

LOS CONFLICTOS Y LAS DIFICULTADES DESDE LA GESTIÓN COTIDIANA DE LOS DIRECTORES ESCOLARES

VALENCIA AGUIRRE ANA CECILIA / JOSÉ MARÍA NAVA PRECIADO
Universidad de Guadalajara/UPN 141

RESUMEN: El presente trabajo surge del análisis de la evaluación de un sector de directores escolares formados en el modelo por competencias (SEJ, 2006) de 23 escuelas de seis regiones del estado de Jalisco. Dicha evaluación ponderó instrumentos de encuesta, entrevista y observación no participante en escenarios de interacción escolar.

En este trabajo se presenta el análisis ligado a una explicación sobre las situaciones que enfrentan los directivos en sus escuelas ante el cambio que intenta resignificar prácticas y movilizar inercias institucionales desde la gestión escolar, lo que muchas veces produce situaciones de

malestar en los actores escolares y no siempre los cambios esperados.

Un hallazgo es que este modelo de formación por competencias que se implementa por parte de la SEJ se orienta a un solo actor, el directivo, pero no a una comunidad escolar. A su vez el modelo se funda en una concepción técnica de la gestión, misma que al hacer frente a escenarios complejos de las escuelas se ve rebasada ante demandas de racionalidad comunicativa por parte de sus actores.

PALABRAS CLAVE: Gestión escolar, Directores, Formación, Conflictos escolares.

Introducción

Los resultados obtenidos de la evaluación de 23 escuelas en la entidad de Jalisco, que incluyó entrevistas a directivos y maestros así como encuestas a padres de familia, revelan una serie de situaciones de tensión que llevan en un primer análisis a la diferenciación entre la *dificultad* y el *conflicto*. Mientras que la dificultad es un obstáculo de naturaleza coyuntural o fortuita que demerita la realización de una tarea de gestión; el conflicto, es una tensión producida entre lo instituyente, que implica la perspectiva y expectativa de los individuos, y lo instituido en tanto las formas sociales admitidas a través de las producciones culturales de la organización escolar (Fernández, 1994).

Así, la dificultad se resuelve cuando los actores involucrados son capaces de crear condiciones favorables para el logro de una tarea o una meta. Por su parte, el conflicto tiene una génesis intrínseca al contexto de la escuela misma, la cual posee un rostro y una identidad propia, producto de su historia, de las expectativas y perspectivas de su comunidad y de las tensiones históricas mediadas por la tradición y la innovación.

Conflictos y dificultades: dos tensiones en una sola voz

La resolución de los conflictos escolares es compleja y denota una génesis fundada en la tradición y la subjetividad de los involucrados; así la participación de los actores institucionales juega un papel importante ya que son los mediadores entre lo instituido: la tradición, las normas o acciones determinadas por la institución; y lo instituyente, la subjetividad de los padres de familia y docentes o las situaciones que se resisten a la tradición. En este ámbito se hace necesario caracterizar dichos actores institucionales a partir de su acción, su identidad con un determinado grupo, su vínculo con las tareas institucionales y cómo influyen en las decisiones más importantes que se dan en la gestión escolar y que marcan escenarios de éxito o desaliento para la aplicación de las competencias.

Por su parte las dificultades son contextuales y coyunturales generadas ante escollos que demeritan la realización eficiente de una tarea de gestión y que sin embargo se resuelve desde una dimensión técnica. Mientras que el conflicto demanda una solución estratégica.

El siguiente esquema muestra algunas dificultades que enfrentan los directivos en su gestión:

Cuadro 1: Dificultades que los directivos enfrentan en la aplicación de competencias



Fuente: elaboración propia con datos aportados en entrevistas

En este esquema, el primer nivel corresponde a las acciones que el directivo lleva a cabo de manera cotidiana, el segundo nivel representa algunas implicaciones de sus acciones en el terreno de la sistematización de competencias y el tercer nivel representa los efectos que genera en la comunidad escolar este tipo de acciones. Para simplificar este esquema se presenta en el cuadro 2 las implicaciones y efectos de las dificultades en la aplicación de competencias:

Cuadro 2: Implicaciones y efectos de las dificultades en la aplicación de competencias

| Acciones que el directivo emprende de manera cotidiana | Implicaciones en la sistematización de las competencias | Efectos que genera a la comunidad escolar |
|--|--|--|
| Ejecuta acciones pero sin considerar la estructura institucional | Da prioridad a lo urgente frente a lo necesario | La comunidad refiere no ser tomada en cuenta, así como escasa transparencia |
| Obtiene recursos materiales pero no les da mantenimiento | Da prioridad a acciones cuyos efectos son visibles al exterior y lo no visible (organizacional) queda relegado | Hay una imagen positiva de la escuela hacia el exterior pero inconformidad al interior |
| Desempeña acciones pero sin consensos | Ante situaciones que se presentan | Enfrentamiento entre actores e |

| | | |
|---|--|---|
| | atiende lo urgente sin considerar al colectivo | inconformidad |
| Toma acuerdos pero no da seguimiento | Ausencia de sistematización y registro | Esfuerzos y expectativas bajas en la comunidad (desaliento) |
| Identifica y diagnostica, pero no delega | Bajo aprovechamiento del trabajo colaborativo | Escasa participación social |
| Obtiene recursos pero no optimiza su utilización | La preeminencia de lo exterior frente a lo interior | Inconformidad y escasos resultados |
| Logra identificar situaciones problemáticas pero no da seguimientos | Detecta problemas asertivamente, pero no da seguimiento ni sistematización | No identifica prioridades |
| Valora a los docentes pero sin utilizar instrumentos de evaluación | Problemas de sistematización | Valoración subjetiva y parcial |

Fuente: elaboración propia con datos aportados en entrevistas

Como se podrá apreciar, estas dificultades tienen una naturaleza compleja, por ello no solo toca de manera parcializada funciones de supervisión, administración, pedagógica, de promoción de obtención de recursos o de coordinación de actividades, sino que transversaliza las competencias en su conjunto; y esto es precisamente la génesis de estas dificultades la cual se debe a una visión y aplicación fragmentada de las competencias que realizan los directores en su cotidianidad. Esto es, desarrollan ciertas tareas pero no logran establecer nuevas sinergias en sus procesos organizacionales, o bien, ejecutan tareas desvinculadas de la estructura institucional en las cuales están insertas.

Contenido

El director gestiona, sin tomar en cuenta la comunidad escolar

Algunos directores asumen sus tareas desde marcos decisorios individuales, lo que puede generar éxito en el logro, pero poco reconocimiento de su colectivo al no sentirse tomados en cuenta en la ejecución y realización de la tarea. La naturaleza de este tipo de dificultad radica en una realización de las tareas al margen de los acuerdos colectivos; en parte, este tipo de situación se resuelve si los directores prevén, anticipan o regulan el marco de sus acciones de gestión desde una visión institucional que integre no solo la acción en sí

misma, sino la negociación, la información y el manejo de la transparencia a través de procesos comunicativos con su comunidad.

De los 23 escuelas investigadas, solo en cuatro casos se ve esta situación, siendo una dificultad muy sentida ya que estos directores han llevado a cabo algunas acciones positivas pero descuidan la comunicación, el seguimiento, el registro, la utilización de estrategias y procedimientos concretos así como la transparencia en la realización de su tarea.

Al parecer la gestión se ve en el marco de emprender acciones en la soledad, de la voluntad y de la iniciativa propia de los directivos desvinculando la base comunicativa al interior de las comunidades.

Mucha novedad, poca innovación

Otra dificultad radica en que la novedad escolar no lleva consigo aspectos de innovación en las prácticas, lo que se traduce en cambios y novedades que tienen un éxito hacia el exterior de la escuela, porque son reconocidas por los padres de familia, pero escasa o nula innovación en las prácticas al interior, porque los docentes y alumnos no logran cambios sustanciales en las prácticas educativas. Por citar un ejemplo tomado de los casos de las escuelas investigadas, de las 23 escuelas en 10 se señalan cambios positivos en la infraestructura: instalan canchas deportivas, mejoran espacios de recreo, adquieren computadoras, construyen o equipan bibliotecas; eso habla de una buena gestión del directivo que promueve cambios en la infraestructura, sin embargo la opinión de los docentes de estas escuelas es de desaliento ante:

- a) *Hay canchas deportivas, pero vea que sucio está el edificio, no hay mantenimiento.*
- b) *Hay computadoras, pero la directora las tiene resguardadas y no hay acceso a ellas.*
- c) *Hay equipos de cómputo pero no se les ha dado mantenimiento.*
- d) *Sí, la directora ha mejorado el edificio, pero los intendentes siguen sin hacer sus tareas, de que sirven las mejoras si no hay mantenimiento.*

Lo anterior corrobora que no siempre los cambios en la infraestructura van acompañados de innovación en la práctica.

Acuerdos colegiados pero ausencia de seguimiento

Otra dificultad es el escaso seguimiento que algunos directivos le dan al proceso de seguimiento de acuerdos. En algunas visitas se registra que algunos no llevan agendas a sus reuniones de consejo técnico, otros manejan una agenda que dejan de lado y pierden el manejo de muchas situaciones, otros de ellos no registran los acuerdos, otros si bien registran acuerdos dejan posteriormente de lado el seguimiento de dichos acuerdos, lo cual genera una baja expectativa y una inconformidad en los profesores.

Algunos de los argumentos que ofrecen los propios docentes de la falta de seguimiento la atribuyen a que una vez tomados los acuerdos hay quienes aconsejan en lo privado al director y logran que cambie el sentido de los acuerdos o los hagan de lado:

En algunos aspectos, nos reúne a todos pero como que al final algunos la convencen. Por ejemplo en el consejo técnico hubo acuerdos y luego cambia por un profesor y lo hace por su cuenta, al final nos avisa que hubo cambios de último momento. (C/J/JP/m1)

Nos pide apoyo a todos. No respeta los acuerdos que se toman en colegiado, se llegan acuerdos pero luego no respeta esos acuerdos y los cambia avisándonos al final (C/J/JP/m2)

El director si le da seguimiento pero esto se pierde, luego toma otros acuerdos y otros y se pierde. (C/GD/LM/m1)

No, no siempre (da seguimiento a los acuerdos), es muy olvidadiza. Lleva agenda pero no sé para qué la use, si es personal o del trabajo de ella. (C/GD/OR/m1)

Las anteriores situaciones generan desconcierto, inconformidad y malestar en los docentes ya que una de las cosas que fundamentalmente los docentes valoran de la actitud de sus directores es precisamente el ser tomados en cuenta y a la vez el que se respeten los acuerdos colegiados y se les dé el respectivo seguimiento a los mismos.

Es fácil distinguir en la voz de los entrevistados, los posibles factores que están impidiendo que las tareas de la gestión centradas en los consensos y acuerdos colegiados de estos directivos no se les dé el seguimiento adecuado. Por una parte, la ausencia de una agenda que permita evaluar y dar seguimiento al logro de los acuerdos y por otra, la presencia de agentes externos que influyen en que el director tome decisiones

al margen de lo ya acordado, estos factores de naturaleza externa pueden ser otros docentes que sugieren o aconsejan de manera privada a los directores para que tomen otras decisiones distintas al colegiado; pero al parecer también influye la agenda de la supervisión en la imposición de tareas de naturaleza contraria a la de los acuerdos del consejo y que se imponen bajo la lógica de la prescripción obligatoria.

Ausencia de método en la evaluación docente

Otras dificultades de la aplicación de competencias de gestión radican en que muchos directivos, en este caso el total de los casos, valora a sus docentes utilizando recursos que van desde la felicitación a los alumnos, el reconocimiento de la labor a través de diplomas o regalos, el celebrar sus cumpleaños, el ofrecer ciertas concesiones o permisos, incluyendo la palmadita en el hombro, las notas laudatorias al final del ciclo, o la felicitación en el patio escolar durante los actos públicos o cívicos. Sin embargo el total de los directores no utiliza una estrategia formal para evaluar los procesos de desempeño de sus docentes, por tanto no se puede hablar de una evaluación basada en instrumentos colegiados, colaborativos, en pares, etc. Quizá esto aún no forma parte de una cultura escolar, sin embargo son competencias que se espera que el directivo desempeñe para la conformación de un escenario de transparencia y sistematización de la evaluación al personal docente. Aquí es donde las competencias esperadas irrumpen muchas de las culturas arraigadas en los escenarios escolares, esto se afirma con base en que para todos los docentes entrevistados a la pregunta: ¿El director sabe valorar el trabajo de los profesores de la escuela? El total de ellos responde que sí, pero al cuestionar si utiliza algún instrumento para ello, sus respuestas son:

Aunque no tiene una estrategia para evaluar el trabajo, pero nos apoya (AN/L/JM/m1)

En todo momento nos valora. De que sepa que utiliza un instrumento no, no estoy enterada (AN/L/JM/m2)

No hay evaluación explícita, no hay instrumento. Ella observa, da sus vueltecitas, a veces se queda parada, observa los grupos desde fuera. Pero no lleva un registro. (C/GD/AY/m1)

Si lo valora, hace mención, los nombra, los menciona. Ella lleva una lista de registro de quien cumple, quien hace, etc...donde palomea lo que cumplimos y entregamos. (C/GD/AY/m2)

De acuerdo a nuestros análisis, esta fue la competencia que más dificultades tiene para ser aplicada y que sí influye de manera decisiva en el desempeño y la sensación de reconocimiento que muchos docentes entrevistados demandan explícitamente de sus directivos cuando señalan:

Para mí si es muy importante sentirme reconocida (C/J/JB/m1)

Nos hace falta motivación, pasar a los salones, hablar y estar más cercana con maestros y padres de familia. Que nos dé apoyo a todos, que no se moleste cuando le decimos las cosas que no andan bien, (pone ejemplos) porque al final de cuentas es para la mejora, además de que ella exhibe a los profesores, no nos da respuesta a problemas y situaciones.(C/J/JB/m2)

Los conflictos en la gestión

Por su parte, los conflictos no se derivan de la insuficiente pericia en la ejecución y ejercicio de las competencias del directivo en la gestión, sino de aspectos que tienen que ver con resistencias de la comunidad escolar producidas por situaciones de tensión en los actores; a su vez son resultado de situaciones históricas y culturales, de los estilos de participación social, de trayectorias de la institución y de la especificidad o particularidad de las interacciones de los sujetos que conforman la comunidad escolar, incluyendo al propio directivo.

En este contexto, los directivos al intentar aplicar sus competencias generan una movilización de los esquemas fundados en la tradición y la cultura escolar, lo que genera malestar, resistencia u oposición entre los sujetos que la conforman ya que, la mayoría de las veces, las acciones de la gestión suelen trastocar intereses, hábitos, costumbres y actitudes, que son consideradas estables en un paradigma y estilo de dirección escolar ya asimilado por el hábito o la costumbre. En los datos aportados por las entrevistas algunos directivos reconocen que la comunidad de docentes y/o padres de familia están “*mal acostumbrados*” Lo anterior, parece estar fundado en prácticas o culturas que chocan con la normatividad o con los escenarios idóneos para la generación de una nueva cultura de la gestión y que la misma comunidad escolar defiende por considerarla un derecho ganado por la vía de la costumbre.

De acuerdo a las situaciones de conflicto que los directivos reconocen en sus escuelas, y que logran resolver por diversas vías, hemos clasificado sus respuestas en tres dimensiones:

- De resistencia en los docentes y/o padres de familia al intentar aplicar una normatividad proveniente de la SEJ. Ante esta situación los directores intentan convencer a los implicados, porque reconocen que la búsqueda de estrategias fundadas en la comunicación, aunque lenta, muestra su eficacia.
- De malestar en la comunidad escolar. Ante esta situación los directores optan por no complicar más las cosas e ignorar o trivializar el malestar hasta que haya pasado el tiempo y el asunto se muestre más desahogado.
- De una agudización de medidas coercitivas del director hacia los miembros, o de los miembros hacia el director, y que derivan en la mayoría de las ocasiones en la expulsión o invisibilización de alguno de los miembros.

Dado que las situaciones que enfrentan los directivos en sus tareas de gestión tienen una naturaleza compleja, vemos como ellos no solo utilizan un tipo de acción sino que combinan diversas estrategias para lograr cambiar la cultura escolar. Consideramos que sus acciones son estratégicas dado que van destinadas a un fin, ya que son encausadas con cierta racionalidad ligada a fines. Así podemos señalar que las competencias para la resolución de conflictos se convierten en una clave fundamental de la gestión encarnada en la cotidianeidad, con los actores, con las culturas, con los escenarios, con las tradiciones y las costumbres que hacen a las escuelas únicas, que las vuelven poseedoras de un rostro definido por su historia y sus sujetos.

Es obvio que de los tres tipos de acciones descritas, y que resumiremos en: acciones de naturaleza comunicativa, de trivialización y de coerción; son las comunicativas las que ponen en juego las competencias en cuanto una integración de la búsqueda de diálogo, de consenso, de negociación hacia los fines. La trivialización tiene que ver más con el tacto en la gestión, la capacidad de prudencia, que exigen las acciones prácticas, siempre y cuando no se limiten a una acción sin referencia a un fin determinado, que es el logro de la calidad en la participación social para una mejora de lo educativo; por su parte, las de coerción, son las menos deseables, aunque utilizado en situaciones límite que ponen en tensión a los sujetos.

La búsqueda del diálogo es lo deseable y ante ello, los directivos reconocen y valoran sus propios esfuerzos no siempre ligados al éxito en tanto lograr el involucramiento del colectivo en tareas educativas, aplicar la norma ante la búsqueda de mejores resultados. Quizá la parte interesante no sea solo la aplicación de la norma, sino el uso de estrategias comunicativas para convencer y a la vez reconocer que la normatividad no es asunto de autoritarismo, sino que implica un propósito institucional donde todos pueden lograr la obtención de una meta que rebasa los intereses subjetivos.

A manera de conclusión

La naturaleza de muchas dificultades y conflictos analizados en este trabajo, revela que los directivos no logran integrar ni visualizar contextos de complejidad, ya que a partir de un voluntarismo individual intentan aplicar lo aprendido en sus cursos de formación continua. La tradición de la formación docente ha dejado una fuerte huella centrada en un modelo de adquisición académica, tendiente a la eficacia técnica; sin embargo, a lo largo de este trabajo vemos que una gran parte de los problemas de la escuela pública son de naturaleza institucional, histórica y cultural, centrada en la racionalidad de diversas instancias y actores que confluyen y convergen en el mismo espacio, por tanto la aplicación de las competencias puede dar lugar a situaciones de tensión institucional o conflicto, por lo cual se debe ponderar en la formación una transversalidad centrada en la competencia comunicativa, en la capacidad de resolución de los conflictos y en el análisis de los dilemas prácticos de la gestión. Superar la mirada técnica por una razón comunicativa que pondere acciones prudentiales y el tacto en la gestión, es una tarea fundamental. En este sentido consideramos que una recuperación de las prácticas *in situ* podría prever de elementos de enriquecimiento de los modelos de formación, más aún que la visión técnica de la mejora desde la perspectiva de la aplicación técnica de lo aprendido.

Referencias

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Fernández, L. (1994) *Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires: Paidós.

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