

Soy directora, ¿y ahora qué hago?

Autobiografía de formación directiva

Cruz Argelia Estrada Loya

Profesora Cruz Argelia Estrada Loya en su primer año en el ejercicio de la función directiva.



Fuente: Foto cortesía de Cruz Argelia Estrada Loya.

Cruz Argelia Estrada Loya es directora de escuela primaria y profesora del posgrado de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. de la ciudad de Chihuahua, México. Tiene una maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional y una maestría en Desarrollo Educativo en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado. Actualmente cursa el doctorado en Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Es miembro de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC. Ha realizado diversas presentaciones en congresos nacionales e internacionales y es autora y coautora de diversas publicaciones sobre gestión escolar y liderazgo educativo. Correo electrónico: dreduarely@hotmail.com.

Resumen

El proceso de formación de directores de escuela primaria no es uniforme en México; de hecho, es poco claro y ampliamente diverso. En el presente trabajo realizo un análisis al propio trayecto de formación como directora a través de las experiencias que han contribuido a construir mi concepto de esta función, a apropiarme de él y a transformar mi identidad profesional como docente. Para hacer el análisis utilizo el enfoque metodológico de la narrativa biográfica a fin de recuperar los sucesos y personas que para mí han sido relevantes en el aprendizaje de la función. Como resultado de este trabajo encuentro que mi proceso de formación, si bien ha partido del aprendizaje en situaciones reales, también aparece reducido y limitado al haberse circunscrito a un proceso de ensayo y error sin mediación de la reflexión sobre la práctica.

Palabras clave: FORMACIÓN, DIRECTOR ESCOLAR, EXPERIENCIA, DESAFÍOS, RECURSOS.

Introducción

Desde muy joven, alrededor de los trece o catorce años, encontré el gusto por la docencia. Cursaba la secundaria, y gracias a un proyecto de apoyo entre estudiantes que implementó la directora de la escuela –algo muy similar a lo que hoy en día constituye la tutoría– tuve la oportunidad de apoyar a mis compañeros a estudiar y comprender algunos temas. El proyecto no tuvo los resultados esperados y en poco tiempo desapareció, pero la actividad resultó bastante gratificante para mí y a raíz de ella elegí la profesión docente. Al terminar mi educación secundaria fui instructora comunitaria del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) por un año, con lo que tuve un primer acercamiento a la docencia. Ello me ayudó a confirmar mi decisión y desde entonces, al tener la oportunidad de compartir con un grupo de estudiantes, una chispa de emoción intensa me ahoga el pecho. Por ese motivo ingresé a la Escuela Normal para iniciar mis estudios de nivel bachillerato, para luego cursar la Licenciatura en Educación Primaria. Pero nunca en mis años de formación, incluso en los primeros años de servicio docente, pasó por mi mente la idea de ser directora. Jamás me visualicé así y, sin embargo, con tan solo siete años de servicio como maestra de primaria y sin ninguna preparación fuera de la docencia, fui nombrada directora encargada de un plantel.

En México, la formación para la función directiva no es un requisito para acceder al cargo en educación básica. Ello ha contribuido a que los directores aprendan la función en el desempeño del cargo (SEP, 2010). De ahí que los procesos de formación que han experimentado los directores de escuelas de educación básica no sean homogéneos. Gyssels (2007) expone que generalmente los directores inician en el campo educativo como docentes y durante su experiencia construyen una historia que los define; por tanto, también tienen un cúmulo de experiencias que han visto sobre cómo ejercer la dirección y aunque la visión ante esas experiencias pueda diferir a la hora de enfrentar el cargo, representan un primer acercamiento a la formación directiva que se da en el ejercicio de la misma.

En el presente trabajo realizo un análisis al proceso de formación que como directora en servicio he vivido. Lo organizo en cuatro experiencias formativas, las cuales son vivencias de eventos relacionados con el desempeño de la función directiva que posibilitaron la construcción de diversos aprendizajes respecto a la figura del director escolar. Presento el análisis sobre el proceso de formación desde la perspectiva del aprendizaje situado, mismo que da pauta a las conclusiones del artículo.

Metodología

Para realizar el trabajo hago uso del enfoque biográfico narrativo, pues este permite recuperar la experiencia vivida. El análisis de datos se llevó a cabo mediante la elaboración de un microensayo, el cual se redactó siguiendo cuatro pasos: identificar las experiencias de formación, reconocer los desafíos que enfrenté en la experiencia, describir analíticamente el paso por el desafío considerando el contexto en que se vivió y por último analizar los recursos formativos que utilicé para enfrentar el desafío e identificar el aprendizaje obtenido en la experiencia. Cabe destacar que en el primer paso se utilizó el biograma, el cual es un recurso mediante el cual pueden recuperarse los tiempos y espacios que han configurado la identidad profesional y presentar de forma esquemática y sintética los acontecimientos más relevantes del proceso (Bolívar, 2012). En el segundo paso se identificaron los desafíos a través de un proceso de codificación de cada una de las experiencias de formación revisadas en el paso uno.

La elaboración del microensayo precisó de un primer análisis de corte inductivo mediante la identificación de momentos, personas y sucesos que me parecen relevantes en mi historia de formación. Este primer análisis condujo

a la reconstrucción de la trayectoria de formación en la cual va implícita la transformación de la identidad docente en una identidad directiva.

Acceso al cargo

Accedí por primera vez al puesto directivo en el año 2006, en medio de un periodo (1973 a 2012) donde el reglamento de escalafón vertical regulaba el proceso a través de dos vías. La primera era el concurso que tenía como finalidad ocupar las vacantes de dirección definitivas y quien lo ganaba obtenía el nombramiento base, lo cual lo hacía prácticamente vitalicio. Dicho concurso contemplaba tres rubros: la antigüedad en la función docente, la preparación académica y los créditos especiales. De estos rubros, los años de ejercicio docente era el de mayor peso, seguido de la preparación académica, la cual podía ser relativa a la docencia e incluso en otras disciplinas de las humanidades, pero no contemplaba de forma específica la preparación en liderazgo o gestión escolar.

La otra vía de acceso era el nombramiento directo por las autoridades educativas bajo la propuesta del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Éste regularmente se realizaba para ocupar las vacantes temporales por licencias o comisiones. El tiempo de permanencia era indefinido, pues otorgaba el nombramiento de interino y generalmente era finito. Esta forma de acceso (sea por escalafón de antigüedad o por nombramiento directo) presupone la idea de que un buen docente es por ende un buen director, lo cual no necesariamente es así. Por un lado, la función directiva requiere de habilidades específicas para el cargo; y por otro, el nombramiento directo atendía –en ocasiones– a una serie de relaciones político-sindicales (Álvarez, Ugalde y Casas, 2007) que no precisamente se relacionaban con una buena docencia. La gran mayoría de los directores que ejercen la función actualmente accedieron al cargo por una de estas vías.

La primera vez que accedí al cargo fue mediante un nombramiento directo temporal. Había llegado a la escuela siete años atrás como maestra de grupo y el hecho coincidió con la entrada de un nuevo director y otros maestros. Durante ese tiempo consolidamos un buen equipo de trabajo, realizamos algunos proyectos como escuela y teníamos buenas relaciones interpersonales como colectivo. Entonces, las miradas de algunas autoridades educativas voltearon a la escuela e invitaron al director a irse al Programa Escuelas de Calidad (PEC), con lo que la dirección de la escuela quedó vacante. La retirada del director fue sorpresiva para el colectivo docente y de forma casi inmediata, el responsable de la oficina administrativa nombró a una compañera como

directora. El personal estuvo conforme con esa designación, pero empezaron a gestarse ciertos cambios en la dinámica escolar. Como ahora la directora era una compañera del colectivo, algunos docentes no se integraban al trabajo de la misma forma que lo hacían con anterioridad. En un lapso no mayor a seis meses le notificaron a nuestra compañera directora que ella no podría seguir desempeñando la función, puesto que también tenía una plaza en el subsistema federal, lo que implicaba un problema de incompatibilidad de horas, por lo que sería removida a la función docente; ella lo comentó con el personal. La dinámica escolar se desestabilizó completamente, empezaron los rumores sobre quién podría ocupar el puesto, que si nos mandarían a alguien de fuera, que si nombraban a alguien dentro del personal, entre otros.

Así fue que en menos de un año, mediado entre dos ciclos escolares, la dirección quedó vacante dos veces, pero en la segunda el clima estaba muy inestable entre el colectivo docente. Yo tenía (y tengo) una relación de amistad con quien fue nuestra directora interina y por ello estuve muy cerca de la función directiva; esto es, le ayudaba en todo lo que podía y de alguna forma mantenía buena relación con el resto del personal, lo que contribuyó para que mis compañeros pensarán en mí para ocupar la dirección. Fueron tres días que estuvimos sin director cuando me hablaron del sindicato (la delegación correspondiente del SNTE) y me preguntaron si estaba interesada en ocupar el cargo. Al igual que mis compañeros, tenía miedo que nombraran a algún maestro ajeno al personal que fuera a cambiar la dinámica de la escuela con su llegada, cuando en realidad ya había cambiado. Eso me llevó a responder afirmativamente y me informaron que en el transcurso de la semana me darían el nombramiento.

La situación no ocurrió de esa manera, y el lunes siguiente se presentó el inspector escolar y reunió a todo el personal. Nos informó que debía nombrar a un director interino y que entre todos teníamos que elegirlo. Nos entregó un papelito en blanco y nos pidió que anotáramos en él a alguien que propusiéramos para ocupar el puesto de director. Luego recogió todos los papelitos doblados y comenzó a leerlos y a cuantificar los votos de quienes ahí aparecieron. La gran mayoría había votado por mí y fue así como el inspector me nombró directora interina por primera vez. Me notificó que en unos días se presentaría la maestra interina que me cubriría para que yo me encargara de la dirección, mientras tanto tenía que atender la dirección y seguir a cargo de mi grupo, que en ese tiempo era sexto grado. Todos me felicitaron y expresaban agrado porque había quedado alguien de confianza en la dirección.

Fue un momento de mucho júbilo para mí, me sentía muy feliz de que con tan pocos años en la docencia hubieran pensado en mí para ser directora. Pero junto con el gusto llegó la incertidumbre, pues en realidad no sabía qué era lo

que tenía que hacer. Seguí intentando dar clases a mi grupo, pero constantemente era interrumpida por personas que venían a buscarme para diferentes cosas, desde padres de familia hasta vendedores de todo tipo. Durante esa primera semana no llegó el interino que me cubriría y mi compañera que había sido directora interina antes que yo me notificó de su cambio a la Unidad de Servicios Técnicos Estatales (USTE); luego otra maestra me dijo que le habían concedido cambio de adscripción a otra escuela, por lo que también se retiraba. A la semana siguiente llegó el maestro que cubriría mi espacio, pero no tenía plaza interina, sino base, y yo no sabía si aceptarlo o no, pero lo necesitaba, así que lo recibí porque en esa semana se me fueron las dos maestras y me quedé con dos grupos solos. Entraba a dar clases a uno y el otro lo repartía entre los compañeros. Al poco tiempo llegaron los interinos faltantes, pero otra maestra también se fue a la USTE. El caso es que mi primer mes como directora fue estar en los diferentes grupos. No fue sino hasta después de un mes que por fin pude llegar a la silla de la dirección y sentarme a trabajar. Para entonces cobré conciencia de que no tenía la menor idea de lo que me correspondía en mi nueva función.

La observación receptiva y la observación maleable

Los primeros meses en la función directiva fueron de gran incertidumbre. Creía que iba por un laberinto sin poder encontrar la salida. Frecuentemente me hablaba la secretaria de la inspección para requerirme diversa documentación. Me sentía muy mal porque estaba incumpliendo con mi función, pero lo hacía al desconocer que tenía que entregarla en determinados tiempos; me enteraba en el preciso momento en que me la solicitaban y todavía me tardaba en conseguir y sistematizar la información.

A todo lo anterior se sumaba una preocupación mayor. A menudo, por no decir que a diario, enfrentaba situaciones problemáticas a las que debía dar solución inmediata y no sabía qué hacer. Las decisiones que tomaba agradaban a unos pero incomodaban a otros. Yo quería ser como mi anterior director, pero no podía tener la pericia y pertinencia que él mostraba en todas sus acciones.

Regularmente no hay una preparación académica específica para ocupar el cargo de director; ello conduce a que el concepto de director se construya de manera empírica. La observación juega un papel preponderante en esa construcción al brindar los referentes clave para su elaboración. La observación receptiva es una experiencia que inicia desde la infancia y se manifiesta durante el tiempo en que una persona desempeña el rol de estudiante.

A través de la experiencia se construye una figura de director escolar y de las exigencias para responder a dicho encargo. A partir de estas situaciones

se define el rol del director y el papel que los demás deben guardar para con quien ejerce la función. Esa idea se asume como verdadera y única; por tanto, como el deber ser.

Yo había construido el concepto de director con una gran influencia de quien ocupara el cargo en la escuela donde cursé mi educación secundaria. Era una persona que tenía una influencia que trascendía a la comunidad, siendo autoridad en el pueblo y trabajando para que el alumnado se formara como gente responsable. Recordé cuando entré a la escuela y me entregó un pupitre; me hizo saber que era responsable por el buen estado del mismo durante toda mi estancia en la secundaria; como consecuencia, todos cuidábamos el mobiliario escolar. Cuando fui directora tuve que enfrentar la necesidad de conseguir recursos económicos para reparar el mobiliario escolar y quise implementar la misma medida, pero a mí no me funcionó. Las características de una comunidad urbana hacen que las cosas sean diferentes, así que tuve que inventar otras estrategias.

El concepto de directora que había construido en mi adolescencia había cambiado un poco cuando tuve la oportunidad de conocer más de cerca la función, con el trabajo que desempeñaba quien fue mi director durante el tiempo que estuve como docente. Gracias a la experiencia de observación maleable, en esta ya con una identidad docente, el sujeto ejerce su función y tiene una experiencia más cercana a la figura del director; aquí está supeditado a la función del mismo, guarda con él una relación asimétrica de poder, en la que tiene una jerarquía menor. Esta experiencia posibilita la observación de la función del director, pero ahora en función del apoyo que le brinde para realizar su trabajo le aplica un juicio de valor, aprobando o reprobando las acciones que este realiza y aunque le obedezca en todo sin reclamos, construye su propia idea de lo que debe ser un director escolar. En esta fase el director se ve como una figura ajena de sí y por tanto se conoce parcialmente su función y posibilita la construcción de algunos códigos culturales que pertenecen a la figura del director.

En mi experiencia de observación maleable solo tuve oportunidad de observar la práctica de un director; en este caso quien me había antecedido en el puesto. Él siempre me ayudó a resolver los problemas que enfrentaba como maestra y la forma en que dirigía la escuela, tratando siempre de organizar la dinámica de trabajo escolar con un centro eminentemente pedagógico, me agradaba mucho. Así que reforcé el concepto de director que tenía construido.

Al inicio de mi desempeño en la función directiva traté de imitar en todo a quien fue mi director. Quería centrar los esfuerzos en el aprendizaje del alumnado, pero tenía que lidiar con una serie de problemas que iban más allá, por ejemplo el incumplimiento de funciones de la trabajadora manual

o la inconformidad de una madre de familia con la forma de trabajo de un docente. Eran problemas que salían de mis manos y que nada tenían que ver con el aprendizaje del alumnado; sin embargo, eran situaciones que tenía que enfrentar.

Experiencias de ejercicio de la función

Sin lugar a dudas, la experiencia de desempeñar el cargo fue la que me llevó a definir el concepto de director y apropiarme de él. Ejercer la función enfrenta la necesidad de desempeñar las actividades y tareas de un director, las cuales no se conocen de primera mano ejerciendo como docente. Esta experiencia lleva a confrontar el concepto previo que se tenía, encontrando que es más compleja de lo que se piensa y se lleva a la práctica la idea de lo que debe ser un director. Por primera vez, la figura del director se ve como algo propio y se integran códigos culturales específicos del director escolar como algo interno.

En esta experiencia me enfrenté a diversas necesidades de conocimiento, habilidades y competencias para resolver la práctica directiva. Algunas necesidades las atendía de forma casi inmediata; por ejemplo, cuando se trataba del llenado de algún formato era cuestión de investigar sobre la forma de hacerlo y de inmediato lo cubría. Sin embargo, hubo otros aspectos que no fueron fáciles de solventar, porque me ponían en situación de prueba (Baudouin, 2009); tenía que resolver algo y al hacerlo me llevaba a aprender sobre la función, pero también a tomar decisiones para mi práctica directiva.

El desafío más relevante en mi proceso de formación fue el ejercicio de la autoridad que confiere el cargo. De acuerdo con el Acuerdo 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, el director es la primera autoridad de la escuela (DOF, 1986) y como tal es responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela. Sin embargo, para mí era una autoridad muy limitada, porque no tenía facultades para contratar y despedir personal, no tenía recursos qué administrar; por el contrario, tenía la obligación de conseguir lo necesario para garantizar el mantenimiento del edificio escolar.

Era responsable de vigilar el cumplimiento de la normatividad en el plantel y eso nunca fue tarea fácil. Después de mi primera experiencia como directora encargada (la cual duró alrededor de un año) conseguí el ascenso vía escalafón de antigüedad. Esto me dio el nombramiento base en otra escuela, donde estuve alrededor de un año y medio, para luego conseguir cambio de adscripción con el fin de llegar a trabajar a la capital del estado, y trabajé también alrededor de otro año y medio. Finalmente llegué a la que fue (y es) mi cuarta experiencia

de ejercicio del cargo como directora. En cada una de las escuelas ha sido un desafío el ejercicio de la autoridad.

El término autoridad alude a una relación de poder de uno sobre otros al interior de un grupo. Desde la ciencia política, la autoridad supone un establecimiento normativo socialmente válido que regula su funcionamiento (Oyarzún, 2008). En el campo de la psicología, el concepto hace referencia a una relación de poder en la que los miembros de un endogrupo están persuadidos de que alguien debe controlarlos para que el orden prevalezca. Se considera legítima cuando el mismo grupo le confiere el poder a alguien para que tome decisiones, pues consensuarlas entre todos los miembros ocuparía mucho tiempo innecesario (Turner, 2005).

Desde el punto de vista psicológico, los docentes admiten que en la escuela es necesaria una figura de autoridad, un director que organice y controle el trabajo para llegar al objetivo planeado, que es educar al estudiantado. La figura del director escolar es una jerarquía del sistema educativo que nadie cuestiona; aunque el colectivo docente no haya creado la norma ni tenga la posibilidad de elegir a quien ostente el poder, aceptan la necesidad de su existencia. Sin embargo, el hecho de asentir la existencia de una autoridad dentro de la escuela no significa que siempre se apruebe a la persona designada para ello. Cuando un director logra convencer o persuadir a los docentes y estos le reconocen su relación de poder con ellos, puede decirse que es autoridad desde la perspectiva psicológica. En cambio, si el colectivo docente no lo valora como autoridad, tendrá un poder legítimo pero difícilmente podrá ejercerlo.

En mi primera experiencia de ejercicio de la función no me consideraba autoridad, porque tenía una marcada identidad docente. Cuando enfrentaba alguna problemática pensaba como maestra y no como directora para tomar decisiones. Por otra parte, mis compañeros tampoco me veían como directora, porque era parte del grupo docente y para la mayoría de los padres de familia tampoco tenía autoridad, pues solo estaba supliendo a quien representaba la autoridad legítima. Inicié el desempeño de la función con una autoridad desdibujada, donde cada quien hacía lo que quería y para mí era muy difícil hacer valer mi autoridad. En ese tiempo la escuela siguió funcionando porque la mayoría del personal era muy comprometido y cumplía en gran medida con su deber, pero no podía asumirme y actuar como una autoridad.

En la segunda experiencia de ejercicio de la función fue un tanto diferente, puesto que para entonces ya tenía un nombramiento definitivo y me integré al colectivo como tal. De alguna forma, el personal expresaba el reconocimiento de mi autoridad y frases como “usted es la jefa”, “usted decide”, eran algo común. Sin embargo, al momento de realizar lo que entendía eran mis tareas pedagógicas, ellos se molestaban y en su mayoría no atendían mis

sugerencias de mejora. Por otra parte, mi identidad docente aún estaba muy marcada y seguía sin considerarme autoridad, así que les hacía sugerencias de cambio en la planificación didáctica o en las clases observadas, pero si los maestros no cambiaban me sentía atada de manos y no hacía algo. Aún así logré que algunos docentes se integraran a una forma de trabajo encaminada a mejorar la práctica docente; en esa escuela también había un personal muy comprometido y en realidad los problemas laborales eran pocos. Quien quiso aceptó la nueva forma de trabajo en cuanto a la revisión pedagógica y quien no, buscó cambiarse de escuela. Era reconocida mi autoridad como figura dentro del personal, pero poco a poco fui ganándome el reconocimiento de esa autoridad, porque los maestros veían que podía conducirlos a mejorar sus prácticas. Eso contribuyó a que fuera pensando más como directora; es decir, se fortaleció mi identidad directiva.

La tercera experiencia de ejercicio de la función ha sido uno de mis mayores retos. Era una escuela ubicada en un contexto vulnerable, turno vespertino; el alumnado se caracterizaba por diversas problemáticas; había una buena cantidad de niños con necesidades educativas especiales, otro tanto de niños indígenas que habían migrado a la ciudad sumándose al cinturón de pobreza y otro tanto del alumnado vivía en situación de violencia. Así que había mayores problemáticas que resolver que en mis anteriores experiencias, pero el reto era mayor porque si bien una parte del personal aceptaba mi autoridad, había algunos docentes que no lo hacían y constantemente me retaban. Deliberadamente incumplían con sus deberes, y cuando les hacía algún llamado de atención al respecto, se excusaban diciendo que no les había dado indicaciones y se comprometían a que no volvería a suceder, pero los incumplimientos seguían repitiéndose. Cuando solicité apoyo a la inspectora, ella me culpó del mal funcionamiento de la escuela y me dijo que era mi problema lograr que el personal trabajara adecuadamente e incluso comenzó a vigilar la escuela de cerca para cerciorarse de que el personal se corrigiera. Por primera vez me sentí incompetente para la función y profundamente sola en ese problema. Por más que me esforzaba, las cosas no cambiaban y fue un tiempo muy desgastante para mí. Ese desafío nunca lo resolví; en cuanto tuve oportunidad de buscar un cambio de escuela, así lo hice, lo que me llevó a mi cuarta experiencia como directora.

La cuarta experiencia fue muy diferente. Llegué a una escuela en la que si bien no todos estaban muy de acuerdo con mi forma de trabajar, sí tenía el reconocimiento de autoridad. Por otra parte encontré un personal muy comprometido y abierto al cambio, así que las relaciones laborales eran buenas, las y los docentes aceptaban bien las recomendaciones de trabajo que les hacía y logramos consolidarnos como equipo para organizar la escuela para

que trabajara en torno a un centro de interés principalmente pedagógico. Fue hasta esta experiencia en donde me sentí con una identidad directiva más fortalecida. Ahora tengo mucho más claras mis funciones, aunque debo confesar que cada día surgen nuevas tareas. El desempeño de la función requiere de un conocimiento y aprendizaje constante.

El reconocimiento de la autoridad no es algo estable; siempre hay alguien que quiere intervenir. En todas mis experiencias de ejercicio al cargo he encontrado que una buena parte de la comunidad educativa (docentes, trabajadores manuales, administrativos, padres y madres de familia y especialmente el alumnado) ven al director como una figura de autoridad a la que le corresponde la tarea de “vigilar y castigar” y regularmente recibo visitas en la dirección que van a solicitarme que sancione a otros. Pocos, muy pocos, ven al director como un agente encargado de organizar el funcionamiento de la escuela en torno a la mejora pedagógica. Esto que es uno de los principales rasgos que caracterizan a las escuelas eficaces es visto como poca cosa. Esa tensión entre el director-supervisor y el director-gestor siempre ha sido una constante que marca la construcción de mi identidad directiva.

Conclusiones

El proceso de formación profesional como directora ha sido para mí, tal como apuntan Ducoing y Fortuolt (2013), un proceso construido a lo largo de la vida, aun cuando ni siquiera pensaba en llegar a serlo. Este proceso ha sido mediado por diversas experiencias en el cargo, algunas de las cuales han sido pasivas en cuanto a que involucran un acercamiento indirecto con la función, mientras que otras activas porque implicaron el trabajo directo con las funciones de desempeño del cargo.

Entre las experiencias pasivas se encuentran la observación receptiva, la cual me posibilitó construir el primer concepto de director a partir de lo que viví como alumna de educación primaria y secundaria, en la relación que establecí con quienes en ese momento fueron mis figuras de autoridad y lo que me solicitaron de conducta para relacionarme con ellos. La otra experiencia pasiva fue la observación maleable, en la que tuve la oportunidad de reinterpretar el concepto de director que había construido en mi infancia y adolescencia a partir de la relación como docente con quien fue mi jefe inmediato. Gracias a esta experiencia construí el ideal de la figura de director.

En cuanto a las experiencias activas, también son dos. La primera es el momento de acceso al cargo, el cual implica las condiciones en que se da el nombramiento y sienta las condiciones contextuales en que se desarrolla la

práctica directiva; de esta experiencia pueden surgir diversos desafíos que contribuyen al aprendizaje de la función. La segunda experiencia se refiere al ejercicio de la función; esta confronta a diversas demandas del cargo y la que dirige al conocimiento más amplio de las diversas funciones que le corresponden al director y posibilita la apropiación del concepto, lo que conlleva a la transformación de la identidad docente en identidad directiva.

Este tipo de formación tiene las bondades del aprendizaje situado, en cuanto a que se aprende la función en situaciones reales; el conocimiento constituye un punto de partida hacia la resolución de problemas planteados por la realidad misma. El aprendizaje de la función se da por la necesidad de desempeñar diversas actividades a fin de encontrar soluciones a problemáticas reales. Sin embargo, este proceso aparece carente de reflexión, limitado a las posibilidades de una experiencia en concreto –la propia–, ya que no hay mediación de otros para guiar el aprendizaje.

El ensayo y error es una forma común de búsqueda de soluciones que contribuyen al aprendizaje, y debido a la carencia de una preparación académica para el cargo, a menudo se recurre al sentido común en la búsqueda de soluciones a las problemáticas enfrentadas. Esto ha contribuido a un proceso de formación reducido y limitado.

Referencias

- Auerdo número 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias (1982). *Diario Oficial de la Federación*. México.
- ÁLVAREZ, I., UGALDE, C. y CASAS, M. (2006). *Experiencias y desafíos de la formación para la gestión educativa*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica>
- BAUDOUIN, J. (2012). *Elementos de historia para el trabajo bibliográfico y la formación crítica: agentividad y reflexión*. España: Ediciones del Crac.
- BOLÍVAR, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En M.H. Abrahao (org.), *Pesquisa (auto)biográfica: lugares, trajetos e desafios*. V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (V CIPA), vol. 2, Porto Alegre: PUCRS.
- DUCOING, P. y FORTOUL, B. (coords.). (2013). *Procesos de formación. Volumen I 2002-2011*. México: ANUIES / COMIE.
- GYSSSEL, S. (2007). *La formación de directivos. Comprender su actuación para transformar sus prácticas*. Venezuela: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- OYARZÚN, P. (2008). Sobre el concepto de autoridad. *Revista de Humanidades*, (17-18), 9-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321227236001>
- TURNER, J. (2005). Explaining the nature of power: A three-process theory. *European Journal of Social Psychology*, 35(1), 1-22.
- VÁZQUEZ, E. (coord.). (2010). *Modelo de gestión educativa estratégica* (2a. ed.). México: SEP.