

9.1.

Título:

La formación en la Gestión: del saber técnico al saber prudencial en la constitución de un ethos profesional de la Gestión

Autor/a (es/as):

Aguirre, Ana Cecilia Valencia [Universidad de Guadalajara/Universidad Pedagógica Nacional]

Preciado, José María Nava [Universidad de Guadalajara/Universidad Pedagógica Nacional]

Resumo:

El presente trabajo es resultado de un análisis de la evaluación de un programa de formación de directivos por competencias (PFDC, SEP, 2006), se presenta un aspecto ligado a una formación situacional que permita desarrollar un saber prudencial o *ethos* profesional basado en prácticas de gestión situadas en escenarios complejos dadas las problemáticas que enfrentan los directores en su cotidianeidad y la propuesta de centrar la formación fundamentalmente en tres ámbitos de competencias transversales: La resolución de conflictos, la comunicación y los dilemas de la práctica directiva.

La naturaleza de las dificultades y los conflictos que enfrentan los directivos en sus escuelas muestra que su gestión escolar no siempre logra los mejores resultados, ya que las evidencias demuestran que los contextos de complejidad de las escuelas y la práctica directiva basada en un voluntarismo individual conllevan al fracaso en los resultados de la aplicación de las competencias. Hasta ahora la tradición de la formación docente ha dejado una impronta centrada en un modelo de adquisición tendiente a la eficacia técnica, contrario a ello, este trabajo muestra que una gran parte de los problemas de las escuelas son de naturaleza institucional, histórica y cultural, centrada en diversas racionalidades y actores que convergen en el mismo espacio por tanto la aplicación de las competencias puede dar lugar a situaciones de tensión institucional o conflicto, por ello 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.

La metodología para evaluar este programa fue de naturaleza cuali-cuantitativa, se realizó en 23 escuelas de seis regiones del estado de Jalisco. Los instrumentos utilizados fueron la encuesta a padres de familia, la entrevista a directivos y docentes, el registro de observación de la interacción en espacios colegiados de consejo técnico y reuniones de padres de familia. Los resultados obtenidos se centraron en analizar las dificultades y conflictos que enfrentan los

directivos y de su posterior análisis derivar una alternativa de formación basada en un modelo situacional.

Palabras-chave:

Gestión institucional; *ethos* profesional; saber prudencial; saber técnico.

Introducción:

El presente estudio surge de las dificultades que los directores reportan al aplicar sus aprendizajes sobre las competencias en sus escuelas. La población estudiada se circunscribe a los directores de primaria del estado de Jalisco que participaron y concluyeron el Diplomado en Competencias Directivas durante el año 2009. Con la finalidad de obtener resultados comparativos que reunieran condiciones máximas de contrastación, la muestra de directivos se determinó tomando las 12 regiones que el gobierno del Estado de Jalisco México clasifica para sus tareas administrativas, pues para los propósitos del estudio era importante tomar en cuenta la diversidad regional. Después de analizar el número de directores capacitados, en cada una de las regiones, se consideró pertinente llevar a cabo el trabajo de campo – *fieldwork* - en aquellas regiones donde se encontraba un mayor número de directivos que habían concluido el Diplomado en Competencias Directivas. Una vez definidas las regiones se discutió la pertinencia de definir las escuelas visitadas, para ello se recurrió al procedimiento del muestreo aleatorio simple. Las escuelas investigadas se presentan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Escuelas primarias donde se realizó el trabajo de campo

<i>Escuela</i>	<i>Región</i>	<i>Municipio</i>	<i>Código</i>
1. “José Ma. Morelos y Pavón”	Altos Norte	Lagos de Moreno	AN/LM/JM
2. “Niños Héroe”	Altos Norte	San Isidro Matancillas, Mpio. Ojuelos	AN/O/NH
3. “Rita Pérez de Moreno”	Altos Sur	Capilla de Guadalupe	AS/CG/RP
4. “Raúl Padilla Gutiérrez”	Altos Sur	Tepatitlán	AS/TP/RP
5. “15 de Mayo”	Costa Norte	Puerto Vallarta	CN/PV/15M
6. “Benito Juárez”	Costa Norte	Puerto Vallarta	CN/PV/BJ
7. “Manuel M. Diéguez”	Costa Sur	Tecolotlán	CS/TC/MD
8. Primitivo Tolentino	Costa Sur	La resolana, Mpio. De	CS/CC/PT

		<i>Casimiro Castillo</i>	
9. “Miguel López de Legaspi”	<i>Costa Sur</i>	<i>Cihuatlán</i>	<i>CS/C/MLL</i>
10. “Amado Nervo”	<i>La Ciénega</i>	<i>Ocotlán</i>	<i>LC/OC/AN</i>
11. “Juan Bravo y Juárez”	<i>La Ciénega</i>	<i>Jamay</i>	<i>LC/JM/JB</i>
12. “Ramón Corona”	<i>La Ciénega</i>	<i>Ojo de Agua, Mpio. Atotonilco</i>	<i>LC/AT/RM</i>
13. “José María Luis Mora”	<i>Centro</i>	<i>Guadalajara</i>	<i>C/GD/MLM</i>
14. “Irene Robledo García”	<i>Centro</i>	<i>Guadalajara</i>	<i>C/GD/IR</i>
15. “Agustín Yáñez”	<i>Centro</i>	<i>Guadalajara</i>	<i>C/GD/AY</i>
16. “Club de Leones 7”	<i>Centro</i>	<i>Guadalajara</i>	<i>C/GD/CL</i>
17. “Sebastián Allende”	<i>Centro</i>	<i>Guadalajara</i>	<i>C/GD/SA</i>
18. “Alberto Orozco Romero”	<i>Centro</i>	<i>Guadalajara</i>	<i>C/GD/OR</i>
19. “Emiliano Zapata”	<i>Centro</i>	<i>Guadalajara</i>	<i>C/GD/EZ</i>
20. “Sara Robert”	<i>Centro</i>	<i>Guadalajara</i>	<i>C/GD/SR</i>
21. “Expropiación Petrolera”	<i>Centro</i>	<i>Tlaquepaque</i>	<i>C/TL/EP</i>
22. “José Clemente Orozco”	<i>Centro</i>	<i>Tlaquepaque</i>	<i>C/TL/CO</i>
23. “Idolina Gaona Ruiz”	<i>Centro</i>	<i>Zapopan</i>	<i>C/ZP/IG</i>

Fuente: datos propios

Dados los resultados obtenidos, nos centraremos primeramente a describir las fortalezas de la formación; posteriormente, el tipo de problemáticas que los actores reportan, luego analizaremos la naturaleza de las problemáticas y finalmente, con base en los resultados, la propuesta de una formación situacional o *in situ*, con procesos de acompañamiento y centrada en el desarrollo de tres competencias de naturaleza trasversal: La resolución de conflictos, la comunicación y los dilemas de la práctica directiva.

1. Fortalezas del curso formativo

En la evaluación realizada los veintitrés directivos entrevistados manifiestan que el curso les ofreció conocimientos para la toma de decisiones en su práctica diaria. A su vez, reconocen que algunos de los problemas vistos en el curso nunca habían sido considerados o analizados, ni habían tenido la oportunidad de revisar y valorar sus implicaciones con el apoyo de sus formadores. Afirman su utilidad, el cual es ponderado de acuerdo a valoraciones diversas.

También nueve directores ponen énfasis en el aprendizaje de propuestas para la intervención y la mejora en el campo de la dirección escolar; expresan que el curso fue bueno en el sentido de que éste le ofreció conocimientos teóricos para orientar sus acciones y a la vez les permitió un mayor acercamiento a propuestas para la mejora de su práctica y el manejo de reglamentos y normatividades para intervenir y resolver conflictos a los que, algunos de ellos, ya se enfrentaban. Trece de los directores entrevistados valoran el curso ya que les dio elementos para tener mayor seguridad en su desempeño como nuevos directores o con pocos años de experiencia en el cargo; ante ello reconocen que la capacitación les dejó experiencias nuevas que podrán incorporar a su práctica. En términos generales, consideran que el curso fue importante en su formación, aunque no suficiente ya que señalan otras situaciones que deberían complementar la capacitación como serían: el seguimiento tutorial, el acompañamiento, el apoyo de la supervisión en los proyectos escolares, un tiempo mayor para desarrollar las actividades propuestas del curso.

1.1. La tutoría como figura de formación en la gestión

Una de las fortalezas más importantes del curso fue el acompañamiento encarnado en la figura del tutor. En todos los casos, esta fortaleza solo se dio al inicio en seis visitas, pero los directivos consideraron que el acompañamiento debe ampliar su radio de acción y ser un ejercicio permanente, ya que el tutor representa una presencia formativa horizontal, aunque con mayor experiencia, otros conocimientos y una actitud cooperativa hacia la mejora, que permitió la reflexión, el análisis, la autoevaluación *in situ*; que recomienda, sugiere, amplía perspectivas, problematiza y ofrece alternativas de solución en algunos casos.

La valoración que los directivos hacen de 22 tutores fue positiva, reconociendo en esta figura un apoyo y un aprendizaje en la formación; solo en uno de los casos el entrevistado reportó comentarios insatisfactorios del tutor, ya que su presencia fue controladora y coercitiva.

1.2 Mayor trabajo colegiado

La mayoría de los profesores de las 23 escuelas reconocieron que a partir de que su director tomó el curso por competencias ha habido mayor número de reuniones y de trabajo colegiado. Aunque algunos señalaron que las reuniones que se organizan son las ya establecidas por el calendario y la agenda escolar. Ahora bien, los profesores valoraron que si bien hay más reuniones de trabajo colegiado, en estos encuentros a veces no se dan acuerdos y en algunos casos reportan que los acuerdos tomados ya no tienen seguimiento porque el director toma otras decisiones y deja de lado dichos acuerdos.

Ante esto cabe reflexionar sobre las condiciones propias de cada contexto, en el sentido de que la rigurosidad en el manejo de los tiempos sigue dependiendo, en todas las escuelas, de la hegemonía de una agenda centralizada en la figura de la autoridad externa y que por ello se vuelve regulador de la administración escolar.

De acuerdo a las apreciaciones de los docentes y directivos podemos considerar que el modelo administrativo centrado en la escuela aún vive las tensiones generadas por las tendencias externo reguladoras provenientes de la organización de la secretaría de educación, concretada en la figura de la supervisión escolar. En este sentido, desde la mirada de los directivos, la supervisión resulta una instancia ajena a las demandas y prioridades escolares; ante ello los directores demandan un diálogo entre ambas agendas y un mayor acercamiento de la supervisión en asuntos de índole escolar y no solo de administración burocrática, centralizada en las instancias externas.

2. Las carencias que los actores evidencian desde su formación

La mejor manera de evaluar los efectos de la formación es la valoración de lo que los sujetos logran en la propia práctica, puesto que ahí se palpan con mayor claridad los problemas para aplicar lo que se aprende en los espacios formales de la capacitación y con base en ello generar propuestas para mejorar dichos procesos de formación. Por ello, las dificultades para aplicar las competencias en las escuelas son evidenciadas desde la práctica de los directivos y son las siguientes:

2.1. La disociación teoría y práctica, un conflicto latente en la formación

Hay un problema interesante que los directivos reportan y que tiene que ver, como ellos mismos lo revelan, con aspectos de la tradición formativa, que es la disociación y asimetría entre la teoría y la práctica. Así, ellos revelan, en su entrevista aspectos como:

- El curso fue muy teórico en algunos momentos
- Hubo un exceso de ejercicios que no eran aplicables a la realidad

- No partía de situaciones que ocurren realmente en las escuelas, por tanto había disociación entre la realidad vivida en las escuelas y los ejercicios que nos propuso el curso.

Aunque no es propósito analizar la naturaleza o la génesis de estas problemáticas, si planteamos un supuesto que pudieran ser un elemento heurístico tendiente a nuevas investigaciones. Nuestro supuesto parte de plantear que, de acuerdo a la perspectiva de los propios directivos, hay una tradición formativa basada en la concepción de que el conocimiento se debe aplicar en la realidad, pero sin una claridad de lo que al propio sujeto en formación puede lograr y las mediaciones necesarias entre la práctica y la teoría; en algunos casos la noción mediacional se aproxima a una concepción mecánica y lineal: lo aprendido se tiene que aplicar; el modelo de formación carece de elementos mediaciones e integradores entre lo aprendido y lo vivido y finalmente le apuesta a la propia voluntad y capacidad del sujeto. El mismo programa que refiere una modalidad en alternancia, señala:

La modalidad que se propone para la formación del director de escuela de Educación Básica se basa en la alternancia, esto es, la sucesión de actividades teóricas y prácticas. Se conforma como un esquema a través del cual el director recibe información e inducción teórica, las cuales pondrá en práctica. Esta aplicación de la teoría en su práctica, le permitirá aprender, continuar o redefinir la forma en que conducirá su escuela (Esquivel, et al, 2011: 179).

Como podemos ver, el propio modelo favorece una formación basada en la adquisición de conocimientos, porque, como lo señala la cita anterior, el director recibe información teórica que luego pondrá en práctica; pero no refiere un factor mediacional entre ambas dimensiones y se aleja de un modelo situacional que postula que *quien se forma emprende y prosigue, a lo largo de su carrera, un trabajo sobre sí mismo, que consiste en la desestructuración y reestructuración del conocimiento de su realidad, con lo cual concibe proyectos de acción adaptados a su contexto y a sus propias posibilidades. Implica, por tanto, invertir su práctica y formarse (Ferry, 1997: 140).*

Sin embargo, planteamos a partir de algunas reflexiones que los mismos directivos hacen, que dicha relación, entre la teoría aprendida y la vivencia práctica no puede ser mecánica ni simple, puesto que involucra, por una parte, al sujeto en formación en su plena totalidad: desde sus valores, actitudes, relaciones, emociones, afectos, rechazos, identidades, rupturas, dificultades o conflictos; por otra parte también involucra las condiciones de los contextos de aplicación en la práctica.

La relación entre teoría-práctica tiene que ver con procesos de apropiación, más que de interiorización. Los primeros se conforman desde situaciones dialógicas e intersubjetivas involucrando un nivel de adquisición de conciencia práctica. Lo segundo, la interiorización, implica el nivel que cada sujeto logra al incorporar el saber a un esquema cognitivo. Por lo cual, el concepto de apropiación, nos permite ir más allá de la noción de interiorización, y con ello destacar el proceso por el cual los

directores participan en tanto agentes, esto es, como “individuos-actuando-con-significados-mediacionales” en contextos concretos.

Este supuesto lo podemos constatar con las respuestas que nos dieron a la pregunta ¿Existe mucha diferencia entre lo que se aprende en el diplomado y la realidad de la escuela donde trabaja? Donde las respuestas ofrecidas por parte de los directivos se pudieron clasificar en tres niveles, los que consideran que si hay diferencias entre lo aprendido y la realidad, por ello se requiere hacer una adaptación entre ambas dimensiones; quienes consideraron que si hay diferencias entre ambas, pero que existen cosas que no son aplicables; y finalmente quienes consideraron que no hay diferencia entre ambas, por tanto, todo es aplicable.

Obviamente los tres tipos de respuestas no se pueden clasificar en buenas o malas; correctas o incorrectas; sino que revelan la dinámica del directivo al concretar lo aprendido al ámbito de aplicación de sus competencias. En ese sentido, los puntos de vista reflejan el juicio prudencial¹ del directivo de acuerdo a los contextos de aplicación y los sentidos que el propio sujeto le da al saber frente a la realidad, a los problemas y a la comunidad.

2.2. La ausencia del director en las escuelas durante la formación presencial

Los veintitrés directivos coinciden en que ausentarse dos días de la semana durante cierto tiempo para tomar las sesiones presenciales que les demanda el curso es situación complicada ya que acarrea tensiones y en ocasiones conflictos en sus comunidades escolares.

Estos conflictos tienen que ver con el papel de la presencia física en la escuela que tanto docentes como padres de familia esperan tener del directivo, su ausencia se traduce en una opinión poco favorable hacia el directivo de parte de docentes y padres de familia; como lo narran los directivos a la pregunta ¿Los profesores saben que usted está tomando el diplomado por competencias?

Si ellos saben, bueno solo los nuevos que acaban de llegar no lo saben. Eso lo aclaré desde un principio, sabiendo que iba a ver problemáticas, porque al estar ausente se dieron muchos problemas en la escuela que requirieron mi presencia (C/GD/OR/d).

Sí, yo les advertí dado que tenía que faltar dos veces a la semana, asunto que se me hace muy complicado, para mi bastaría ir al curso una vez a la semana. Los maestros se dieron cuenta a partir de las ausencias. (C/GD/MLM/d)

En el registro también se constató esta percepción de la propia directora con respecto al tiempo de capacitación presencial que le demandó ausentarse algunos días de la escuela:

En la visita la directora refiere el problema de tener que ausentarse de la escuela para cubrir los requerimientos de su capacitación, porque esto, a decir de ella, es muy problemático con los padres de familia, ya que los padres de familia al no ver a la directora en la escuela juzgaban que era una directora faltista. Ella sugiere que sean turnos o tiempos que no interfieran su presencia en la escuela. También que la secretaría haga extensiva la información a los padres para que haya un apoyo mayor de la institución o bien cómo hacer horarios para que se interfiera con horas clases (C/GD/OR/r/17/06/2011).

Ante esta problemática sentida por la comunidad escolar, los directores proponen una capacitación a contraturno o bien un mayor apoyo de parte de la Secretaría de Educación ya que consideran que así como se envía la convocatoria, de la misma manera se comunique a la comunidad escolar sobre la justificación y el motivo de las ausencias del directivo a su plantel.

Es importante analizar cómo un aspecto intrínseco a un factor de planeación del curso, que para algunos podría ser irrelevante, sí tiene implicaciones en la práctica de la gestión y en la evaluación del propio curso por parte de los directivos. Ya que los directores que presentaron esta problemática refirieron que cuando se presentaban a sus escuelas después de las ausencias tenían largas listas de pendientes en sus escuelas, problemas no resueltos que esperaban la presencia del directivo y algunas inconformidades de parte de los padres de familia.

Después de sopesar las opiniones y percepciones en los actores concluimos que, en efecto, la organización de los tiempos de la capacitación es un elemento que si puede considerarse para la mejora del programa mismo y sobre todo de sus efectos en las prácticas de la gestión de los directivos escolares.

2.3 Una ausencia de miradas integradoras en los saberes de la gestión

Este punto, que consideramos de suma importancia por las implicaciones en la aplicación de las competencias, es el referido a la mirada integradora de los saberes de la gestión y tiene que ver propiamente con la pericia, la sensibilidad y el compromiso del directivo ante los problemas que demandan su intervención. A manera de supuesto consideramos que hay un problema de integración del saber que, el saber cómo y de la valoración en la aplicación de dicha integración de saberes, o sea de una asimetría entre el *saber que*, aprendido en el espacio formativo y el *saber cómo*ⁱⁱ, propio de la experiencia en la práctica docente.

Asimismo, se evidencia un problema en la gestión de los directivos cuyas competencias no siempre integran dimensiones mediadas por la normatividad, pues se advierte que se siguen centrando en una parcialización de las dimensiones de la gestión, y no logran una integración de lo pedagógico-

curricular, lo organizacionativo-administrativo y social comunitario. Desde esta perspectiva algunos directores dicen centrarse en la esfera comunicativa pero no la ubican como elemento transversal de la gestión sino que solo la ligan a la esfera convivencial cotidiana, sin implicaciones concretas en la mejora o en las prácticas de aprendizaje. Ante esta situación valoramos que un gran problema, que tiene relación con la asimetría entre teoría y práctica, se refiere a una falta de integración de las competencias con aspectos pedagógicos o que transversalicen la dimensión de los aprendizajes. Entonces se corre el riesgo de que las competencias se conviertan en acciones eficientes a nivel práctico pero sin implicaciones en los aprendizajes escolares.

2.4. La dificultad de las prácticas prudenciales o *phrónesis* profesional del directivo

Las problemáticas ya referidas se podrían sintetizar y enunciar en los siguientes puntos:

1. Dificultad para aplicar la normatividad
2. Conflictos generados por un clima escolar fuertemente centrado en lo administrativo.
3. Dificultades para la organización del tiempo escolar
4. Dificultad para darle sentido pedagógico a las prácticas
5. Dificultades para dar seguimiento a la agenda, a lo planeado y a los acuerdos
6. Una rendición de cuentas poco transparente para los docentes, centralizada en la administración del directivo.
7. Dificultades para lograr cambios de actitud, mayor participación e involucramiento de la comunidad escolar en proyectos escolares

En parte estas dificultades tienen que ver con dimensiones que sería pertinente valorar de manera particular. En primer lugar, hay situaciones de naturaleza estructural como serían los factores externo reguladores que siguen definiendo algunas pautas de la organización escolar. Por su parte, en la dimensión de una administración centrada en la escuela hay una hibridación de modelos que es pertinente referir para comprender la naturaleza compleja de estas situaciones y valorar desde ahí las posibilidades de una formación que se refleje en las prácticas.

Es obvio que ante un modelo híbrido donde prevalecen diversas formas de participación en lo escolar, algunas con mayor incidencia como sería la supervisión, otras con menor, como las instancias civiles, la imposición de diversas racionalidades obliga a que en cada contexto, la gestión del directivo sopesa las fuerzas y desarrolle el tacto o la actitud prudencial para no romper ciertos equilibrios que están permeando el papel de la gestión en las escuelas: ¿Cómo establecer una dinámica donde estas racionalidades se ligen a proyectos en pos de la mejora escolar, de los aprendizajes permanentes y de los resultados a un determinado plazo? Creemos que la respuesta está en apostar a la formación de

competencias de un actor estratégico: el directivo; dichas competencias tendrán que ser capaces de movilizar al colectivo, pero también de equilibrar los niveles de racionalidad de las instancias y los actores de dicho colectivo. Así, podemos reconocer que gran parte de estas problemáticas, si bien no se resolverían a corto plazo, podrían ser tratadas desde una dimensión de tacto en la gestión, o bien del desarrollo de prácticas prudentiales o *phrónesis* profesional.

3. La propuesta: del modelo técnico a un modelo prudencial fundado en la formación de un *ethos* en la gestión

La formación implica procesos de autoformación y coformación, entendida como un escenario donde se aprende en contextos de pares que comparten experiencias, problemas, visiones y dilemas de la práctica. Así la formación permite forjar un *ethos* o código determinado para orientar la acción propia del oficio. Yuren (2007) define el *ethos* como: “un sistema disposicional que se configura para resolver los problemas sociomorales que surgen en el campo de la profesión que se ejerce” (Yuren, 2007:3). Siguiendo con esta lógica, el *ethos* es un elemento fundamental de la formación porque constituye un ámbito diferenciado de acción y reflexión de acuerdo al campo y a los problemas propios de la profesión, es el elemento que centra el engranaje y el motor de diversos elementos que configuran los procesos formativos.

De acuerdo a esta perspectiva, los cursos, los procesos de capacitación y actualización ligados a la formación se realizan cuando los sujetos los incorporan a sus saberes, a los estilos de resolución de conflictos, a las acciones cotidianas, a las actitudes y reflexiones que acompañan la práctica y a su propio discurso; mismos que le dan un sentido determinado a la práctica cotidiana. Por ello, consideramos que la importancia del curso formativo que se evaluó es que éste por una parte, logra ofrecer un elemento de identidad a los directivos en tanto ofrece conocimientos que brindan seguridad, certeza, acompañamiento y sentido de comunidad; sin embargo y en contrapartida existen limitaciones que nos llevan al análisis que a continuación se expone.

1. Mayor acompañamiento de los tutores.

Una de las fortalezas referidas por los directivos fue el acompañamiento tutorial, sin embargo reconocen que este acompañamiento no fue suficiente y expresan que debería ser permanente al igual que el seguimiento y monitoreo de su gestión. Proponen una segunda fase de formación y desean seguir participando en cursos convocados por la instancia oficial ya que el curso sí les brindó conocimientos, herramientas y apoyos a su gestión.

2. Mayor acercamiento y referencia a las situaciones escolares

Los directivos manifiestan que es importante partir de situaciones más apegada a las problemáticas escolares; trabajar estudios de caso y situaciones que se puedan transferir a la práctica o bien que a ellos les permita visualizar modelos o referencias de transferencia del saber. Al respecto uno de los problemas que aún está latente en el modelo y que los directivos no logran resolver en sus prácticas de gestión es la asimetría entre la teoría y la práctica. Situación que se podría resolver si la formación hiciera énfasis en experiencias prácticas donde la transferencia del saber fuera concretada, valorada y asumida por los directivos en formación, asimismo sería importante presentarles formas o modelos mediacionales centrados en la dimensión situacional.

3. Integrar tres competencias transversales: La resolución de conflictos, la comunicación y los dilemas de la práctica directiva

Ante la complejidad de los escenarios escolares los directivos han reconocido que no siempre las mejores decisiones son aquellas que se ejecutan con base en una racionalidad basada en la técnica. Muchos problemas son de naturaleza compleja y solo se pueden resolver desde la lógica de la negociación, el consenso y ello efectivamente requiere competencias dialógicas y comunicativas que permitan alcanzar los objetivos o resultados esperados no siempre a corto plazo, ya que a veces una decisión eficiente y eficaz también puede ser causa de conflictos.

En este apartado es necesario, dilucidar una diferencia que se ha tocado de manera tangencial en el tercer capítulo de este trabajo, la existente entre las dificultades y los conflictos institucionales: los primeros se resuelven a través de una dimensión técnica; mientras, los segundos tocan el ámbito de la racionalidad comunicativa, por tanto, su dimensión es política, porque implica niveles de negociación, diálogo y consenso fundado en una racionalidad comunicativa. En este sentido, concluimos que muchos problemas de la escuela son de naturaleza institucional, y, por tanto, su solución se logra por la vía comunicativa tocando los lindes de lo político. Como se puede advertir en los relatos de los directores, gran parte de los conflictos institucionales son de naturaleza comunicativa, consecuentemente no se resuelven con estrategias técnicas, pues su dimensión es política, y las formas de solución están en la esfera comunicativa, algunas de esas estrategias serían: acordar las normas institucionales, establecer contratos, negociar y pactar soluciones grupales con implicaciones individuales en el marco de los mismos grupos y las normas vigentes.

El análisis de la dimensión del conflicto, permite comprender la tensión entre lo formal instituido y lo instituyente, que se resiste a la lógica de la tradición formal. En este sentido, es necesario señalar que la intención no es mostrar estilos de gestión, ni tipificar los conflictos, sino dimensionar las aristas del mismo a partir de las narrativas de los actores. A la pregunta central: ¿Por qué la racionalidad

comunicativa resolvería una parte de los conflictos que los actores del colectivo escolar nos revelan en sus narrativas? Nuestras respuestas serían tres:

En primer lugar, las aristas de los conflictos reflejan la persistencia de lógicas estereotipadas y definidas dentro de un marco de racionalidad técnica, las cuales conducen a situaciones de ruptura en los actores, que los llevan a la crisis y conducen a situaciones de malestar, aislamiento o invisibilización.

En segundo lugar, también es palpable la preeminencia de una racionalidad comunicativa en la búsqueda de soluciones a los conflictos, donde los directores tienen un papel de agentes en tanto mediadores con las estructuras jerárquicas y los intereses particulares. Así se resaltan acciones que privilegian la vía cooperativa, el diálogo y la mediación, como formas o estilos de dirección en la resolución de un conflicto institucional.

En tercer lugar, es posible afirmar que la ausencia de conflictos no es reflejo de la armonía en las instituciones; sino una trivialización de los problemas ante una falta de capacidad en la búsqueda de nuevas formas de solución fundadas en el acuerdo, la negociación, el contrato y el consenso. El conflicto es, en gran medida, un surtidor de nuevas posibilidades de innovación, renovación y reestructuración de las lógicas escolares desde la voz y la mirada de los propios actores ante escenarios o contextos en tensión.

El logro de estas posibilidades solo se da en la medida de un directivo con actitudes dialógicas, pero a su vez con una capacidad en la reflexión de aquellos problemas que por su complejidad no es posible resolver sino a partir de una actitud deliberativa propia del *ethos* profesional del director. Analizar conflictos que conllevan las decisiones desde los dilemas, también es una prerrogativa sentida en los directores, es una prioridad que debe integrarse en la formación, un punto pendiente para el análisis.

4. El trabajo en redes: aprender en comunidad y romper los muros del aislamiento

Uno de los problemas sentidos por los directivos es su tarea en soledad, lo que demanda un ejercicio de comunicación entre pares, compartir el saber y la experiencia desde las comunidades de aprendizaje así como proponer estancias breves en escuelas básicas para aprender de la experiencia y la práctica *in situ* de los pares y los colegas.

El reconocimiento de la fortaleza de los tutores se puede retroalimentar si se proponen colegiados en redes virtuales, foros de discusión, coevaluaciones entre escuelas pares; fundamentalmente escenarios para compartir experiencias exitosas, propuestas innovadoras, modelos de intervención y logros en la gestión. Las experiencias compartidas pueden dar lugar a proyectos de réplica de modelos de experiencias y proyectos exitosos. El trabajo en comunidad es una experiencia que tiende a romper los

muros del aislamiento y a generar situaciones colaborativas entre directivos: Una demanda sentida por estos actores.

Conclusión: Hacia una formación situacional

El modelo en alternancia puede ser uno de los elementos innovadores, como bien lo señalan los propios autores de la propuesta: “Dentro del modelo, no se define al formador y al director como el emisor y el receptor de la información respectivamente, sino que los roles que juegan cada uno deben ponderar la retroalimentación y el aprendizaje en ambas direcciones” (Esquivel, et al, 2011: 179).

Sin embargo este modelo, corre el riesgo de burocratizarse o bien de cosificarse al volverse un factor que pierde su dinámica, una muestra de ello está en algunas evidencias que nos proporcionaron los directivos con respecto al papel de los tutores y los formadores. Ya que algunos tuvieron un papel relevante en los procesos formativos, pero esto se perdió puesto que las visitas a las escuelas fueron pocas y en algunos casos, el propósito de la ayuda colaborativa no fue posible, ni satisfactoria ante las necesidades del contexto.

Por otra parte, orientar el modelo en alternancia hacia una formación situacional le daría al proceso una mayor contextualización y un abordaje de las situaciones desde la vivencia y las condiciones mismas de la experiencia del directivo. Ahora bien, dados los escenarios de incertidumbre de las escuelas, el modelo satisface las posibilidades de transformación desde la propia realidad de estos espacios, como lo señala Loya, al considerar que la formación situacional:

Es un proceso al cual se expone el formante al enfrentar la singularidad de las situaciones en las que se ve implicado como educador, de tal manera que los efectos formadores son parciales e inesperados porque surgen de la relación que establece el sujeto con la realidad y no de alguna programación preestablecida y controlable. La formación se fundamenta en lo imprevisible y lo no dominable. (2008:5)

De alguna manera esta demanda está presente en la voz de los directivos, quienes proponen mayor énfasis en las prácticas y menos desperdicio de tiempo en asuntos poco relevantes a la experiencia y a la realidad de las escuelas. Las competencias de la gestión se hacen palpables cuando se encarnan en la cotidianidad escolar, ahí trastocan escenarios con implicaciones y conflictos que acarrea todo cambio en las prácticas ya que las escuelas son escenarios de complejidad donde nada es previsible como repetidamente los directores nos lo han mostrado, por ello la propuesta de transitar de una *técnica* a un *ethos*.

Bibliografía

- BARBIER, J. (1993). La evaluación en los procesos de formación. España: Paidós.
- BRACHO, T (2009) Innovación en la política educativa. Escuelas de Calidad. México: FLACSO.
- DEL CASTILLO, G y Azuma A. (2009): La Reforma y las políticas educativas. Impacto en la Supervisión Escolar. México: FLACSO.
- ESQUIVEL, M et al. (2011) El Programa de Formación de Directivos por Competencias, en Ponce V. Nuevos estilos de gestión de políticas educativas. Comunidades y redes de la Secretaría de Educación Jalisco. México: SEJ.
- FERRY, G. (1991). El trayecto de la formación. México: Paidós:
- FERRY, G. (1997). Pedagogía de la formación. Serie los documentos 6. Argentina: Ediciones Novedades Educativas-UBA.
- LOYA, H. Los modelos pedagógicos en la formación de profesores en Revista Iberoamericana de Educación n. ° 46/3 – 25 de mayo de 2008. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- PERRENOUD, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de Tecnología Educativa, XIV, 3, pp. 503-523.
- RYLE, G. (1949). Knowing how and Knowing that, en Proceedings of the Aristotelian Society, vol. 46
- SEJ (2006). Programa de Formación de Directivos por Competencias. Guadalajara, Jalisco. México: Secretaría de Educación Jalisco.
- YUREN, T. y Romero C. (2007) Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Reencuentro.

9.2.

Título:

A dicotomia do discurso gerencial no ensino e a prática docente

Autor/a (es/as):

Almeida, Maria [Universidade do Minho/Universidade Federal da Paraíba]

Stelzenberger, Liliane [Universidade do Minho/Instituto Federal de Santa Catarina]