad** que conlleva la aceptación, sin reparos, de otras personas y ser receptivo a sus ideas y creencias.
2. **Feedback descriptivo y no evaluatorio**, un proceso según el cual uno comunica a otros las impresiones por él mismo percibidas que determinada conducta ha causado sobre el grupo, sin expresar un juicio valorativo sobre tal conducta.
3. **Sensibilidad creciente** del ejecutivo hacia la reacción que su propia conducta produce sobre los demás del grupo.
4. **Una reacción racional** y no emotiva y una aceptación de las reacciones emotivas de las otras personas del grupo.

Con ello, lo único que se busca es crear una atmósfera armónica en el punto de permitir que la información circule libremente con el objetivo de minorar conflictos interpersonales y promover una toma de decisiones más eficaz.

Se considera a la escuela como una organización formal conformada por personal titulado, por tanto debemos tener reserva al intentar describir el comportamiento observado en los procedimientos en la toma de decisiones, en términos de dimensionar la mucha, alguna o poca participación del personal en la toma de decisiones ante la naturaleza de la supervisión o administrador educativo (director).

Tradicionalmente el rol del director tiene competencia para supervisar las fases de la instrucción y del currículum dentro de la organización escolar, sin embargo, esto parece insostenible pues tiene a un grupo de profesores que piden una autonomía en la toma de decisiones con respecto a la instrucción y currículum, así como, a la dominación burocrática, exigiendo al director un nuevo rol a desempeñar, en términos de evaluar las estrategias que se pueden seguir para mejorar la toma de

decisiones en su organización a sabiendas de que puede influir su conducta para estimular una participación significativa de los agremiados en el proceso de toma de decisiones.

Al decir de Owens (1976) los procesos de toma de decisiones desde el enfoque del administrador depende en gran medida de: 1) los juicios de valor que sustente sobre la participación de otros, además de sí mismo, en el proceso de formación de las decisiones de la escuela, y 2) la habilidad con la que organizase esta participación en el mismo.

Para Griffiths (citado en Owens, 1976) la toma de decisiones -la búsqueda de alternativas racionales para la acción- puede ser concebida como la simple toma de decisiones por parte de un individuo o como una actividad esencial de la organización.

No obstante, Owens (1976) señala:

“(...) rol del administrador como un participante eficaz en la actividad, ya que una escuela no es una organización formada por personal no titulado y, por tanto, se supone que este personal esté eficazmente involucrado en los asuntos profesionales que le afectan. Quizá aún más importante es el hecho de que la organización escolar se considera aquí como un instrumento para tomar decisiones cuya actividad más significativa es probablemente la de elegir entre las alternativas educacionales dentro de su jurisdicción”.

Dentro de la vasta investigación sobre la toma de decisiones en las organizaciones Owens (1976) recupera sugerencias posibles y prácticas que pueden utilizarse para mejorar el proceso decisorio en las escuelas siendo las siguientes:

1. La participación efectiva por los profesores en las decisiones organizacionales de cierta importancia acaba resultando ventajosa.
2. Los profesores no desean ni esperan tomar parte en todas las decisiones.
3. Una tarea importante del director es distinguir entre las decisiones en que deben participar los profesores y aquéllas que han de tomarse en otra forma.
4. Las funciones y roles de los profesores en la toma de decisiones pueden variar según la naturaleza del problema.
5. Los puntos del proceso decisorio en el que los profesores toman parte pueden variar según la naturaleza del problema.

Indudablemente el método empleado cuando se toman decisiones en una organización puede contener un significativo impacto en los resultados de las mismas. Investigaciones han demostrado que la participación de los profesores en la toma de decisiones resulta beneficiosa, sin embargo, también han evidenciado que tal participación puede ser exagerada.

Esto, al punto de producir resistencia o malestar al enfrentarse a problemas que ellos creen que están en su zona de indiferencia, término utilizado por Barnard (citado en Owens, 1976) para referirse a la observación de que hay algunas áreas en las que la decisión del administrador será aceptada sin reservas. Incluso, los profesores consideran que existen decisiones que sólo el administrador debe tomar por sí mismo porque esa es una de sus funciones dentro de la organización. De manera más específica Owens (1976) señala:

“Si el administrador intenta tomar decisiones que los profesores creen que están fuera de su zona de indiferencia (esto es, decisiones que naturalmente afectan al profesorado) encontrará sin duda resistencia y sentimientos negativos. Los administradores que pretenden presentar una fachada de participación de su personal, permitiéndole intervenir en asuntos de menos alcance mientras ellos se reservan los más importantes, están expuestos a crearse este problema. Evidentemente, una de las principales medidas que ha de tomar el administrador es señalar en qué decisiones debe participar su personal”.

En este sentido, justificar la participación del profesorado en las diversas tomas de decisiones, el administrador se encuentra en la valoración sobre los momentos en que debe incluirse dicha participación y sobre todo la función de los profesores en la toma de decisiones. Dicho lo anterior determinará hasta qué punto los profesores tendrán libertad y poder en la selección de posibles alternativas durante el proceso de toma de decisiones.

Bridges (citado en Owens, 1976) describe cinco tipos de participación de los profesores como participantes en los procesos de toma de decisiones:

1. **Discusión.** Dentro de esta técnica se infiere que los profesores conocen la existencia del problema y al respecto deben tomar una decisión sobre el mismo. Cuando la participación de estos se limita a la discusión el nivel de participación es bajo, pues al final el administrador deberá tomar la decisión confiando de que los

profesores la aceptarán con mayor grado que si se les hubiera comunicado antes de la discusión.

2. **Búsqueda de información.** Técnica utilizada por el administrador con la finalidad de obtener información, opiniones que pueda articular para la concesión de tomar mejores decisiones y aumentar la probabilidad de que dicha decisión será aceptada por el grupo, de igual forma la participación del profesorado es una discusión sólo que la variable es brindar al administrador diferentes perspectivas para ayudarlo a tomar decisiones más racionales y lógicas. Para permitir a los profesores participar activamente en toma de decisiones sobre situaciones fuera de su zona de indiferencia se utilizan otras tres formas de intervención:
3. **Democrático – centralista.** Procedimiento en el cual el administrador pone a su conocimiento del profesorado el problema con la consigna de aportar sugerencias, ideas, comentarios para su solución. A pesar de que el administrador sea la persona que tome la decisión final tratará que esta refleje la participación del personal.
4. **Parlamentaria.** Cuando no se logra una unanimidad o consenso del personal la técnica más apropiada es la parlamentaria, pues permite que la presentación de opiniones, conflictos de ideas de la minoría con el objetivo de que se vayan modificando posiciones al mismo tiempo que varían los hechos y valores del conjunto del equipo.
5. **Participativa – resolutive.** Una de las características principales es el consenso del grupo, para ello se utilizará cuando los asuntos son importantes para el personal o cuando existen mayores probabilidades de conseguir el consenso del grupo. Es una técnica difícil a lograr dada la naturaleza de las dinámicas del equipo y tal vez no será usado con frecuencia. Sin embargo, es un excelente procedimiento de tomar decisiones cuando se usa con éxito.

Hemos referido algunas técnicas a emplear para llevar a cabo una toma de decisiones, así como cuáles van a ser los roles y funciones tanto del administrador como de los profesores durante el proceso. Motivo por el cual se hace ineludible mencionar un modelo para tomar decisiones. Bridges (citado en Owens, 1976) sugiere un plan modelo de toma de decisiones compartida en la escuela pasando por cuatro momentos: 1) definir el problema; 2) señalar las posibles alternativas; 3) prever las consecuencias de cada alternativa razonable, y 4) elegir la alternativa que se va a seguir.

La forma en que se lleve a cabo el proceso dependerá de que el administrador analice dos factores importantes: el primero, qué tanto se desea la participación del personal para la toma de una decisión y, sobre la complejidad del problema, es decir, se pondrá al escrutinio del administrador la participación del equipo para la

toma de decisiones. El modelo antes mencionado puede resultar práctico para asegurar que las decisiones que van a tomarse tengan orden y pertenencia de ellas por parte del equipo de trabajo garantizando un mayor interés y compromiso en estos procesos organizativos.

De esta manera, resulta importante el sistema de equipo en la toma de decisiones, pues cuando el personal participa en dicho proceso, generalmente se convoca a una reunión para discutir y determinar líneas de acción ante una problemática. Dicho lo anterior, será necesario mencionar algunos fenómenos que se ejercen dentro de un sistema de equipo.

Al respecto Owens (1976) señala:

“(…) las maniobras por el poder, signos de las diferencias de status, aparición de liderazgo, influencias de grupos informales dentro del grupo general y un gran número de interacciones sociales informales que afectan a los resultados. Por lo general se observa también cierta clase de homeostasis; tales grupos no suelen actuar de ordinario en una dirección atrevida e imaginativa, tienden más bien a modificar las decisiones existentes sólo lo suficiente para satisfacer las necesidades de la organización”.

En su papel de administrador, el director lleva a cabo procedimientos y estructuras ya establecidas para alcanzar sus metas como organización. O, como lo señala Owens (1976) “el administrador puede llegar a ser, una fuerza estabilizadora en la escuela que especifica los fines de la misma y ayuda a todos los que en ella trabajan a desempeñar con eficacia las funciones con que lograr estos objetivos”.

El administrador escolar para planear su práctica de liderazgo deberá tener en cuenta variables que afectarán el impacto de su conducta. Lipham (citado en Owens, 1976) señala tres factores que deben considerarse para ejercer el liderazgo:

1. **Estrategia.**- Reservar los esfuerzos de liderazgo para cambios mayores y significativos que hagan muy distintos los objetivos de la escuela o el modo en que éstos se logren. El administrador debe ser precavido en el ejercicio del liderazgo si trata de obtener cambios de poca importancia.

2. **Oportunidad.**- Planear los actos de liderazgo con la frecuencia necesaria para que la escuela no se estanque o simplemente naufrague, pero no tan a menudo como para causar una confusión indebida o la desintegración de la organización.
3. **Tácticas.**- Planear y realizar los actos de liderazgo reflexiva y cuidadosamente a fin de garantizar los resultados previstos para afectar el cambio.

Desde esta perspectiva, nos conduce a reflexionar sobre cuál es el rol y cuáles son las funciones de un director escolar, hecho que hoy día no han sido definidos con claridad o universalmente aceptado una definición del legítimo rol profesional de un director.

Podemos ver que la experiencia no garantiza que un director sea un líder capacitado y eficaz. Sin embargo, investigaciones sobre la materia han conjeturado algunos esquemas de conducta en las que un director pueda cuestionarse el grado de conducta de liderazgo que manifiesta realmente.

“El joven y recién nombrado director está emocionalmente unido a los profesores; ocupa siempre un lugar en la red de sus comunicaciones informales; de momento se esfuerza en ser menos formal y más adaptable de lo que será en el futuro. Sin embargo, al paso del tiempo será percibido por los profesores como más conformista cada día con los “El joven y recién nombrado director está emocionalmente unido a los profesores; ocupa siempre un lugar en la red de sus comunicaciones informales; de momento se esfuerza en ser menos formal y más adaptable de lo que será en el futuro. Sin embargo, al paso del tiempo será percibido por los profesores como más conformista cada día con los moldes burocráticos. Parece orientarse siempre a las expectativas de sus superiores y espera la recompensa por amoldarse a las normas, regulaciones y esquemas de conducta deseados por la burocracia. Además, una vez en el puesto de director, orienta sus aspiraciones de carrera no hacia los profesores y la enseñanza, sino hacia las normas y valores de la oficina central. Sus recompensas dependen a menudo de sus actitudes y conductas impersonales, merecedoras de confianza y predecibles que le identifican con la jerarquía burocrática”. (Owens, 1976)

En este apartado hemos reflexionado en torno a diferentes enfoques para comprender el rol directivo en el marco de la organización escolar, apoyándonos con teorías e investigaciones que han dado pauta para estudiar la conducta organizacional situándonos específicamente en la figura del director educativo. Hemos hecho especial énfasis en los factores de carácter organizacional que intervienen en la configuración del rol directivo, lo que nos ha permitido analizar el fenómeno de rol como un evento en permanente construcción que requiere ser

analizado desde una perspectiva más plural y sistémica, que justamente nos ayude a comprender que la actuación del rol, en cualquier escenario de la organización, implica la puesta en marcha no sólo de actitudes personales y conocimientos técnico profesionales por parte de la persona que los representa, sino por el contrario, precisamente ésta actuación en un conjunto de roles también incorpora un tejido de relaciones y expectativas para con los demás.

En el apartado que sigue y a manera de cierre del capítulo teórico, haremos un esfuerzo por delimitar -a partir de esta revisión- las dimensiones que a la luz de la presente investigación nos darán la pauta para explorar -en el trabajo empírico- cómo se construye y configura social y organizacionalmente el rol directivo que las profesoras de Educación Preescolar tienden a representar, una vez asignada esta función de manera formal por la autoridad. Consideramos que la exploración de esta construcción en un ejemplo de la vida empírica del sistema educativo, nos permitirá contribuir a la comprensión de un fenómeno educativo de cara al mundo de la organización escolar.

1.5 Construir un marco analítico para comprender el rol directivo en una organización escolar del Subsistema de Educación Básica en el nivel de Educación Preescolar.

En la estructuración del marco teórico hemos hecho énfasis en una serie de definiciones sobre lo importante que es analizar a la escuela desde una perspectiva sistémica, holística y global. Esto con el fin de comprender los fenómenos complejos de las organizaciones escolares y la enorme dificultad para predecir o controlar los fenómenos educativos y organizativos que en ésta van ocurriendo de manera cotidiana.

Hemos puesto especial importancia en la necesidad de estudiar a la escuela a partir de adoptar una perspectiva teórica amplia y plural que nos permita ver a la escuela como un todo estructurado y compuesto de muchas partes o elementos

que guardan una compleja interrelación cada vez que se ponen en contacto entre sí.

En esta visión de analizar a la escuela desde una perspectiva amplia de dimensiones, hemos ido identificando una diversidad de marcos explicativos sobre la escuela como organización. Por ejemplo, hemos destacado que podemos estudiar a la escuela desde un punto de vista técnico, lo que implica para nosotros poner especial atención en los problemas relacionados con la eficiencia, el desempeño o la calidad de los procesos educativos; por otra parte, hemos descubierto que la organización escolar también puede ser estudiada como un sistema cultural, lo que implicaría analizar a ésta no sólo como un conjunto de tareas y roles técnicos, sino como un espacio donde los individuos interactúan social y organizacionalmente mediados por sus valores, creencias, ideologías y, sobre todo por significados atribuidos desde su propia experiencia en el mundo social.

Así mismo hemos comprendido que la organización escolar puede ser del mismo modo analizada como un espacio de reglas, de normas institucionalizadas por la sociedad y que demandan que las escuelas estén en permanente interrelación con el entorno y el contexto social. Lo que quiere decir que las escuelas son sistemas abiertos que constantemente están expuestas a las influencias de la comunidad, de los padres de familia, de otras organizaciones y la autoridad externa a ella y, que la orillan a tomar del ambiente reglas para poder ser legítimas y reconocidas socialmente por el entorno que le rodea.

También hemos hecho un especial énfasis, en que la escuela en tanto organización, puede ser analizada como un espacio de relaciones ambiguas y contradictorias. Espacios donde el conflicto y la discordia se vuelven el sello distintivo de la organización en la medida en que los actores escolares, impulsados por sus propios intereses, anhelos y deseos, viven cotidianamente relaciones fincadas en la confrontación y la discordia. En tal sentido, los actores escolares tienden a disputarse posiciones, status, ascensos dentro de la organización y con ello a construir alianzas, coaliciones para hacer negociaciones

utilizando estrategias diversas con tal de conseguir sus intereses profesionales, económicos, políticos, etc.

Hecho este encuadre general y tratando de hacer una focalización de nuestro marco teórico general a partir de construir una ruta analítica puntual podemos ilustrar -con intenciones analíticas- una serie de aspectos o dimensiones que nos podrán dar luz para comprender de manera más profunda nuestro caso de estudio y explicar con ello cómo las directoras de una organización escolar de nivel de enseñanza preescolar configuran su rol.

I Dimensión estructural de la organización escolar y su influencia en la asignación de roles profesionales y técnicos.

Una de las dimensiones a observar en nuestro estudio de casos es la **estructural**. Ésta la concebimos como el esqueleto de la organización, es decir, es el andamiaje de reglas, normas, roles, tareas, funciones, jerarquías, que sirven de marco de referencia para que las organizaciones escolares alcancen los objetivos y propósitos articulados a la enseñanza y aprendizaje de un currículum formal. Los elementos de esta dimensión se describen en los siguientes puntos. Estos elementos serán abordados tomando como base una postura de complejidad que supone que no siempre los elementos de la estructura se articulan favorablemente dando como resultado el logro de los objetivos escolares.

1. La organización escolar (la escuela preescolar) comporta una estructura de reglas y normatividades que delimitan, formal e informalmente, las acciones y tareas que realizan los actores escolares (directoras (es), educadoras (es), docentes especializados, etc.), cada vez que interactúan cara a cara en el marco institucional de la escuela. Pero no siempre la estructura de la organización alinea o acopla a los actores escolares a las necesidades y objetivos de la organización.
2. El objetivo principal de la organización escolar es la enseñanza y aprendizaje del currículum formal. Para ello, la organización a través de su estructura tiende a potenciar (gestionar, influir) la realización de un entramado de

acciones y tareas escolares a fin de conseguir el logro de los objetivos escolares. No obteniendo siempre los mismos resultados.

3. En la medida en que las organizaciones escolares comportan una estructura organizacional tienden -formalmente- a estructurar el trabajo asignando y colocando a los actores escolares en puestos, funciones, roles, etc., de acuerdo a su nivel de especialización y desempeño en el puesto o la tarea asignada.
4. En el orden en que la organización escolar asigna a los individuos en puestos específicos, tiende a diferenciar a los actores escolares en función de las tareas que desempeñan y, por consiguiente, a otorgar un status respecto de su papel y desempeño en la organización escolar. Pero con frecuencia los lugares y posiciones que ocupan los actores escolares desencadenan un entramado de relaciones que le imprimen complejidad a la organización escolar.
5. Los actores escolares dentro de la organización escolar gozan de un status, se refiere a la clasificación o estratificación de los individuos de un sistema social. Es decir, al grado de prestigio del que goza una persona en la organización lo cual tiene consecuencias que se cristalizan en una clasificación determinada: bueno/malo; inferior/superior. La jerarquización de status es un fenómeno inevitable en cualquier sistema social; se trata de un ordenamiento entre individuos.
6. Muchas veces el status depende de los consensos establecidos entre los miembros de una organización escolar. Puede atribuirse a factores como el conocimiento, su capacidad de liderazgo, su posición jerárquica o personalidad.
7. Aunque todos los individuos gozamos de un status social, no siempre todos gozamos de un status organizacional. En una organización, **el status organizacional**, se refiere a la posición jerárquica específica que el individuo ocupa en la organización. Varios factores influyen para que una persona goce de un status: las tareas que realiza, derechos, privilegios, inmunidades, restricciones, limitaciones o prohibiciones. Se expresa cuando en la

organización se hace uso de designaciones diferenciadoras, títulos, denominaciones, insignias, etc.

8. Hay diferentes clases de status:

Tipos de status.

Tipos de status	Caracterización
Status atribuido	Es con el que una persona nace. Sin importar los atributos personales una persona es ubicada en una posición particular desde su nacimiento.
Status alcanzado	En el ámbito de la organización y el trabajo es el status que se alcanza por medio de la educación, conocimientos o habilidades técnicas y profesionales. Alguien puede alcanzar el prestigio a través de la trayectoria ocupacional.
Status jerárquico o funcional	El status jerárquico se refiere a ocupar un lugar en la posición vertical de la organización. Este tipo de status es más explícito y queda bien definido en los organigramas. El status funcional se refiere al reconocimiento que se le da a la labor que desempeña un individuo en la organización. Este status es menos explícito y depende del sistema de valores y apreciaciones de los evaluadores y las personas en la organización.
Status posicional y personal	Se refiere a que un puesto o posición en la organización se le asigna cierta cantidad de status sin tomar en cuenta a la persona que lo ocupa. El status personal es el que se asigna a una persona por su desempeño personal en una posición determinada. El status personal varía de una persona a otra. En una organización es importante que haya congruencia entre estos tipos de status.
Status activo y latente	Pueden ser utilizados para la multiplicidad de variables para evaluar el status compuesto de los individuos en los sistemas sociales.

9. **El concepto de rol** se refiere a las actividades que realiza un individuo en una posición particular. Describe el comportamiento que se espera de él cuando ocupa una posición determinada en el sistema social y organizacional. El rol es un conjunto de comportamientos que se esperan de quien ocupa una posición particular, sin importar de quien se trate. Estos comportamientos están determinados por la sociedad y por la organización escolar. El rol impone límites a los tipos posibles de expresión de la personalidad en cualquier situación dada. El rol se relaciona con los esquemas de comportamiento esperados atribuidos a la posición que se ocupa.

10. El término rol es utilizado para designar el conjunto de esquemas culturales asociados con una posición de status en particular. Incluye las actitudes, los valores y el comportamiento asignado por la sociedad a cualquier persona que ocupa una posición específica. Contempla las expectativas legítimas de los implicados respecto al comportamiento de otras personas hacia ellos. En la medida en que representa un comportamiento abierto, un rol es el aspecto dinámico del status. Por ejemplo, el puesto de la directora en una escuela de preescolar implica un rol que a su vez integra ciertas actividades.
11. Cabe señalar, que un individuo puede realizar múltiples roles. Lo que quiere decir que dentro y fuera de una organización escolar los sistemas de roles no están claramente definidos, lo que puede desencadenar conflictos del rol. Los individuos desempeñan muchos roles al mismo tiempo, pero por lo general uno está activo en un momento particular, mientras que los otros permanecen latentes.
12. Los roles múltiples se refieren a las posiciones múltiples que un individuo ocupa generalmente en varios escenarios institucionales: familia, iglesia, escuela, trabajo, etc. Dentro de cada organización la persona ocupa una posición particular y desempeña ciertas actividades asociadas con ese rol. Los diversos grados de consistencia en el desempeño de roles podrían afectar también a la complejidad de la situación.

Con esta dimensión hemos hecho una apretada reflexión respecto de los elementos más sobresalientes de la organización escolar y las diferentes relaciones que se establecen entre los componentes de la organización escolar. En las líneas que siguen abordaremos cómo esta estructuración de roles, áreas y posiciones, dentro de la organización escolar con sus implicaciones de tipo técnico, generan a su vez un mundo de relaciones e interacciones complejas y contradictorias, cada vez que los actores escolares desempeñan un rol en escenarios concretos y particulares de actuación profesional.

II Dimensión relacional e interactiva.

La observación y análisis del rol desde la dimensión estructural no es suficiente para comprender sus implicaciones en el plano de lo subjetivo e interrelacional. En la medida en que la organización tiende a prescribir el comportamiento de los actores escolares a partir de fijar en ellos las reglas de la organización, también tiende a adiestrarlos en el desempeño del rol y, en tal sentido, los coloca en diferentes escenarios de actuación en donde éstos, de acuerdo a la situación y condiciones para la actuación, representan un papel como si estuvieran en un escenario teatral. No siempre la representación de este rol, causa la misma impresión, ni llena todas las expectativas, ni para el actor que lo representa, ni para el auditorio que presencia dicha actuación.

Por lo que cada actuación y representación del rol es única y está desde luego dotada y configurada de diferentes elementos, por lo que es de suma importancia observar cómo los actores escolares, ubicados en una posición en la jerarquía de la organización escolar, utilizan diferentes medios y estrategias individuales y colectivas para desempeñar tareas asociadas a su rol con la expectativa de influir y causar impresiones en otros actores, que a su vez desempeñan roles articulados al suyo.

En las líneas que siguen delimitamos algunos conceptos que se asocian a la idea de que el rol es también una construcción social que está dotado de sentido para los actores que lo representan y para su auditorio.

1. Los actores escolares tienen roles asignados por la autoridad a través de una normatividad oficial. El rol principal que desempeñan los actores escolares ubicados en la jerarquía formal de la organización se asocia con cumplir con los requerimientos normativos que dicta la función de su rol.
2. En la representación de su rol las directoras modifican su actuar por medio de una interacción dinámica entre las exigencias institucionales como de las necesidades idiosincrásicas de cada uno de los actores escolares.

3. El tipo de conducta y funciones de las directoras responderá en gran medida a las expectativas que tienen referente a su rol a desempeñar en el marco de la organización escolar como con las que esperan los otros actores de ella.
4. Los roles son constructos sociales pues son inacabados e inestables pues están a menester tanto de las interacciones interpersonales como ambientales.
5. De esta manera, los actuantes oficiantes del rol se valen de otros individuos para legitimar sus actuaciones, o como dijera Goffman para lucirse y causar impresiones adecuadas ante sus auditorios. En tal sentido, los actuantes se relacionan con sus compañeros hacen equipos, construyen alianzas para tener cómplices que refuercen su actuación en una situación social determinada.
6. A partir de estas relaciones los actores -los oficiantes del rol- establecen consensos, negociaciones, acuerdos con sus semejantes tratando de obtener de ellos cooperación y solidaridad, a fin de alcanzar los objetivos que se han propuesto. Siempre que los actuantes oficiantes desempeñan un rol necesitan reforzarlo con otras actuaciones y desempeños de rol, de tal forma, que en una situación de trabajo puedan mostrar al auditorio cierta unanimidad antes que evidenciar sus diferencias o conflictos o roles discrepantes.

De esta manera, la estructura organizacional dicta los roles como esas funciones o cargos que tienen los individuos dentro de la misma, asimismo expectativas de conducta que definen el papel que desempeñaran. Sin embargo, también están latentes las expectativas y percepciones que tienen los actores escolares del rol que desempeña. Dentro de las interpretaciones del rol que tiene los individuos de una organización suelen presentarse conflictos, al no tener con claridad las prescripciones del rol como de actuaciones poco satisfactorias en la conducta interpersonal lo que provoca una inestabilidad y vago entendimiento del tipo de conducta que deben seguir dentro de la organización. Se habla entonces de una ambigüedad de rol, es decir, a pesar de que están prescritas normativamente las funciones a desempeñar éstas van a responder a las necesidades del individuo, pues se tiene la parte subjetiva manifiesta en su conducta: qué expectativa tiene el individuo referente a su rol a desempeñar y cómo las relaciones interpersonales coadyuvan a las expectativas que tienen otros sobre su rol.

CAPÍTULO 2

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

2.1 Reflexiones sobre el proceso de investigación científica.

Para la generación de conocimiento científico es necesario situarse sobre el complejo campo filosófico que suele llamarse epistemología o teoría del conocimiento. Esto, con el fin de tener una perspectiva de la valoración del estatuto de la ciencia y sus métodos en términos de ayudarnos a ordenar y comprender la realidad que se pretende estudiar. De acuerdo con Sabino (1992) la metodología será tomada como el “instrumento dirigido a validar y a hacer más eficiente la investigación científica. Esta, a su vez, es la actividad que alimenta un singular tipo de conocimiento, la ciencia”.

Por lo tanto, cualquier investigación científica, implica un proceder metódico, pues sólo así, el producto que se obtenga será válido, admitiendo de esta forma la importancia del método como la mejor manera de conducir y obtener conocimiento científico. Al decir, de Sabino (1992):

“El proceso de conocimiento puede concebirse como una relación, de singular complejidad, entre dos elementos, sujeto y objeto. Para comenzar diremos que entendemos por sujeto a la persona (o equipo de personas) que adquiere o elabora el conocimiento. El conocimiento es siempre conocimiento para alguien, pensado por alguien, en la conciencia de alguien. Es por eso que no podemos imaginar un conocimiento sin sujeto, sin que sea percibido por una determinada conciencia. Pero, de la misma manera, podemos decir que el conocimiento es siempre conocimiento de algo, de alguna cosa, ya se trate de un ente abstracto – ideal, como un número o una proposición lógica, de un fenómeno material o aún de la misma conciencia. En todos los casos, a aquello que es conocido se lo denomina objeto de conocimiento”.

Esta actividad cognoscitiva a la que estamos aludiendo implica evidentemente el acercamiento del investigador -sujeto- hacia su objeto de conocimiento en términos de vincularse con la realidad y desentrañar la naturaleza de este, generando conocimiento científico.

Al respecto, Sabino (1992) comenta:

“Para lograr un conocimiento de tal naturaleza, o sea, para hacer ciencia, es preciso seguir determinados procedimientos que nos permitan alcanzar el fin que procuramos: no es posible obtener un conocimiento racional, sistemático y organizado actuando de cualquier modo: es necesario seguir método, algún camino concreto que nos aproxime a esa meta”.

Es decir, que la aplicación del método en la investigación científica nos ayudará a ordenar, enriquecer y guiar nuestro camino hacia nuevos conocimientos, que darán significado a nuestros hallazgos para no convertirlos en una acumulación de datos aislados de la realidad que se está estudiando. Sabino (1992) define método científico como aquel procedimiento o conjunto de procedimientos que el investigador utilizan para obtener conocimientos científicos, esto es, es el modelo de trabajo o secuencia lógica que orienta la investigación científica.

Mientras, que por metodología entiende como el estudio del método o de los métodos que abarca la justificación y la discusión de su lógica interior, el análisis de los diversos procedimientos concretos que se emplean en las investigaciones y la discusión acerca de sus características, cualidades y debilidades.

Sabino (1992) señala a la investigación científica como actividad que nos permite obtener conocimientos científicos, es decir, conocimientos que se procura sean objetivos, sistemáticos, claros, organizados y verificables. Dentro de esta actividad cabe señalar que el sujeto, o sea, el investigador desarrollará una serie de pasos con el propósito de lograr un nuevo conocimiento, es decir, ese acercamiento del sujeto hacia el objeto y a la verificación de las teorías que se elaboran al confrontarlas con los datos de la realidad.

Como todo proceso conlleva una serie de momentos o fases en las cuales el investigador diseña las actividades que deben llevarse a cabo para abordar su objeto de conocimiento, Sabino (1992) identifica cuatro momentos: proyectivo, metodológico, técnico y de síntesis. El primer momento, denominado proyectivo, ocupa al investigador en definir qué es lo que quiere saber y qué hecho, es decir, en este momento se formulan los problemas básicos de toda indagación y cuando

hay que atender preponderantemente a la racionalidad de lo que proponemos y a la coherencia lógica de nuestro marco teórico.

El segundo momento, *el metodológico*, fase en la que el investigador diseñará su estrategia ante su objeto de conocimiento, o como menciona el autor, deberá formular un modelo operativo que le permita acercarse a su objeto y conocerlo, así como encontrar métodos específicos que permitan confrontar teoría y hechos. Una vez seleccionados los métodos o estrategias será necesario analizar las formas de recoger información.

El tercer momento, denominado como *técnico* que no es otra cosa que el trabajo práctico de la obtención de los datos, pues durante éste se redefinen y proponen a punto las técnicas y los instrumentos que se emplearán en la investigación. Finalmente llegamos a un cuarto momento el cual es denominado el de la *síntesis*, por lo respecta a esta fase, es cuando el investigador una vez obtenidos los datos de su objeto de conocimiento se dispone a decodificarlos con el propósito de dar sentido y significado a los datos que obtuvo de su objeto de estudio. Al decir de Sabino (1992), este momento tiene por cometido:

“elaborar los nuevos conocimientos que es posible inferir de los datos adquiridos. Se vuelve así de los hechos a la teoría, del objeto al sujeto, cerrando el ciclo del conocimiento, aunque no definitivamente, pues la nueva teoría alcanzada sólo puede concebirse como un superior punto de arranque para el desenvolvimiento de nuevas investigaciones”.

Cabe mencionar, que no existe un modelo único de cómo diseñar una investigación científica, en la revisión de otras propuestas con respecto al proceso de investigación, se han visualizado algunas diferencias con el número de fases o momentos dentro del diseño de una investigación, sin embargo, la mayoría tiene como objetivo generar conocimiento científico. Es por ello, que la pericia cognitiva del investigador determinará los alcances que pueda tener su investigación.

Al respecto, Sabino (1992) señala:

“En realidad la labor científica es un trabajo donde la libertad y la creación cumplen un papel central: no hay, ni puede haber, ninguna receta que nos garantice un resultado positivo para nuestro trabajo, por cuanto las dificultades y los imprevistos son tanto que impiden alcanzar una planificación completa del proceso”.

No obstante, como reconoce el mismo autor, investigar es una tarea casi artesanal en la que es preciso unir el pensamiento riguroso a la imaginación, la disciplina de trabajo a la inspiración, en dosis variables según las circunstancias. Por eso, cualquier esquema que se presente no tiene más que el valor de una simple sugerencia encaminada a estimular el pensamiento sistemático, es decir, es una especie de indagación general, que sólo pretende ser una guía para abordar el objeto de conocimiento de un modo ordenado y sistemático.

Por lo anterior, es imprescindible reflexionar sobre el proceso de investigación científica como una aproximación que intenta ordenar didácticamente la forma en que el investigador abordará la realidad a estudiar, es decir, en una acepción más amplia, será la planificación de las tareas que deben llevarse a cabo para alcanzar los objetivos de su estudio. Pues esta planificación permitirá diseñar y/o rediseñar la metodología que lleve a generar interpretaciones conceptuales, a la reflexión de la validez y relevancia de la investigación, así como, de las estrategias y selección de herramientas metodológicas que resulten más útiles e idóneas para abordar el objeto de estudio en sus diferentes dimensiones analíticas.

De esta manera, la construcción de un modelo metodológico consistirá en la naturaleza de su investigación, exigiendo al investigador la elección del paradigma que por el cual diseñará su proceso de investigación.

2.2 Los paradigmas de investigación científica: cuantitativa / cualitativa.

Como se mencionó anteriormente el diseño de investigación dependerá de los objetivos que quiere alcanzar el investigador para abordar su objeto de conocimiento posicionándose de un paradigma metodológico para la obtención de evidencia empírica. Por lo tanto, es preciso discutir los fundamentos epistemológicos del conocimiento bajo los paradigmas cuantitativo y cualitativo.

Para Sautu (2005) el paradigma es la orientación general de una disciplina, el modo de orientarse y mirar aquello que la propia disciplina ha definido como su contenido temático sustantivo. Considera esta autora que las concepciones e ideas contenidas en un paradigma y los supuestos implícitos o explícitos constituyen el marco dentro del cual se construirá el/los objetivo/s de investigación y se llevará a cabo su diseño, el cual consiste en todas las etapas y procedimientos que permiten llevar a cabo un estudio en el marco de una estrategia teórico – metodológica.

De este modo, para Sautu (2005) en esta perspectiva, el objetivo de investigación dependerá del paradigma, la teoría general, los conceptos y proposiciones teóricas sustantivas y la metodología, los cuales estarán en estrecha vinculación aunque no se establezcan de manera explícita. Así, Sautu señala cuatro tipos de supuestos básicos que constituyen un paradigma:

- 1) **Supuestos ontológicos:** ¿Cuál es la naturaleza de la realidad y qué se puede conocer acerca de ella? ¿La realidad es objetiva y separable del investigador o es subjetiva y múltiple?
- 2) **Supuestos epistemológicos:** ¿Es posible establecer distancia con el objeto y los actores estudiados? O por el contrario, ¿la interacción entre ambos y la mutua influencia deben ser ellas mismas parte de la investigación? Si se asume que la realidad es real entonces esto implicará una cierta distancia entre el investigador y lo que será el objeto de la investigación.
- 3) **Supuestos axiológicos:** ¿Es posible desprenderse de los propios valores, de las ideas de bien y mal, de lo justo o injusto, de nuestras ideas profundas acerca de lo que deseamos para nosotros y para los otros? De no serlo, ¿Qué papel juegan en el proceso de conocimiento? (reflexividad).

- 4) **Supuestos metodológicos:** ¿Cuál será la estrategia teórico metodológica de la investigación? ¿Cuáles serán los ejes sobre los cuales se construirá el andamiaje que permitirá producir la evidencia que responda a los objetivos? Tener en cuenta: la concepción de la causalidad: la utilización de procedimientos deductivos, inductivos o abductivos; el papel de la teoría en el diseño del estudio: la definición y delimitación del contexto socio – histórico: los problemas de generalidad, validez y confiabilidad; y los modelo de análisis.

Esta serie de supuestos por los que se basa el sistema de creencias básicas que provienen del paradigma responderán a la visión y naturaleza de la realidad y de las decisiones que el investigador quiera hacer acerca de ella. Por lo tanto, el paradigma llámese cuantitativo o cualitativo responderán a estos supuestos ya sea de forma implícita o explícitamente al diseño de la investigación.

Al decir de Sautu (2005) en cualquier proceso de investigación, los objetivos son traducidos en preguntas de investigación (los objetivos específicos), las cuales han sido derivadas de la teoría; es decir, son construcciones teóricas alrededor de un tema o problema. Esas preguntas llevan implícitas una postura paradigmática y también un método de investigación. En el marco de esta posición es posible articular y compatibilizar objetivos específicos que se responden con métodos asociados a las metodologías cuantitativa o cualitativa.

En línea con la autora, este proceso implica para el investigador reflexionar, por lo menos, acerca de dos tipos de paradigmas asociados con metodología que guiarán la elaboración y desarrollo de su investigación empírica: el Positivismo y Post – positivismo con la metodología cuantitativa; y el Constructivismo, naturalista e interpretativo, con la metodología cualitativa.

Para algunos autores como King, Keohane y Verba, (citados en Sautu, 2005) señalan que “la idea de que existen dos tradiciones, la cuantitativa y cualitativa, con estilos de investigación muy dispares pero que comparten una lógica de la inferencia, ha ganado adeptos en la última década, particularmente entre aquellos más preocupados por el diseño de la investigación que por cuestiones ontológicas o epistemológicas”.

Por lo tanto, la estructura o el diseño del modelo de investigación se asocia con los métodos para la obtención de evidencia empírica siendo esta una etapa fundamental en el proceso de investigación. Para Diesing (citado en Sautu, 2005) el término método es definido como una serie de pasos que el investigador sigue en proceso de producir una contribución al conocimiento.

En el desarrollo del diseño de investigación se toman decisiones con respecto a la metodología y métodos que guían eventualmente la obtención de evidencia empírica, es decir, la operacionalización de las técnicas e instrumentos que servirán a construir, sistematizar y analizar la realidad de la que se pretende conocer.

Para Sautu (2005) tanto las metodologías como los métodos se entrecruzan, aunque no en forma azarosa. Las denominadas metodologías cuantitativas se caracterizan por hacer un uso extensivo del método experimental, por encuesta y de técnicas estadísticas de análisis; mientras que las cualitativas privilegian entre otros los estudios de casos basados en entrevistas no estructuradas, la observación, la narrativa y el análisis del discurso.

Asimismo, señala, que el método brinda el procedimiento general, el diseño es propio de cada estudio. En él se toman decisiones acerca de la estrategia teórico – metodológica, del método a seguir -el procedimiento- y las técnicas apropiadas a ser aplicadas para concretar las etapas del procedimiento. En el desarrollo del diseño las técnicas cruciales son aquellas destinadas a construir la evidencia (recoger datos, seleccionar fuentes, definir el universo, establecer los conceptos sensibilizadores en un estudio de campo o elaborar los instrumentos para medir en una encuesta, etc.) y sistematizar y analizar esos datos (técnicas cualitativas o cuantitativas de análisis).

En las siguientes líneas expondremos algunas de las características de la investigación cualitativa, en la que fundamentamos nuestra investigación. Hacer ésta caracterización, resulta necesario en términos de ubicar los elementos que

guían el diseño de tipo metodológico a seguir para el trabajo de campo y de interpretación de los resultados.

2.3 La investigación cualitativa como punto de partida para comprender los procesos sociales.

Como se vio en el apartado anterior mucha ha sido la polémica con respecto a los paradigmas cuantitativo y cualitativo en los intentos por esclarecer los criterios de fiabilidad y validez de las investigaciones sobre todo en este último, la investigación cualitativa. Sin embargo, se han suscitado una serie de hechos y acontecimientos que la explican y fomenta.

Desde la perspectiva de Ruiz Olabuénaga (1999) en esta disputa los partidarios del análisis cuantitativo ridiculizan el carácter fantasmagórico y fantasioso, totalmente carente de rigor de control, de las viñetas e historias de vida de los estudios cualitativos y éstos, a su vez, lejos de arrendarse, contraatacan ridiculizando no sólo la incongruencia que existe entre unas fórmulas revestidas de ultrasofisticación matemática pero apoyadas en modelos substanciales de la realidad social esquemáticos y escuálidos, sino resaltando además la nula validez predictiva de tales constructos aplicados a la planificación o a la prospectiva social.

Según este metodólogo, ante esta dicotomía es innegable la múltiple producción de investigación cuantitativa convirtiéndola en la más antigua en resultados, en sus criterios de validez y métodos rigurosos o definatorios. Sin embargo, investigadores contemporáneos han demostrado el éxito de métodos cualitativos al margen de la sociología, la historia, la ciencia política y la psicología. Ésta distinción ha llevado altos niveles de discrepancia entre estos dos paradigmas

Al respecto, Ruiz Olabuénaga (1999) señala que la diferencia estriba en que:

“El positivismo se basa en el análisis estadístico de los datos recogidos por medio de estudios y experimentos descriptivos y comparativos. Asume que sólo el conocimiento obtenido a través de medidas y de identificaciones objetivas puede presumir de poseer la verdad. La hermenéutica, por su parte, representa una reacción contra esta rigidez del positivismo respecto a ciertos tipos de problemas sociales. En lugar de explicar las relaciones causales por medio de “hechos objetivos” y análisis estadísticos utiliza un proceso interpretativo más personal en orden a comprender la realidad”.

Es por ello que la investigación cualitativa se ha convertido en la mejor manera de comprender los procesos sociales, pues los métodos cualitativos utilizados se enfatizan en conocer la realidad desde una perspectiva de insider, es decir, que buscan de captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista, y de contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático.

Para Ruiz Olabuénaga (1999) este tipo de metodología se resume en dos postulados básicos:

- 1) La metodología cualitativa es tan válida como la cuantitativa y su diferencia estriba en la diferente utilidad y capacidad heurística que posee, lo que les hace recomendables en casos y situaciones distintas. El acierto del investigador depende no de la metodología que utiliza sino del acierto en aplicarla en aquellos casos específicos para los que está más adaptada.
- 2) La metodología cualitativa no es incomparable con la cuantitativa, lo que obliga a una reconciliación entre ambas y recomienda su combinación en aquellos casos y para aquellos aspectos metodológicos que la reclamen. Esta combinación recibe el nombre de triangulación y es utilizada cada vez con mayor incidencia.

El reconocimiento de la injerencia científica que pueden generar los métodos cualitativos en investigaciones sociales han ganado terreno en el ámbito de la sociología, así como, de la antropología y la psicología, concibiéndolos como recursos de primer nivel de acercamiento a fenómenos sociales sirviendo como puente para una investigación que busca captar el significado de las cosas sin dejar de lado la rigurosidad, fiabilidad y validez que toda investigación científica requiere.

En este sentido, para Ruiz Olabuénaga (1999) hablar de métodos cualitativos, en definitiva, es hablar de un estilo o modo de investigar los fenómenos sociales en el que se persiguen determinados objetivos para dar respuesta adecuada a unos problemas concretos a los que se enfrenta esta misma investigación.

Al respecto, el mismo autor enuncia una serie de características de los métodos cualitativos en cara de los métodos cuantitativos, postulando de esta forma la manera de una investigación bajo el paradigma cualitativo argumentando considerarla si al menos cumple con alguna de ellas.

- 1) El objeto de investigación. Si una investigación pretende captar el significado de las cosas (procesos, comportamientos, actos) más bien que describir los hechos sociales, se puede decir que entra en el ámbito de la investigación cualitativa. Su objeto es la captación y reconstrucción de significado.
- 2) Si una investigación utiliza primariamente el lenguaje de los conceptos y las metáforas más bien que el de los números y los test estadísticos, el de la viñetas, las narraciones y las descripciones más bien que el de los algoritmos, las tablas y las formulas estadísticas, entra en el ámbito de los métodos cualitativo. Su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico.
- 3) Si prefiere recoger su información a través de la observación reposada o de la entrevista en profundidad más bien que a través de los experimentos o de las encuestas estructuradas y masivas, entra en el ámbito de la metodología cualitativa. Su modo de captar la información no es estructurado sino flexible desestructurado.
- 4) Si en lugar de partir de una teoría y unas hipótesis perfectamente elaboradas y precisas prefiere partir de los datos para intentar reconstruir un mundo cuya sistematización y teorización resulta difícil, entra en el ámbito de la metodología cualitativa. Su procedimiento es más inductivo que deductivo.
- 5) Si en vez de generalizar de una muestra pequeña a un colectivo grande cualquier elemento particular de la sociedad, la investigación pretende captar todo el contenido de experiencias y significados que se dan en un sólo caso, ésta entra en el ámbito de la metodología cualitativa. La orientación no es particular y generalizadora sino holística y singular.

De esta manera, la investigación cualitativa se caracteriza por:

- Los métodos cualitativos estudian significados intersubjetivos, situados y construidos, y los métodos cuantitativos analizan hechos objetivos, existentes y sometidos a leyes y patrones generales.
- Los métodos cualitativos eligen la entrevista abierta y la observación directa, al paso que los cuantitativos prefieren el experimento y el cuestionario estandarizado.

- Los métodos cualitativos estudian la vida social en su propio marco natural sin distorsionarla no someterla a controles experimentales, los métodos cuantitativos apresan la realidad sometiéndola a controles que permitan un estudio alambicado y filtrado de adherencias contaminantes.
- Los métodos cualitativos eligen la descripción espesa y los conceptos comprensivos del lenguaje simbólico, los cuantitativos, por su parte, prefieren la precisión matemática y los modelos estadísticos de la codificación numérica.

En este marco podemos señalar que las metodologías cualitativas constituyen un recurso importante en términos de captar de manera natural los procesos que subyacen a la vida concreta de los actores situados en un tiempo y espacio determinado. Cabe señalar, que los resultados que arrojan los estudios cualitativos nos sitúan en la experiencia y vivencias de la gente, por lo que los actores en situación -hacen, dicen y comparten con el investigador- se convierte en la materia prima del análisis y la elaboración de los resultados.

Justamente en esta perspectiva de investigación cualitativa es que situamos la presente investigación cuyo objetivo se centra en explorar cómo las directoras de las escuelas de Educación Preescolar en el Estado de Tlaxcala, perciben e interpretan su rol como directoras; cómo a partir de sus experiencias, éstas directoras entienden su rol y expresan de manera subjetiva cuál es su papel dentro de las organizaciones que atienden. En un primer momento, hacemos una reconstrucción desde la normatividad del sistema educativo, del rol directivo en virtud de comprender cómo este rol se define y sitúa en el marco institucional de la Secretaría de Educación Pública; en un segundo momento, hacemos un acercamiento a la subjetividad de las directoras con el fin de explorar los diferentes procesos a partir de los cuales éstas son asignadas en esta función y sobre todo cómo interactúan en los establecimientos escolares a su cargo, así como las tareas que desempeñan en el marco de su rol, y las problemáticas a las que se enfrentan en su cotidianidad.

Para arribar a la exploración de este objeto de investigación nos fundamentos en el método del estudio de casos en términos de poder profundizar de manera pertinente en un campo de conocimiento que para nosotros es nuevo, pese a ser parte del ámbito educativo que se estudia.

2.4 Diseño de investigación: estudio de casos.

2.4.1 Qué es el estudio de casos.

Expuesto el propósito de la presente investigación, en este apartado nos proponemos a explicar cuál es la ruta de diseño de investigación que construimos a fin de arribar de modo sistemático a la exploración del rol de las directoras del Subsistema de Educación Básica en el nivel de Educación Preescolar del Estado de Tlaxcala. Como diseño de investigación optamos por el estudio de casos. La visión de los estudios de casos parte desde el interés de la particularidad de un caso singular con el objetivo de comprender su actividad en circunstancias importantes. Los casos pueden ser personas, programas que tengan cierta semejanza entre unos y otros.

Al decir de Stake (2007)

“Nos interesa tanto por lo que tienen de único como por qué tiene de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. Quizá tengamos nuestras reservas sobre algunas cosas que las personas (llamaré actores) nos cuentan, del mismo modo que ellas podrán en entredicho algunas de las cosas que digamos sobre ellas. Pero salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habitual, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos”.

Para la elección de un caso Stake (2007) tipifica tres tipos de estudios de casos, pero no se trata de que estos sean diferentes sino que la diferencia radica en el uso de los que se van a emplear y ello dependerá de que el interés sea intrínseco, instrumental o colectivo.

Se entiende por *estudio de casos intrínseco* cuando el interés sobre el estudio es direccionado hacia algún caso o problema en particular y no por un estudio de otros casos o problemas en general. Mientras que un *estudio de casos instrumental* se sitúa en una cuestión sobre una necesidad de comprensión general en términos de poder entender la cuestión mediante un estudio de caso, convirtiéndose el estudio en un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión del objeto de estudio. En esta misma situación localizamos el *estudio*

colectivo de casos, cuestión en la que se demanda a más de un actor o caso como objeto de estudio.

La distinción que se realiza entre estos tres tipos de estudio de casos se debe a los métodos que se van a utilizar, los cuales dependerán del interés del investigador ya sea intrínseco o instrumental.

Uno de los aspectos más delicados de la investigación con estudio de casos es el tema de la *selección de casos*, pues el intentar seleccionar los casos más representativos de una situación, no es significa que la muestra sea una buena representación de otros.

Para Stake (2007) el objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso. En un estudio intrínseco, el caso está preseleccionado. En un estudio instrumental, algunos casos servirán mejor que otros. Algunas veces un caso “típico” funciona bien, pero a menudo otro poco habitual resulta ilustrativo de circunstancias que pasan desapercibidas en los casos típicos.

En este entendido, la cuestión sobre la selección de casos radica primordialmente sobre el criterio de la máxima rentabilidad del mismo caso, es decir, considerar aspectos como el acceso donde el trabajo de campo permita indagar sobre el objeto de estudio, así como, la atención a la unicidad y contextos de casos seleccionados, contemplar estos aspectos ayudará a disponer de información o a limitar lo que se pretende abordar o conocer del caso.

Stake (2007) menciona que en un diseño de estudio colectivo de casos demandará del investigador un ejercicio de valoración de posibles casos más representativos para el estudio, sin embargo, no se debe dar la máxima prioridad a la selección mediante muestras de características. El equilibrio y la variedad son importantes; las oportunidades de aprendizaje son de máxima importancia.

Aunque pareciera que el estudio de casos es una base para la formulación de generalizaciones sobre alguna situación en particular no es así, pues el cometido

real del 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. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último.

Como cualquier investigación, una parte fundamental es la interpretación y el estudio de casos no es la excepción, proceso en el cual se examinan todos los datos recogidos en el trabajo de campo con la finalidad de entender el caso en su totalidad con una interpretación fundamentada. La *interpretación* como proceso requiere de reflexión por parte del investigador en términos de interpretar con objetividad los datos recogidos. Al respecto Stake (2007) señala que no es raro que los investigadores en estudio de casos hagan asertos sobre unos datos relativamente escasos, invocando el privilegio y la responsabilidad de la interpretación. Prestar tanta atención a la interpretación puede ser un error, pues parece sugerir que el trabajo de estudio de casos tiene prisa por sacar conclusiones. El buen estudio de casos es paciente, reflexivo y dispuesto a considerar otras versiones de caso. La ética de la precaución no ésta reñida con la ética de la interpretación.

Por lo tanto, el mismo autor señala que se trata de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas. Y, por último, es probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las personas estudiadas, sin embargo, el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede.

Con lo que respecta al trabajo de campo donde el investigador se da a la tarea de recoger los datos suficientes para que posteriormente en una siguiente fase los interprete y elabore el informe final de los hallazgos de su estudio, en esta fase de *recogida de datos* se sugiere la construcción de un plan de recogida de datos en cara a la definición del caso, las preguntas de la investigación, los objetivos, con el único propósito de llevar un control para la revisión de una propuesta de estudio

de caso, así como, los métodos de los que se va a valer para rescatar la máxima información sobre el objeto de estudio.

Stake (2007) reconoce entre los métodos cualitativos: la observación, la entrevista y la revisión de documentos para efecto en la comprensión y descripción del caso a estudiar.

El investigador durante *la observación* registrará los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis y el informe final. Deja que la ocasión cuente su historia, la situación, el problema, la resolución o la irresolución del problema. Para Stake, es el momento en el que el investigador se inserte en el campo para observar el tipo de actividades que son representativas del caso, así como el registro de momentos que revelen la complejidad única del mismo.

La entrevista en cambio nos acerca a significados que no pueden ser observables por el investigador, haciendo necesario la entrevista para conocer las interpretaciones que otros tienen referente al objeto de estudio, convirtiendo a la entrevista como el cauce principal para llegar a las realidades múltiples.

Y, finalmente para completar este ciclo de métodos para la recogida de datos en un estudio de casos se localiza la *revisión de documentos*, en donde hay que valorar con antelación la posible utilidad de los diferentes documentos.

Para efectos de la presente investigación seguimos una estrategia de investigación y de análisis tratando de incorporar los elementos esenciales y pertinentes a efecto de realizar una investigación sistemática y acorde a los criterios, que los diferentes manuales de metodología sugieren para dar validez a los estudios cualitativos y, en cuyo seno se privilegia la voz natural de los actores que se estudian.

A continuación describimos las técnicas de investigación en que fundamentamos nuestra investigación y que son: la revisión documental y la entrevista

semiestructurada. Definirlas fue de gran ayuda en términos de identificar sus elementos principales.

2.4.2 Las técnicas de investigación: revisión documental y entrevista semiestructurada.

Revisión documental.

La revisión documental como una forma de recoger información dentro de un proceso de investigación ha sido una de las técnicas importantes pues su objetivo fundamental radica en el análisis de diferentes textos ya sean de orden histórico, psicológicos, sociológicos, etc., convirtiéndose en una estrategia donde el investigador observa y reflexiona sistemáticamente sobre realidades usando para ello diferentes tipos de documentos cuyo contenido a la espera del investigador proporcionan un conocimiento y acercamiento de los aspectos y fenómenos de la vida social que si fuera por otras técnicas no se podría tener acceso.

Para Ruiz Olabuénaga (1999) el análisis de contenido se basa en la lectura como instrumento de recogida de información: lectura que debe realizarse de modo científico, es decir, de manera sistemática, objetiva, replicable, válida. En este sentido, su problemática y su metodología son semejante, excepto en algunos detalles prácticos concretos, a la de cualquier otro método de recogida de información (observación, entrevista en profundidad) que se pretenda calificar de científico. Tanto esta lectura científica como su posterior análisis y teorización pueden llevarse a cabo dentro del marco y la estrategia metodológica del análisis cuantitativo como del cualitativo, así mismo dentro de los parámetros generales de tales estrategias.

En este sentido, entendemos a la revisión documental como un proceso de búsqueda que se realiza en fuentes impresas, es decir, se realiza una investigación documental a la revisión análisis e interpretación bibliográfica

especializada para producir nuevos asientos bibliográficos sobre algún tema en particular.

Por lo que se refiere a la intención y direccionalidad de nuestra investigación se expondrá un mayor énfasis sobre este último enfoque de análisis de textos pretendiendo explicar el método cualitativo de análisis de contenido.

En este sentido, el análisis de contenido se ve obligado a entender un significado subjetivo que requiere un procesamiento para transformar mediante un proceso de manipulación la extracción de información sometiéndola a un ulterior análisis e interpretación, es decir, que el texto es como un campo del que se extrae información a través de la lectura. Para este tratamiento de información es conveniente situar el análisis de contenido como una técnica semejante al resto de las técnicas de investigación. O, como señala Ruiz Olabuénaga (1999):

- Los pasos y fases del análisis son fundamentalmente los mismos (marco teórico, hipótesis, muestreo, recogida de información, control de fiabilidad, validez...)
- Puede compatibilizarse y completarse con cualquier otro tipo de análisis (observación, entrevista...)
- No es una técnica para ser utilizada siempre en solitario, sino a menudo conjuntarse con otras para inferir, validar, completar otros análisis del mismo tema o proyecto.
- No es un golem metodológico que obtenga resultados cuasi mágicos inaccesibles a otros métodos.
- El análisis de contenido puede llevarse a cabo tanto con técnicas cuantitativas como cualitativas. Cada una de ellas explica una estrategia propia al análisis.
- El análisis de contenido se efectúa a través de la lectura de un texto. Si bien normalmente el texto es documento escrito y su lectura sea la lectura alfanumérica habitual, puede tomarse como texto un documento no escrito (una cueva con restos arqueológicos, una pintura...) y su lectura no alfanumérica, sino icónica.

Como se mencionó anteriormente el análisis cualitativo de contenido al igual que otras técnicas de investigación, procede de una estrategia propia de análisis, ésta puede ser diseñada como complemento al trabajo o técnica concreta de desarrollo del trabajo de investigación.

Entrevista semiestructurada.

La entrevista es considerada como una gran técnica de la investigación cualitativa, técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Para Rodríguez et al. (1999) presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal.

En este sentido, la entrevista puede cumplir diferentes funciones esto relativo al propósito profesional con que se utiliza la entrevista, es decir, mediante ellas se puede obtener información de individuo o grupos, influir sobre ciertos aspectos de la conducta (opiniones, sentimientos, comportamientos) o incluso ejercer un efecto terapéutico.

Dentro de la investigación cualitativa se identifica la entrevista estructurada y no estructurada o en profundidad, diferenciándolas en las condiciones en que se genera el desarrollo de la entrevista, es decir, en la primera no necesariamente se requiere estar cara a cara entre quien formula las preguntas y quien ofrece las respuestas, mientras que en una entrevista en profundidad ésta es la primera condición. Para el caso de nuestra investigación decidimos utilizar la entrevista semiestructurada en virtud de no extraviarnos al momento de establecer una relación cara a cara con las profesoras entrevistadas. Cabe señalar que la inexperiencia en hacer entrevistas para un proceso de investigación constituye un obstáculo que sólo pudo salvarse con la elaboración de un guión que nos ayudará a centrarnos al momento de la entrevista con las informantes.

2.5 Estrategia de investigación.

Como se mencionó anteriormente la investigación cualitativa como punto de partida para comprender los procesos sociales se basa principalmente en paradigmas metodológicos tales como la fenomenología, hermenéutica, la interacción social empleando métodos de recolección de datos con el propósito de

explorar las relaciones sociales implicando la búsqueda de significados y construcción del mundo social en términos de comprender la realidad que se está estudiando. Para ello, en el diseño de la investigación cualitativa el investigador se enfrentará a la toma de decisiones con respecto a la estrategia de investigación que guiará su proceso de estudio haciendo referencia al método de indagación que utilizará, así como, las técnicas e instrumentos que empleará para recoger y analizar los datos todo ello respondiendo a la naturaleza del objeto de investigación.

“La responsabilidad del investigador estriba en el conocimiento y comprensión de la diversidad de métodos disponibles y los propósitos para los que sirve cada uno. Un buen investigador no debe limitar su entrenamiento y habilidad a un único método, pues ello no hace más que limitar las posibilidades del estudio. La competencia del investigador radica en su versatilidad y flexibilidad metodológica, conociendo las posibilidades y limitaciones de cada estrategia metodológica”. (Rodríguez, 1999)

La metodología cualitativa dispone de una serie de técnicas e instrumentos para la recolección de información, cada uno de los cuales son más sensibles y adecuados que otros para la investigación de una determinada realidad. En este sentido amplio, los instrumentos, al igual que los procedimientos y estrategias a utilizar, los dicta el método escogido, motivo por el cual es necesario describir los que se van a utilizar a lo largo del proceso de investigación y justificarlos. Es por ello que a continuación se describe la estrategia de investigación que se siguió en el proceso de la investigación que hoy presentamos.

2.5.1 Dimensiones del estudio.

Para abordar la presente investigación se tomaron decisiones articuladas entre sí, entre las cuales la más importante se refiere a la construcción del marco teórico, permitiendo delimitar los fines del estudio, así como, la adopción de criterios para ubicar, identificar y elegir entre el cúmulo de aportaciones teóricas la búsqueda de respuestas a las interrogantes, sin perder de vista los objetivos de la investigación. Paralelamente a la definición de los elementos conceptuales expuestos en el

marco teórico, se derivan otras decisiones que parten de las características de la base empírica que el estudio requiere, es decir, precisar la estrategia y selección de herramientas metodológicas que resultan más útiles e idóneas para abordar el objeto de estudio en sus diferentes dimensiones analíticas, tomando en cuenta esos supuestos y evaluando su compatibilidad con el enfoque teórico elegido.

Considerando la naturaleza de la investigación a realizar se inició la búsqueda dentro del amplio repertorio que ofrece la metodología cualitativa, los métodos, técnica e instrumentos que nos ayudarán a alcanzar los objetivos que delimitaron el rumbo de la investigación, siendo este el analizar e identificar los mecanismos formales e informales a través de los cuales se construye el rol directivo, los significados y las tensiones que implica el papel directivo, todo ello de la forma en que las funciones directivas son descritas y percibidas por el personal directivo en el marco de la organización escolar.

Por lo tanto, la selección de estrategias y herramientas implica que sean útiles para objetivar la subjetivación, lo que significa que deben servir para ayudar a mostrar cómo interpretan, interiorizan y significan su rol los directivos.

De igual forma, para comprender nuestro objeto de estudio es necesario estudiar los marcos en los que se inserta y a los que responden las funciones directivas, éstos objetivados en forma de leyes, normas, estructuras formales, pues sólo de este modo será posible identificar la estructura de las disposiciones configuradas que permitan analizar hasta que punto las docentes interpretan su rol y de qué manera. Es decir, entender la relación que existe entre la estructura de las disposiciones previamente configuradas por parte de los mecanismos formales, así como, también evidenciar las transformaciones que las relaciones dialécticas provocan en la tipificación de acciones/mecanismos no formales identificadas en el rol directivo.

De esta manera, identificar, interpretar y articular la dimensión objetiva y subjetiva del rol directivo nos demanda construir una estrategia metodológica apropiada, que permita dar cuenta de la pretensión de la investigación, de cumplir con los

objetivos de efectuar un análisis relacional del rol directivo entre sí con los mecanismos formales e informales por los que a través se construye el rol y también que sea congruente con los posicionamientos conceptuales que se adoptan.

De este modo, la construcción de un modelo metodológico consistió en dimensionarlo en tres aspectos, la parte normativa, operativa – subjetiva para lo cual se definieron las unidades de análisis, así como las fuentes de información y por consiguiente la selección de las técnicas a utilizar a lo largo del proceso de investigación. Resultando de la siguiente manera:

Dimensiones estudiadas.

METODOLOGÍA CUALITATIVA			
DIMENSIONES	UNIDADES DE ANÁLISIS	FUENTES DE INFORMACIÓN	TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN
NORMATIVA	<ul style="list-style-type: none"> Lineamientos normativos – legales que regulan el sistema educativo mexicano. Definición de la figura directiva. Funciones del cargo directivo. Perfil profesional. Mecanismo de acceso al puesto. 	<ul style="list-style-type: none"> Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Ley General del Servicio Profesional Docente. Plan y Programa de Estudios 2011. Educación Básica. Preescolar. Reglamento de las condiciones generales de trabajo del personal de la Secretaría de Educación Pública. Reglamento de Escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública. Reglamento de actividades en los Jardines de Niños Oficiales. Manual de organización del plantel de Educación Preescolar. Manual de la directora del plantel de educación preescolar. 	<ul style="list-style-type: none"> Guión de revisión documental.
SUBJETIVA - OPERATIVA	<ul style="list-style-type: none"> Interpretación y significado del rol directivo. Funciones: administrativas, gestión escolar y técnico - pedagógicas. Estrategias de trabajo. Pautas de conducta. 	<ul style="list-style-type: none"> Directoras de preescolar del Subsistema de Educación Básica en el Estado de Tlaxcala. 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista semiestructurada.

2.5.2 Selección de informantes.

En todo proceso de investigación cualitativa una de las fases es la preparación para la entrada al trabajo de campo, para ello resulta necesario considerar cuestiones como la identificación de escenarios y selección de informantes que faciliten la obtención de información necesaria para comprender los fenómenos y hechos a los que están vinculados, así como la planificación y realización de las técnicas de generación de información.

Como hemos señalado nuestra investigación está dirigida a estudiar el rol directivo en el nivel de Educación Preescolar, por lo que fue necesario realizar una selección de informantes que cubrieran con las características necesarias que nos permitieran aportar la información más relevante a los objetivos de nuestra investigación. Como señala Rodríguez (1999)

“los informantes considerados en una investigación cualitativa se eligen porque cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad. Lo que se cuestiona, por tanto, es la idea misma de población, de grupo diferenciado de personas con otras características definitorias comunes”.

En este sentido, en la selección de informantes se consideraron aspectos como: perfil/es típico -previamente definidos- del grupo de estudio, es decir, individuos concretos que presenten características que son comunes al grupo de referencia a investigar. Lo cual nos lleva a un punto importante que fue el conocer a los informantes y definir una estrategia de selección, es decir, identificar a los informantes claves, -en nuestro caso- docentes con cargo directivo del Subsistema de Educación Básica en el nivel de Educación Preescolar.

La estrategia utilizada para la selección de nuestros informantes fue del caso típico – ideal, en la que se definió un perfil deseable y a partir de ello se realizó la búsqueda de informantes que se adapten a dicho perfil. Autores como Goetz y Lecompte (citados en Rodríguez, 1999) lo definen como un procedimiento en el que el investigador idea el perfil del caso mejor, más eficaz o más deseable de una población y, posteriormente, encuentran un caso del mundo real que se ajusta

a aquél de forma óptima. Esta estrategia de selección exigió un exhaustivo conocimiento de los posibles candidatos y de las circunstancias asociadas a su pertenencia a una condición laboral dentro del Subsistema de Educación Básica.

Como mencionamos anteriormente, nuestro estudio está dirigido a comprender la construcción del rol directivo en el nivel de Educación Preescolar, para lo cual se siguieron algunas recomendaciones, arrojando como resultado criterios de los que sirvieron para la búsqueda, selección de informantes y recogida de datos. Entre los criterios que se consideraron: que los informantes estuvieran adscritos al Subsistema de Educación Básica en el nivel de Preescolar del Estado de Tlaxcala, ser docentes con cargo directivo y contar con más de 10 años de antigüedad en el puesto. La selección de los informantes en función de la antigüedad fue relevante en virtud de poder recuperar la experiencia acumulada de las docentes y captar de éstas no sólo cómo desempeñan el rol, sino que imágenes tienen de las tensiones a las que se enfrentan en el día a día de su quehacer docente.

De esta manera, con un primer acercamiento sobre la metodología a utilizar en el proceso de investigación, se hizo necesario delimitar nuestro universo de estudio, el cual está determinado por una selección de seis directoras de preescolar.

2.5.3 Universo de estudio.

Después de señalar o especificar los límites de estudio que abarca nuestra investigación traducidas en dimensiones y de selección de informantes, es necesario definir nuestro universo de estudio con la finalidad de ilustrar el conjunto total de elementos que constituyen nuestro objeto de estudio. En líneas siguientes se expondrán las características propias sobre las que descansa nuestro universo de investigación.

El universo de estudio lo componen seis directoras del Subsistema de Educación Básica en el nivel de Educación Preescolar del Estado de Tlaxcala; mismas que

se encuentran adscritas institucionalmente en las zonas escolares de los municipios de Apizaco, Panotla y Zacatelco y que a continuación se describen.

El caso 1 se trata de una docente con cargo directivo en una institución de la comunidad de Chimalpa, tiene cincuenta años de edad y treinta y dos años de servicio al magisterio, de los cuales dieciocho años tuvo el cargo de directora encargada y hace aproximadamente quince años obtuvo la clave de directora técnica por medio del mecanismo de regularización.

El caso 2 es una docente con cargo directivo, tiene veintiséis años de servicio al magisterio, de los cuales diez años estuvo como directora encargada hasta que obtiene la clave de directora técnica por medio del mecanismo de regularización desde hace dieciséis años.

El caso 3 refiere a una docente con cargo directivo, tiene cuarenta y seis años de edad y veintiocho años de servicio al magisterio, de los cuales, once labora como directora encargada hasta que obtiene la clave de directora técnica por medio del mecanismo de regularización desde hace diecisiete años.

La informante del caso 4 es una docente con cargo directivo, tiene veintisiete años de servicio al magisterio, desde que ingreso al sistema ha venido desempeñando el cargo de directora encargada en combinación de docente frente a grupo en diferentes instituciones educativas de preescolar del Estado de Tlaxcala y hace aproximadamente un año obtuvo la clave de directora técnica por medio del mecanismo de regularización.

El caso 5 trata de una docente con cargo directivo, tiene veintinueve años de servicio al magisterio, cuenta con una experiencia de quince años como directora encargada y hace aproximadamente catorce años obtuvo la clave de directora técnica por medio del mecanismo de regularización.

Y, finalmente el caso 6 es una docente con cargo directivo, tiene treinta años de servicio y desde que ingreso al sistema a la fecha funge el rol de directora encargada.

Cabe señalar que cinco de nuestros informantes se encuentran adscritas en una escuela de organización completa, es decir, que cuentan con más de cuatro educadoras frente a grupo, así como personal de apoyo educativo como profesor de educación física, acompañante musical y de asistencia educativa USAER y una profesora ubicada en una escuela bidocente en donde tiene el cargo de directora encargada.

Con la finalidad de sintetizar la información antes mencionada y para efectos de nuestro análisis presentamos el siguiente cuadro con datos generales de nuestro universo de estudio.

Cuadro comparativo del universo de estudio.

Datos		Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6
Puesto actual		Directora Técnica.	Directora Técnica.	Directora Técnica.	Directora Técnica.	Directora Técnica.	Directora Encargada.
Antigüedad	E				14	15	
	DE	18	10	11	12		30
	DT	14	16	17	1	14	
	AS	32	26	28	27	29	30
Adscripción institucional		Escuela de organización completa.	Escuela de organización completa.	Escuela de organización completa.	Escuela de organización completa.	Escuela de organización completa.	Escuela Bidocente
Mecanismo de acceso al puesto directivo		Mecanismo de Regularización.	Mecanismo de Regularización.	Mecanismo de Regularización.	Mecanismo de Regularización.	Mecanismo de Regularización.	-----

*E= Educadora frente a grupo; DE=Directora Encargada; DT= Directora Técnica; AS= Años de servicio en el magisterio.

2.5.4 La elaboración de los instrumentos: guión de revisión documental y guión de entrevista semiestructurada.

Para el trabajo de campo se utilizaron instrumentos para acceder a la información fundamental de nuestro estudio. Tras el diseño metodológico de la investigación se llevó a cabo una etapa respecto a las técnicas de recogida de datos que se utilizaron en el estudio de campo los cuales se determinaron por el método y las

interrogantes de la investigación siendo estos la revisión documental y la entrevista semiestructurada.

Al respecto Rodríguez (1999) señala:

“recoger datos no es sino reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador, la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar. Es, por tanto, un proceso por el que se elaboran o estructuran en mayor o menor grado determinados objetos, hechos, conductas, fenómenos, etc.”.

No obstante, como reconoce el mismo autor

“El dato que se obtiene como consecuencia de ese proceso es una elaboración, un ente inseparable de la estrategia seguida para recogerlo. Los datos no existen con independencia del procedimiento y/o el sujeto que los recoge y, por supuesto, de la finalidad que se persiga al recogerlos”.

Como consecuencia a lo anterior, antes de seleccionar uno o varios procedimientos de recogida de datos para el estudio se reflexionó a fin de responder cuestiones como: ¿qué tipo de información se persigue?, ¿cómo se pretende recogerla?, ¿en qué forma va a quedar registrada?

En este sentido, el problema de nuestro objeto de estudio radica en identificar las expectativas y percepciones respecto al rol directivo en el marco de una organización escolar de Educación Preescolar, todo ello para conocer la forma en que las funciones directivas son descritas y percibidas por nuestras informantes y por el Sistema Educativo Nacional. Motivo por el cual se seleccionó entre las técnicas de recogida de datos: la revisión documental y la entrevista semiestructurada.

Se seleccionaron estos procedimientos y técnicas pues facilitan la recogida de información tomando como referencia el esquema de significados que proporcionan aquellos que aportan la información (actores), todo ello determinado por el tipo de información que persigue la intencionalidad de la investigación.

Paralelo a la elección de los instrumentos una segunda cuestión responde al modo en la que se registró la información recogida. Al respecto Rodríguez (1999) señala “(...) no basta con recoger información. Ésta ha de quedar registrada de modo que permita una revisión y un análisis posterior por parte de investigadores y/o participantes. Según el foco de interés del estudio, el registro puede cobrar formas muy diferentes”.

En este sentido, se elaboró un *guión de revisión documental* cuyo objetivo fue identificar los elementos prescriptivos que existen en la normatividad de la Secretaría de Educación Pública las funciones y roles de la figura directiva en las escuelas de Educación Preescolar. Dentro de los aspectos más relevantes a identificar fueron: definición de la figura directiva, el lugar que ocupa en el organigrama de la organización escolar, perfil profesional, funciones directivas, mecanismo de acceso al cargo directivo. Dichos elementos fueron de vital importancia para comprender tanto el nivel educativo de preescolar en su dimensión normativa, como al lugar que en la jerarquía de éste ocupa el directivo de los jardines de niños. Este guión fue muy útil en términos de que nos permitió orientar nuestra búsqueda en las diferentes fuentes escritas que consultamos.

El otro instrumento que se utilizó fue un *guión de la entrevista semiestructurada*: Éste contempló una serie de categorías que permitieron una exploración de las percepciones que tienen las directoras adscritas a las escuelas en el nivel de Educación Preescolar sobre los roles formales e informales que desempeñan en el marco institucional de la organización escolar. El guión está constituido por cinco categorías mismas que a continuación describimos.

La primera categoría se compone de *datos personales* de la docente como, nombre, edad, profesión, lugar de adscripción institucional, antigüedad en el magisterio y antigüedad en el puesto como directora.

La segunda categoría refiere a las *experiencias previas a ser directivo* en la que nos propusimos indagar sobre el tipo de organización en la que están adscritas y sobre la descripción de lo que hacían antes de ser directoras con el objetivo de

conocer las percepciones y expectativas acerca del rol que desempeñan actualmente dentro de una organización escolar.

La tercera categoría hace alusión al *mecanismo por el cual ascendieron al cargo directivo* en ésta nos propusimos conocer cómo fue su nombramiento, la autoridad que lo designa, los requisitos que tuvieron que cubrir para el cargo, así como la preparación oficial para la asunción del rol.

La cuarta categoría refiere a la *descripción sobre los roles que desempeña* mediante, la cual se pretende conocer las principales funciones que ejecutan dentro de la organización escolar y fuera de ella, además, las estrategias de las que se valen para la administración del plantel, de gestión escolar, el trabajo en equipo, el manejo de conflictos, todo ello, con la finalidad de identificar los diferentes papeles que desempeñan como directoras de una escuela de Educación Preescolar.

La quinta categoría se denomina *problemáticas en la aplicación del rol directivo* donde describen algunas situaciones, tensiones que le generan con respecto a la vinculación de los diferentes actores escolares: autoridad inmediata (supervisora – SEP), planta docente, padres de familia y comunidad en general.

Con ayuda de este instrumento nos acercamos a los significados, expectativas, y percepciones que tienen nuestros informantes respecto al rol que desempeñan dentro de un establecimiento escolar, mostrando de alguna manera como a través de su experiencia en el magisterio han adquirido cierta imagen del ser directivo.

2.5.5 Experiencia en el campo.

Una vez seleccionado a nuestros informantes y elaboración de los instrumentos iniciamos en el mundo de la recogida de datos, proceso en el cual tuvimos que ingresar en las realidades particulares para poder concertar una cita y posteriormente realizar la entrevista a directoras adscritas en una institución en el nivel de Educación Preescolar.

En esta etapa autores como Rodríguez (1999) señalan que:

“recoger datos no es sino reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestro sentido o de un instrumento mediador, la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar. Es, por tanto, un proceso por el que se elaboran o estructuran en mayor o menor grado determinados objetos, conductas, fenómenos, etc.”.

Por lo tanto, los datos que se obtienen en este proceso forman parte importante de nuestra investigación, pues serán codificados e interpretados con la finalidad que persigue el conocimiento de nuestro objeto de estudio. Un primer contacto en la práctica empírica fue con los informantes seleccionados para agendar las citas para las entrevistas. Resultando complicada debido a los tiempos de trabajo de cada una de ellas, algunas se llevaron a cabo en sus centros de trabajo mientras que otras fueron en escenarios como: restaurante, cafés y en su domicilio particular.

Cabe mencionar que a pesar de no tener como marco de acción un escenario escolar el objetivo de la entrevista fue logrado, pues se contó con toda la disposición por parte de los informantes y propia para concertar un espacio-tiempo donde ellas estuvieron sin ninguna interrupción para el desarrollo de la entrevista.

El trabajo de campo implicó la puesta en escena de estrategias como la negociación para determinar los tiempos y espacios y poder llevar a cabo la entrevista, así como de una flexibilidad y sensibilidad a los matices de respuesta de los distintos participantes en cuestión de reagendar la cita debido a sus ocupaciones y tiempos. Algo que resultó favorable para la obtención de los datos fue que se tenía hasta cierto punto familiaridad con los informantes seleccionados pues dentro del gremio habíamos compartido espacios de interacción, ya sea en cuestiones profesionales o simplemente sociales, lo que generó un ambiente de confianza.

Cabe señalar que dentro de las primeras entrevistas no pudimos obtener la información requerida a pesar de llevar el guión de entrevista, pues se carecía de

pericia para ahondar más en lo que ellas describían, por lo que se determinó como estrategia reestructurar el guión con la finalidad de obtener el objetivo de las categorías determinadas.

2.6 Estrategia analítica.

En este apartado trazamos la ruta que seguimos para hacer un tratamiento adecuado de los datos obtenidos en el campo, así como la codificación y elaboración de categorías que nos dieran pauta para hacer el análisis de la información recaba y con ello proceder a la elaboración del informe final.

2.6.1 Transcripción de datos.

En esta fase se inició con la transcripción de las entrevistas, proceso en el cual una vez realizadas las entrevistas a nuestros informantes, nos dimos a la tarea de reproducir de forma escrita cada una de ella. De acuerdo con la finalidad del registro que en este caso es la de conservar la producción verbal y detalle de toda la información recogida se utilizó instrumentos para llevar a cabo las grabaciones de audio y vídeo. Durante el proceso de transcripción de las entrevistas como primer contacto con la realidad estudiada se determinó realizarla respetando la redacción con las mismas palabras y formas de hablar de lo informantes con la finalidad de no alterar la información obtenida. Se fueron vaciando cada una de las entrevistas en documentos digitales, cabe señalar, que éste ejercicio requirió de tiempo y paciencia pues en algunos casos se tenía que regresar el audio para identificar lo que el informante estaba relatando.

En cuanto a la transcripción de los datos obtenidos durante la revisión documental, también se hizo un trabajo de revisión a detalle de algunos documentos como reglamentos, Leyes y manuales a fin de ir registrando en una matriz aquellos datos que nos parecían apropiados en términos de lo planteado en el guión de

revisión documental. Este trabajo de transcripción realmente fue muy útil ya que nos ayudó a darle sistematización y orden a la información recabada.

2.6.2 Codificación.

Después de la transcripción de las entrevistas de los informantes se prosiguió a organizar y construir una matriz en la cual se contemplarán las categorías de nuestro instrumento de recogida de datos. Para ello, uno de los primeros pasos fue la elaboración de este instrumento (matriz). Posteriormente, se identificaron en cada una de las entrevistas las categorías y sub-categorías de nuestro guión de entrevistas, señalándolas en el documento digital con algunos comentarios para que finalmente se transcribieran en la matriz. En ese proceso de codificación también pudimos rescatar algunos datos no contemplados en nuestro guión, por lo que el tratamiento de esta información se trabajó directamente en el documento y en algunos casos se abrió una sub-categoría más en la matriz. Ésta estrategia apoyó para el análisis e interpretación de la información.

2.6.3 Análisis de la información.

De acuerdo con Rodríguez (1999) el análisis de los datos constituye una de las tareas más importantes del proceso de investigación. Los datos recogidos por el investigador no bastan por sí mismos para dar cuenta de la realidad que se estudia. Por el contrario, el investigador al estar frente a los datos tiene que dar un orden y analizar todo ese cúmulo de información que se le presenta como algo desordenado y caótico, es decir, su reto es construir un significado acerca de los datos que ha recogido en la experiencia empírica.

El análisis de los datos, en base a las aportaciones de Rodríguez, representa una tarea muy fecunda en el proceso de investigación, ya que a través de ésta los investigadores acceden a construir resultados y conclusiones sobre la realidad estudiada. Sin embargo, este trabajo de analizar también constituye una tarea muy

compleja, ya que implica la revisión e identificación de una interminable variedad de información, así como, de estrategias para agrupar, sistematizar y reordenar los datos haciendo un entrecruce con los conceptos derivados en el marco teórico.

Para el caso de nuestra experiencia el análisis consistió en un trabajo de lectura global de la información, tanto teórica como empírica a fin de tener una panorámica general de toda la información y conceptualización allí vertida; después, viene un proceso de fragmentación y/o descomposición de la realidad estudiada en partes o segmentos, por lo que fue necesario seleccionar y con ello discriminar información de tal forma que los datos se agruparan en categorías especificadas y vinculadas a los instrumentos. Se hizo un análisis de contenido tratando de preservar la naturalidad de las informaciones obtenidas en el campo.

Después de este proceso de descomposición de la información en partes se procedió a la elaboración de categorías para iniciar la redacción del informe final, mismo que a continuación describimos.

2.6.4 Elaboración del informe final.

La última fase del diseño de nuestra investigación concluye con la presentación del informe en la que se exponen los resultados derivados de nuestro estudio, cuyo contenido está sustentado en la interpretación de la realidad de nuestros informantes después de un proceso de análisis de datos. En nuestro caso en establecer el significado que tienen las directoras de preescolar respecto al rol que desempeñan dentro de las organizaciones escolares.

La elaboración del informe final implicó un esfuerzo por cuidar los detalles que demanda un documento en el que se expone toda una investigación de carácter académico, por lo que se requirió seguir/cubrir con los requerimientos y criterios para la elaboración de una tesis de posgrado.

El informe final que presentamos está constituido por una introducción donde se acerca al lector a un panorama general de la investigación. Otro elemento es el

marco teórico, en el se exponen elementos básicos conceptuales que sirvieron como ruta que nos permitió estudiar nuestro objeto de investigación. El siguiente apartado está conformado por el diseño metodológico utilizado en la investigación. Posteriormente, se presenta el capítulo en el que se presentan los resultados de nuestro objeto de conocimiento. Por último se presentan las conclusiones de nuestra investigación resaltando los principales hallazgos.

La elaboración del informe fue un trabajo como algunos autores mencionan “artesanal”, porque implica para el investigador el diseño de una ruta teórica y metodológica que permita la comprensión e interpretación de la realidad estudiada.

CAPÍTULO 3

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

La investigación, como señalamos al inicio de nuestro trabajo es un pilar fundamental para dar cuenta de la realidad. A través de ésta, el investigador contribuye a la construcción de un conocimiento acotado sobre un fragmento o parte de la realidad, sin que ello constituya agotar las posibilidades de observación sobre el objeto que se interviene y se estudia. En el presente capítulo se hace un esfuerzo por ilustrar de la forma sistemática y objetiva posible algunos de los resultados a los que arribamos durante nuestra experiencia de investigación.

Para el caso de esta entrega, el fragmento de la realidad observado es la organización escolar a partir de reconstruir -en la medida de lo posible- la visión y perspectiva de sus actores escolares, quienes son sus principales protagonistas. Específicamente, el eje de ésta investigación se centra, por una parte, en la indagación y exploración de: cómo las educadoras a partir de sus experiencias como directoras de las escuelas de Educación Preescolar del Estado de Tlaxcala, redimensionan, representan y significan su rol en el marco de actuación de la escuela. Por la otra, nos proponemos dar cuenta de las tensiones que se producen en los diferentes escenarios escolares donde estas educadoras actúan en base a su rol como directoras.

El orden de presentación de dichos resultados se estructura tratando de seguir un orden lógico que permita a los lectores irse sumergiendo en el conocimiento derivado de este ejercicio de investigación y, sobre todo, apreciar cómo las protagonistas -que representan los casos analizados- dan cuenta de una realidad muy distinta a lo que el orden formal establece.

Uno de los primeros resultados que presentamos es dar cuenta de la forma en que se estructura el rol directivo desde la normatividad del Subsistema de Educación Básica en el nivel de Educación Preescolar. Aquí hacemos referencia a algunos aspectos relacionados con la organización escolar de este nivel educativo.

Un segundo resultado se refiere a mostrar desde la propia subjetividad y percepción de las educadoras en su función de directora cómo han construido el rol que desempeñan en los escenarios de interacción escolar, haciendo énfasis en cómo ellas nombran su realidad y cómo categorizan las tareas y actividades relacionadas con el rol que representan. También hacemos una reflexión en torno a las impresiones que se producen en el marco de ésta representación del rol directivo y que impactan tanto en su vida personal, interpersonal y profesional.

3.1 Configuración normativa del rol directivo en el nivel de Educación Preescolar.

En esta primera parte ofrecemos a los lectores de esta tesis un acercamiento al rol directivo del Subsistema de Educación Básica en el nivel de Educación Preescolar, de cómo éste se encuentra ubicado en la jerarquía de subsistema. En primer lugar, hacemos una reconstrucción general de las características relevantes de la Educación Preescolar poniendo atención en sus fines y en la ubicación dentro del subsistema y en el organigrama de este nivel educativo; en segundo lugar, nos referimos a la organización curricular de la Educación Preescolar a fin de identificar las áreas de conocimiento que se abordan, así como la intencionalidad del plan de estudios. Finalmente, hacemos referencia a la función directiva de este nivel educativo, así como, a los mecanismos de movilidad dentro del mismo.

3.1.1 La estructuración de la Educación Preescolar en el Subsistema de Educación Básica.

En términos generales el Sistema Educativo Nacional es un conjunto de leyes, normas jurídicas, instituciones, recursos y tecnologías destinados a ofrecer servicios de carácter pedagógico a la población mexicana, organizados en un todo armónico a la vista de objetivos y finalidades concretos. Por lo tanto, la educación

formal se sustenta en el sistema educativo cuyos niveles son: educación básica, media superior y superior, los cuales comprenden estudios en: preescolar, primaria, secundaria, preparatoria, licenciatura, maestría y doctorado. La educación básica (conformada por preescolar, primaria, secundaria y preparatoria) es obligatoria e impartida por el Estado (federación, estados y municipios), bajo los términos de las normas jurídicas que constituyen el derecho de la educación.

Por estas razones pareció necesario en primer lugar distinguir y diferenciar claramente las escuelas del nivel de educación preescolar como una organización formal, la cual pertenece a un sistema educativo y que supone reconocer que está conformada por un conjunto de partes íntimamente relacionados entre sí y subordinados a un objetivo común.

Para efectos del presente trabajo, se realizó una revisión documental dentro del marco institucional del Sistema Educativo Nacional, que regulan el funcionamiento de las escuelas de educación preescolar con la finalidad de contextualizar el rol directivo respecto a las funciones que desempeña.

La estructuración que adopta el sistema escolar para cumplir sus funciones son diversas en función a su complejidad, desarrollo y necesidades del sistema que les soporta. Para ubicar institucionalmente a las escuelas de educación preescolar en el marco del sistema educativo se revisó el contenido de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que rige todo el sistema en México en términos políticos, sociales, culturales, económicos y educativos; específicamente en este último se derivan otros instrumentos legales que regulan al sistema educativo y establecen los fundamentos de la educación nacional como las Leyes nacionales y estatales, decretos, reglamentos, manuales y circulares que el órgano rector el Sistema Educativo Mexicano (SEM) en conjunto con la Secretaría de Educación Pública (SEP) como parte integrante del marco jurídico nacional en materia educativa y en el ejercicio de sus facultades emiten.

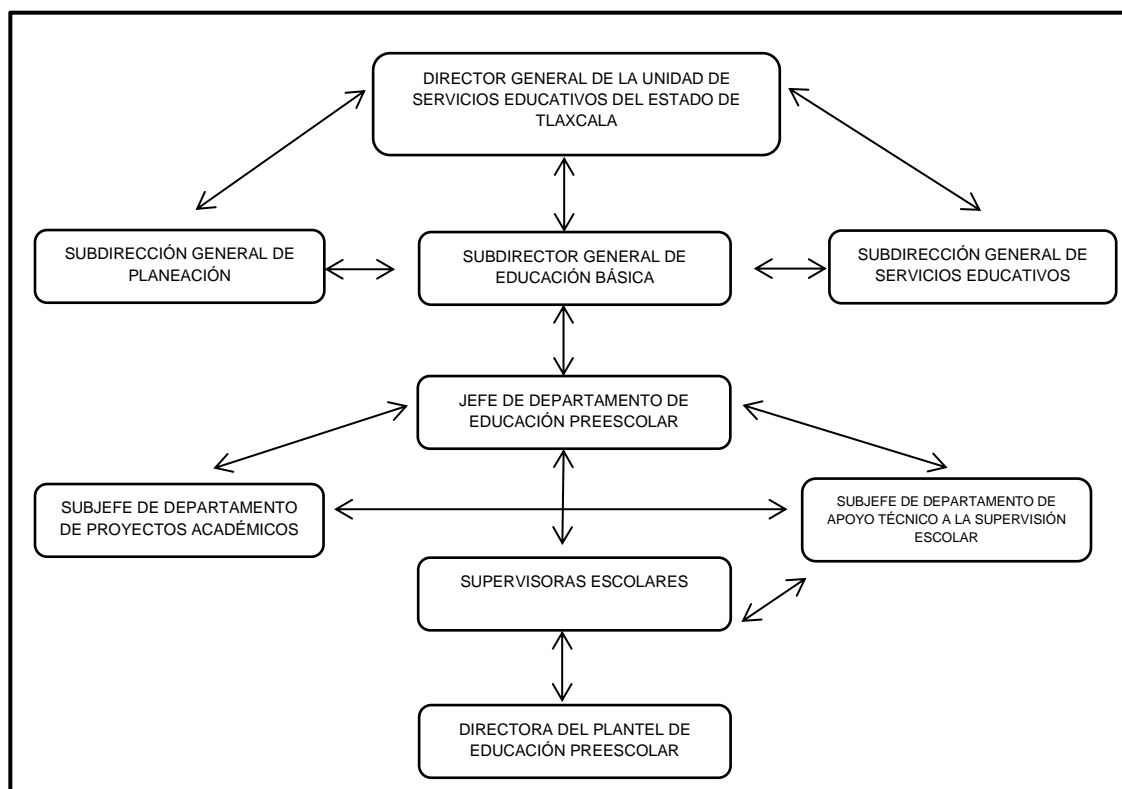
En los estados y como resultado de la descentralización educativa, este sistema educativo opera a nivel Federal por medio de las Unidades de Servicios

Educativos, órganos en los cuales se ubica el departamento de educación preescolar, cuya función es llevar a cabo la programación, organización, dirección y supervisión académica del funcionamiento del sistema de educación preescolar a cargo de la SEP en el estado.

Como parte del sistema operativo en el estado de Tlaxcala la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala (USET) dentro de su estructura general ubicamos el departamento de educación preescolar que en su cumplimiento con el objetivo antes mencionado.

Dentro de la estructura orgánica aprobada por la Secretaría de Educación Pública para la USET en el área de preescolar se presenta el siguiente diagrama de organización que ilustra en un primer momento el orden jerárquico, así como, el sistema relacional – administrativo.

Diagrama de organización



Fuente: elaboración propia con base en la información del Manual de organización del plantel de educación preescolar. SEP (1981)

Es por medio de la USET donde se administra el desarrollo de la tarea educativa de cada plantel de la entidad federativa, es decir, tiene como función:

1. La dirección, operación y supervisión de los servicios de educación básica y normal, de acuerdo con los programas aprobados.
2. La administración de los recursos materiales y financieros, federales y estatales, destinados a la educación básica y normal en la entidad, con apego a las disposiciones jurídicas vigentes para los dos ámbitos. (Manual de la directora del plantel de educación preescolar, 1985:70)

Dentro de la estructura burocrática de este órgano rector de la Secretaría de Educación Pública ubicamos el Departamento de Educación Preescolar, cuya función es la de supervisar y controlar los servicios que proporcionan los planteles de este nivel educativo, así como la de satisfacer las necesidades de la demanda educativa. Además, este departamento cuenta con la supervisión de zona, dos subjefaturas de departamentos: de proyectos académicos y de apoyo técnico a la supervisión escolar, las cuales realizan funciones eminentemente de carácter técnico, como apoyar en la aplicación del plan y programa de estudios, en la elaboración de programas de capacitación para directoras del plantel y de acciones operativas de la supervisión escolar.

El canal de enlace para facilitar las relaciones entre la USET y los planteles de educación preescolar, es la supervisora de zona, quien desarrolla una serie de actividades de asesoría y orientación en el interior de las escuelas, tanto con las directoras de éste como con el personal docente. En este sentido, un elemento clave para que se lleven en cumplimiento las normas y lineamientos que estipula la SEP para la administración del servicio educativo en las escuelas son las directoras. Figura educativa que está inserta dentro de la estructura escolar y cuyas funciones generales son organizar, administrar y velar el cumplimiento de la normatividad del plantel a su cargo.

Cabe mencionar que este nivel educativo es atendido por diferentes instancias e instituciones públicas y privadas y quienes en diferentes modalidades de atención se encargan de enseñar a los niños un currículo formal, en donde se delimitan un conjunto de acciones y estrategias para que dentro de las organizaciones

escolares se imparta un contenido pedagógico y se impulsen una serie de programas con-sustantivos.

En este ejercicio de configurar a las escuelas de educación preescolar en el sistema educativo, a continuación se presenta una clasificación de las modalidades de atención de este nivel educativo.

Modalidades de atención de la educación preescolar.

Modalidades de educación preescolar	Características generales e instituciones que imparten
Educación comunitaria	Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) quien se encarga de dar este tipo de servicio a las poblaciones con alto índice de marginación social y en donde no existen los servicios de la escuela regular.
Indígena unitaria	Son las escuelas públicas autorizadas por la Secretaría de Educación Pública y las unidades de servicios educativos de la entidades federativas quienes se encargan de brindar este servicio a través de un modelo educativo multicultural bilingües impartido, por un docente.
Indígena no unitaria	Escuelas públicas donde se imparte el modelo de educación multicultural bilingüe. Modelo atendido por dos o más docentes.
Rural unitaria	Escuelas públicas generales ubicadas en localidades con una población menor a 2 mil 500 habitantes y que son atendidas por un docente.
Rural no unitaria.	Escuelas públicas generales ubicadas en localidades con una población menor a 2 mil 500 habitantes y que son atendidas por dos o más docentes.
Urbana en contexto desfavorable	Escuelas públicas generales ubicadas en localidades con una población mayor a 2 mil 500 habitantes
Urbana en contexto no favorable	Escuelas públicas generales ubicadas en localidades con una población mayor a 2 mil 500 habitantes
Privada	Escuelas generales de sostenimiento privado ubicadas en localidades con una población mayor a 2 mil 500 habitantes.

Fuente: elaboración propia con base en la información de la educación preescolar en México. INEE (2010)

Ante la diversidad de atención educativa podemos de igual forma nombrar a las escuelas de acuerdo a los factores del contexto social en donde se encuentren ubicadas. Por lo tanto, las escuelas de educación preescolar las clasificamos según su organización: unitaria, bidocente, tridocente, etc., como lo muestra el siguiente cuadro, donde también señalamos que con base a estas características la SEP determina la cantidad de docentes adscritos en la institución para brindar este servicio educativo, en atención a ello, también suscribe las funciones a desempeñar por cada uno de los actores educativos.

Tipos de escuelas de educación preescolar según su organización.

Tipología de escuelas de educación preescolar	Características generales
Escuelas unitarias o unidocentes (multigrado)	Estas escuelas, por lo general, tienen una matrícula muy pequeña y están ubicadas en zonas de marginación o aislamiento, lo cual presiona al sistema a implementar la organización multigrado. Son aquellas en las que una educadora imparte clases a grados de diferentes en una misma aula y que a la vez desempeña funciones de directora.
Escuelas bidocentes	Escuelas en las que están adscritas dos profesoras para la atención de los grados educativos. Dentro de las disposiciones oficiales una de ellas desempeña funciones de directora en combinación como docente frente a grupo. Esta figura es nombrada como educadora encargada.
Escuelas tridocentes, tetradocente o pentadocentes.	Escuelas en las que están adscritas tres profesoras para la atención de los grados educativos. Dentro de las disposiciones oficiales una de ellas desempeña funciones de directora en combinación como docente frente a grupo. Esta figura es nombrada como educadora encargada.
Escuelas de organización completa	Escuelas que dentro de su estructura formal esta una profesora que únicamente desempeña las funciones como directora - se le reconoce como directora técnica - y de educadoras que están a cargo de un grado en particular, por lo general, estas escuelas cuentan con más de cuatro educadoras frente a grupo. Además, cuentan con personal de apoyo y asistencia educativa: profesor de educación física, educación artística y de educación especial USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) quienes prestan su servicio fraccionado en horas a la semana para la atención de los grupos. Cabe señalar que no todas las escuelas cuentan con todos estos apoyos educativos, pues dependerá de los recursos humanos que estén adscritos a la zona escolar.

Fuente: elaboración propia con base en la información de la educación preescolar en México. INEE (2010)

Como podemos observar este tipo de estructura organizativa es una realidad muy compleja y heterogénea, por lo que es muy difícil encapsularla en una definición única y general; aún cuando en los documentos oficiales se establecen lineamientos de carácter universal tendientes a hacer más equitativa la atención, es muy difícil de organizar en virtud de la heterogeneidad de contextos socioculturales a las que este tipo de atención está dirigida. No sólo se trata de observar la variabilidad de estos contextos, sino también cómo este tipo de atención se organiza y opera en la práctica cotidiana de los actores escolares, aunado a ello, la cuestión de cómo se gestiona y potencia la enseñanza y aprendizaje de un currículo en el marco de los centros escolares a cargo de brindar este tipo de atención.

En el apartado que sigue presentamos los propósitos de la educación preescolar como los supuestos pedagógicos en los que está soportado dicho modelo educativo de atención y, en el que desde luego se establecen expectativas y lineamientos tanto de las docentes como de las responsables de la gestión y dirección en los centros educativos de esta naturaleza.

3.1.2 Organización curricular del Plan y Programa de Educación Preescolar.

En México la Educación Preescolar es un nivel educativo que forma parte del Subsistema de Educación Básica Nacional. Atiende a la población infantil en edad preescolar que comprende un rango de edad de 3 a 5 años 11 meses y es de carácter obligatorio. La obligatoriedad se entiende como la responsabilidad que tiene el Estado para brindar este servicio a los niños mexicanos y que obliga legalmente a los padres de familia a enviar a sus hijos a recibir este tipo de instrucción, constituyéndose esta, en un requisito legal para el ingreso al siguiente nivel educativo de la educación primaria.

El Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala que:

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado – Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios – impartirán educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias”. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Fracción reformada DOF 09-02-12)

Asimismo, establece en el Artículo 31 que son obligaciones de los mexicanos:

“Hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria, secundaria, media superior y reciban la militar, en términos que establezca la ley”: (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Fracción reformada DOF 09-02-12)

Como se mencionó anteriormente la educación preescolar forma parte de la educación básica de nuestro país (preescolar, primaria y secundaria). A partir de 2004 se inicia un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles educativos; iniciando en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, 2006 con la de Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación Primaria aportando una propuesta formativa y una Articulación de la Educación Básica orientada a elevar la calidad educativa mediante el diseño y desarrollo de un currículo basado en el desarrollo de competencias y centrado en el aprendizaje de las y los estudiantes.

La implementación de la Reforma en Educación Preescolar mediante la aplicación del Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004) ha representado grandes desafíos a las educadoras y al personal directivo en su quehacer educativo.

El avance en la consolidación de este proceso de cambio requirió realizar modificaciones específicas en la propuesta pedagógica iniciada en el 2004, por lo que considerando las opiniones y sugerencias del personal docente y directivo se realiza un ajuste del currículo que consistieron en la reformulación de competencias a desarrollar en los alumnos, así como el replanteamiento de los aprendizajes esperados y la incorporación de estándares curriculares.

Es por ello, que la Secretaría de Educación Pública, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), hace la entrega del nuevo currículo el *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar*. El Programa de Estudio 2011 plantea varios propósitos educativos, entre los que destacan ofrecer una educación de calidad a las niñas y los niños fomentando el desarrollo de competencias y habilidades afectivas, cognitivas y sociales que se articulan en los siguientes niveles de educación básica.

El enfoque del currículo está sujeto al modelo educativo por competencias, mismo que supone que los saberes y conocimientos aprendidos durante la experiencia educativa escolarizada, pueden ser empleados para transformar la realidad.

El Programa de Estudios 2011 plantea que las competencias son el fundamento para organizar, desarrollar y evaluar el trabajo docente, por lo que este modelo de competencias debe articularse con un contenido científico mismo que está estructurado en seis campos formativos

Organización curricular de la educación preescolar.

Campo formativo	Intención educativa
Lenguaje y comunicación.	El uso del lenguaje para favorecer las competencias comunicativas mediante un trabajo específico e intencionado. Este campo formativo se organiza en dos aspectos: 1) lenguaje oral; y 2) lenguaje escrito.
Pensamiento Matemático.	El desarrollo de las capacidades de razonamiento en los alumnos. Se organiza en dos aspectos relacionados con la construcción de nociones matemáticas básicas: 1) Número; y 2) Forma, espacio y medida.
Exploración y conocimiento del mundo.	El desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, mediante experiencias que les permitan aprender sobre el mundo natural y social; se organiza en dos aspectos relacionados con el desarrollo de actitudes y capacidades necesarias para conocer y explicarse el mundo: 1) mundo natural; y 2) cultura y vida social.
Desarrollo físico y salud	Se organiza en dos aspectos relacionados con las capacidades que implica el desarrollo físico y las actitudes y conocimientos básicos con la salud: 1) coordinación, fuerza y equilibrio, mediante la actividad física sistemática y acciones que pueden realizar para mantenerse saludables y prevenir enfermedades; y 2) promoción de la salud, implica que las y los niños aprendan estilos de vida saludables en el ámbito personal y social.
Desarrollo personal y social.	Desarrollar actitudes y capacidades con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales. La comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales. Se organiza en dos aspectos relacionados con los procesos de desarrollo infantil: 1) identidad personal; y 2) relaciones interpersonales.
Expresión y apreciación artísticas.	Orientado a potenciar la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a partir de distintos lenguajes, así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas. Se organiza en cuatro aspectos: 1) expresión y apreciación musical; 2) expresión corporal y apreciación de la danza; 3) expresión y apreciación visual; y 4) expresión dramática y apreciación teatral.

Fuente: elaboración propia con base en la información del Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar. SEP (2011)

Cada uno de estos campos formativos organiza los aspectos de desarrollo y aprendizaje que deben alcanzar los alumnos al egresar de este nivel educativo, mismos que están organizados en competencias y aprendizajes esperados.

Además, son el eje para el trabajo pedagógico y referentes para la planificación y la evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje.

Por lo tanto, la intencionalidad del desarrollo de estos campos formativos tendrá que ver con los cimientos científicos de los actores educativos para alcanzar a influir desde el ámbito de la organización escolar y crear las condiciones idóneas para brindar un servicio de calidad que el sistema educativo y social demanda.

Cabe mencionar que el Programa de Estudios se diferencia de otros en un aspecto fundamental. Es un currículo abierto, en el cual el personal docente se encarga de diseñar situaciones didácticas que favorezcan el desarrollo de las competencias en los alumnos. De esta manera, queda en manos de cada maestro, de acuerdo a las necesidades individuales de sus alumnos, decidir la secuencia de actividades o situaciones didácticas a realizar, convirtiéndose éste en uno de los principales retos que enfrenta la implementación de la reforma de preescolar.

El desarrollo de este conjunto de competencias en los niños les permitirá integrarse a diferentes ámbitos sociales como la familia y otros espacios de socialización humana. Por lo que la estructura organizativa del sistema y las organizaciones escolares deberán potenciar el manejo eficiente tanto de sus recursos humanos como materiales para obtener logros de calidad en este nivel educativo.

La afirmación de reconocer que la educación preescolar puede contribuir a mejorar las oportunidades futuras de los niños preescolares a lo largo de la vida adquiere relevancia cuando se trata de niños que viven en condiciones socioeconómicas desfavorables, ya que esta educación representa una opción de desarrollo que sus familias no siempre están en condiciones de brindar. Por ello, se requiere de condiciones materiales, humanas y organizativas, así como de procesos pedagógicos acordes con las necesidades de aprendizaje de las niñas y los niños. Lo que representa valorar y examinar cómo se están traduciendo estas necesidades y disposiciones legales al interior de las escuelas que imparten éste

servicio educativo y que indudablemente determinan las funciones de los actores educativos: directivo, docentes en relación a los procesos organizativos que permitan capitalizar las características del centro escolar y lograr los objetivos educativos.

Como podemos observar alrededor de este servicio educativo se expresan una serie de supuestos que direccionan el por qué, para qué y de qué forma alcanzar este nivel de instrucción. En primer lugar, la burocracia educativa, a partir de sus políticas educativas, supone que la educación preescolar constituye un elemento importante para el desarrollo intelectual, psicológico y social de los niños pues potenciará -en una perspectiva de futuro- el desarrollo y aprendizaje para incorporar con mayores beneficios, a los niños y futuros adultos a los siguientes niveles educativos y espacios o ámbitos de la vida social. Por otra parte se plantea que acercando a los niños a este tipo de instrucción se disminuirán las brechas sociales y con ello se contribuirá a la reducción de las inequidades sociales.

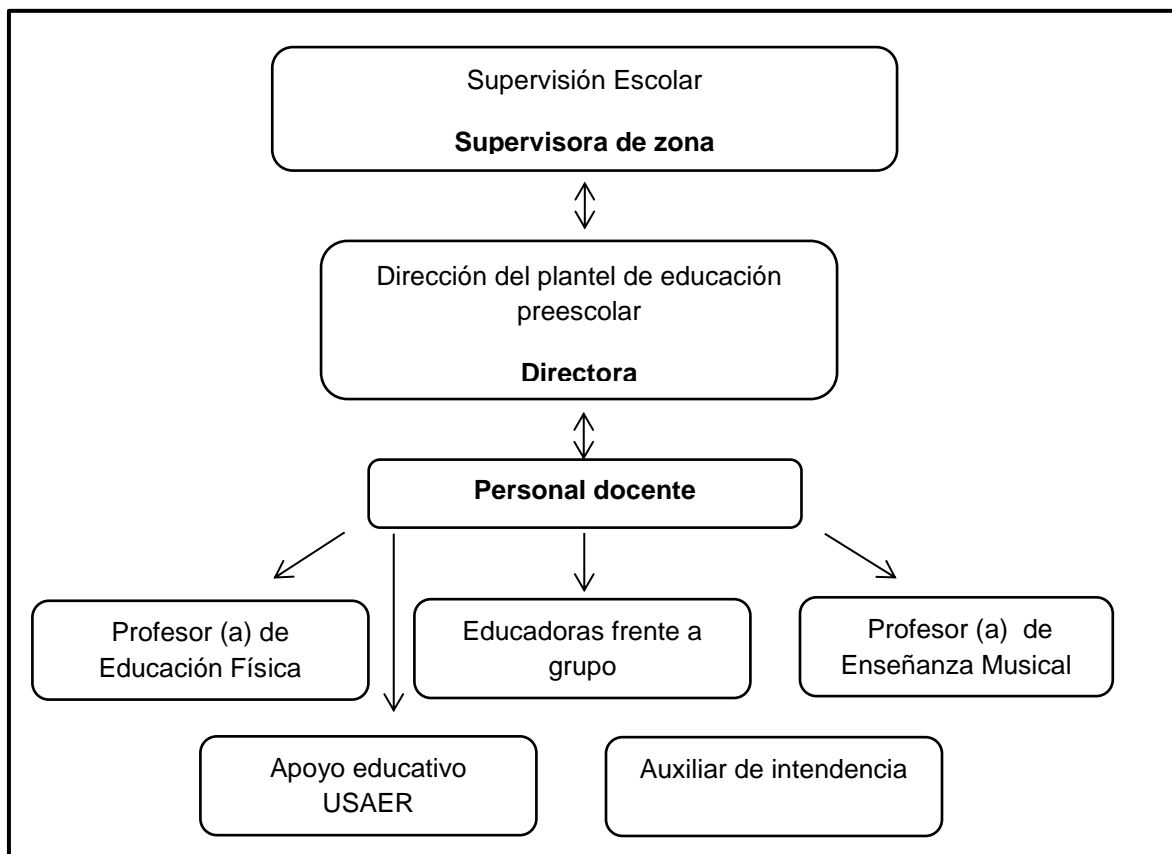
3.1.3 Ubicación de la directora en la estructura de la organización.

Como se señaló en el apartado teórico los procesos de organización se encuentran vinculados a la distribución de funciones, tareas y mejora de rendimientos, por lo tanto, referir la escuela como organización formal es suponer una estructura organizativa intencionada y sistemática con el fin de conseguir los objetivos que en ella descansa el marco legal, administrativo y normativo, racionalizando sus fines y objetivos del servicio que ofrece.

En este sentido, la distribución de funciones y papeles delimitan los roles a desempeñar por los actores escolares. En las escuelas de Educación Preescolar localizamos dos papeles importantes prescritos; el primero, la directora quien es la responsable inmediata de administrar la prestación del servicio educativo conforme a las normas y lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública; y el segundo, el del personal docente quienes dentro de sus funciones principales es la enseñanza de los contenidos curriculares al grupo a su cargo.

Con la finalidad de ilustrar la estructura escolar, a continuación, se presenta un diagrama de puestos del plantel de educación preescolar de organización completa.

Diagrama de puestos.



Fuente: elaboración propia con base en la información del Manual de organización del plantel de educación preescolar. SEP (1981)

Con base al diagrama podemos en primera instancia visualizar la configuración interna organizacional, en un orden jerárquico con el objetivo de ubicar a la directora dentro de la organización escolar, así como las relaciones comunicativas que tiene ésta figura tanto con su autoridad inmediata -supervisora- como con el personal adscrito del plantel a su cargo.

La directora se convierte en un elemento clave dentro del sistema educativo, pues en su motivación, conocimientos, capacidad y experiencia, descansa gran parte de la responsabilidad que tiene el Estado de proporcionar una educación de calidad que coadyuve a elevar las condiciones de vida de los alumnos.

En este sentido, la directora del plantel en el desempeño de su rol puede hacer una contribución de primera importancia para concretar en cada aula de la escuela a su cargo los fundamentos científicos del programa educativo de educación preescolar, tanto por el papel que debe desempeñar como orientador técnico – pedagógico del personal docente, como por su liderazgo dentro de la comunidad educativa, su autoridad moral e intelectual y su carácter de administrador de los servicios de la escuela.

Como miembros de una estructura formal existe una clara delimitación de roles y funciones a desempeñar dentro del plantel educativo por cada uno de los actores que la configuran. Para fines de nuestra investigación las siguientes líneas se ocuparán de definir cada una de estas tareas en función del rol que desempeñan dentro la organización escolar, haciendo énfasis en las de la directora del plantel de educación preescolar.

3.1.4 Funciones de la directora de Educación Preescolar.

Con la finalidad de delimitar el rol y las funciones de la figura directiva en el marco de la organización de educación preescolar citamos cuatro funciones generales expresadas en el Manual de la directora del plantel de educación preescolar (1985):

1. Controlar la aplicación del programa de estudios y los proyectos que se derivan conforme a las disposiciones emitidas por la Secretaría de Educación Pública.
2. Organizar las actividades, los recursos y apoyos necesarios para el desarrollo del programa y los proyectos que se deriven de éste.
3. Dirigir dentro de la escuela la ejecución de las actividades de control escolar, extensión educativa y servicios asistenciales.
4. Evaluar el desarrollo y los resultados de las actividades del personal docente en la escuela y en la comunidad.

Cada una de las tareas mencionadas estipulan de manera concreta las acciones a desempeñar por la directora en su papel como administrador educativo, papel que ejecuta cuando organiza, integra y controla los recursos humanos, materiales y

financieros necesarios para la prestación del servicio educativo, de acuerdo con las normas y lineamientos establecidos por la SEP.

Además de las funciones administrativas propias de su cargo, tales como la promoción de la labor educativa, coordinación permanente con las entidades educativas rectoras y liderazgo profesional, la directora también es responsable de dirigir y garantizar la correcta labor pedagógica que se instruye. De esta manera, podemos observar que el papel de una directora conlleva una serie de tareas que involucra tanto aspectos administrativos como pedagógicos al momento de plantear y aplicar los lineamientos y reformas educativas.

En este sentido, estas tareas quedan determinadas como técnico – pedagógicas, mismas que surgen entre la correlación que guardan las funciones de la directora con las correspondientes a la supervisora y a los docentes. Con el objetivo de describir las tareas técnico – pedagógicas de la directora y su correlación con los diferentes actores se presenta un cuadro señalando las funciones correspondientes a cada uno de los actores educativos que intervienen en la organización escolar.

Correlación de las funciones de la directora con la supervisora y el docente.

Funciones de la supervisora	Funciones de la directora	Funciones del docente
Orientar y asesorar al personal directivo y docente de los planteles de la zona a su cargo en la aplicación, el desarrollo y el control del proceso educativo, conforme a las normas y los lineamientos establecidos por la Dirección General de Educación Preescolar.	Orientar al personal docente en la interpretación de los lineamientos técnicos para el manejo del Programa de Educación Preescolar. Supervisar a los grupos para estimular su aprovechamiento y, en su caso, orientar a la profesora en la solución de las deficiencias observadas.	Analizar el programa y aplicarlo de acuerdo con el grado de madurez del grupo a cargo. Solicitar a la directora del plantel, la asesoría para superar las deficiencias que surjan en la operación del programa. Evaluar continuamente el aprendizaje de los alumnos.
Verificar la aplicación del proyecto anual de trabajo y del programa se efectúen por medio de las técnicas didácticas funcionales establecidas.	Vigilar el logro de los objetivos programáticos del proyecto anual de trabajo.	Vigilar el desempeño de los alumnos mediante la aplicación de instrumentos de evaluación con el fin de establecer recomendaciones y /o sugerencias para el mejoramiento del proceso enseñanza – aprendizaje.
Verificar el desarrollo del proceso de enseñanza –	Promover y controlar el desarrollo del proceso	Conducir el proceso de enseñanza – aprendizaje a

aprendizaje en los planteles de la zona a su cargo se lleve a cabo adecuadamente.	enseñanza – aprendizaje mediante la aplicación de métodos, técnicas y procedimientos que permitan el logro de los objetivos educativos.	través de métodos y formas didácticas funcionales que permitan el logro de los objetivos educativos.
Asesorar al personal directivo en la implantación de los proyectos de apoyo al desarrollo del programa que establezca la Departamento de Educación Preescolar.	Implantar los proyectos de apoyo al desarrollo del programa que envíe al plantel el Departamento de Educación Preescolar	Asistir y participar en las sesiones a que convoque la directora del plantel con la finalidad de emprender los programas de apoyo.

Fuente: elaboración propia con base en la información del Manual técnico – pedagógico de la directora del plantel de educación preescolar. SEP (1986)

La descripción antes presentada nos permite una visión global del fenómeno educativo y de la interacción que se espera de la directora con su superior y colaboradores, así como el flujo de comunicación que guarda una organización escolar entre los diferentes actores educativos.

Como podemos observar la directora desempeña una serie de tareas y en su ejecución del rol debe ejercer no sólo la autoridad, sino un liderazgo educativo, con la finalidad de favorecer la formación integral de los alumnos, de optimizar el proceso de enseñanza – aprendizaje, así como coadyuvar al mantenimiento de la planta física del plantel.

No obstante, la articulación de puestos y ordenamiento supone una estructura con un sentido técnico, pero de igual forma se entiende como un esquema formal del sistema relacional entre los actores que en sus procesos de actuación establecen formas de relación en función de su posición en la estructura organizacional que dan significados y valores a las funciones y roles que desempeñan.

3.1.5 Perfil profesional.

Hemos identificado hasta el momento las tareas de los actores escolares en una división funcional de trabajo según la jerarquía que ocupan dentro de la organización mostrando de esta forma la parte técnica – formal de las escuelas.

Sin embargo, en la caracterización de nuestro objeto de estudio definimos el perfil del puesto de la directora de educación preescolar como el conjunto de características, requisitos, cualidades y actitudes necesarias para desempeñar en forma adecuada el puesto o función.

Perfil del puesto directivo.

Rasgos	Descripción
Escolaridad	Título de profesora de educación preescolar.
Experiencia	Haber desempeñado el puesto de docente de grupo.
Criterio	Para tomar decisiones respecto al desarrollo de la educación preescolar, manejar adecuadamente las relaciones humanas y sugerir cambios.
Iniciativa	Para crear y proponer opciones de trabajo, plantear soluciones y resolver problemas.
Capacidad	Para organizar y dirigir grupos, escuchar, retroalimentar y relacionarse.
Actitud	De respeto, compromiso y responsabilidad.

Fuente: Manual de la directora del plantel de educación preescolar. SEP (1985)

De esta manera constatamos que el perfil de directora está prescrito y definido por una serie de características profesionales y personales para quienes deseen u ocupan un puesto de funciones directivas dentro de la estructura de la organización de una escuela de educación preescolar.

Lo antes mencionado es nuestro primer referente respecto al perfil profesional deseable y vigente para una directora de educación preescolar, cabe mencionar que actualmente México vive una transformación en materia educativa tras la Reforma Educativa 2012, misma que dentro de la instrumentación de la reforma constitucional se decretan las leyes reglamentarias que dan operatividad: *La Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*, *la Ley General de Educación (reformada)* y *la Ley General del Servicio Profesional Docente*, disposiciones legales que se complementan y están encaminadas a alcanzar el propósito señalado en la Carta Magna (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos) de mejorar la calidad educativa y lograr la equidad en la educación del País.

Con la *Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF 11-09-2013)* se pone en marcha un proceso formal para regular los perfiles, parámetros e indicadores que funcionarán como referentes para los concursos de oposición y la evaluación

obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el Servicio Profesional Docente.

En este marco normativo se ha dispuesto la realización de los perfiles, los parámetros e indicadores que sustentan la permanencia de los docentes en el servicio educativo. Para efectos de la presente Ley se entiende como perfil al conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto o función descrita específicamente; mientras que parámetro lo define como al valor de referencia que permite medir avances y resultados alcanzado en el cumplimiento de objetivos, metas y demás características del ejercicio de una función o actividad; e indicador como al instrumento utilizado para determinar, por medio de unidades de medida, el grado de cumplimiento de una característica, cualidad, conocimiento, capacidad, objetivo o meta, empleado para valorar factores que se desea medir.

Con fundamento en los cambios constitucionales y legales que reformaron la educación nacional y la operación del sistema educativo, la Secretaría de Educación Pública en su cumplimiento tendrá la atribución de diseñar los perfiles docentes para el ingreso al servicio público educativo, así como el perfil que deberán reunir los docentes para la promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión en la educación pública.

En esta fase de consolidación de las disposiciones normativas la Secretaría de Educación Pública en febrero 2014 emite el perfil correspondiente a la función docente expresando las características, cualidades y aptitudes deseables que requieren los aspirantes para el ingreso al servicio profesional docente en educación básica. Sin embargo, aún no se publica el perfil para docentes que aspiran un cargo con funciones de dirección o de supervisión en la Educación Básica.

3.1.6 Movilidad docente.

De acuerdo a la normatividad que regulan el acceso a funciones directivas en el Sistema Educativo Nacional está la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamentaria del apartado B) del Artículo 123 Constitucional (última Reforma DOF 03-05-2006), que establece que todos los trabajadores de base con un mínimo de seis meses en la plaza del grado inmediato inferior podrán efectuar la promoción de ascenso por medio del escalafón este entendido como un sistema organizado en el que cada dependencia expedirá un Reglamento de Escalafón con las bases establecidas en su Título Tercero Del Escalafón, el cual se formulará, de común acuerdo por el titular y el sindicato respectivo.

Para efectos de este reglamento las Comisiones Mixtas de Escalafón de cada entidad federativa que están integradas por representantes de la Secretaría de Educación Pública y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) operarán las normas establecidas por la legislación.

Las Comisiones Estatales Mixtas de Escalafón de las que depende la movilidad vertical de los profesores y el acceso a cargos superiores vigilan la correcta aplicación de los tabuladores para la elaboración de los catálogos escalafonarios, así como, la elaboración de dictámenes que dan el nombramiento definitivo al personal docente al obtener una promoción a una plaza con funciones de dirección o supervisión.

Por lo tanto, los docentes interesados por buscar un ascenso dentro de la estructura estarán sujetos a un mecanismo de selección. Este sistema evaluador determinará mediante tabuladores de medición los factores escalafonarios a los que se someterán los docentes para concursar por una plaza de mayor rango. Se consideran cuatro factores escalafonarios:

- I. *Los conocimientos*; que comprenden la preparación y el mejoramiento profesional y cultural. Se acredita con título, certificado de estudios, diplomas, etc.
- II. *La aptitud*; entendida como disposición natural o adquirida y que llevada a la acción se traduce en iniciativa, laboriosidad y eficiencia.

- III. *La antigüedad*; es el tiempo de servicios prestados en la Secretaría de Educación Pública.
- IV. *La disciplina y la puntualidad*; la primera comprende la observancia de los reglamentos de trabajo, el acatamiento de las órdenes superiores y la exactitud y el orden en el trabajo desarrollado; en cuanto a la puntualidad es acreditada mediante formas adecuadas de registro.

Cabe señalar que será por interés de cada docente presentarse en la Comisión Estatal Mixta de Escalafón para abrir su expediente personal, el cual se conforma por documentos que acrediten los factores antes mencionados y de esta manera formar parte del catálogo de escalafón mismos que contienen ordenadamente la puntuación escalafonaria de los trabajadores.

Será función de la SEP reportar a la Comisión Estatal Mixta de Escalafón las vacantes de puestos de dirección o supervisión o la creación de plazas directivas para que la Comisión en su facultad convoque a la base trabajadora a concursar por la obtención de una plaza. Misma que analiza los documentos y hace la estimación de méritos escalafonarios de los aspirantes, conforme a los catálogos y tabuladores vigentes.

Posteriormente, formula un anteproyecto de dictamen proponiendo para el ascenso a quien obtenga la más alta puntuación, después de su revisión ratifica los dictámenes que tendrán validez y por tanto deberán ser cumplidos por el titular de la Secretaría de Educación Pública.

A partir del año 2013 con la iniciativa reglamentarias la *Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF 11-09-2013)* que contiene disposiciones para la selección y promoción a cargos con funciones de dirección se llevará a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias de quienes deseen desempeñar dichas tareas.

Una de las diferencias con el Reglamento de Escalafón en donde el nombramiento era definitivo en el cargo, con la implementación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) el docente estará sujeto a un periodo de inducción de dos años interrumpidos, dentro de dicho periodo el personal deberá cursar

programas de desarrollo de liderazgo y gestión escolar determinados por la autoridad educativa local. Al término de este periodo se evaluará el desempeño del personal para determinar si cumple con las exigencias propias de la función directiva. Si el personal cumple con dichas exigencias, se le otorgará nombramiento definitivo. Pero si la evaluación identifica un nivel de desempeño insuficiente de las funciones de dirección, el personal volverá a su función docente.

Con estas nuevas disposiciones podemos observar mecanismos formales para el acceso al puesto, y que además determina una serie de preceptos que deberán cubrir los aspirantes para ser el mejor candidato a ocupar dicho puesto administrativo.

3.1.7 Programa de estímulos.

En el Sistema Educativo Nacional los docentes de educación básica tienen acceso a un sistema de estímulos *Programa de Carrera Magisterial* cuyo propósito es coadyuvar a elevar la calidad de la educación mediante el reconocimiento y apoyo a los docentes, así como al mejoramiento de sus condiciones de vida, laborales y educativas.

Es un programa de promoción horizontal en donde los docentes participan de forma voluntaria teniendo la posibilidad de incorporarse o promoverse, si cubren todo los requisitos y se evalúa conforme a lo indicado en los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial.

Este programa consta de cinco niveles "A", "B", "C", "D" y "E", en donde el docente puede acceder a niveles superiores de estímulo económico, sin que exista la necesidad de cambiar de actividad. Dentro de los requisitos para su incorporación o promoción está la evaluación anual mediante la presentación de un examen y la asistencia permanente de actualización, capacitación y profesionalización de los docentes en servicio.

En este primer apartado hemos señalado las normas y lineamientos que deberán ser acatados por los actores escolares que forma parte del Sistema Educativo Nacional y que de alguna forma guían las interacciones y las actividades a realizar por cada uno de los miembros. Desde este punto de vista, contemplamos el valor instrumental de las organizaciones al subordinar la ordenación de funciones, jerarquías y división de tareas específicas en las que operan para el logro de los objetivos educativos.

En el siguiente apartado trataremos de mostrar estos componentes a partir de los testimonios por sus protagonistas, las directoras del nivel de educación preescolar en su ejecución del rol, cómo interpretan y significan su rol directivo en el marco de la organización escolar y cómo construyen una serie de comportamientos y acciones tipificados como propios de las directoras de este nivel educativo.

3.2 La representación del rol directivo desde la subjetividad de las directoras.

En el apartado anterior se presentaron los lineamientos normativos y legales que regulan las funciones directivas en una organización escolar perteneciente al subsistema de educación básica del nivel de educación preescolar. En esta reconstrucción sobre la configuración de las formas en la que es concebida esta figura educativa logramos identificar su ubicación dentro de la jerarquía en la estructura educativa escolar, sus funciones, perfil profesional y los mecanismos formales por los cuales ascienden al puesto.

En este apartado, vamos a mostrar algunos resultados que tiene que ver con la dimensión subjetiva de la organización escolar. Básicamente, ilustraremos el mundo perceptivo de las directoras entrevistadas en términos de explorar cuáles son las concepciones y apreciaciones que éstas hacen respecto al rol que desempeñan dentro de los establecimientos escolares.

En la teoría mostramos este mundo subjetivo a partir de los diferentes autores que revisamos. Particularmente, hicimos énfasis en que los actores sociales en la representación de un rol institucional asumen posturas y posiciones respecto de sus experiencias; como actores situados en un escenario determinado en los que hacen uso de recursos y estrategias -aprendidas socialmente- para impresionar y causar un impacto subjetivo en los actores sociales con los que interactúa.

Cada situación de representación de un rol institucional implica -para los actores sociales en escena- la puesta en marcha no sólo de habilidades cognitivas, sino también de un esquema de recursos actitudinales y la puesta en marcha de estrategias diversas que tienen que ver cómo los actores sociales desarrollan sentimientos de apego e identidad con las instituciones. En las siguientes líneas trataremos de ilustrar las diferentes representaciones que las directoras realizan y/o construyen de su rol directivo desde su propia subjetividad.

3.2.1 Adscripción institucional.

En el marco teórico ilustramos que los miembros de una organización escolar siempre se sitúan en un marco institucional que les impone y otorga un status que delimita sus funciones y tareas a desempeñar. Dicho marco institucional restringe su comportamiento dotándolos de recursos y ciertas posiciones dentro de la organización. Estar adscrito institucionalmente a una organización, implica entonces gozar de una ubicación en un espacio y temporalidad específica, misma que dota al individuo de una identidad que de algún modo le otorga una posición y un sentido de pertenencia dentro de la organización.

En el caso de las directivas entrevistadas encontramos algunos datos que nos permiten ubicarlas en un marco institucional no estandarizado sino diverso y un tanto heterogéneo dentro del sistema educativo estatal. De los seis casos analizados cinco directoras están adscritas a *escuelas de organización completa* y una se encuentra ubicada institucionalmente en una *escuela de organización no regular bidocente*. De acuerdo a la información obtenida podemos señalar que

dentro del sistema educativo mexicano y en contexto de Tlaxcala, las escuelas de preescolar, de organización completa públicas, son aquellas que cuentan con una plantilla de docentes de más de cuatro educadoras, una directora o director técnico y personal de apoyo a la educación, como un profesor de educación física, uno de artística, además de contar con los servicios de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (en sus siglas conocido en el medio magisterial como USAER). En contraparte, las *escuelas de organización preescolar no regular* tienen un estatus institucional distinto de las anteriores porque éstas se caracterizan por ser escuelas con una matrícula escolar reducida y con una plantilla de docentes pequeña y en donde una educadora es comisionada a desempeñar un rol de *directora encargada* al mismo tiempo que realizar tareas frente a grupo, es decir, al mismo tiempo que es directora es docente.

Cabe señalar que las directoras entrevistadas tienen entre veintiséis y treinta y dos años de servicio, iniciando, cada una de ellas como docentes y desempeñando funciones de directoras encargadas durante muchos años hasta alcanzar el status de directoras técnicas. Una directora encargada es aquella que cumple funciones de dirección sin gozar de una clave y nombramiento oficial -por parte de la Secretaría de Educación Pública- sólo percibiendo una compensación por cumplir esta función. Algunas de estas directoras -como se muestra en los siguientes testimonios- pasan por una especie de *ritual de iniciación* que dura muchos años antes y que implica, para estas educadoras, hacer méritos en sus escuelas y ante las autoridades educativas con tal de cambiar de un estatus de directora encargada a directora técnica.

Caso 1

...tengo 32 años laborando como docente y como directivo tengo aproximadamente unos 14 o 15 años, no tengo claro el dato porque siempre he sido encargada, siempre he sido directora, salvo que cuando me llega mi descarga, bueno, ya me aboco más a ser técnica.

Caso 2

...yo iba a ser la encargada, porque éramos dos grupos, así me la pase, incrementamos otro grupo fuimos tres, después incrementamos otro grupo somos cuatro, y después ya me toco la descarga, a los 10 años, me toco la clave y luego la descarga de grupo...

A continuación se ilustra un cuadro en donde observamos la adscripción institucional de estas directoras, haciendo énfasis en su antigüedad dentro del Sistema Educativo de Tlaxcala y el tipo de organización escolar donde se encuentran ubicadas.

Configuración organizacional.

Casos Categoría	Adscripción institucional actualmente	Tipo de la organización	Antigüedad			
			E	DE	DT	AS
C1	Jardín de Niños ubicado en la Trinidad Chimalpa, Municipio de Tototlac, Tlaxcala.	<u>Escuela de organización completa</u> que atiende una matrícula de 120 alumnos. Su plantilla docente está conformada por una <u>directora técnica</u> , 4 educadoras que atienden segundo y tercer grado de educación preescolar, un docente de música y de educación física. Cuenta con la atención del equipo de USAER, integrado por una psicóloga, de trabajo social y de lenguaje. Además está inscrita al programa de desayunos calientes por parte del DIF que es administrado por los padres de familia.		18	14	32
C2	Jardín de Niños ubicado en el Municipio de Panotla, Tlaxcala	<u>Escuela de organización completa</u> . Su plantilla docente está conformada por una <u>directora técnica</u> , 4 educadoras que atienden segundo y tercer grado de educación preescolar, un acompañante música, un docente de educación física e intendente. Además cuenta con el apoyo del equipo de USAER integrado por una psicóloga, de trabajo social y de lenguaje.		10	16	26
C3	Jardín de Niños ubicado en la Colonia Adolfo López Mateos, Municipio de Tlaxcala, Tlaxcala.	<u>Escuela de organización completa</u> cuya plantilla docente está constituida por una <u>directora técnica</u> , 4 educadoras frente a grupo que atienden segundo y tercer grado de educación preescolar.		11	17	28
C4	Jardín de Niños ubicado en el municipio de Zacatelco, Tlaxcala	<u>Escuela de organización completa</u> , está conformada por una <u>directora técnica</u> , 4 educadoras frente a grupo que atienden segundo y tercer grado de educación preescolar.	14	12	1	27
C5	Jardín de Niños ubicado en la Colonia Cerrito de Guadalupe, Municipio de Apizaco, Tlaxcala.	<u>Escuela de organización completa</u> , está conformada por una <u>directora técnica</u> , 5 educadoras frente a grupo que atienden segundo y tercer grado de educación preescolar, un maestro de música, de educación física y un intendente.		15	14	29
C6	Jardín de Niños ubicado San Mateo, municipio de Panotla, Tlaxcala	<u>Escuela de organización bidocente</u> , cuya plantilla docente está conformada por una <u>educadora encargada</u> que combina las funciones de directivo y una educadora frente a grupo, atienden segundo y tercer grado de educación preescolar respectivamente.		30		30

*E= Educadora frente a grupo; DE=Directora Encargada; DT= Directora Técnica; AS= Años de servicio en el magisterio.

La adscripción institucional es distinta para cada caso. Cuatro de estas directoras pertenecen a la zona escolar del municipio de Panotla ubicado en el sur del Estado de Tlaxcala y los dos casos restantes pertenecen a la zona escolar del municipio de Apizaco ubicado en el centro del estado y Zacatelco al sur del Estado de Tlaxcala. Como podemos observar hay un contraste en cuanto a la plantilla de docentes y personal con el que cuentan estas escuelas y en cuanto a la posición que ocupan las educadoras en funciones de dirección.

3.2.2 Mecanismos formales y no formales para el ascenso al cargo directivo: escalafón vs regularización.

En el marco de la normatividad del Subsistema de Educación Básica en el nivel de Educación Preescolar se establece un mecanismo formal que regula el proceso a través del cual los docentes de este nivel educativo ascienden al cargo directivo, dicho mecanismo es el *escalafón*. El escalafón establece que los docentes interesados a participar en este proceso deben cumplir una serie de requisitos o factores, como la preparación profesional, la antigüedad, aptitud y puntualidad. Para calificar estos requisitos se forma una *Comisión Estatal Mixta* que están integradas por representantes de la Secretaría de Educación Pública estatal y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, quienes en cada proceso de revisión escalafonario analizan los expedientes de los docentes y determinan mediante los tabuladores de medición los puntajes alcanzados, mismos que se reflejan en el *catálogo escalafonario* donde se exhibe y compara la puntuación alcanzada por los solicitantes. Formalmente la normatividad valora el ascenso al cargo directivo en base a méritos profesionales y actitudinales, así como la antigüedad en el magisterio. Los docentes al participar de este proceso esperan la oportunidad de una jubilación o de una vacante por deceso o renuncia para poder aspirar a una clave como directores técnicos con nombramiento definitivo. Desde el momento en que un docente adquiere dicha clave cambia de status porque el sueldo se incrementa, así como las tareas que implican el desempeño del rol.

Aunado al cambio de status viene el cambio de adscripción institucional, misma que está sujeta a las disposiciones y autorizaciones de la Secretaría de Educación Pública. Cuando un docente adquiere una clave y el nombramiento es separado de las tareas propiamente pedagógicas y de enseñanza para dedicar su tiempo a la administración y gestión de la escuela asignada.

En contraste con lo que establece la normatividad para la obtención de este cargo, encontramos en el trabajo de campo otros mecanismos que de manera informal se operan dentro del subsistema de educación básica del nivel preescolar. Dicho mecanismo se denomina -en el argot del magisterio tlaxcalteca- como *proceso de regularización*. A través de este mecanismo, que emana de un acuerdo entre la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, muchos docentes -como es el caso de nuestras entrevistadas- han logrado transitar de directoras encargadas a directoras técnicas.

Todas las docentes entrevistadas comparten casi la misma trayectoria dentro del nivel educativo de preescolar, por ejemplo, fueron nombradas de manera informal por las autoridades educativas competentes en el ramo, como directoras encargadas y asignadas -como señalamos antes- a escuelas de organización no regular. En tal sentido, muchos años desempeñaron funciones de tipo administrativas y burocráticas, al mismo tiempo que realizaban tareas concernientes a la enseñanza frente a grupos. Habían sido adscritas a escuelas donde hay ciertas limitaciones respecto a la matrícula escolar, a la cantidad de grupos y a las condiciones de la escuela. En los siguientes testimonios se ilustran qué tipo de proceso han seguido estas docentes para ubicarse como directoras encargadas en las escuelas y, que para ellas ha implicado hacer méritos que las hagan candidatas viables para obtener el cargo de directora técnicas.

Caso 4

...hay 2 vías el escalafón y por la regularización que hace el convenio SEP-SNTE entonces en este sentido también con los documentos, tu trayectoria, lo que has venido haciendo lo toma en cuenta la parte sindical... contemplan, en primer lugar, que en donde estés trabajando tengas cuatro grupos, una directora encargada teniendo tres grupos pues no, no es posible porque por lo menos cuatro grupos entonces de esa manera se dio...

Caso 5

Yo no la adquirí por escalafón, la adquirí porque en la escuela donde yo trabajaba (...) en el año que quede como encargada, por las gestiones que se realizaron se aumentó la matrícula, eran tres grupos pasaron a ser cuatro grupos y luego cinco grupos entonces nos construyeron, pudimos lograr que nos construyeran una escuela nueva, nos donaron un terreno muy grande que era un campo de futbol y nos construyeron la primera y la segunda etapa en un año, fue algo muy rápido, tuvimos el apoyo de las autoridades de la comunidad y del municipio, de la SEP y bueno pues en base a eso me dieron la clave, se le llama por regularización, no fue por escalafón, en el escalafón no era yo de las primeras.

Cambiar de status por la vía de la regularización también les impone algunos requisitos -independientemente de los que establece el escalafón- por ejemplo, que las escuelas de organización no regular también cambien de estatus cuando incrementan grupos y cuando las directoras encargadas muestren evidencias de que han contribuido a la mejora de la infraestructura y de las condiciones de las escuelas por medio de la gestión escolar. Dichas mejoras al ser evidenciadas en el tiempo les otorgan ciertos méritos que son reconocidos tanto por las autoridades inmediatas como los supervisores, los jefes de departamento y por los representantes sindicales, quienes conociendo dichos atributos de gestión establecen acuerdos internos para promover el cambio de status. Vale la pena señalar que mientras las docentes desempeñan el cargo de directoras encargadas se encuentra en un estado de indefinición laboral con respecto a la función que desempeñan ya que no reciben un incremento salarial acorde al puesto que ejecutan, sino sólo una precaria compensación de quinientos pesos por las tareas concerniente a la dirección. El salario que reciben es sólo como docente ya que en la práctica el sistema las reconoce como docentes comisionadas.

Esto genera en ellas estados de incertidumbre ya que no se mueven del cargo porque generan expectativas de que en el futuro el mismo sistema les va a reconocer en la labor desempeñada. De los seis casos estudiados, cinco han logrado ascender por la vía de la regularización y una está todavía en una situación de espera para que el sistema le reconozca su trayectoria en la escuela. Es importante señalar que al mismo tiempo esta indefinición en el puesto provoca en ellas ciertas expectativas en cuanto al rol que desempeñan y en cuanto a las

modificaciones y efectos en su estatus laboral. Ya que obtener la clave por cualquiera de estos dos mecanismos se traduce en logros económicos importantes.

3.2.3 El tránsito de directora encargada a directora técnica.

Goffman (1997) señala que los individuos siempre que se ubican en un espacio organizado están sujetos a patrones y reglas que de algún modo determinan sus cursos de acción dentro de los establecimientos, es decir, que aprenden roles que socialmente están estructurados en pautas y procedimientos, por consiguiente, generan exceptivas tanto en el sujeto que los ejecuta como en los espectadores. Los individuos interiorizan estos roles a través de socializar e interactuar con sus semejantes. Esta interiorización tiene un carácter intersubjetivo que se hace evidente mediante las percepciones e interpretaciones que los mismos actores sociales construyen en base a significados compartidos y a sus vivencias biográficas.

La posición que ocupa un individuo dentro de una organización no es estática, sino por el contrario, éste se mueve en diferentes espacios y posiciones, lo que produce un estado de dramatización a través del cual el individuo expone argumentos donde plasma de manera dramática cómo experimenta los cambios que vive dentro de la organización.

Una de las cuestiones que nosotros exploramos en esta parte de la investigación, se refiere a cómo estas directoras experimentan el cambio de ser directoras encargadas a ser directoras técnicas y que reflejamos en las siguientes líneas.

Los cinco casos que muestran cómo se vive esta transición coinciden en que representa para ellas un conflicto de identidad profesional y personal. En principio el cambio de estatus a directora técnica implica una separación de su rol como docentes, esto es, que experimentan una especie de vacío por no estar frente a grupo atendiendo a los alumnos pedagógicamente, tarea que llevaron a cabo en

combinación con las cuestiones de tipo administrativo. El siguiente testimonio ilustra como dramatizan este proceso al afirmar que si bien la obtención de la clave le trae beneficios, la separación es dolorosa en términos de alejarse de la rutina del proceso enseñanza – aprendizaje para dedicarse de lleno a otros menesteres de índole administrativo.

Caso 1

...por supuesto cambias para bien, dejas atrás muchas experiencias padres y dices ya me subí al ladrillo, pero, ¿es lo que yo quería?, ¿esto es lo que yo quiero?, ¿esto es lo que yo soy?, esa transición me cuesta mucho trabajo, te lo juro que me costó mucho trabajo, me costó muchas emociones, muchas emociones me costó... y yo lo veía como hueca yo lo veía así porque bueno igual y si soy, si he hecho cosas, si he hecho gestión pero y mi grupo, mis niños, eso sí me duele...

Otro drama que experimentan tiene que ver con el cambio de escenario. Separarse del escenario del aula cuya tarea sustantiva es la enseñanza para posicionarse en un escenario de mando y de autoridad en la misma escuela donde fueron directoras encargadas, implica establecer una relación distinta con sus compañeras y el personal de la escuela. Estas directoras perciben que hay un cambio de actitud y de trato por parte de sus compañeras, ya que su nueva posición genera unas expectativas diferentes que, en la informalidad del rol que tenían, no se manifestaban abiertamente. Por ejemplo, cuando las directoras visitan las y los espacios de trabajo de la maestras, perciben ciertos malestares y desconfianza pues dejan de verlas como compañeras y miembros de un mismo equipo, para verlas como agentes que fiscalizan las tareas escolares.

Caso 1

Entonces yo sentí el espacio muy frío, como yo con quien me voy a relacionar aquí, que hago aquí, y entonces bueno decido pasar a los salones a recordar los viejos tiempos y noto que mi presencia causa nervios, causa a lo mejor malestar, como diciendo qué se le ofrece, qué viene a hacer aquí, ella es directora pensé que de allá, y yo les digo yo tengo que estar con ustedes acompañándolas en todo momento, yo no las voy a dejar solas, entonces igual y me prestan su grupo, entonces igual y te enfermas y yo me quedo, entonces pues así se da y hasta la fecha es algo que sé, que bueno cuando realmente te pones tu camiseta y la peleas y la sudas y dices, sí, yo soy docente y eso sigo siendo, y eso quiero seguir siendo, docente, compañera, amiga.

En tal sentido la transición es experimentada como un proceso doloroso y cargado de mucha incertidumbre que conlleva para estas directoras imaginar estrategias de trabajo y personales que contribuyan a ganarse una nueva imagen y un lugar dentro de los equipos a quienes por cargo formal están llamadas a dirigir. Esto es, a establecer con sus docentes y personal una relación que las identifique como un equipo de trabajo y de cooperación escolar.

3.2.4 El rol directivo y las tareas ejecutadas en la experiencia práctica.

En la teoría señalamos que la noción de rol hace referencia, de acuerdo con Owens (1976) y Goffman (1997), al conjunto de comportamientos que se espera de quien ocupa una posición específica dentro de un establecimiento social, y que en esta representación el sujeto se ve envuelto en una serie de interacciones humanas que influyen en la construcción de su propio rol. En este dinamismo interactivo con los diferentes actores sociales va a ir redefiniendo y adaptando su rol para una representación e interpretación del rol asignado en un marco tanto de expectativas y prescripciones propias del rol como de las del sujeto que lo dramatiza.

En la normatividad del nivel de Educación Preescolar, el rol directivo alude al desempeño de tareas de tipo administrativo y gestión y técnico – pedagógico. Las actividades de tipo administrativo tienen que ver con ejecutar funciones de planeación, de control, de dirección y de organización dentro de la escuela y fuera de este ámbito, es decir, en el Departamento de Educación Preescolar y en la Secretaría de Educación Pública en general. Las actividades de gestión tienen que ver con promover recursos materiales y financieros para mejoras en las escuelas a cargo de las directoras. Mientras que las tareas técnico – pedagógicas están vinculadas al asesoramiento de los equipos de trabajo respecto a metodologías y formas que coadyuvan a la mejora de la enseñanza y procesos de aprendizaje de los maestros. Esto es, que las directoras tienen que promover al interior de las

escuelas a su cargo acciones de acompañamiento hacia sus equipos de trabajo mediante procesos de formación.

Estas delimitaciones en la norma sólo nos dan un idea general de cuál es la función directiva dentro del nivel educativo de la enseñanza preescolar, ya que la realidad en la que estas directoras desempeñan el rol dista bastante de lo que la norma establece y que mostramos en las siguientes líneas.

3.2.4.1 Las impresiones de las directoras respecto a las tareas administrativas.

Los casos analizados hacen énfasis en que las tareas administrativas son las que ocupan la mayor parte de su tiempo. Por ejemplo, se encargan de llevar el papeleo de tipo burocrático concerniente a la entrega de la estadística escolar, las evaluaciones y los documentos que acrediten los avances en el aprendizaje de los niños, así como la entrega de informes que solicita la Secretaría de Educación Pública por medio del Departamento de Educación Preescolar.

Este control administrativo también se refleja al interior de la institución, esto cuando ellas solicitan al personal docente la entrega de documentación para el desarrollo de las actividades pedagógicas como son: la planeación didáctica, los instrumentos de evaluación, el registro de los avances o dificultades de los aprendizajes de los alumnos. Las directoras muestran una preocupación permanente porque el equipo con el que trabajan en las escuelas realice de manera eficiente las actividades propias que demanda la burocracia del sistema educativo local. Gran parte del tiempo de las directoras se usa para la entrega de documentos que evidencien que los colectivos están cumpliendo su función.

Sin embargo, en las actuaciones de rutina de las directoras no dejan de producirse ciertas ambigüedades e incertidumbres en varios sentidos. Las directoras manifiestan que los cambios administrativos generados en el sistema en los últimos tiempos, les genera estados de angustia porque tienen que enfrentarse a

cambios tecnológicos que implican por ejemplo, el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en sus siglas conocido en el medio magisterial como las TIC´S), el llenado de nuevos formatos para el registro de sus índices de desempeño del proceso de aprendizaje de los alumnos, estadísticas escolar, etc. Estos estados de angustia se agudizan más cuando las directoras interactúan con supervisoras que no tienen la pericia para acompañarles en la incorporación de saberes propios del campo administrativo.

Caso 1

...estuvimos muchos años a la deriva, la supervisora ya era una persona mayor, ya no tenía mucho compromiso, ya estaba cansada, entonces relaja, ella relaja y en automático relajo yo, y en automático relajo a mis compañeras en cuestión administrativa.

Hoy en día tengo una supervisora de mi edad que no le damos el ancho, y yo le digo (...) dame chance porque me cuesta, muy leída, muy estudiada y muy de la tecnología de hoy, el problema de hoy, entonces me cuesta un poco con ella, sin embargo no me rindo, estoy en la lucha con ella, me dice tu relájate no te pongas nerviosa, pero yo creo que ese sentido de responsabilidad, ese sentido de pertenencia son los que te empujan, no te puedes quedar atrás, no te debes quedar atrás, que sepas de los que están hablando tus compañeras, que sepas de lo que está hablando tu supervisora, entonces si me cuesta un poquito con ella, debo decirlo si soy honesta, me cuesta un poquito (...) y me gusta, aparte me gusta su personalidad, estoy contenta con ella, y estoy en proceso de conocer...

En este testimonio una de las directoras argumenta sentirse a la deriva durante muchos años, ya que no experimenta un apoyo efectivo respecto de los asuntos relacionados con las tareas administrativas sustantivas de la burocracia educativa. Señala que el cambio de supervisora ha modificado el estado en el que se encontraba tiempo atrás.

Cabe señalar que estas directoras no han sido adiestradas por el sistema de manera previa y formal. Las habilidades de la administración las van adquiriendo a partir de la experiencia cotidiana. Ninguna de ellas fue capacitada previamente para ocupar el cargo, por el contrario, fueron colocadas en esa circunstancia de manera muy azarosa, aprendiendo en el camino estrategias para coordinar y llevar un control de sus escuelas en base al ensayo y al error.

Caso 2

...no es fácil, lleva su peso y más que nada a base de las experiencias, si es que hice esto en el otro año trato de que no pase lo mismo, que aunque haya pasado dicen volvemos a tropezar con la misma piedra, nos vuelven a pasar los errores pero se aprende y yo creo que la experiencia...

Caso 5

...para director no se estudia, es algo que se va adquiriendo, la experiencia que se va adquiriendo, con el quehacer pedagógico, con la práctica. Yo estudié, cuando me dieron la clave yo estaba estudiando la licenciatura en educación con la línea de gestión en la UPN y fue un aporte muy bueno para mí porque creo que de hecho ahí fue donde yo adquirí esas bases de cómo ejercer un liderazgo, de cómo organizar un plantel, cuando vimos eso de los tipos de director, dices no pues estoy mal porque no estoy haciendo mis funciones como debería ser y bueno pues también de parte de la Secretaría de Educación Pública si a habido también oportunidad de asistir a algunas capacitaciones, a los cursos, ahora los cursos que hay pues también ofertan para directivos entonces son buenos porque aprende uno.

Por lo tanto, la experiencia en la práctica constituye la base sobre la cual las directoras van aprendiendo el proceso administrativo escolar. Además, en algunos casos la valoración a su desempeño las conduce a una necesidad de continuar formándose profesionalmente para adquirir elementos conceptuales y herramientas que amplíen sus conocimientos y fortalezcan sus competencias para su labor administrativa.

3.2.4.2 Las impresiones de las directoras respecto a las tareas de gestión escolar.

Goffman (1997) plantea que los individuos al desempeñar roles en una organización están preocupados por producir ciertas impresiones ante su auditorio. Se valen de muchos recursos y estrategias para demostrar que tienen dominio y pericia sobre los papeles a representar. En el medio magisterial del nivel de educación preescolar existe una imagen y estereotipo oficial de lo que debe ser un directivo. Dicho estereotipo funciona como una imagen que los docentes de este medio interiorizan y tratan de reproducir de manera objetiva. La imagen del director líder, que sabe establecer acuerdos con los docentes, con las autoridades,

con los padres de familia, etc. De alguna forma marcan un tipo de actuación que demanda de los actuantes esfuerzos no sólo físicos, sino también de tipo actitudinal y profesional. Esfuerzo que son muy complejos porque generan siempre idealizaciones por parte de los observadores.

Una de las tareas asociadas al rol directivo tiene que ver con la gestoría de recursos materiales para la mejora de las escuelas de enseñanza preescolar. En las entrevistas hemos localizado una serie de esfuerzos que las directoras tienen que realizar en función de ganarse un lugar y prestigio dentro de la comunidad escolar y hacia fuera. Para ello, como señala Goffman (1997) tienen que consolidar sus actuaciones con un equipo de trabajo que las fortalezca y con el que se identifiquen en términos de lograr los propósitos de la gestión para la mejora que se han propuesto. Regularmente estos equipos se constituyen con la sociedad de padres de familia y con el mismo colectivo de docentes.

Por ejemplo, las directoras tienen que hacer la gestoría para comprar junto con los padres de familias, mobiliarios, pintar las escuelas, hacer techumbres, comprar o mantener la tecnología, construir comedores, aulas, etc., ya que las autoridades educativas no siempre satisfacen las necesidades del mantenimiento y mejoramiento de las escuelas.

Para muchas de estas directoras esta tarea representa un verdadero suplicio en la medida en que tienen que dedicar mucho tiempo para establecer relación con los presidentes municipales, de comunidad u otros actores potencialmente susceptibles de colaborar con la mejora de la infraestructura escolar. Además de esto tiene que batallar de manera permanente con la burocracia estatal, lo que se traduce en una peregrinación permanente -junto con los padres de familia- a las instalaciones de la Secretaría de Educación Pública con tal de recibir el apoyo y la autorización para la mejora de sus escuelas.

Paralelo a esto se valen de estrategias muy concretas como hacer rifas, solicitudes a las dependencias, venta de boletos, hacer kermes para recaudar fondos, etc., además de llevar el corte de caja y rendir cuentas a las autoridades

correspondientes, situación que para algunas directoras representa más carga de trabajo, como se ilustra en los siguientes testimonios.

Caso 2

... se hizo la solicitud y nos costó mucho porque fuimos, yo varias veces acompañe al comité a la USET, y es que dicen que en la USET ahí ya no, que ya no hay aulas para los de apoyo, ya no hay aulas porque los de apoyo deben estar en los grupos, y sí, si deben de estar pero también se necesita un espacio y nos ha costado mucho pero bueno ya cuando nos dieron, fuimos al ITIFE también, y los del ITIFE nos dijeron no es que nosotros no, a nosotros nos manda USET que se hace el aula adelante, tengo que ir a USET principalmente, entonces si fuimos varias veces a USET y ahorita como mi comité está trabajando bien, pues si se organizan y maestra vamos, queremos que vaya usted también para que nos apoye, pues vamos, y si ya cuando nos dijeron que cree si nos van a construir el aula.

Caso 4

...también he movilizado a los regidores del municipio porque digo si tienen cada una de las funciones solamente quiero que apoyen en la escuela con los programas que tenemos de... y mi intención siempre cuando esta la autoridad municipal en turno con mi comité nos vamos a presentar vaya hasta nos ponemos a sus órdenes, digo soy fulana de tal, mi comité y vea venimos a ponernos a sus órdenes para el trabajo de nuestra escuela, de la comunidad (...) así le hago entonces para que juntos trabajemos, ellos tienen también programas semejantes a los de nosotros, entonces lo único que hacemos es coordinarnos y que sea mejor...

Como se puede observar, sobre todo en el último testimonio, las directoras al hacer alianzas y equipo con los comités de padres de familia, buscan una legitimidad también ante la comunidad, de tal forma que para ellas es conveniente hacer contacto con los presidentes municipales o de comunidad en turno, a fin de obtener de éstos ciertos apoyos para construir aulas o bien para hacer algún beneficio a la comunidad escolar. Ponerse a las órdenes de los presidentes municipales significa para ellas la garantía de un respaldo hacia afuera de la organización escolar.

En la medida en que logran hacer equipo y estas alianzas con los padres de familia, las directoras sienten que su actuación en el escenario escolar es hasta cierto punto exitosa. Dicho éxito lo atribuyen a que hacen un buen uso de las cooperaciones que los padres de familia aportan al comité, paralelo al uso de las

cooperación que obtienen de manera externa. Las directoras miden el éxito en la medida en que se sienten legitimadas por la misma comunidad, lo que se traduce en el aumento de la matrícula y el reconocimiento de la misma comunidad. Las directoras han aprendido, en la experiencia, que los padres de familia, mientras más vean materializadas físicamente los cambios, hacen un reconocimiento de los esfuerzos y que para ellas representa ganar un estatus y legitimidad social.

Caso 1

...digo creo que no estoy haciendo las cosas tan mal, sólo lo creo pero los que me juzguen dirán, hizo lo correcto o no hizo lo correcto, pero ese es mi reto, eso es con lo que yo me siento a gusto, no necesito un papel gris que me diga eres la mejor, con que me lo digan los niños, las madres, los padres de familia, la preferencia que tienen por la escuela, eso te dice mil cosas, y eso también nos obliga cada día a echarle más ganas, a ser mejor y más rectos, de eso se trata hoy mi papel.

Por eso a las directoras -como lo ilustra el testimonio- si les interesa y preocupa que impresiones producen ante los padres de familia y la comunidad, pues se sienten permanentemente juzgadas por ello; lo que implica un enorme reto para hacer creíble su actuación en la organización escolar.

3.2.4.3 La impresiones de las directoras respecto a las tareas técnico - pedagógicas.

Otra de las tareas sustantivas del rol directivo son las técnico - pedagógicas en las que asesoran al personal docente para el desarrollo de actividades acordes al nivel de madurez de los alumnos, así como, el alcance del contenido curricular en términos de lograr en los pequeños el perfil de egreso deseable de este nivel educativo. Sin embargo, ante las múltiples tareas y demandas que la Secretaría de Educación Pública emite a las directoras en cuestiones administrativas, para ellas pasa a segundo término el acompañamiento pedagógico hacia su personal docente. Se justifican argumentando que al final todas son profesionales educativos y que hasta cierto punto cada una sabe desempeñar su trabajo, lo que

a ellas en un determinado momento interesa son la entrega de documentación que las educadoras tienen que emitir a su autoridad inmediata.

Señalando que mientras ellas cumplan con los requerimientos dan por entendido que se está llevando un trabajo pedagógico de calidad en la institución a su cargo. Además puntualizan que ante la carga administrativa que la SEP les demanda entregar si existe un espacio para una actividad sustancial referida a lo técnico - pedagógico, esa actividad se realiza de manera verbal y discontinua.

Caso 2

...yo no me he metido mucho en ese aspecto porque siento que me falta, bueno que si conozco el programa pero así que lo aplique... cuando ya no tiene uno a los niños y se dedica uno más a lo administrativo, se pierde la práctica entonces yo veo el programa así y todo, yo me pongo con las maestras a decirle oye en esto no, a veces si platicamos cuando tengo los consejos técnicos de cuando hacemos las actividades...

...en lo técnico pedagógico como que no me meto mucho porque yo digo pues todas salimos de la normal y todas tenemos el conocimiento y lo sabemos, y nos han dado las capacitaciones para lo de los programas, de todos lo que han pasado. Pero en eso si no me meto cuando voy saben que maestra si quiero sus planes, veo que tengan la planeación al corriente, veo lo de las situaciones didácticas... como quieran hacerlo pero que se trabaje, se da una flexibilidad, el tiempo que dure su relación, si no más es para checarle que tenga su planeación.

Caso 4

...si ya tengo esa oportunidad de ver y entonces si se hacen algunas recomendaciones, no es que se practique como yo digo simplemente que la planeación cubra con los requisitos que debe cumplir y que lo lleven a cabo simple y sencillamente...

Formalmente las directoras muestran algunas de las rutinas que llevan a cabo en torno a las tareas de tipo técnico – pedagógico. Por ejemplo, una de estas rutinas se refiere a la realización de reuniones, hacer convocatorias para los Consejos Técnico Escolares o reuniones de informes generales sobre asuntos relacionados con la dinámica escolar. Dichas reuniones están establecidas en la norma y alrededor de éstas las directoras son responsables de presentar ante las autoridades las evidencias necesarias.

Sin embargo, en la interacción cotidiana estas reuniones toman un sentido más informal y hasta un tanto familiar, ya que regularmente se traducen en puntos de

encuentro en donde tanto el colectivo docente como la directora se abren para compartir informaciones, libros, experiencias de trabajo y hasta convertirlo en un espacio para el consejo respecto de muchas de las vivencias y dificultades que enfrentan en su vida personal.

Desde la percepción de estas directoras las reuniones formales son convertidas y esperadas como espacios para socializar y convivir fuera de la rutina del aula. En estos escenarios las directoras se muestran como personas humanas, comprensivas y flexibles en términos del rol que está representando. Pues en dichas reuniones coexiste la oportunidad de hablar de situaciones informales y de carácter personal. En las siguientes líneas mostramos un poco de lo que ya señalamos:

Caso 1

...algo que siempre me ha funcionado mucho es que trato de ser humana para que una compañera te pueda dar lo mejor en su trabajo, no a mí, para su trabajo siempre podemos tomarnos la molestia y preguntar cómo estas, cómo te sientes, cómo te fue en tu fin de semana, te veo los ojos tristes, qué te pasa, te puedo ayudar, etc., eso ayuda mucho, a mí me ha funcionado de maravilla, porque sabes que lejos de que sean mis compañeras de trabajo son mis amigas, y sin darnos cuenta hemos avanzado como tú no te puedes imaginar.

.... yo como se los he dicho y se los voy a seguir diciendo, si alguna vez tienes un problema antes que tú voy a estar yo, yo voy a estar antes que tú, pláticame cómo fue, cómo sucedió para que yo tenga conocimiento de las dos partes siempre es bueno escuchar las dos partes entonces de esa manera las acompaño...

En lo técnico pedagógico nos reunimos todos, también por ejemplo los viernes nos reunimos y platicamos, me parece importante esta parte, esta sección, este bloque, lo compartimos, lo socializamos, nos antojamos de la lectura que es importante, nos antojamos, traemos libros, a veces traemos libros que no tiene nada que ver con nuestra labor educativa y les digo que es lectura de placer, digo es que éste libro lo tienen que leer porque esta increíble, de verdad que esta increíble y así nos vamos antojando, entonces así entiendo el acompañamiento.

En tal sentido para las directoras las tareas técnico - pedagógicas se traducen en un ritual de acompañamiento a través del cual buscan mostrarse ante sus compañeras como directoras humanas, comprensivas, buenas consejeras y buenas escuchas, lo que les ha facilitado una relación hasta cierto estable y armónica en las escuelas; prueba de ello, es para el caso de las seis entrevistas,

su permanencia en las mismas escuelas. Lo que también representa para ellas no conflictuar el espacio de trabajo y obtener logros a mediano y largo plazo.

De alguna manera, también las directoras se vuelven hasta cierto punto cómplices de sus compañeros de trabajo, ocultando en algunas ocasiones, acuerdos u omisiones cuando algunos docentes o personal de apoyo incurren en alguna falta o ausencia que afecte las actividades técnico – pedagógicas, como se muestra en el siguiente testimonio:

Caso 1

...cuando hay esta comunicación, que nos permite tener ese compañerismo, esa atención, oye sabes que mira mi hijo amaneció muy enfermo está en el hospital, en caso de una compañera su hija es diabética y sólo nos habla cuando puede y cuando no, no nos habla sabemos en dónde está, o situaciones así, hay mucho compromiso por parte de mis compañeras para el trabajo...

Caso 2

...luego no más te avisan el mero día, hay es que no puedo porque estoy enferma, y ya, luego a veces se me han juntado dos que no pueden ir y que hago con los dos, pues hay reparto uno y me quedo con uno, porque luego a veces dicen, das permiso, que te dicen que esto sí, que esto, le digo pero es que si trabajan y apoyan y cuando lo necesitan ni modo que les voy a decir que no, no puedo, si ellos me han apoyado, me han hecho, hemos trabajado bien yo creo que también es justo que yo las apoye porque a veces dicen no pero es que abusan, si ya abusan ya va a ser que quede en ellos no en mí...

En general, las directoras enfatizan que la comunicación es una herramienta necesaria para que se logre esta cooperación en la organización escolar. Pues las omisiones de los docentes respecto de las faltas a la escuela, por razones diversas, alteran de algún modo, las actividades de tipo académico escolar. En el último testimonio, la directora se muestra comprensiva ante la contingencia siempre y cuando, su personal docente contribuya y coopere -de alguna otra forma- con los objetivos de la organización.

3.2.5 El mantenimiento del orden interactivo escolar mediante la construcción de estrategias de negociación con los actores escolares.

Cuando se asume un cargo de mayor jerarquía causa cierta incertidumbre, pues se habla también de un cambio de escenario, de funciones y de relaciones encaminados al logro del mantenimiento del orden interactivo entre los diferentes actores escolares.

Dicho mantenimiento, como señala Goffman (1997) sólo es posible en la medida en que estos actores forman parte de un equipo con disposición a colaborar y solidarizarse anteponiendo los intereses colectivos a los meramente personales.

Los actores sociales en situación se valen de muchos recursos para poder mantener el control de la organización que dirigen. Las directoras son los actores protagónicos de sus escuelas, sobre éstas recae la responsabilidad de establecer cierta armonía que contribuya a construir una imagen de la escuela ante los demás. En este sentido y, de acuerdo con las circunstancias que viven, van acoplando su actuación tanto al ambiente como al entorno que rodea a las escuelas que dirigen. Se valen de diversas estrategias para lograr el cometido y desempeñar el cargo formalmente asignado. En las siguientes líneas abordamos cómo estas directoras se las ingenian para dotar a las organizaciones escolares a su cargo de cierta fachada ceremonial que la vuelva legítimas ante los demás.

Esto genera la irrupción de discrepancias en el desempeño del rol oficialmente prescrito. Por ejemplo, la directoras *no hacen una diferencia marcada entre su rol como directoras y como docente*, esto quiere decir, que ante sus compañeras se presentan como una más dentro de la organización. Utilizan un lenguaje en donde hacen énfasis en que son iguales que sus pares, que son compañeras, son amigas y que en la escuela está para ayudarse mutuamente.

Caso 1

Algo que siempre les he dicho, les he manejado, que nadie es más ni nadie es menos, yo soy una de ellas, yo estoy con ellas, jamás me he sentido una directora nunca, y mis compañeras es la oficina de la maestra (...) la directora, les digo no le digan que soy la directora, soy la maestra (...), soy su amiga y eso me hace sentir parte de ellos...

Por otro lado, se definen de manera estratégica como *parte de un equipo de trabajo*, esto con el fin de acreditarse ante los demás y poder tener un control más efectivo del medio escénico en el que se encuentran. Visualizan ese equipo que en primera instancia es un conjunto de docentes que en el hacer diario van estableciendo relaciones interpersonales pero que además este tiene una razón fundamentada en el logro de los propósitos educativos.

Caso 3

...yo siempre he trabajado como equipo, aunque no se daba anteriormente cuando yo inicie el trabajo colaborativo pero yo siempre lo realicé, para mí siempre el trabajo en equipo era importante desde antes, hasta todos los elementos que están ahí en el contexto como: padres de familia, los niños, los docentes, el medio en el cual nosotros nos desenvolvemos la comunidad, y esos son elementos fundamentales para poder trabajar en equipo colaborativo y eso fue algo que a mí me ayudó mucho para poder, cumplir con los propósitos de la educación preescolar.

Otra estrategia importante para el trabajo de equipo, es el establecimiento de cierta *unanimidad o consensos*, como requisito único para la proyección ante los demás, mismo que exige implícitamente a los miembros del equipo una adopción de actitudes públicas a asumir, esto lo vemos reflejado cuando las directoras en su función de coordinar, planificar y tomar decisiones solicitan el mutuo acuerdo respecto a una situación con la finalidad de que cada uno de los miembros desempeñe su papel en el equipo y logre ese sentido de pertenencia.

Caso 4

...yo siempre les digo, ustedes qué opinan, qué les parece, consideran que nos puede servir, siempre les pido su opinión, que participen. Mientras alguien participe por lo menos con su opinión hace suyo su proyecto.

Sin embargo, las directoras reconocen que cometen errores y que muchas veces hay vacíos de información que generan unas rupturas o tensiones entre el

personal al no brinda la información de manera clara y oportuna, pues los actores no saben qué papel desempeñar imposibilitando su actuar y por consiguiente desencadenando un desajuste en los objetivos o metas a cumplir.

Caso 2

A veces yo he tenido el error, porque no quiero ser así a propósito, que a veces tengo mis reuniones con el comité, hago las reuniones generales y he omitido a veces informarles y eso es lo que ellos me reclaman, por qué no nos informas, entonces ya desde hace 3 años ya por experiencia me quedó que tengo una libreta cuando hago mis reuniones con el comité donde todos los puntos que se tratan y ellos firman de que estuvieron y ya saben las maestras que si quieren enterarse o algo porque a veces se me pasa decirle y a veces no es porque no quiera decirles porque hay cosas que luego hay carga de trabajo, que hay que ir a ver a la supervisora, que nos piden tal y tal documento, que hay que ir a la USET, entonces ya sabe ellas que si quieren enterarse, algo que quieran ahí en los avisos están y pueden ver, pero yo también ya he tenido la precaución de informarles de cosas más relevantes...

Argumentan que estas omisiones en la información se debe muchas veces a una carga excesiva de tareas administrativas. Enmiendan el error en base a la lección que le deja la experiencia. Una estrategia que recurrentemente utilizan es la de *los avisos, el acta de acuerdos o la libreta de registro*, mismas fuentes que hacen públicas o accesible al personal de diferentes formas. Esta estrategia les ha funcionado porque las exime de cualquier responsabilidad ante la autoridad.

Otra estrategia significativa refiere al establecimiento de *camarillas* donde privan más que lazos de trabajo, lazos de amistad, de complicidad que sirven en un momento determinado para convencer y persuadir al personal docente hacia cierta dirección, en donde salgan de algún modo beneficiadas. Generando en el personal actitudes de lealtad incondicional.

Por lo tanto, esto es visto como una *estrategia escénica* con el objetivo de control del medio logrando un acoplamiento entre los miembros del equipo, esto también va encaminado a buscar un ambiente social de trabajo que, respetando las expectativas y características individuales de sus compañeras, favorece una actividad grupal armónica que coadyuva al logro de los objetivos que dan sentido al desarrollo del trabajo educativo.

Caso 1

...quiero que vean en mí un líder, a la mejor yo soy muy estrambótica y entonces les exagero, y no es que este libro, y dicen ésta esta como loca pero entonces también las convido a que me sigan y, también vengo y lloro, cuando hay que llorar lloro, les digo saben que, mi hermana se murió y lo viven conmigo, (...) su hija está internada, vamos a ver y móchense... el aprender a escuchar, el aprender que hay espacios para todo en la vida, que el punto medular vuelvo a repetir es el trabajo...

Esta estrategia les ayuda a construir *lazos de complicidad* entre los integrantes del equipo, lo que facilita que se den negociaciones y se logre la aceptación y conformidad de los actores escolares y los padres de familia. Sin embargo, dichos lazos de complicidad, las directoras los establecen anteponiendo ciertos límites institucionales que eviten que los actores escolares se salgan de las fronteras de las normas establecidas que rigen al sistema educativo y se mantenga el control de la organización.

Otra estrategia que siguen las directoras analizadas es *adoptar una postura de flexibilidad y tolerancia* -en el marco de los límites normativos- de las normas escolares. Son permisivas de ciertas conductas hasta donde les es posible, sin embargo, cuando los actores escolares extrapolan estos límites, toman decisiones respecto aplicar las sanciones correspondientes como se muestra en el siguientes testimonio.

Caso 3

...pero a veces de hecho se deben de llevar en forma, no son para negociar, una norma no es negociable, no es negociable, podemos tener a lo mejor, como te pudiera decir, a lo mejor llegamos a una negociación pequeña porque no te voy a decir que podemos hacer grande, entonces tampoco fue grave, en algún momento uno debe de ser un poco tolerante, sabes que si bueno mira me cubriste en esta, primera y última pero no va a haber otra, pero en base a que me este llegando cada rato tarde entonces aplico normas, sabes tantos retardos tienes una falta, no te presentaste justificadamente bueno tienes tu falta y te explico por qué y si se aplica y de debe de aplicar...

Las docentes en el desempeño del rol como directora están preocupadas por impresionar a sus colectivos y para ello hacen uso de sus atributos asumiendo actitudes de liderazgo, de dirección y mostrando que tiene cualidades para asumir ese rol; en consecuencia esperan acreditarse y legitimarse ante su personal al

mismo tiempo que tienen expectativas de ser aceptadas por las docentes con las que trabajan. Para ello utilizan algunos recursos como el poder, la autoridad, la persuasión.

Caso 3

En algún momento yo les he participado de cuáles son mis funciones porque todos tenemos diferentes funciones, cuando ellos saben cuál es mi función, hay ese respeto y sobre todo esa participación, no te estoy ordenando porque yo lo quiero, sino porque lo tenemos que hacer, el trabajo es beneficio para todos, y específicamente para los niños con los cuales estamos trabajando, yo pongo las reglas claras, mira esto no es porque yo lo quiera hacer, esto es parte de mi función pero tú me tienes que apoyar porque tenemos que lograr ese aprendizaje para el niño, al que vamos a llegar a enseñar.

Cuando las directoras perciben que su personal excede de sus funciones docentes y se entromete en cuestiones de orden administrativo y de gestión - propios de la dirección- utilizan *el llamado de atención o la observación puntual* donde hacen ver a su personal de que hay una responsable de dirección que se encarga de estos asunto.

Caso 5

...por qué hiciste una reunión con tu grupo, no pues es que tenía que arreglar una situación y, entonces para que estoy yo, no pero es que, le dije no si algo te dicen que me vayan a decir a mí, que me vayan a preguntar a mí, entonces no pues ahora sí, ya cualquier cosa, pues díganle a la directora y yo les digo, ustedes no se carguen de más, no se preocupen de más...

Por lo tanto, de diferentes maneras utilizan estrategias que les permitan mantener el control de las situaciones escolares que viven: integrarse y ser miembro de un grupo, pero también están conscientes del juego de papeles que deben poner en escena para legitimar las funciones de rol directivo dentro de la organización escolar; pues al final su labor consiste en velar el cumplimiento de las normas y lineamientos que sustenta el sistema educativo y alcanzar los objetivos educativos que establece el plan y programa de nivel preescolar, todo ello mediante el establecimiento de criterios de responsabilidad, coordinación y participación de todos los actores educativos a su cargo.

Caso 5

...como directores tenemos que ser muy astutos, muy astutos pero también muy mansos, que vean en nosotros que es ganarnos esa confianza con los compañeros, y que tengan que entrarle al trabajo y comprometerse no solamente porque por eso les pagan si no porque precisamente existe un compromiso de que tengo que echarle ganas, de que vamos a sacarlo todos juntos...

Podemos dar cuenta del comportamiento impredecible e inestable del rol pues está condicionado por su contexto así como de las circunstancias propias de la organización. A pesar de que existe un rol prescrito este va teniendo diferentes matices que responden a los efectos sociales que se gestan dentro de la organización.

De esta forma, podemos ver esas ambigüedades que coexisten entre lo que está prescrito y lo que realmente acontece en las instituciones educativas. Las directoras se encuentran en una disyuntiva por resolver y buscar las mejores estrategias y el mejor papel a desempeñar dentro de organización con la finalidad de alcanzar los objetivos propios del subsistema de educación básica del nivel de educación preescolar.

Como podemos observar durante el desarrollo del presente capítulo concebimos a la escuela de educación preescolar como una organización esto por la estructura formal y la racionalidad de su comportamiento con la finalidad de conseguir los objetivos que señala el sistema educativo, así como los mecanismos de control. Pero también reconocemos que en la escuela se desarrollan dinámicas micro-interaccionistas que direccionan el actuar de los miembros de la organización, por las cuales construyen el rol a desempeñar recurriendo a juicios personales y profesionales los cuales contribuyen a construir el tejido social y cultural que hará de la institución educativa una configuración normativa determinada por su ambiente social e histórico.

Las directoras en la representación de su rol se convierten en estrategias al recurrir al empleo de tácticas que aunque relativas a las posibilidades ofrecidas por el ambiente, no obedecen únicamente a las reglas y normas del lugar. Así mientras

estas adjudican pautas de comportamiento y funciones claramente definidas, por medio de las tácticas pueden utilizarlas, manipularlas o incluso desviarlas. De esta forma, la concepción del rol directivo representa una realidad significada, interpretada y vivida con cierta ambigüedad por las personas que desempeñan este cargo en una organización escolar.

CONCLUSIONES

Todo proceso de investigación tiene un límite; las conclusiones anuncian el cierre de un ciclo que nos obliga a realizar una exposición de los hallazgos más importantes a los que arribamos a partir de nuestra experiencia de investigación. Dicha conclusión es provisional y parcial en la medida en que la realidad estudiada es inabarcable y mucho más compleja de lo que pensamos al inicio de la investigación.

En atención a ello, mostramos a los lectores un poco de nuestra reflexión en torno al mundo que experimentan las directoras entrevistadas, referente al rol que desempeñan en el marco de una organización escolar y que a continuación ilustramos.

Esta reconstrucción nos conduce primeramente partir de las inquietudes que originaron la investigación. Como se recordará, nuestro primer planteamiento fue mirar a la escuela como una organización, es decir, como una entidad multidimensional en la que se llevan a cabo acciones y prácticas que dan coherencia a los procesos propios y, por consiguiente, concebirla con sus elementos que la componen. Con valor técnico – racionalista la definimos como una colectividad con un orden normativo, con una estructura definida y sistemas de comunicación relativamente preestablecidos, sin embargo, también reconocemos que el hecho organizativo tiene efectos sobre el comportamiento de sus miembros, sobre los procesos de la organización y en las relaciones entre la organización y su ambiente a partir desde una perspectiva interaccionista.

Fue este contexto complejo el que despertó nuestra curiosidad por saber específicamente cómo las directoras del Subsistema de Educación Básica en el nivel de Educación Preescolar en un escenario organizacional -la escuela- representan su rol, cuáles son las estrategias personales y profesionales de las que se valen para resolver problemas cotidianos, qué reglas, pactos o acuerdos formales, informales o tácitos regulan su papel dentro de la estructura organizativa.

Para ello se analizó la realidad social a través de las experiencias subjetivas de nuestras entrevistadas y de sus interacciones con los demás actores educativos, para así, entender: cómo construyen su rol directivo en el marco de la organización escolar.

Considerando lo anteriormente mencionado, se inició el estudio mediante una revisión documental donde pudimos establecer sus componentes básicos: objetivos, estructura y sistema relacional de las escuelas de Educación Preescolar. Analizar esta dimensión normativa fue necesario para poder desentrañar la naturaleza de nuestro objeto de conocimiento, pero a la vez nos permitió encontrar ambigüedades y contradicciones con la parte empírica que dicen hacer las directoras de Educación Preescolar para representar su rol en la organización. Cabe mencionar que el rol directivo docente se ha redefinido incluyendo nuevos paradigmas de administración y con la exigencia de nuevos perfiles para quienes deseen promoverse a este cargo en las instituciones educativas públicas.

Unos de los primeros hallazgos a los que arribamos y que refiere a la dimensión normativa son los elementos descriptivos que existen en la normatividad en cuestión de la definición y funciones de la figura directiva en las organizaciones escolares pertenecientes al nivel educativo de preescolar. En la revisión documental que hicimos aparece esbozado un rol directivo de manera muy general e incluso los documentos que amparan la configuración del rol directivo no están actualizados y el acceso a esta información es complicada en términos de la búsqueda de fuentes información que suscribieran el rol directivo en escuelas de este nivel educativo.

Otro aspecto identificado es sobre la ambigüedad de los lineamientos respecto a los criterios establecidos para la designación de la función directiva. Hasta antes de las modificaciones de la Reforma Educativa y sobre la Ley que reglamenta al ascenso a la función directiva, los criterios que se privilegian son la antigüedad en el magisterio, sin que para promoverse las docentes reciban una preparación para la asunción del puesto o participen en un proceso de selección profesional o

académica. Lo que quiere decir que se obtiene el puesto por experiencia y no por méritos (experiencia vs meritocracia).

Un aspecto característico de este nivel educativo refiere a la heterogeneidad del tipo de organizaciones -unitario, bidocente, tridocente, organización completa- por lo que el sistema de forma instrumental en anuencia con las autoridades inmediatas designa a una educadora las funciones directivas en combinación de tareas como docente frente a grupo. Estas condiciones como fue el caso de nuestras informantes pasaron por una especie de sala de espera antes de llegar a ser directoras técnicas. Obtener el nombramiento definitivo de directora técnica implicó para ellas pasar por un estado de iniciación -directoras encargadas- que para muchas representó una larga espera dentro del sistema, mismo que traducido en años de experiencia significa ocupar un lugar importante dentro de sus escuelas y del sistema, pero al mismo tiempo se convierte en un estado de indefinición laboral pues desempeñan el rol de directora al mismo tiempo que desempeñan y cumplen funciones de docentes frente a grupo; recibiendo por este cargo extraoficial una compensación salarial, sin ser reconocidas con un sueldo nominal correspondiente al de una directora técnica.

En esta exploración realizada sobre los mecanismos de nombramiento formales y no formales para el ascenso al cargo directivo -escalafón / regularización- genera desafíos profesionales y personales sobre todo para quienes adquieren el cargo de manera fortuita -regularización- pues no han tenido una preparación profesional previa por lo que desencadena una confusión en la puesta en escena del rol, por tanto las directoras se ven en la necesidad de reproducir mecanismos de control basados empíricamente, lo cual evidencia islas sobre la verdadera función formal del ser directivo, el poco sentido de pertenencia, la debilidad del grupo docente como comunidad educativa y la ausencia de un verdadero liderazgo.

Otro aspecto que nos parece importante señalar es que al revisar las funciones formalmente asignadas a la directora del plantel de Educación Preescolar, localizamos que en buena parte de las mismas está presente de manera reiterada la noción de administrar como una acción de organizar, programar y verificar el

cumplimiento de normas. Sin embargo, resultan ambiguas estas disposiciones pues en la representación del rol asumen diferentes roles como una función de multi-tareas que el mismo sistema exige, como el control escolar donde prolifera la carga administrativa más que la pedagógica o de gestión escolar.

Finalmente, dentro de nuestras dimensiones de análisis contemplamos la parte subjetiva – operativa en el desempeño del rol directivo que tiene que ver con el qué hacen y cómo lo hacen desde la perspectiva intersubjetiva de nuestras entrevistadas.

Los hallazgos en esta dimensión nos llevaron a reconocer en primer lugar, que las funciones de la directora se han multiplicado, no sólo provienen de las demandas, definiciones y necesidades institucionales externas sino también internas. Además de fiscalizar el cumplimiento de las normas y controlar el flujo de información para mantener y asegurar la eficacia administrativa, deben asesorar y acompañar a su personal docente en aspectos técnico – pedagógicos, actuar como profesionales que contribuyan a elevar la calidad de la educación. Esta complejidad de las diversas funciones, la pluralidad y la débil coherencia de los roles que debe asumir abren una brecha entre las expectativas y las acciones esperadas. Pues, las directoras se ven constantemente confrontadas a lógicas de acción contradictorias, se ven presionadas entre distintas normas, obligadas a justificarse continuamente a no asumir las funciones que deberían y a situarse en múltiples racionalidades.

Además dentro de las interacciones que se gestan entre la directora y su equipo de trabajo señalan que tienen que hacer convenios internos que distan de la aplicación formal – normativa para la administración y que se tienen que valer de estrategias para lograr que los docentes a su cargo cumplan cabalmente con las funciones respectivas. Poniendo de manifiesto que el trabajo en equipo es la primera exigencia para una gestión directiva exitosa, pero si ésta no va acompañada de una adecuada concepción y praxis de los conceptos de liderazgo, aquella pierde relevancia, el directivo no puede lograr un clima institucional que

favorezca el compromiso, ni mucho menos pueda contribuir al mejoramiento y progreso de la institución.

Por lo tanto, en una organización escolar no sólo circulan las relaciones laborales formales, sino que se define y propagan relaciones interpersonales que es necesario develar y analizar sobre el entendimiento de los sujetos que los protagonizan.

En este sentido, desde la perspectiva interaccionista -adoptada para este estudio- nos permitió abordar el objetivo de nuestra investigación cómo se construye el rol directivo esto basado en las interacciones, como señala Goffman los individuos realizan día a día representaciones de sí mismos, por lo tanto nos hace prestar atención al medio en que se mueven los actores, a la máscara que llevan puesta al rol que desempeñan; así como, a considerar las interacciones como juegos en los cuales los actores se comportan como estrategas, como seres calculadores, y en los que manipulan información para lograr sus fines.

La interacción social se presenta constituida de relaciones, acuerdos y compromisos frágiles, casuales y extratemporales. Pero a la vez se rige por un sistema articulado y persistente de reglas, normas y rituales. Sin embargo, en un establecimiento social el orden de la interacción se basa en las convenciones y las normas basadas en principio y valores que los individuos aceptan porque las consideran como intrínsecamente justas. Desde esta perspectiva, se pone de manifiesto el conjunto de patrones o regularidades estables y aceptables ante un determinado auditorio.

En este sentido, la organización sirve como marco para la representación de roles y que además de tener una parte formal técnica – racional sobre las funciones y división de trabajo también responden en gran medida a las percepciones y expectativas que tiene cada uno de los actores escolares respecto al rol que desempeñan en una organización escolar. Por lo tanto, los roles son constructos sociales pues son inacabados e inestables y que responden a las constantes interacciones tanto interpersonales como ambientales.

BALANCE GENERAL: ALCANCES Y LIMITACIONES.

Considero que en todo momento de la vida nos encontramos frente a nuevos aprendizajes y conforme nos apropiamos de estos surgen nuevamente muchos más, intentando ocupar el primer sitio que los haga atractivos, necesarios y pertinentes a ser adquiridos. En las siguientes líneas se realiza un balance de nuestra investigación en términos de valorar nuestra experiencia en la investigación para así identificar los alcances y limitaciones de la misma.

En este caso una de las fuentes de las que se alimentó el interés por la investigación en el campo de la gestión educativa fue mi propio proceso evolutivo en torno a los diferentes temas y problemas relacionados con la Educación Básica específicamente en el nivel educativo de Preescolar y aunado a ello mi formación profesional en este posgrado.

El acercamiento teórico – conceptual implicó enfrentarme a un mundo nuevo, complejo y amplio para abordar la realidad social a la que está inscrita la investigación. En este encuentro con la pluralidad teórica para estudiar nuestro objeto de conocimiento se pusieron en juego habilidades cognitivas que permitieron comprender, identificar, conceptualizar y explicar los sucesos que se gestan en las organizaciones escolares con la utilización de herramientas teóricas para nombrar la realidad que se estaba estudiando.

De igual forma, el diseño metodológico de la investigación implicó grandes desafíos respecto a la toma de decisiones en cuestión de los métodos, técnicas e instrumentos más apropiados para entrar al campo empírico – analítico, así como, la puesta en escena de estrategias para el análisis y presentación de resultados. No es una tarea fácil pues a lo largo del proceso de investigación tuvimos que reestructurar, recapitular y regresar a replantear nuestra estrategia de investigación para así marcar la ruta a seguir sin perder de vista nuestros objetivos y postulados teóricos.

De igual forma fueron variadas las posibilidades de continuidad de la presente investigación pero que en el corte de nuestro estudio no logramos profundizar, sin

embargo, nos parecen importantes sobre todo porque se trata de asuntos altamente sugerentes.

En primer lugar, reconocemos el tema de la influencia de la dimensión organizacional en las prácticas de gestión institucional, mismas que conciernen en buena medida a las funciones de la directora educativo, amerita un análisis más profundo que lamentablemente no fue posible hacer aquí. Si lo proponemos es porque al final nos ha quedado la impresión de que la naturaleza y características de las escuelas, la complejidad de su tarea educativa y los múltiples requerimientos a los que deben responder, demandan una motivación, dinamización, coordinación de las actividades de los miembros del equipo y la conducción del grupo en función de las decisiones de éste, resultando necesario la existencia de una directora que tenga la necesaria formación y aptitud para asumir y desempeñar las tareas que difícilmente se podrán desarrollar con la simple agregación de acciones aisladas y solitarias de los docentes.

A propósito de esto último, un tema que aquí apareció con respecto al status profesional y que sin duda amerita una indagación particular es la condición de las docentes con un cargo extraoficial como es el de la “directora encargada”. ¿Cómo asumen e interpretan su papel, a qué responden sus tareas profesionales, ésta condición las exime de algún requerimiento administrativo, obtienen algún beneficio el permanecer con estas responsabilidades, qué las diferencia de una directora técnica?

Otra línea de indagación es precisamente el tema del perfil y competencias profesionales que debe tener un docente que aspire a un ascenso dentro de la organización escolar. El sistema educativo muestra ambigüedades con respecto a la designación de claves directivas, en diferentes momentos y situaciones los mecanismos para el ascenso no son claros y responden a intereses propios y políticos, a convenios o negociaciones. Desde esta perspectiva, cobra importancia la necesidad de un perfil deseable a partir de los niveles normativos y reales que le otorguen características específicas a la función directiva, así como establecer mecanismos formales que acrediten la veracidad e idoneidad en su aplicación.

No obstante, al final del proceso de investigación resulta inevitable comentar algunas de sus potenciales aportaciones prácticas.

Comprender el rol directivo como una persona que desarrolla múltiples tareas, conlleva a reflexionar acerca de la compleja diversidad de las funciones de las directoras que se encuentran insertas en una aparente heterogeneidad de condiciones organizativas. La inexistencia de una preparación para la asunción del puesto conduce a las formas estereotipadas que arrastra a las directoras a reproducir tareas y pautas de comportamiento que distan de su verdadero quehacer como actor educativo. De esta manera, la revisión y valoración de las acciones directivas podrán residir en la transformación de prácticas rutinarias, autoritarias y burocratizadas.

BIBLIOGRAFÍA

Gairín, Sallán Joaquín (2004) La organización escolar: contexto y texto de actuación. Editorial La Muralla.

Goffman, Erving (1997) La representación de la persona en la vida cotidiana. Editores Amorrortu. Buenos Aires

González, Ma. Teresa (coordinadora) (2003) Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos. Editorial Pearson.

Owens, Robert G. (1976) La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa. Editores Aula XXI

Rodríguez, Gómez Gregorio et al. (1999) Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, Ediciones Aljibe.

Ruiz Olabuénaga, José Ignacio (1999) Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto.

Sabino, Carlos (1992) El proceso de investigación. Editorial Panapo, Caracas.

Sautu, Ruth (2005) Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Argentina. Ediciones Lumieri S.A.

Stake, Robert E. (2007) Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata.

Tyler W. (1996) Organización escolar. Ediciones Morata.

- **Documentos Oficiales.**

Diario Oficial de la Federación (1946) Reglamento de las condiciones generales de trabajo del personal de la SEP, México 29 de enero de 1946.

----- **(1973)** Reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública, México 14 de diciembre de 1973.

----- **(2013)** Ley General del Servicio Profesional Docente, México 11 de septiembre de 2013.

Secretaría de Educación Pública (1981) Manual de organización del plantel de Educación Preescolar, México, SEP.

----- **(1985)** Manual de la directora del plantel de Educación Preescolar, México, SEP.

----- **(1986)** Manual técnico – pedagógico de la directora del plantel de Educación Preescolar, México, SEP.

----- **(2011)** Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar, México, SEP.