

Reforma educativa y necesidades de formación de los directores de educación primaria en el Estado de México

Educational reform and primary education principals' training needs in Estado de México

Reforma educacional e necessidades de treinamento de diretores de educação primária no Estado do México

Mario Hernández Arriaga

Instituto Politécnico Nacional, México

arriagamario1@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0422-9358>

Resumen

Diversas investigaciones realizadas en el contexto internacional han mostrado que las reformas educativas, cuyo propósito es formar a los directores, no consideran sus necesidades de formación; además, a causa de que son importados del ámbito empresarial, la efectividad de los contenidos en la práctica es débil y deficiente. Bajo este contexto, esta investigación tuvo como objetivo recuperar y analizar las necesidades de formación de los directores de educación primaria ascendidos mediante la aprobación de un examen estandarizado en 2015.

La metodología utilizada fue mixta con una muestra criterial; para ahondar en las voces de los directores se aplicó la técnica Team Kawakita Jiro (TKJ) a 18 directores en la región educativa de Naucalpan, Estado de México. Los principales resultados mostraron que los directores necesitan más conocimientos y habilidades respecto a la legislación educativa vigente (19 %) y menos en cuanto a las bases teóricas del plan y programas de estudios (2 %).

A partir de esos resultados, se concluyó que es insuficiente que los directores hayan sido ascendidos mediante un proceso de evaluación y sean presentados con grandilocuencia ante la sociedad como “idóneos”, pues su formación se lleva a cabo sólo en la práctica, sin

referentes teóricos propios para la función. También, ante la resistencia de muchos profesores hacia la reforma educativa, signada en 2012, los directores han puesto en el cenit de sus necesidades formativas aquellas que apacigüen los malestares docentes y generen una cultura laboral armónica, adecuada para la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Palabras clave: directores de educación primaria, necesidades de formación, reforma educativa.

Abstract

Several studies carried out in the international context have shown that educational reforms, whose purpose is to train primary principals, do not consider their training needs; besides, the contents are imported from the business world; that is why its effectiveness in practice is weak and deficient. In this context, this research aimed to recover and analyze primary principals' training needs, promoted through the approval of a standardized test, in 2015.

The methodology used was mixed with a criterial sample; to delve into the voices of the directors, Team Kawakita Jiro technique was applied to 18 principals in Naucalpan (México) educational area. The main results showed that the principals need more knowledge and skills in current educational legislation (19%) and less in theoretical bases of the plan and programs of studies (2%).

Based on these results, it was concluded that it is insufficient to have been promoted the principals through an evaluation process and presented with grandiloquence to society as suitable, because their training is carried out only in practice, without theoretical references. Also, because many teachers show apathy toward educational reform, signed in 2012, principals have in the first-place training needs for appease teacher's discomforts and generate a harmonious work culture, suitable for the improvement of student learning.

Keywords: primary education principals, training needs, educational reform.

Resumo

Diversas investigações realizadas no contexto internacional mostraram que as reformas educacionais, cujo objetivo é treinar os diretores, não consideram suas necessidades de treinamento; Além disso, como são importados do ambiente de negócios, a eficácia do conteúdo na prática é fraca e deficiente. Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo recuperar e analisar as necessidades de formação de diretores do ensino fundamental promovidos por meio da aprovação de um teste padronizado em 2015.

A metodologia utilizada foi misturada com uma amostra criterial; Para aprofundar as vozes dos diretores, a técnica da Equipe Kawakita Jiro (TKJ) foi aplicada a 18 diretores da região educacional de Naucalpan, Estado do México. Os principais resultados mostraram que os diretores precisam de mais conhecimento e habilidades em relação à legislação educacional atual (19%) e menos em termos da base teórica dos programas de plano e estudo (2%).

Com base nesses resultados, concluiu-se que é insuficiente que os diretores tenham sido promovidos através de um processo de avaliação e sejam apresentados com grandiloquência diante da sociedade como "ideal", uma vez que sua formação é realizada apenas na prática, sem referências teóricas adequado para a função. Além disso, diante da resistência de muitos professores em relação à reforma educacional, assinada em 2012, os diretores colocaram no auge de suas necessidades de formação aqueles que apaziguem os desconfortos do professor e geram uma cultura de trabalho harmoniosa, apta ao aprimoramento do aprendizado dos professores. alunos

Palavras-chave: princípios do ensino primário, necessidades de formação, reforma educacional.

Fecha Recepción: Junio 2018

Fecha Aceptación: Noviembre 2018

Introducción

En México, a partir del anuncio de una nueva reforma educativa en 2012, inició un trayecto diferente para la selección y formación de los directores de educación básica primaria. No obstante, la construcción de los andamiajes para ambos propósitos ya se venía gestando desde los años noventa del siglo XX, cuando los distintos gobiernos implementaron programas de formación en servicio para los directores de ese nivel educativo como parte de las reformas educativas encaminadas al mejoramiento de la calidad; un prurito y una nueva tendencia generalizada en materia de educación que empezaba a expandirse por toda la región de América (Braslavsky, 2001; Ezpeleta, 1996; Poggi, 2001; Wise, 2002).

Sin embargo, al igual que en los demás países de la región, en México esas reformas educativas —que las propuestas conceptuales señalan como conjunto de decisiones, acciones y procesos de cambio que tienen como objetivo pasar de un estado educativo indeseable a otro con mejores resultados (Bresser *et al.*, 1998; Ornelas, 1995; Reimers, 1995)— en muchos casos se tradujeron sólo a la sanción e implementación de nuevas leyes generales de educación (Gorostiaga y Tello, 2011). Es decir: las acciones y procesos de cambio no siempre rebasaron la frontera de lo normativo. En consecuencia, los esquemas de formación para los directores no se acompañaron de propuestas sustanciales; además fueron efímeros, pues iniciaron y terminaron con cada sexenio (Braslavsky, 2001).

Otra situación adicional, según Gairín y Castro (2011), es que las reformas implementadas con el objetivo de formar a los directores acentuaron más en lo laboral que en lo educativo; asimismo, los procesos formativos se diseñaron más a partir de una norma generalmente decidida por expertos, porque son más económicos y rápidos, que a partir de un diagnóstico, lo que trajo como consecuencia un distanciamiento entre las necesidades reales y las planteadas; finalmente, enfatizaron más en las funciones pero no en el desarrollo de las competencias.

Otros estudios más, realizados en el contexto internacional, profesan las mismas conclusiones de Gairín y Castro (2011): las reformas educativas implementadas, con el objetivo de brindar formación inicial y en servicio a los directivos, no consideraron las necesidades formativas (Fredua, 2013; Gómez, 2010; Gómez, 2011; González, 2015). Fredua (2013) ha agregado, además, que la formación ofertada a los directores se alimenta de

contribuciones teóricas del ámbito empresarial y poco de las disciplinas afines a la educación; asimismo, se encuentran desligadas de las necesidades del contexto.

Una secuela más: cuando la formación de los directores se implementa a partir de propuestas de los ministerios de educación u otros intereses particulares —y sin consideración de las necesidades—, por ser poco articuladas con las necesidades formativas, “su efectividad en la práctica es débil, deficiente” (Molina y Contreras, 2007, p. 79). Es por esto por lo que todos los procesos de formación —añaden Molina y Contreras (2007)— tienen que contemplar una fase inicial y complementarse con otra permanente, además partir de una evaluación de las necesidades desde una dimensión holística.

Conclusiones recientes señalan que en México, como un país más de la región de América Latina que ha promovido la formación de los directores, incluso como un requisito más para obtener la titularidad, la formación no distingue las diferentes necesidades y muchas de las acciones se están dando “a ciegas” (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Orealc/Unesco], 2014, 2015).

Bajo este contexto, el presente artículo tiene como objetivo recuperar y analizar las necesidades de formación de los directores de educación primaria ascendidos por primera vez en la historia de México mediante la aprobación de un examen estandarizado. Como estudio exploratorio, pues aún no han germinado otros sobre las necesidades de formación de los directores ascendidos mediante examen, su mayor contribución es que no sólo se constriñen a las necesidades formativas escuchadas desde sus voces, sino va más allá, pues se contrastan con los componentes de los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) para directores de educación primaria, que, según la Secretaría de Educación Pública (SEP), son los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios en el director “idóneo” para que contribuya a lograr la misión de las organizaciones escolares: la mejora de los aprendizajes de los alumnos inscritos en ellas, o lo que en la jerga educativa actual se le conoce como la promoción de una mejor calidad educativa (SEP, 2016). El comparativo entre los conocimientos y habilidades planteados en los PPI y las necesidades formativas expresadas puede contribuir, como fin último, a reorientar la formación de los directores en México;

reorientación a partir de la inclusión del conocimiento experto y las voces de quienes reciben esa formación.

El artículo está estructurado en cinco partes. En la segunda parte se presenta el marco contextual y normativo de la formación de los directores en México; en la tercera, el marco teórico sobre las necesidades de formación; en la cuarta, la metodología; en la quinta, los resultados, seguidos de la discusión y las conclusiones.

Marco contextual y normativo de la formación de los directores en México

Después de dos meses de negociaciones y acuerdos entre los tres principales partidos políticos, en diciembre de 2012, y bajo la égida del *Pacto por México*, fue signada una nueva reforma educativa. Como parteaguas a otras anteriores reformas, brega con la meritocracia como antecedente para los ascensos y la permanencia en los cargos directivos. Así, además de acometer en contra de la participación político-sindical activa de los profesores dentro del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) —promovida incluso por el Estado corporativo mexicano desde la época posrevolucionaria en esas filas magisteriales— como vía rápida para llegar a ser director escolar, los profesores candidatos a ocupar un cargo directivo están obligados a participar en los procesos de evaluación anuales convocados por la SEP y obtener un puntaje aprobatorio. Caso contrario, tienen que esperar otro año más para participar y, si el resultado es favorable, obtener el ascenso durante un periodo de prueba.

Las dinámicas de cambios sustantivos para los ascensos y la permanencia no eran planteamientos recientes. Ya desde decenios atrás la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), en conjunto con la Orealc, habían recomendado a los países de América Latina modificar los procesos de ascensos y “realizar extensos programas de capacitación de los directores de escuela en ejercicio para iniciarlos en las técnicas modernas de gestión de establecimientos educacionales, de organización y manejo de sistemas y de relaciones públicas” (Cepal-Unesco, 1992, p. 187). En 2010, las políticas neoliberales auspiciadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) habían emitido esos mismos planteamientos a México; en su recomendación número 10 sugirió al país alentar la formación inicial, de inducción y garantizar la formación en servicio

de los directores; también a asignar los ascensos a cohortes de candidatos que comprueben estar calificados para esas funciones (OCDE, 2010).

Si bien en México la reforma puso en vigencia el paradigma de la meritocracia emanada de la nueva gestión pública y el fortalecimiento de la gestión y la autonomía de las escuelas (Arellano y Cabrero, 2005; Del Castillo, 2012; Ezpeleta, 1998), no subsanó la carente formación inicial de los directores de educación primaria que, como han afirmado Martínez y Murillo (2015), es la eterna olvidada en las reformas educativas. No obstante este escollo, el cuerpo legislativo federal emprendió, en febrero de 2013, amplias reformas a los artículos 3 y 73 de la Constitución mexicana para dar vigencia práctica a la meritocracia mediante la promulgación en septiembre de ese mismo año de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (Arnaut, 2014).

La LGSPD constituye un cuerpo de normas que tiene en sí dos grandes objetivos. En su dimensión política, darle al Estado mexicano la rectoría sobre los ingresos, permanencia y promociones de los profesores, directivos y personal con otras funciones de educación básica y media superior; en su dimensión educativa o técnica, que es el eje de la reforma según lo han señalado todos sus pronunciamientos y leyes, ofrecer una educación de calidad a todos los habitantes del país (Del Castillo, 2013). Ambas aspiraciones, sin embargo, se venían gestando desde 1992 con la descentralización educativa, y sus dos sexenios precedentes con la desconcentración administrativa que buscaron fraccionar el poderío del SNTE.

Para cumplimentar parte de su dimensión política, la LGSPD determina, en su artículo 27, que los directores con resultados favorables y en posesión del nombramiento pasan a formar parte de un proceso de inducción que consiste en cursar, durante dos años, temas sobre liderazgo y gestión escolar, determinados por la autoridad educativa local (AEL), es decir, por cada uno de los estados de la federación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013). Aunque este último señalamiento del artículo 27 es loable, pues corresponsabiliza a las entidades federativas a tomar las medidas necesarias para lograr la dimensión técnica señalada, en otro aspecto dejó ciertas lagunas porque no delimitó de manera específica qué conocimientos y habilidades sobre liderazgo y gestión escolar tienen que ser incluidos en el proceso de formación.

En contraste con la LGSPD, el documento de los PPI, que también está normado en el artículo 2, fracción II, de la LGSPD —y es el referente para el *Marco General de una Educación de Calidad*, como puntualiza la fracción XVII del artículo 4 de la misma ley (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013)— sí expresan de manera explícita las características profesionales, en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes “idóneos” exigidos a los directores:

El perfil considera que los directivos deben contar con conocimientos sólidos sobre el contenido de los planes y programas de estudio, los procesos de aprendizaje de los alumnos, las prácticas de enseñanza, la autonomía de gestión escolar, el desarrollo profesional, los principios legales y filosóficos que sustentan el servicio público educativo, la atención a la diversidad sociocultural y lingüística de los alumnos, así como la relación entre la escuela y la comunidad (SEP, 2016, p. 13).

Este perfil “idóneo” contempla toda la variedad de actores y factores intervinientes en la mejora de los resultados académicos de los alumnos, que van desde la observancia puntual de la norma escolar, pasando por el conocimiento del plan y programas de estudios, la heterogeneidad de aprendizajes de los alumnos y la escuela como organización inmersa en otra más grande, hasta un *dominio personal*, que, en palabras de Senge (2015, p. 20), “permite ahondar continuamente nuestra visión personal” y se consigue a través de un aprendizaje incesante y continuo de conocimientos propios para la función directiva; aunque, cabe no soslayar la acotación, promovido desde un proceso formal y no del ensayo-error.

Si bien los PPI no constituyen un programa de formación auspiciado por alguna universidad de México, es, según la SEP, un referente para la formación continua y el diseño de políticas encaminadas a fortalecer los conocimientos y habilidades de los directores (SEP, 2016). Es por esto por lo que la SEP reunió el perfil “idóneo” en cinco dimensiones que dan sentido a los parámetros e indicadores (ver tabla 1). Por otra parte, los PPI se pueden considerar como una *guía de estudio* para los profesores aspirantes a participar en los procesos abiertos de selección al cargo directivo, pues la evaluación versa sobre esos conocimientos y habilidades.

Tabla 1. Dimensiones del perfil, parámetros e indicadores

Dimensiones	Aspectos
1	Un director que conoce a la escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de organización y funcionamiento de la escuela para lograr que todos los alumnos aprendan.
2	Un director que ejerce una gestión escolar eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela.
3	Un director que se reconoce como profesional que mejora continuamente para asegurar un servicio educativo de calidad.
4	Un director que asume y promueve los principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo, a fin de asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad.
5	Un director que conoce el contexto social y cultural de la escuela y establece relaciones de colaboración con la comunidad, la zona escolar y otras instancias, para enriquecer la tarea educativa.

Fuente: SEP (2016, pp. 27-29)

Para concretar el perfil deseado, a partir de lo normado en las dimensiones de los PPI y mediante un programa de formación continua, la SEP —en función de las atribuciones que la misma LGSPD le ha otorgado en su artículo 10, fracción IX—, a través de la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica, propuso en los *Lineamientos Generales para los Programas de Formación Continua, Desarrollo de Capacidades y Desarrollo de Liderazgo y Gestión* regular la oferta de formación para directores. Para simplificar, las universidades u otras instituciones de educación superior interesadas en proporcionar formación, la AEL sugiere considerar las siguientes prioridades, como parte del marco común requerido en la fase de inducción para obtener la titularidad definitiva del cargo:

- a) Mejora de las competencias de lectura, escritura y matemáticas.
- b) Normalidad mínima de operación escolar.
- c) Disminución del rezago y abandono escolar.
- d) Acceso, permanencia y egreso en la educación básica.
- e) Desarrollo de una buena convivencia escolar.
- f) Fortalecimiento de la participación social.
- g) Fortalecimiento de la supervisión escolar.

h) Fortalecimiento de los consejos técnicos escolares y de zona (SEP, 2017, pp. 9-10).

Además de esos conocimientos y habilidades sugeridos en el artículo 8 de los lineamientos, este mismo documento especifica que las instituciones educativas oferentes de los programas de formación podrán ser elegidas por la SEP o las AEL si sus propuestas cumplen con el criterio siguiente: estar fundamentadas en los principios y propósitos del artículo 3 constitucional, la LGSPD, Plan Nacional de Desarrollo, Plan Sectorial de Educación, Plan y Programas de Estudios vigente y orientados a los PPI (SEP, 2017).

Aunque en México, con los cambios anunciados en materia educativa en el año 2012, la formación inicial para los directores de educación básica primaria quedó relegada de la reforma, la formación permanente tuvo nuevos cimientos y pasó a ser un elemento sustantivo para la permanencia y obtención de la titularidad definitiva de los cargos directivos. Esas nuevas pilastras, que significaron primero reformar artículos de la constitución política y luego crear otras leyes secundarias, dieron vida a un conjunto de documentos en los que ha quedado plasmado un perfil ideal del director.

Una mirada conceptual sobre las necesidades de formación

Cuando se pasa revista a las contribuciones teóricas sobre el concepto de necesidades formativas, se puede apreciar una gama diversa de vocablos análogos para referirse a ellas: deseos, demandas, opiniones, entre otros. También la conformación de subconjuntos, derivados de la disciplina de estudio desde donde varios autores la abordan.

Una de las primeras propuestas conceptuales sobre las necesidades de formación es la que proponen Antúnez, Silva, González y Carnicero (2013). De acuerdo con estos autores existen dos enfoques, resultado de su intencionalidad, para conceptualizar y abordar las necesidades: “el que concibe la necesidad como una carencia y el que la entiende como el resultado de un proceso reflexivo de construcción social orientado a la mejora” (p. 86). En el primer caso, las necesidades que los autores las han llamado como *normativas* se determinan a partir de un ideal educativo; es decir, a partir de las exigencias de una norma, patrón o teoría que los directivos tienen que cubrir; en este sentido las necesidades son la distancia entre lo existente en los individuos y el planteamiento de una norma. En el segundo caso “no se

identifican por comparación sino que se ‘construyen’ mediante procesos grupales, reflexivos y deliberativos” (Antúnez *et al.*, 2013, p. 87). En esta segunda acepción, los directores admiten que sus conocimientos y habilidades son insuficientes para dar respuesta óptima a las tareas de la organización escolar, ya sea porque han surgido nuevos cambios educativos promovidos por el Estado o por las circunstancias cambiantes de la misma sociedad.

Más allá de su intencionalidad, en ambas concepciones de necesidades subyace la noción de carencia. Esto es, se asume que el director posee conocimientos y habilidades directivas, apropiados bajo diversas circunstancias; pero en virtud de los avatares cotidianos de la organización escolar es necesario integrar otros nuevos, en un proceso formativo permanente, para mejorar las funciones directivas o porque la norma o el medio así lo demandan.

Para Benedito, Imbernón y Félez (2001) las necesidades de formación tienen una concepción polisémica. Y dicha situación conceptual está asociada al uso que se le da en cada campo disciplinar, pues, a decir de Benedito *et al.* (2002), adquiere diferentes sentidos cuando es utilizado por educadores, políticos, sociólogos o economistas. Ante esto, y tomando como referencia la tipología que Moroney propuso en 1977 (citado en Tejedor, 1990), plantean un marco conceptual de necesidades desde tres perspectivas:

La necesidad *normativa*: carencia grupal o individual respecto a un patrón establecido institucionalmente.

La necesidad *percibida*: la necesidad sentida por los sujetos.

La necesidad *expresada*: la *demanda* que hace referencia a la expresión de la necesidad por parte de quien dice percibirla (Benedito *et al.*, 2001, p. 3).

Ante esta triple tipología, que trae consigo otros dilemas operativos, los autores proponen una concepción dual y dialéctica: “conjunto de aspectos que se consideran inherentes al desarrollo del profesorado novel sin el cual puede afirmarse que posee una carencia formativa como el que el profesorado manifiesta como necesario y del cual desea obtener una capacitación para poder realizarlo” (Benedito *et al.*, 2001, p. 3).

Sin embargo, Gairín (1992), en una amplia contribución, asegura que las necesidades de formación no tienen una concepción polisémica, como plantean Benedito *et al.* (2001). Es más: arguye que los otros términos sugeridos —deseos, demanda, opiniones, etc.— tienen

un significado diferente. Por eso, aunque su propuesta conceptual retoma las aportaciones de otros autores, aclara más adelante que las necesidades de formación, desde una opción más operativa que teórica, son: “la carencia de algo que se considera inevitable o deseable” (p. 86).

En suma, más allá de la propuesta conceptual, que sin duda es valiosa, la contribución importante de Gairín (1992) es la indistinción que se le pueden dar a las tres perspectivas de necesidades de formación planteadas por Benedito *et al* (2001). Importa, para aclarar esta parte, traer una nueva cita de Gairín (1992):

No tiene porque (*sic*) dejar de considerarse que algunas necesidades del sistema educativo corresponden a necesidades que también sienten las personas y que expresan, o pensar en otras combinaciones. Por otra parte, una necesidad existente puede dejar de *serlo* con el tiempo o bien aparecer nuevas necesidades (p. 89).

Desde esta perspectiva, las necesidades formativas expresadas son una consecuencia de las reformas educativas. En otro orden de ideas, los directores, al no estar preparados para los cambios educativos anunciados, solicitan que el Estado les brinde los ingredientes cognitivos, alineados con lo dispuesto en la norma; incluso, la petición no tendría que estar presente, pues si una reforma educativa no le antecede, o acompaña en paralelo, una formación las necesidades normadas quedan fragmentadas.

Por otra parte, de acuerdo con González y Raposo (2008), las necesidades formativas se pueden equiparar conceptualmente con intereses, deseos, carencias o deficiencias entre una situación actual y otra más, como han señalado Benedito *et al* (2001). Sin embargo, cuando el marco conceptual tiene como pretensión indagar sobre las necesidades percibidas —argumentan González y Raposo (2008)— la mejor opción es utilizar el vocablo *intereses*, pues en ningún contexto los directivos son carentes de profesionalidad. Así, pues, las necesidades de formación desde la perspectiva de estos últimos autores citados son una escasez, más que ausencia, de conocimientos y habilidades directivas.

En una perspectiva teórica y práctica, mientras tanto, Sandoval *et al.* (2008) entienden las necesidades de formación como “las posibilidades de desarrollo y mejora en el ejercicio de su tarea directiva” (p. 13). Por eso sugieren que estas se puedan abordar, considerando al directivo como individuo, a partir de las dimensiones de *desarrollo personal y social* y

desarrollo profesional; es decir, a las habilidades morales y actitudinales para con los demás; también a las capacidades técnicas para las tareas propias de la dirección: gestión pedagógica, gestión administrativa y social.

Aunque prescinden de la citación, Sandoval *et al.* (2008) toman los apuntes sobre las habilidades que Katz (1974) señaló como necesarias en los directivos: humanas y conceptuales. En otras palabras, las primeras permiten relacionarse con los demás y, junto con ellos, lograr la misión de la organización; las segundas hacen referencia a conocimientos y conceptos abstractos sobre la disciplina de formación; en este caso a la dirección.

En una aportación hecha por Tejedor (1990), las necesidades formativas se entienden “como la discrepancia existente entre la situación corriente y la situación deseada del desarrollo educacional, que enfatiza en la igualdad educacional y en el adecuado desarrollo práctico y que puede ser eventualmente mejorable a corto o largo plazo como resultado de un estudio sistemático” (p. 16). Sin embargo, después del planteamiento teórico, Tejedor (1990) advierte que no siempre es posible diseñar un concepto aceptable para todos, al igual que concederle un valor operacional al momento de evaluarlas. Esto es resultado, según el mismo autor, de la diversidad de alternativas para su estudio y valoración, pues cada necesidad debe ser analizada en su contexto.

De esta gama de conceptos es importante destacar que los directores de educación básica primaria en México, no obstante carecen de formación inicial para las funciones específicas que llegan a formalizar en las organizaciones escolares —documentado ampliamente—, poseen ciertos conocimientos y habilidades sobre la función directiva; estos, se puede argüir, son adquiridos por la observación cotidiana hecha a las actividades de sus anteriores directores, en otros términos, por *las críticas cotidianas a las buenas y malas prácticas directivas*; también por la lectura de algunos textos sobre el tópico como parte de un proceso formativo autodidacta. Por eso, con el apunte inmediato anterior y las notas teóricas planteadas por González y Raposo (2008) y Sandoval *et al.* (2008), aquí se entiende el concepto de necesidades formativas como una escasez, más que una carencia total, de conocimientos y habilidades para realizar de una manera diferente el ejercicio de la tarea directiva.

En esta adopción conceptual también se considera el carácter bifronte de las necesidades formativas, argumentada por Benedito *et al.* (2001). Si bien el punto de partida son las necesidades expresadas, es decir, las que los directores pueden dan a conocer a través de sus voces —si existen los espacios o foros para ese fin—, también son importantes las normadas, pues su impresión en los documentos oficiales de la reforma educativa configuró un perfil de director idóneo. Además, según Gairín (1992), algunas necesidades planteadas en los PPI pueden corresponder a las que manifiestan los directores.

Método de investigación

Con el objetivo de recuperar y analizar las necesidades de formación de los directores de educación básica primaria en el Estado de México ascendidos mediante examen de oposición abierto, se implementó una estrategia metodológica de tipo mixta. Parafraseando a Hernández, Fernández y Baptista (2003), se retomaron las bondades de ambas aproximaciones (cualitativa y cuantitativa) antes que ser purista y optar por sólo una. Así, como estudio exploratorio, el proceso se dividió en cuatro partes: el primero fue realizar una investigación bibliográfica en artículos y tesis de grado, entre otras obras, para crear el marco de teorías y las categorías de análisis; el segundo, identificar la muestra; el tercero, la aplicación de la técnica Team Kawakita Jiro (TKJ), y el cuarto, la recuperación y análisis de las necesidades formativas de los directores.

Categorías de análisis

Para fines del objetivo planteado se consideraron dos categorías: *necesidades formativas expresadas* y su indicador fue la expresión oral, o las voces, de los directores ante una pregunta generadora en la sesión del trabajo de campo. La segunda categoría fue *necesidades formativas normadas* y sus indicadores considerados fueron los aspectos de cada una de las dimensiones de los PPI. La contrastación permitió analizar si son congruentes entre sí u orbitan en espacios diferentes.

Para la construcción de las categorías de análisis se tomaron en cuenta los apuntes teóricos de Benedito *et al.* (2001) y Gairín (1992).

La muestra

La muestra del estudio fue criterial (Hernández *et al.*, 2003). Para tal efecto, se seleccionaron a los directores que participaron en el proceso abierto de oposición para los cargos directivos que la SEP convocó en junio de 2015 y cuyo resultado fue favorable para obtener el ascenso (ver tabla 2).

La identidad de los participantes se recuperó en la Subdirección de Educación Primaria, Región Naucalpan —previa solicitud a esa dependencia adscrita a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM)—; posteriormente, la Subdirección de Educación los invitó a participar, de manera voluntaria, al ejercicio de recuperación de sus necesidades formativas mediante la aplicación de la técnica TKJ. De los 30 directores ascendidos mediante examen, solo pudieron asistir 18.

Tabla 2. Población y muestra

Sujetos de investigación	Directores de educación básica primaria
Región/País	Naucalpan, Estado de México, México
Población	527 directores
Muestra	30 directores ascendidos mediante examen. Solo asistieron 18

Fuente: Subdirección de Educación Primaria, Región Naucalpan

Así, la muestra se conformó con 11 directores del sexo masculino y 7 del femenino. En el grupo de los varones, cinco cuentan con licenciatura, cinco con maestría y uno con doctorado; en el sexo contrario, tres tienen licenciatura y cuatro maestría.

Aplicación de la técnica Team Kawakita Jiro

La TKJ, como técnica utilizada en las organizaciones con el propósito de “recabar la opinión y el sentir de todos los integrantes de una organización y consensuar diversas perspectivas para definir los asuntos que afectan a la comunidad” (Hernández, 2010, p. 41) y creada por el antropólogo japonés Jiro Kawakita en 1953 (Ohiwa, Kawai y Koyama, 1990), se aplicó con los directores de la muestra el 4 de julio de 2017.

No obstante tiene un fin último, a saber, definir compromisos de acción en una organización, en esta investigación solo se utilizó una de sus fases, que es la de agrupar y reagrupar ideas diversas para construir una perspectiva amplia y ordenada de necesidades formativas, ya que no busca plantear un modelo de formación para los directores.

El proceso se planeó y aplicó de acuerdo a un guion de manera sistemática en dos partes (tabla 3).

Tabla 3. Guion para la recolección de la información

Planteamiento del objetivo a los directores: Identificar y analizar las necesidades de formación de los directores de educación básica primaria.	
Primera parte	Presentación (en Power Point) y explicación sobre las nociones teóricas de las necesidades formativas (Antúnez <i>et al.</i> , 2013; Benedito <i>et al.</i> , 2001; Gairín, 1992; González y Raposo, 2008; Sandoval <i>et al.</i> , 2008 y Tejedor, 1990).
Pregunta detonante	¿Qué conocimientos y habilidades necesita adquirir como director para promover un mejor aprovechamiento académico de los alumnos?
Segunda parte	Aplicación de la técnica TKJ (grabar sesión).
Cierre	Agradecimiento a los directores participantes.

Fuente: Elaboración propia

En la primera parte, en el espacio de reunión con los sujetos de la muestra, se llevó a cabo una presentación y explicación en Power Point sobre las nociones teóricas acerca de las necesidades formativas, con los argumentos y propuestas de los autores consultados.

En la segunda, una vez terminada la presentación, para recabar las voces de los directores, se planteó la pregunta siguiente: “¿Qué conocimientos y habilidades necesita adquirir como director para promover un mejor aprovechamiento académico de los alumnos?”. Enseguida se aplicó la técnica con el procedimiento señalado por Hernández (2010), propio de la TKJ:

1. A cada director se le repartió tres tarjetas blancas.
2. A petición del coordinador, en cada una de las tarjetas escribieron, de manera clara, un conocimiento o habilidad necesario para promover un mejor aprovechamiento académico de los alumnos, a partir de su nueva función.

3. Enseguida, seleccionado al azar, un sujeto de la muestra leyó en voz alta una necesidad: la de mayor prioridad para él. Las necesidades escritas por los demás, con similitud a la leída, fueron agrupadas en una mesa de trabajo.

4. Agrupadas todas las necesidades formativas en mesas de trabajo diferentes, se seleccionó la de mayor frecuencia. Con base en ese resultado, los directores que también escogieron la misma necesidad se reunieron para exponer, frente a los demás, sus argumentos de esa primera selección.

5. Para las otras necesidades de formación el proceso fue el mismo que se señala en el punto anterior.

Procesamiento y análisis de la información

Una vez aplicada la técnica TKJ, se procesó la información. Para la parte cuantitativa, los resultados se reunieron en una hoja de trabajo en Excel (frecuencias absolutas); en lo posterior, para su análisis, se agruparon en frecuencias relativas con el uso de las medidas de tendencia central. Para la parte cualitativa, la sesión se transcribió sin modificar lo que expresaron los directores y se rescataron las voces en las necesidades con las frecuencias más altas.

Al transcribir las necesidades expresadas se le anexó a cada participación, dentro de cada grupo, el prefijo “DIR₁”, “DIR₂”, etc., para diferenciar las aportaciones hechas y evitar anotar nombres. Cada prefijo señala *director* o *directora 1* y así sucesivamente. En las necesidades de formación expresadas con doble prefijo significa la participación, más de una vez, de un mismo director o directora.

Resultados

Una vez procesada la información, los resultados se presentan en dos partes: la primera, muestra los datos duros sobre las necesidades formativas, esto es, la parte cuantitativa; la segunda, que acompaña a la primera, son las voces de los directores ascendidos mediante examen pero sin formación inicial.

La tabla 4 muestra los resultados cuantitativos de las necesidades de formación de los directores de educación básica primaria en la región educativa de Naucalpan, Estado de México.

Tabla 4. Necesidades formativas expresadas

<i>Necesidad formativa</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>%</i>
Legislación educativa vigente	10	19
Técnicas y estrategias para solucionar conflictos	10	19
Liderazgo compartido	07	13
Acompañamiento técnico pedagógico	06	11
Administración o gestión de recursos	05	09
Toma de decisiones	04	07
Comunicación	03	06
Evaluación de alumnos y profesores	03	06
Planeación	03	06
Negociación	02	04
Bases teóricas del plan y programas de estudios	01	02
Total	54	100 %

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla 4, los directores de educación básica primaria en la región educativa de Naucalpan necesitan, en primer lugar, conocimientos y habilidades sobre la legislación educativa vigente. La razón de ser de esta necesidad es el deficiente conocimiento de los mecanismos o instancias para canalizar las irregularidades que algunos profesores manifiestan durante su estancia en la escuela y salón de clases. También por una cultura laboral que se resiste a fenecer y que, por muchas décadas, fue promovida por un Estado corporativo y un sindicato complaciente. La voz de un director así lo manifiesta:

¿Por qué el director no aplica la norma? Porque sabe que detrás hay una organización que respalda y defiende los derechos de otros, y creo que lo que tenemos que conocer es todo el entramado de la formación sindical; o sea, ¿qué va a hacer el sindicato cuando yo ponga a disposición a un maestro que ya desató en diferentes ocasiones las instrucciones, ha incumplido con sus responsabilidades? Le voy a aplicar la norma y va a venir aquella parte que me va a exigir para que tenga un englosamiento [*sic*] legal de lo que estoy haciendo. Normalmente no aplicamos la norma porque va a venir el sindicato y a lo mejor me la revierte (DIR₁).

Se observa, con la necesidad expresada, que mientras la SEP apuesta porque los directores “idóneos” lleven a las organizaciones escolares hacia mejores escenarios para mejorar la calidad educativa, éstos dedican más tiempo y esfuerzos en paliar una cultura organizacional arraigada.

La segunda necesidad, técnicas y estrategias para solucionar conflictos, tiene relación directa con la primera. Sin embargo, tiene un aditamento más, pues los directores ascendidos mediante examen de oposición abierto han sido señalados, por parte de sus colegas profesores adversos a la reforma educativa anunciada en 2012, como simpatizantes de cambios laborales y educativos que rompieron con esquemas tradicionales de contratación y ascensos dentro del magisterio mexicano. La voz de un director así lo plantea:

En nuestro caso es la solución de conflictos. Porque creo que todos llegamos y todos dijeron: “Te vamos a poner a prueba”. Incluso, en la primera escuela que llegué me dijeron: “Espurio (...), ¡espurio! —con gritos, eh—. ¡Tirano!”. En la primera escuela que llegué. ¿Por qué?, porque es gente que no cree en la evaluación, que es gente que con tal de no ser evaluado hace marcha, y plantones y todo; porque no creen que la evaluación es una figura que nos puede continuar formando; es con el fin de mejorar (DIR₁).

Si se consideran de nuevo las aportaciones de Gairín y Castro (2011), para los profesores mexicanos la reforma que inició con el sexenio 2012-2018 es laboral más que educativa; por eso, los directores que fueron partícipes de la nueva modalidad para los ascensos, señalada en la LGSPD, han llegado a ser un blanco más para los reclamos de los cambios impulsados en su dimensiones política y educativa o técnica, en palabras de Del Castillo (2013).

Con similares argumentos, los directores manifestaron necesitar habilidades en liderazgo compartido. Las razones son que en algunas organizaciones escolares predomina una dirección autoritaria, donde el director aún es visto como un monolito, experto de quien emanan las ideas brillantes para transformar la escuela. Una expresión así lo manifestó:

Yo llego a una escuela muy grande donde tenían un capataz; entonces cuando llego con esa idea, los comentarios de parte de todos era: “es que a mí el director me decía que era blanco, y era blanco”; entonces esa parte, bueno tal vez no sea el momento ni el espacio para decirlo pero, me ha costado transformar (DIR₁).

Otra voz más lo manifestó así: “En otra ocasión me dijeron: ‘A ver, pero si usted es el director. Sí, sí, pero vamos a hacerlo entre todos’” (DIR₃).

Si se hace un comparativo, esta necesidad expresada, en palabras de Benedito *et al.* (2001), es también una necesidad normada en los PPI (dimensión 2).

En el caso de la cuarta necesidad de formación, a saber, acompañamiento técnico pedagógico, los directores requieren desarrollar las habilidades humanas y conceptuales que plantea Katz (1974) para el logro de la misión de la organización. Una voz, conclusión parcial del trabajo de campo, así lo indicó:

Decidimos *acompañamiento técnico pedagógico* porque necesitamos saber cómo guiar al equipo docente hacia la mejora del logro educativo. ¿Por qué?, porque pareciera ser que en nuestras escuelas lo saben; sin embargo, no es así. Lo que yo me di cuenta es que el director anterior era autocrático y todas las actividades ya las tenían programadas; pero eran aquellas como la del “10 de mayo”, “las posadas”, etc, o sea, actividades que competen a lo social (...) Por eso, cuando uno llega al aula para acompañar al docente para ver por qué el niño sigue teniendo “seis”, qué es lo que está pasando e investigar, hay una resistencia; se resiste el docente porque están acostumbrados a lo social. Entonces ellos dicen: “si usted sabe, póngase a dar clases o dígame cómo le hago para resolver este problema” (DIR₁).

Como se puede apreciar, las actividades directivas dentro de muchas organizaciones escolares orbitan dentro de un cosmos burocrático poco sustancial para la mejora de los aprendizajes de los alumnos; pero también el conjunto de actividades rutinarias son resultado de una visión ajena a lo que plantean las dimensiones uno y dos de los PPI (SEP, 2016) para los directores: 1) “Un director que conoce a la escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de organización y funcionamiento de la escuela para lograr que todos los alumnos aprendan” y 2) “Un director que ejerce una gestión escolar eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela”.

Por eso, ante el clivaje del planteamiento normativo y la realidad laboral en las escuelas, los directores recién ascendidos se manifiestan desaventajados.

Ahora bien, no obstante el Estado mexicano no provee de recursos económicos de manera directa a los directores y a las escuelas, una necesidad más en orden de importancia fue precisamente la de la administración o gestión de recursos (9 %). Sin embargo, los argumentos manifiestos de los directores ante la necesidad formativa brindan un panorama más claro de cuál es la razón de su selección:

Esta necesidad surge porque veíamos a nuestros directores que batallaban mucho con PEC. Eso quita mucho tiempo y para no padecer lo mismo es necesario tener conocimientos de cómo administrar esos recursos y entregar cuentas (DIR₁).

Y otra opinión fue la siguiente:

Sí, desde que yo llegué a la escuela me tocó la fortuna, o infortunio, de estar en PEC y eso fue desgastante por parte de los requerimientos de Toluca [se refería a la documentación solicitada por los SEIEM con sede en Toluca, México]. A veces mis maestros me ayudaban a realizar muchas actividades administrativas; y esa delegación de actividades quitaba tiempo a las clases (DIR₂).

Más que *gestión de recursos*, como los directores de la muestra manifestaron, su necesidad formativa se plantea en términos de la entrega oportuna y cabal de documentos probatorios del recurso recibido por el Programa Escuelas de Calidad (PEC), cuyo alumbramiento en el sexenio 2000-2006 proveyó de recursos económicos a algunas escuelas que participaron de manera voluntaria en él para, entre otras acciones, fortalecer las competencias docentes y directivas (SEP, 2005). Los directores, a decir de los resultados de una evaluación hecha al PEC por expertos en educación de la universidad de Harvard, se dedicaron más al llenado de documentos oficiales para justificar el uso de los recursos recibidos (Reimers, 2006).

En otro orden de ideas, como se aprecia en la tabla 4, los directores también manifestaron necesitar conocimientos y habilidades para la toma de decisiones (7 %). Quienes formaron esta cohorte involucraron varios factores para su selección; baste leer sus voces emitidas:

Una de ellas marcamos *Toma de decisiones*, porque ante situaciones de diverso tipo: riñas verbales entre padres de familia, riñas entre alumnos, tareas que se empalman y ambas son de instancias oficiales, etc. es necesario darle respuesta. El problema es que te los envían de un momento a otro y tienes que darle respuesta en ese momento (DIR₁).

La toma de decisiones es una necesidad expresada pero también normada, según se puede apreciar en la dimensión dos de la tabla 1. Por otra parte, esta necesidad también tiene su sentido en el antecedente académico de los directores: el de profesor de alumnos. El cambio de esta función —que no demandaba la toma de decisiones mayores aunque sí muy importantes para los alumnos— por otra requirió de un nuevo piso de conocimientos y habilidades, pues su relación, trato y trabajo se llevará a cabo con alumnos, profesores, padres de familia, autoridades educativas superiores, sindicales y municipales.

En otro apartado, 6 % de los directores seleccionó la comunicación como una necesidad formativa. Cuando se pasa lectura en los argumentos emitidos para la selección de la necesidad, se puede observar que esta responde a un puntal primordial para avanzar hacia la mejora de los aprendizajes de los alumnos: comunicar con certeza a los demás la misión particular de la escuela.

Creemos que los compañeros realizarán las actividades porque lo dijo el director, pero a veces no logramos transmitir el verdadero propósito de nuestra escuela. Para las cuestiones administrativas sí; sólo se ejecutan y ya (DIR₁).

Con base en este argumento, la reforma educativa implementada en México no tiene que olvidar estos aspectos sustanciales, pues, como Molina y Contreras (2007) documentaron en otros países, la efectividad de la formación puede llegar a ser débil y deficiente en la práctica.

Respecto a la evaluación de alumnos y profesores y a la planeación, las cuales tuvieron una menor cantidad de votos, parecen responder al antecedente académico y laboral inmediato de los directores ya comentado. En este tenor, los directivos tienen nociones teóricas sobresalientes en ambas necesidades formativas, pues su tránsito por una escuela normal y por diversos grupos como profesores de alumnos les permitió adquirir y desarrollar los conocimientos y las habilidades mencionadas.

Aquí la ventaja para nosotros es que hemos transitado de ser docente o profesor a directivo nos favorece. Nos formamos en esas habilidades y en el transcurso de algunos años lo pusimos en práctica, no sólo con los alumnos sino también con nuestros compañeros (DIR₁).

Así es. Si a mí me dicen: ¿Cómo le hago aquí? Puedo recomendar algunas actividades para evaluar de distintas formas (DIR₂).

Cuando los argumentos se direccionaron hacia la planeación, los argumentos de los directores fueron similares a la necesidad relacionada a la evaluación de alumnos y profesores:

Cuando fuimos maestros realizábamos una planeación que nos ayudaba a dar clases; con esa planeación podíamos seguir una ruta (DIR₁).

No obstante, cuando la planeación se enfoca en las actividades de la organización escolar, las cuales suelen ser diferentes y más complejas que las exigidas para los procesos de aprendizaje de los alumnos, esos conocimientos y habilidades que los directivos de la muestra poseen las han adquirido mediante la experiencia y de *las buenas o malas prácticas* realizadas por sus anteriores directores. Así lo planteó, como conclusión, el equipo que seleccionó esta necesidad formativa:

Los conocimientos que necesitamos son para planear actividades de una escuela. Por ejemplo, yo llegué a mi escuela y lo primero que hice fue recordar la planeación que hacía mi director. A partir de eso realicé la mía. El problema fue que cuando me lo revisaban decían en la supervisión que le faltaba; eso me angustió porque todos los reflectores llegaban a mí; quiero imaginar lo que pensaron de mí (DIR₂).

Como ha sucedido con las necesidades formativas de liderazgo compartido y acompañamiento técnico pedagógico, los directores ascendidos mediante examen, y no por la forma tradicional, son considerados expertos en planeación de y para las actividades que demanda la escuela; sin embargo, la realidad es totalmente diferente: ellos, como los demás no ascendidos mediante examen, necesitan una formación sobre este elemento propio para la conducción exitosa de una organización escolar.

En penúltimo lugar de preferencias, los conocimientos y las habilidades sobre la negociación también se hicieron presentes en los directores. Los magros argumentos emitidos

por sus electores ponen al descubierto que dentro de la escuela los profesores cumplen las normas mínimas laborales que propician un ambiente adecuado para la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

En este sentido, el papel del director es para apaciguar dificultades entre profesores y padres de familia o consensuar argumentos adversos entre profesores. Sin embargo, esta situación tiene como condición una cultura laboral institucional distinta, donde los actores de la comunidad educativa cohesionan —sus actitudes y aptitudes— hacia un mismo fin.

Ahora bien, es evidente que para la mejora de los aprendizajes de los alumnos son necesarios los conocimientos sobre las bases teóricas del plan y programas de estudios; pero en sentido numérico fue la necesidad formativa con menos preferencias.

Apuntar una vez más que los directores, antes de todo, han sido profesores de alumnos con una formación inicial con énfasis en el plan y programas de estudios, amén de otras disciplinas, es una buena razón de su último lugar en selección. Sin embargo, para algunos siempre hay una nueva oportunidad de ahondar sobre esos conocimientos para un asesoramiento experto a los profesores. Así lo manifestó un director:

A mí en lo particular me ha costado asesorar sobre el Plan y los programas. Te quieres meter al aula y empecé a hacer lo que me toca: revisar planeaciones y hacer recomendaciones. Pronto me di cuenta que tenía que conocer sobre los programas porque los maestros me preguntaban: “¿cómo le hago?”. Ellos me exigen observaciones puntuales de acuerdo al Plan y programas de estudios; entonces pronto me di cuenta que no la hago y tengo que prepararme (DIR₁).

En otras palabras, este director se reconoce como profesional que necesita mejorar continuamente sus conocimientos y habilidades para asegurar un servicio educativo de calidad, en concordancia con la dimensión tres de los PPI. Así, no obstante su formación inicial le proveyó de ciertos elementos teóricos sobre esta necesidad expresada, la puerta sigue abierta para la mejora continua.

Discusión

Como han planteado algunos estudios empíricos en el contexto internacional, las necesidades de formación de los directores de educación básica primaria no siempre son consideradas en las reformas educativas que tienen como propósito, entre otros, brindar una formación inicial o permanente a esos actores educativos (Gairín y Castro, 2011). El proceso más común es partir de la experticia de los formuladores de las reformas educativas, o lo que los teóricos llaman *necesidades normativas*, que de las necesidades expresadas (Benedito *et al.*, 2001; Fredua, 2013; Gómez, 2010; Gómez, 2011; González, 2015), pues resulta más económico.

En el contexto mexicano, en específico en la región educativa de Naucalpan, la situación no es diferente. Por ello la escasez de conocimientos y habilidades para realizar de una manera diferente el ejercicio de la tarea directiva (González y Raposo, 2008; Sandoval *et al.*, 2008) que se han visto en los resultados de la investigación contrastan con las propuestas manifiestas en los PPI, incluso orbitan en constelaciones diferentes y pocas veces llegan a encontrarse. Parece necesario, como plantean Molina y Contreras (2007), que los procesos de formación en la llamada *reforma educativa*, en sus fases inicial y permanente, partan de una evaluación de las necesidades desde una dimensión holística.

Por otra parte, y en consideración al objetivo de la investigación, recuperar y analizar las necesidades de formación de los directores de educación primaria ascendidos mediante la aprobación de un examen estandarizado, los argumentos escuchados señalan que, más allá del noble propósito educativo o técnico señalado por Del Castillo (2013), los directores se encuentran en una encrucijada porque el Estado ha confiado que llevarán a las organizaciones escolares hacia mejores derroteros educativos, ya que, al ser considerados directores “idóneos”, tienen conocimientos pertinentes sobre dirección escolar; sin embargo, la realidad cotidiana y particular les exige poner en acción otros conocimientos y habilidades, más que por la heterogeneidad de las escuelas, por la tirria manifiesta de los profesores hacia la reforma educativa emprendida desde 2012.

Recuperar las voces, más que estratificar las necesidades de formación en términos cuantitativos —que es la principal contribución de la investigación por la metodología utilizada— tiene que apuntar hacia otro propósito más ambicioso: considerarlas en la

implementación de acciones de formación inicial y permanente para los directores, que ya ha recomendado la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2010), para que no sean actos “a ciegas” (Orealc/Unesco, 2014, 2015) y a la larga su efectividad en la práctica además no sea débil y sobre todo deficiente (Molina y Contreras, 2007).

Pero también para la formación eternamente olvidada (Martínez y Murillo, 2015) tiene que considerar las voces de los directores de otros espacios del territorio mexicano. Este aspecto no contemplado en la investigación, y es el punto más débil, pues sólo se encerró a una región educativa del Estado de México, permitiría reunir las voces de los directores de las distintas regiones; pero lo más importante, sus necesidades formativas de acuerdo a su contexto y realidad particular.

Conclusiones

México ha materializado en su llamada *reforma educativa* algunas recomendaciones auspiciadas, desde hace años atrás, por organismos internacionales. No obstante, éstas están aún incompletas porque soslayan aspectos medulares como la formación inicial de los directores de educación básica primaria; además, en la parte complementaria, en la formación permanente, los contenidos son diseñados a partir de una sola norma, como si las organizaciones escolares se presentaran homogéneas en todo el país.

Las investigaciones sobre las necesidades de formación, en el marco de la reforma anunciada en 2012, cobran especial importancia porque más allá de que los directores son ascendidos mediante examen de oposición abierto y son considerados por la SEP como “idóneos”, en la práctica se forman como lo hicieron sus otros colegas ascendidos por otros mecanismos. Es decir, se apropian de conocimientos y habilidades mediante ensayo-error o por la emulación de las buenas prácticas de sus predecesores. Asimismo, esas habilidades son para resolver situaciones variopintas sujetas a un contexto determinado, ajenas muchas de las veces a los planteamientos normativos. En este contexto, no es suficiente que los directores hayan sido ascendidos mediante un proceso de evaluación y sean presentados, además, con grandilocuencia ante la sociedad como “idóneos” si su formación se lleva a cabo

sólo en la práctica, sin referentes teóricos propios para la función, al igual que sus demás colegas.

Si pretendemos transitar hacia una mejor calidad educativa, como pregona el argumento más utilizado en la parte técnica de la reforma, es impostergable brindar formación inicial a los directores con acciones que den respuesta a las necesidades formativas normadas y expresadas. Así, las primeras responderían al ideal educativo mexicano que se ha plasmado en los documentos oficiales normativos; mientras que las segundas a las situaciones que se le presentan en la cotidianeidad.

Los resultados de la investigación de campo exigen a las autoridades educativas no olvidar que una cohorte mayoritaria de profesores de educación básica primaria manifiestan actitudes de resistencia hacia la llamada *reforma educativa*; por eso, los directores “idóneos” han puesto en el cenit de sus necesidades formativas aquellas que apacigüen los malestares docentes y generen una cultura laboral armónica, adecuada para la mejora de los aprendizajes de los alumnos: *Legislación educativa vigente*, muy distante a los planteamientos del PPI. No basta —e incluso es iluso pensar que vendrán los cambios como inmediata consecuencia— que se hayan establecido unas dimensiones del perfil “idóneo” del director si las necesidades de formación quedan al margen de un proceso formativo también ausente en la reforma.

La tarea pendiente para el Estado mexicano, en el marco de las acciones de la reforma educativa, es integrar procesos formativos inicial y permanentemente para todos los directores desde una perspectiva de las necesidades normadas y expresadas. Esta tarea, sin embargo, requiere de mayores insumos humanos y económicos, de voluntades políticas y estrategias meditadas, así como de un cuerpo de teorías propias del ámbito educativo, que no del empresarial, pues las organizaciones escolares tienen como misión educar, en una acepción integral, a los alumnos que se matriculan en ellas.

Recomendaciones a futuros trabajos de investigación son plantear modelos de formación inicial para los directores, a partir de la revisión documental de las experiencias internacionales con éxito probado, en los que se puedan incluir las necesidades formativas expresadas y normadas; sus resultados puede dar pautas de solución a la problemática señalada. Otra más es valorar el nivel de desempeño de los directores “idóneos” considerando

las opiniones de profesores y padres de familia, al igual que como categoría de análisis las dimensiones de los PPI.

Referencias

- Antúnez, S., Silva, B., González, J. J. y Carnicero, P. (2013). Formación de los supervisores y supervisoras escolares en México. Análisis de necesidades. *Educar*, 49(1), 83-102.
- Arellano, D. y Cabrero, E. (2005). La Nueva Gestión Pública y su teoría de la organización: ¿son argumentos antiliberales? Justicia y equidad en el debate organizacional público. *Gestión y Política Pública*, 14(3), 599-618.
- Arnaut, A. (2014). Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente. En Del Castillo, G. y Valenti, G. (coords.), *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando?* (pp. 31-46). México: FLACSO.
- Benedito, V, Imbernón, F. y Félez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 5(2), 1-24.
- Braslavsky, C. y Acosta, F. (2001). *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.
- Bresser, L. C., Garnier, L., Oslak, O., Prats, J., Przeworski, A., Alvarez, E. y Cunill, N. (1998). *Una Nueva Gestión Pública para América Latina*. Argentina: Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD).
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (11 de septiembre de 2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal] / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, Chile: Cepal / Unesco.
- Del Castillo, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 637-652.

- Del Castillo, G. (2013). El Servicio Profesional Docente: los ejes de discusión y debate. En Del Castillo, G. y Valenti, G. (coords.), *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando?* (pp. 13-17). México: FLACSO.
- Ezpeleta, J. (1996). Reforma educativa y prácticas escolares. *Avance y Perspectiva*, 15, 268-277.
- Ezpeleta, J. (1998). *La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina*. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8247.pdf>.
- Fredua, E. (2013). *Exploring School Principal Preparation and Development in Northern Canada: The Case of Nunavut's Educational Leadership Program (ELP)*. (tesis de doctorado). Ontario Institute for Studies in Education, Canada.
- Gairín, J. (1992). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los Centros Educativos*. España: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- Gairín, J. y Castro, D. (coords.) (2011). *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*. Santiago, Chile: Red de Apoyo a la Gestión Educativa.
- Gómez, A. M. (2010). *La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía*. (tesis de doctorado). Universidad de Huelva, Huelva, España.
- Gómez, I. (2011). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. (tesis de doctorado). Universidad de Huelva, Huelva, España.
- González, A. M. (2015). *Dirección escolar exitosa en España. Un estudio de casos*. (tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- González, M. y Raposo, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia Europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 285-306.
- Gorostiaga, J. y Tello, C. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 363-514.

- Hernández, C. (2010). TKJ para identificar problemas, elaborar propuestas y definir compromisos. *Revista Organización y Dirección*. Recuperado de www.cinne.uadec.mx/documentos/TKJ%20.pdf.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Katz, R. L. (1974). Skills of an Effective Administrator. *Harvard Business Review*. Retrieved from <https://hbr.org/1974/09/Skills-of-an-effective-administrator>.
- Martínez, C. y Murillo, F. J. (2015). La formación de directores y directoras, un factor (más) de inequidad escolar en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, pp. 241-266.
- Molina, N. y Contreras, A. A. (2007). Detección de las necesidades formativas de los equipos directivos: paso previo para el diseño de planes de formación. *Acción Pedagógica*, (16), 70-81.
- Ohiwa, H., Kawai, K. and Koyama, M. (1990). Idea Processor and the KJ Method. *Journal of Information Processing*, 13(1), 44-48.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Orealc/Unesco]. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y El Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago, Chile: Orealc/Unesco.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Orealc/Unesco]. (2015). *Liderazgo escolar en América Latina y El Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. Santiago, Chile: Orealc/Unesco.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la educación en México*. París, Francia: OCDE Publishing.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-Unesco.

- Reimers, F. (1995). Participación Ciudadana en Reformas de Políticas Educativas. *Pensamiento Educativo*, 17, 115-137.
- Reimers, F. (coord.) (2006). *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sandoval, L.Y., Camargo, M., Vergara, M., Quiroga, C., Pedraza, A. y Cristina H., F. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, 11(2), 11-48.
- Senge, P. (2015). *La quinta disciplina*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2005). *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*. México: Colección Editorial del Gobierno del Cambio, SEP, Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2016). *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de Dirección y de Supervisión*. México: Subsecretaría de Educación Básica. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Lineamientos generales para los programas de formación continua, desarrollo de capacidades y desarrollo de liderazgo y gestión*. México: Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201704/201704-3-RSC-Ok7PJTjrR0-lineamientos_programas_de_formacion_continua_200417.pdf.
- Tejedor, F. J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista Investigación Educativa*, 8(16), 15-37.
- Wise, D. (2002). A leadership preparation program for educational administrators. *Nueva Época*, 6(12), 87-101.