



Experiencias desarrolladas por las personas directoras de escuelas primarias en el ejercicio de sus funciones durante el periodo de pandemia por COVID-19

Experiences developed by the directors of primary schools in the exercise of their functions during the period of the COVID-19 pandemic

Volumen 22, Número 3
Setiembre - Diciembre
pp. 1-29

Adrián Hernández Vélez

Citar este documento según modelo APA

Hernández Vélez, Adrián. (2022). Experiencias desarrolladas por las personas directoras de escuelas primarias en el ejercicio de sus funciones durante el periodo de pandemia por COVID-19. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3), 1-29. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.50454>

Experiencias desarrolladas por las personas directoras de escuelas primarias en el ejercicio de sus funciones durante el periodo de pandemia por COVID-19

Experiences developed by the directors of primary schools in the exercise of their functions during the period of the COVID-19 pandemic

Adrián Hernández Vélez¹

Resumen: En este artículo se analizaron las experiencias directivas que las personas directoras de las escuelas primarias de Puebla, México, desarrollaron en el ejercicio de su función durante la pandemia ocasionada por el virus SARS-Cov-2 (COVID-19). En los referentes teóricos se reconocieron tres formas de ejercer la función directiva: pedagógica, gerencial y mixta. La investigación tuvo un posicionamiento epistémico de corte fenomenológico-hermenéutico con enfoque cualitativo y diseño de estudio de caso. El instrumento consistió en una entrevista semiestructurada aplicada por Google Meet en el periodo de marzo a abril del año 2021. Los hallazgos sugieren que las personas directoras ejercieron su función apegadas a la forma de dirección mixta con énfasis gerencial. Potenciaron habilidades de liderazgo, comunicación, trabajo en equipo y resolución de problemas. Además, desarrollaron líneas discursivas con énfasis ontológico, conforme al cual el ser humano, complejo y subjetivo constituye la razón de ser que anima toda forma de existencia social; pro-salud enfocado al cuidado de la salud física y emocional; ético que orientó las formas de ejercicio laboral con base en el análisis de la pertinencia del marco normativo-institucional; y tecnológico que promovió el fortalecimiento de las habilidades digitales para el adecuado desarrollo de sus funciones. También, implementaron dispositivos hermenéuticos, permanentes y transitorios para comprender e interpretar la nueva realidad educativa. Los dispositivos permanentes fueron de tipo ontológico, ético-profesional, lingüístico, epistemológico, ideológico, identitario, pedagógico-didáctico y técnico. Los dispositivos transitorios fueron de tipo resiliente y residual. Finalmente, los resultados indican que las directoras y directores reconocieron su condición humana, así como su salud física y emocional como los máximos baluartes dentro de la emergencia sanitaria.

Palabras clave: dirección escolar, dispositivos hermenéuticos, liderazgo y pandemia.

Abstract: This article analyzes the managerial experiences of the directors of the primary schools of Puebla (Mexico) developed in the exercise of their function during the pandemic caused by the SARS-Cov-2 virus (Covid-19). In the theoretical references, three ways of exercising the managerial function were recognized: pedagogical, managerial and mixed. The research had an epistemic positioning of a phenomenological-hermeneutical nature, with a qualitative approach and a case study design. The instrument consisted of semi-structured interviews applied by Google Meet in the period from March to April of the year 2021. The findings suggest that they exercised their function attached to the form of mixed direction with managerial emphasis. They strengthened leadership, communication, teamwork and problem-solving skills. In addition, they developed discursive lines with an ontological emphasis, according to which the human being, complex and subjective, constitutes the reason for being that animates all forms of social existence; pro-health focused on physical and emotional health care; ethical that guided the forms of labor exercise based on the analysis of the relevance of the normative-institutional framework; and technology that promoted the strengthening of digital skills for the proper development of their functions. They also implemented permanent and temporary hermeneutic devices that helped them understand and interpret the new educational reality. The permanent ones were ontological, ethical-professional, linguistic, epistemological, ideological, identity, pedagogical-didactic and technical. The transients were of the resilient and residual type. It is concluded that they carried out their functions recognizing their human.

Key Words: school management, hermeneutic devices, leadership and pandemic.

¹ Profesor en el Instituto de Profesionalización del Magisterio Poblano, Puebla, México. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Orcid <https://orcid.org/0000-0003-0940-010X>

Dirección electrónica: adrianhernandezvelez@gmail.com

Artículo recibido: 17 de marzo, 2022

Enviado a corrección: 27 de mayo, 2022

Aprobado: 22 de agosto, 2022

1. Introducción

En México, el 27 de febrero de 2020 se reportó el primer caso de contagio por COVID-19 (Secretaría de Salud [SESA], 2020), y para el 20 de marzo, las escuelas suspendieron las clases presenciales debido al aumento en el número de contagios (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2020). Para mantener la continuidad de los procesos formativos y evitar la propagación del virus SARS COV-2, el sistema educativo emprendió formas alternativas de educación a través de medios no presenciales, en específico, mediante la impartición de educación a distancia (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020), lo que, en el nivel de educación primaria, impactó a 47 892 directivos, 676 620 docentes y 13 862 321 estudiantes (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2021).

La educación a distancia fue conceptualizada como todo proceso desarrollado por medios, digitales o no, siempre que permitieran promover esquemas de enseñanza-aprendizaje, síncronos o asíncronos, por ejemplo, a través del uso de internet (redes sociales, aplicaciones de mensajería instantánea y correo electrónico), teléfono fijo y móvil, radio, televisión, traslado de paquetería física o a través del uso de cualquier otro tipo de recurso (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020a). La principal estrategia aplicada bajo este concepto consistió en el programa *Aprende en Casa* que abarcó la grabación y transmisión de los contenidos de los planes y programas de estudio (SEP, 2020b).

A pesar de que atendió los cambios emergentes del sistema educativo, algunas investigaciones concluyeron que este programa no respondió a los problemas de cobertura tecnológica, capacidad económica y desarrollo educativo que caracterizan a una población marcada por profundas diferencias sociales (Backhoff, 2020; Campañ, 2020; Dietz y Mateos, 2020; Hernández-Fernández, 2020; Navarrete et al., 2020 y Pérez y Gaitán, 2020). Otros estudios que indagaron la forma en que el personal docente desarrolló su labor durante la emergencia sanitaria, concluyeron que trabajaron de forma comprometida (Gallegos y Tinajero, 2022) en un ambiente que mostró el limitado desarrollo de sus habilidades digitales, lo que en muchos casos condicionó su desempeño en el ejercicio de la docencia a distancia (Campañ, 2020 y Gil, 2020).

En el nivel de educación primaria, las personas directoras encabezaron los esfuerzos para superar esas problemáticas en sus contextos escolares. El estudio desarrollado por Montecinos et al., (2020) señala que sus prioridades estuvieron centradas en el aprendizaje

de sus estudiantes y en su bienestar emocional. También, reportaron un importante incremento de sus labores en los ámbitos pedagógico, socioemocional y administrativo. Además de que percibieron mayor compromiso y colaboración de sus equipos docentes. En lo particular, reportaron mayores niveles de estrés en el desarrollo de su función, pero también mayor apoyo social brindado a las familias.

Ejercieron su función con un perfil directivo de tipo pedagógico (Herrera y Tobón, 2017), gerencial (Comas 2007) o mixto, conforme al cual planificaron para mitigar los daños ocasionados por la pandemia, además, usaron sus recursos teóricos y metodológicos para garantizar la continuidad de los aprendizajes de las niñas y los niños. Entre sus acciones “monitorearon el trabajo de los docentes que estaban en sus casas y, también desde sus casas, además de seguir sus planes, dialogar con todos, definir los problemas para buscar soluciones [...]” (Kochen, 2020, p.12). Enfrentaron la complejidad de ejercer un liderazgo más estratégico y operativo, independiente e interdependiente, con equilibrio entre la atención de sus necesidades humanas y la obtención de logros laborales (Netolicky, 2020).

Las investigaciones previas señalan que coordinaron en sus escuelas las estrategias oficiales para garantizar el desarrollo de las formas de docencia y gestión a distancia. En este sentido, considerando que la nueva realidad educativa generó cambios en la forma de ejercer su labor, el propósito del estudio fue comprender las experiencias pedagógico-gestoras y gerenciales desarrolladas por las personas directoras en el ejercicio de sus funciones durante el periodo de pandemia por COVID-19, en las escuelas primarias de la zona escolar estatal 069 del estado de Puebla (México); es decir, se buscó analizar los recursos teóricos, ideológicos e instrumentales que pusieron en acción, con el legítimo e irreductible propósito de garantizar la continuidad de los aprendizajes de la comunidad estudiantil, incluso, laborando bajo circunstancias atípicas de racionalización de la carencia derivadas del distanciamiento social.

Las preguntas que orientaron las intenciones de generación de conocimiento fueron: ¿Quiénes son y cómo ingresaron a la función directiva las personas directoras de las escuelas primarias de la zona escolar estatal 069 del estado de Puebla (México)? ¿Qué caracterizó a las directoras y directores eficientes en tiempos de pandemia? ¿Cuáles fueron las líneas discursivas que desarrollaron en el ejercicio de su función? ¿Qué dispositivos hermenéuticos pusieron en acción para enfrentar las circunstancias de la nueva realidad educativa? Y ¿Qué forma teórica de dirección predominó en el ejercicio de sus funciones?

2. Referentes teóricos

2.1 Aproximación conceptual a la noción de escuela

El ejercicio directivo está determinado por la forma de concebir la función social de la escuela por cuanto institución u organización. Las instituciones asumen al conocimiento como bien público y se caracterizan por su sentido de patrimonio, interlocución ciudadana y de construcción de identidades nacionales (Comas, 2007 y Días Sobrinho, 2007). Las escuelas, en tanto instituciones, son agentes públicos de mediación entre los individuos y la sociedad, referentes de transformación social abiertos a las personas, aun cuando decidan no hacer uso de sus servicios.

Las organizaciones se rigen por principios empresariales de poder y beneficio que determinan el tipo de producción que económicamente les conviene (Días Sobrinho, 2007). Las escuelas que se asumen como organizaciones no solo adoptan el léxico empresarial, sino también sus intereses y procedimientos regulados por políticas emanadas del Estado Evaluador², el cual estableció una nueva lógica de relación con las escuelas mediante la articulación de la planeación estratégica, evaluación y rendición de cuentas (Neave, 2001). Esta reconoce su calidad y condiciona su acceso a financiamiento extraordinario (Mendoza, 2002).

Una tercera forma de concebir la escuela combina ambas interpretaciones de su función social. En esta podrá predominar su orden institucional u organizacional, lo que llevará a la disyuntiva de preguntarse si se trata de una institución o una organización educativa (Comas, 2007). La respuesta que se obtenga impactará la manera en que las directoras y los directores se asuman ideológicamente para desempeñar su trabajo.

2.2 Enfoques conceptuales de la función directiva

La dirección escolar es una función educativa arraigada en la figura de las personas que la ejercen con la intención de fortalecer la calidad de las escuelas (Argos y Esquerra, 2014). Es un cargo que otorga poder legítimo (Farfán-Tigre, Mero-Delgado Sáenz-Gavilanes, 2016), por lo que se encuentra regulado en términos normativos y procedimentales por el Estado.

² El Estado Evaluador es un modelo de corte neoliberal que surgió en Europa occidental en la década de los ochenta como solución financiera a la crisis generada por el agotamiento del modelo de Estado benefactor (Betancur, 1997). Su origen se remite a la integración europea, la crisis económica y la masificación de la matrícula (Neave, 2001). Estableció nuevas formas de relación entre el Estado y sus instituciones a partir de mecanismos de racionalización económica vinculados a la planeación estratégica, evaluación, rendición de cuentas, diversificación de financiamiento y apertura a mecanismos de mercado (Mendoza, 2002).

Aunque existen múltiples definiciones, al relacionarlas con la función social de la escuela como institución o como organización, se obtienen tres formas de dirección escolar; *pedagógica, gerencial y mixta*.

En la primera forma, las personas directoras son líderes pedagógicas que reconocen a la escuela como institución que con base en principios de un régimen jurídico e ideológico, responde a fines sociales necesarios para construir una sociedad inclusiva y apegada a proyectos de desarrollo equitativo y justicia social. El liderazgo pedagógico consiste en la capacidad, legal y legítima de orientar al personal docente para que reconozca la labor formativa como la razón de ser de la escuela, la sitúe como el núcleo del quehacer escolar y coloque a su alrededor a la gestión educativa (institucional, escolar y pedagógica) (Casassus, 1999 y SEP, 2021a).

La gestión educativa es el “proceso que se establece de manera deliberada para construir nuevas formas de relación, colaboración y organización entre las diversas personas que intervienen para implementar y evaluar las propuestas educativas que surgen de la sociedad” (Chacón, 2013, p. 51), por lo tanto, articula el aparato teórico y metodológico de diferentes disciplinas para comprender, interpretar y resolver los fenómenos educativos.

Los estudios que abordan esta forma de dirección escolar analizan la incidencia de las habilidades del personal directivo sobre el nivel de consolidación de la gestión educativa; reportan como factores de éxito su liderazgo, trabajo en equipo, comunicación, toma de decisiones, resolución de problemas, anticipación y delegación, así como su capacidad para analizar y potenciar el desarrollo del contexto escolar y social respetando su idiosincrasia y reconociendo a la escuela como un espacio de micropolítica (Camacho, 2019; Castilloveitía, 2017; Freire y Miranda, 2014; García et al., 2010; Herrera y Tobón, 2017; Miranda, 2016; Salvo-Garrido y Cisternas-Salcedo, 2021 y UNESCO, 2011).

En la segunda forma de dirección escolar, la persona directora es líder gerencial, especialista en acceder a recursos económicos extraordinarios mediante la participación en programas para la mejora de la calidad. La gestión educativa prioriza la eficiencia del trabajo educativo con base en sistemas de indicadores predominantemente cuantitativos que articulan la planeación estratégica, evaluación y rendición de cuentas y promueven la transición en las escuelas de una lógica de conocimientos hacia una lógica de competencias (Comas 2007; Días Sobrinho, 2007 y Mendoza, 2002).

Las investigaciones de esta forma directiva analizan la relación entre el desarrollo de las habilidades gerenciales y la efectividad de la escuela como organización (Cabrera et al., 2018; Calle, 2019; Campos et al., 2019; Castillo, 2012; Núñez y Díaz, 2017 y Palacio, 2019).

En la tercera forma de dirección se articulan características de las formas pedagógica y gerencial, sin embargo, los estudios analizados son concluyentes en señalar que, aun cuando en las narrativas oficiales predomina el liderazgo pedagógico, desde la década de los años 90, han sido establecidas políticas que fragmentan el orden institucional e imponen una base tecnogerencial que regula la función directiva (Antúñez, 2018; Comas, 2007 y Franco, 2017), por lo que asumirse en la lógica de lo mixto, irreductiblemente también conducirá a la disyuntiva de preguntarse si se trata de un líder pedagógico o un líder gerencial.

2.3 Los dispositivos hermenéuticos

La noción de Dispositivos Hermenéuticos se basa en el concepto de *dispositivo de poder* de Foucault (2008), y en su reelaboración propuesta por Agamben (2007). También, se basa en la hermenéutica de Gadamer (2007). Para Foucault (2008), el poder consiste en redes que atraviesan todo tipo de relaciones humanas y sus nodos se tejen con distintos niveles de tensión entre quienes lo ejercen y quienes lo resisten.

Los dispositivos de poder son toda *tecnología* aplicada para la implementación de esas redes, y pueden tener una orientación positiva que escapa a la noción negativa que históricamente se les ha atribuido. Para Agamben (2007), los dispositivos de poder son todo aquello que tiene “la capacidad de capturar, controlar y asegurar las conductas, las opiniones y discursos de los seres vivos” (p. 257).

La hermenéutica, conforme a Gadamer (2007), consiste en una actitud de disposición al encuentro con los textos, entendidos como toda manifestación intencional de comunicación. Se trata de una actitud de disposición al encuentro intersubjetivo mediado por la historia, la cultura y el lenguaje. Para Gadamer (2001), somos seres históricos y lingüísticos, por eso, la hermenéutica establece las bases para comprender e interpretar lo que nos define en el horizonte de la historia y en la palabra.

De modo que, los dispositivos hermenéuticos consisten en todos los recursos, permanentes y transitorios que las directoras y directores, estando inmersos dentro de estructuras de poder, ponen en acción con la intención de comprender, interpretar y actuar sobre la realidad y sobre sus diferentes manifestaciones, en específico, sobre los eventos que enfrentan en el marco de la emergencia sanitaria. En escenarios concretos, los dispositivos

presentan matices de aplicación basados en la interpretación que se hace de las escuelas como organizaciones o instituciones.

En resumen, la integración de los fundamentos teóricos permite comprender las rutas y formas de acción emprendidas por el personal directivo de escuelas de educación primaria e identificar sus atributos para perfilar posibles líneas de intervención que aporten al éxito de su función escolar.

3. Metodología

3.1 Enfoque

La investigación tuvo una base epistémica de corte fenomenológico-hermenéutico. Para la fenomenología, el conocimiento se asume como un proceso-producto de la comprensión e interpretación de la acción del sujeto en el mundo, o sea, de la forma en que se arroja a la experiencia vivida (Lora y Sánchez, 2012). La hermenéutica es una filosofía universal que encuentra en la historia, la cultura y el lenguaje rutas de acceso a los textos, en tanto estos constituyen todo aquello que es susceptible de comprensión e interpretación (Gadamer, 2007).

El enfoque fue cualitativo, con diseño de estudio de caso de tipo crucial, centrado en el análisis de la particularidad y complejidad de un caso singular, por lo tanto, permitió comprender su dinámica interna y contexto para acceder a lo que Stake (1999) define como un *ejemplo en acción*. La pertinencia del tipo de estudio se basó en la intención de alcanzar conclusiones situadas que no pretenden ser generalizadas, sino que muestran el valor que tienen los participantes, en lo individual y en común, como parte de la muestra y en relación con las intenciones de generación de conocimiento (Stake, 1999).

La selección tomó en cuenta el caso que garantizó el contacto con las personas directoras, el desarrollo de las entrevistas y el acceso a la información. Además, la revisión de la literatura mostró el predominio de trabajos que abordaron el impacto de la emergencia sanitaria en torno a las políticas educativas, función docente y comunidades estudiantiles (Hernández, 2020; Morduchowicz y García, 2021 y Silas y Vázquez, 2020). Consecuentemente, otro criterio consistió en retomar el caso de las personas que en cada escuela encabezaron las estrategias oficiales para garantizar la continuidad de los aprendizajes de las niñas y de los niños. Lo anterior fue una forma de comprender y reconocer su labor.

3.2 Unidades de análisis

La población del estudio se situó en la Jefatura de Sector XV de la Dirección de Educación Primaria en el estado de Puebla (México). Está integrada por tres zonas escolares estatales, de las cuales, la 13, se encuentra en un contexto urbano; la 54 en el ámbito rural; y la 69, en contexto mixto. Las unidades de análisis están conformadas por las 11 personas directoras que integran la zona escolar 069 (ver Tabla 1). La muestra fue no probabilística de tipo intencional que, conforme a Otzen y Manterola (2017), consiste en obtener información valiosa de poblaciones variables. Por lo tanto, se construye una muestra pequeña con los sujetos que más convienen para el desarrollo de la investigación.

El personal directivo manifestó disposición para participar en el estudio y ofreció facilidades de conectividad para llevar a cabo las entrevistas. Los criterios para formar parte de la investigación garantizaron que las personas entrevistadas contaran con la trayectoria profesional necesaria para comprender las implicaciones y diferencias entre el ejercicio de las funciones docentes y directivas antes y durante la emergencia sanitaria, lo cual representó un baluarte hermenéutico que permitió usar los datos obtenidos:

1. Haber accedido a su puesto en un lapso mayor a un año, previo al cierre de las escuelas por motivo de la emergencia sanitaria.
2. Contar con experiencia docente no menor a un año previo a su función directiva.
3. Tener la disposición para participar en la investigación una vez conocidas las intenciones de generación de conocimiento, así como el sentido ético y el manejo de los datos con irreductible intención académica.

Tabla 1
Características del cuerpo directivo participante en las escuelas primarias de la zona escolar estatal 069 en Puebla, México, 2020.

Número de personas directoras	Género	Edad	Personal docente dirigido	Grupos atendidos	Comunidad estudiantil atendida
1	Mujer	41	17	17	365
2	Hombre	42	13	13	227
3	Mujer	45	6	6	172
4	Mujer	43	15	14	389
5	Mujer	37	6	6	45
6	Mujer	37	6	6	66
7	Mujer	54	19	19	661
8	Hombre	47	9	9	202
9	Mujer	33	7	7	141
10	Mujer	44	12	12	302
11	Mujer	35	12	12	263
Total			122	121	2833

Fuente: Elaboración propia con información de la supervisión escolar estatal 069 de Puebla, México, 2020.

3.3 Técnicas de recolección

La información fue recuperada mediante entrevistas semiestructuradas que consisten en un encuentro en el que, con base en una guía, se dialoga con respecto a un tema (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), aunque es posible incorporar preguntas que emergen en el encuentro y que permiten obtener más información.

Las entrevistas fueron desarrolladas a través de la plataforma *Google Meet* en el periodo de marzo a abril del año 2021. Se tuvo el consentimiento informado y verbal de las y los participantes para grabar, previa comunicación de los objetivos del estudio y de la manifestación del compromiso de confidencialidad. La estructura del guion abarcó tres núcleos temáticos: socioprofesional, trayectoria laboral y rol directivo durante la pandemia.

3.4. Procesamiento de análisis

Fueron desarrolladas las siguientes fases para la sistematización y análisis de la información:

Fase 1. Registro, sistematización y análisis de la información: consistió en la asignación de clave de identificación a las directoras y directores para registrar la transcripción de las entrevistas. Por ejemplo, en la clave E3C1:

E: significa entrevista.

3: es el número de la entrevista.

C: significa cuestionamiento o pregunta.

1: es el número de cuestionamiento o pregunta.

Posteriormente se usó el software MaxQDA (versión 2020) para registrar la operacionalización de núcleos temáticos y obtener de las entrevistas las unidades de análisis (fragmentos de datos empíricos) que conforme a los núcleos temáticos, categorías y subcategorías pre-teóricas abordadas, expresaron significados relevantes para cada directora y director.

Fase 2. Interpretación de la información: análisis intersubjetivo de las entrevistas con base en el sistema de categorías pre-teóricas y con la intención de identificar coincidencias y discrepancias entre las unidades de análisis.

Después fueron seleccionadas las unidades de análisis que mejor representaron esas consistencias y diferencias y se desarrolló una confrontación entre estas, obteniendo categorías teóricas que, conforme a Ruiz-Olabuenaga (2003), consisten en preposiciones conceptuales que reflejan el análisis, interpretación y discusión de la información.

La interpretación de la información se logró al confrontar las categorías pre-teóricas con las categorías teóricas, lo que permitió identificar los significados que comparte el personal directivo respecto al tema. Se trata del conocimiento que es generado con apego a los principios epistemológicos, es decir, como proceso-producto de la comprensión e interpretación de la forma en que el personal directivo desarrolló su función en el marco de la emergencia sanitaria (ver la Tabla 2).

Tabla 2
Proceso para interpretar la información obtenida en las escuelas primarias de la zona escolar estatal 069 en Puebla, México, 2021.

(A) Categoría a pre-teórica	FASE 1			FASE 2			
	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista N	(B) Consistencia de 1 a N (Unidades de Análisis representativas por categoría pre-teórica)	(C) Inconsistencia de 1 a N (Unidades de Análisis representativas por categoría pre-teórica)	(D) Categorías teóricas (Discusión entre B y C)	(E) Construcción de sentido (Discusión entre A y D)
I	Unidad de Análisis (Fragmento)	Unidad de Análisis (Fragmento)	Unidad de Análisis (Fragmento)	Ejemplo: Fragmento de entrevista 2	Ejemplo: Fragmento de entrevista 9	Preposición conceptual	Dialéctica entre las categorías pre-teóricas y las categorías teóricas.
II	Unidad de Análisis (Fragmento)	Unidad de Análisis (Fragmento)	Unidad de Análisis (Fragmento)	Ejemplo: Fragmento de entrevista 7	Ejemplo: Fragmento de entrevista 1	Preposición conceptual	Dialéctica entre las categorías pre-teóricas y las categorías teóricas.
III	Unidad de Análisis (Fragmento)	Unidad de Análisis (Fragmento)	Unidad de Análisis (Fragmento)	Ejemplo: Fragmento de entrevista 4	Ejemplo: Fragmento de entrevista 11	Preposición conceptual	Dialéctica entre las categorías pre-teóricas y las categorías teóricas.

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de las entrevistas aplicadas al cuerpo directivo de la zona escolar estatal 069 en Puebla, México, 2021.

4. Resultados

4.1 Características del personal directivo de las escuelas primarias

El 82% son mujeres y el 18% son hombres, tienen una edad promedio de 43 años y en cuanto a su nivel de estudios, el 9% tiene bachillerato, el 64% licenciatura y el 27% maestría. El 33% tiene una antigüedad en funciones directivas no mayor a tres años, por lo que constituyen un sector novel respecto a sus colegas que llegan a tener 20 años de experiencia. Solo uno desarrolla funciones frente a grupo y en total, durante el ciclo escolar 2020-2021, dirigieron a 122 docentes y atendieron a 2,833 estudiantes. Son mujeres y hombres que incursionaron en el ámbito educativo por distintos factores. Véase las siguientes unidades de análisis:

[...] antes de ser docente tuve la experiencia de trabajar con niños, era catequista y desde ahí me nació el interés por el trabajo que se desarrolla con los pequeños [...], inicié la carrera ya grande [...] pero siempre fue mi objetivo estar frente a grupo (E3C1).

[...] la verdad es que el momento en que decidí iniciarme en la parte educativa, quizás fue por error ya que no consideraba ser maestro, mis intenciones eran estudiar medicina, presento mi examen en la universidad y falté pocos números para poder ingresar [...] entonces me invitaron a estudiar la Normal [...] (E6C1).

La mayoría señaló que la formación profesional en el campo de la educación constituyó su prioridad, mientras que, para otra parte consistió en una segunda opción después de no lograr ingresar a su campo de estudios prioritario. El 73% no cuenta con estudios de posgrado, lo que constituye un área de oportunidad para formarse en materia directiva, tal como lo recomendaron la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2009) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2011), al señalar que en México las personas directoras de educación básica carecen de formación profesional. La filosofía de las escuelas que asuman esa labor resultará determinante para formar directoras y directores con perfil pedagógico o gerencial.

Aunado a lo anterior, los datos cuantitativos son consistentes con lo planteado por Elacqua, et al. (2018) quienes en su informe auspiciado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), afirmaron que en Latinoamérica la docencia es una función ejercida mayoritariamente por mujeres, aún y cuando en las últimas cuatro décadas se ha reducido su incorporación a este ámbito, lo cual junto al expansionismo de los sistemas educativos, consideran que contribuyó a disminuir el prestigio de la profesión docente.

4.2 El ingreso de las personas directoras a la función directiva

Se identificaron tres perfiles de ascenso a la función directiva, los cuales, conforme a la información de la Tabla 3, pueden mantener o no relación con su proyecto de desarrollo profesional.

Tabla 3
Formas de ascenso a la función directiva identificadas en la zona escolar estatal 069 en Puebla, México, 2021.

Perfil de ascenso	Acorde a Proyecto Profesional	Ajeno a Proyecto Profesional
Iniciativa personal.	X	
Comisión sujeta a mérito.	X	X
Imposición.		X

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de las entrevistas aplicadas al cuerpo directivo de la zona escolar estatal 069 en Puebla, México, 2021.

El ascenso con base en la *iniciativa personal* correspondió a quienes se postularon al cargo, con apego a principios burocrático-meritorios, por medio de la vía escalafonaria o por examen de oposición. Se trata de una ruta orgánica porque los procedimientos oficiales, en su dimensión normativa, están enfocados a quienes pretenden ocupar un puesto directivo. La siguiente unidad de análisis muestra este punto:

No me conformé, me dije: yo quiero ser director, entonces empecé a buscar la oportunidad, pero también considero que en estas escuelas grandes es complicado [...] entonces tomé la decisión de cambiarme a otra escuela y ahí tuve la oportunidad y ya comisionado busqué la clave (E6C2).

En el ascenso por *comisión sujeta a mérito*, la profesora o profesor comisionado tiene la posibilidad de aceptar o rechazar la encomienda, lo cual está relacionado con el nivel de intención que tenga por ascender en la estructura de mando. Entre los procedimientos identificados, su postulación regularmente procede de sus superiores bajo designación categórica o del personal docente que reconoce sus méritos. Tómense en cuenta las siguientes unidades de análisis:

[...] me dice una compañera, nos van a presentar al nuevo director [...] y al saber que era un maestro con poco tiempo de haber llegado, una compañera con más años en la escuela le dice al supervisor: no maestro, yo creo que debemos proponer a alguien que tenga antigüedad en la escuela y conozca cómo se trabaja [...], entonces me propusieron (E2C2).

Me dieron una comisión por un año y medio [...], en esa ocasión me tocó como director comisionado con grupo, no sé, tengo la necesidad de ser docente y no dejar a mis pequeños porque me proponían ser director comisionado, sin grupo, ¡No! A mí me interesa ser maestro frente a grupo y me quedé (E9C2).

En la unidad de análisis E9C2, se observa que la encomienda directiva no anula la disposición al ejercicio de la docencia, esta, por su parte, constituye el eje transversal de su condición profesional.

El tercer perfil corresponde a la designación por *imposición*, una entrevistada refirió lo siguiente:

Llegué a una comunidad y a los seis meses fallece la directora y ya todos los maestros habían pasado, era yo la última que no había tomado la dirección porque era una escuela tridocente, entonces, aunque yo no quería me comisionaron (E3C2).

Fue una designación categórica, legitimada por la comunidad docente bajo el argumento de la rotación de roles en un contexto marcado por la racionalización de la carencia, por lo que el interés colectivo se impuso sobre sus nulas pretensiones de ocupar el cargo.

Las formas de ascenso identificadas en el segundo y tercer perfil (por comisión sujeta a mérito y por imposición) estuvieron determinadas por factores contextuales y circunstanciales que no corresponden a la ruta oficial (meritocrática-normativa) establecida por la SEP, propia de las estructuras burocráticas.

En las estructuras burocráticas ascender constituye una aspiración profesional y una posibilidad de mejora laboral regulada por la movilidad interna y por esquemas de capacitación y suficiencia de recursos humanos, lo que resulta consistente con el primer perfil (iniciativa personal). En este sentido, los hallazgos muestran que en el sistema educativo, algunas de las directoras y de los directores ascendieron bajo criterios de racionalización de la carencia que no corresponden plenamente a los procedimientos oficiales, sin embargo, permiten su operatividad.

En los tres perfiles de ascenso, las personas directoras comparten la necesidad de habilitarse para el desarrollo de sus funciones, en principio articulando la manera en que conciben la naturaleza de la función social de la escuela (institución u organización), junto con la forma de su perfil directivo (pedagógico, gerencial o mixto). Ambos, en un segundo momento, orientarán el sentido de uso que den a los dispositivos hermenéuticos al intervenir en la realidad, reconociéndose como docentes o gerentes.

4.3 Las personas directoras eficientes en tiempos de pandemia

Los hallazgos indican que el personal directivo puso en acción actuaciones integrales (Herrera y Tobón, 2017) cercanas a la tercera forma de la función directiva (pedagógica-gerencial) y colaboraron con el personal docente para lograr el funcionamiento de las escuelas bajo condiciones atípicas. En los siguientes testimonios se observa lo señalado:

- “[...] reinterpretemos la normatividad en esta situación de pandemia, nos ajustamos a las exigencias, trabajamos lo fundamental de los planes y programas” (E8C4).
- “[...] liderazgo, todo es diferente, se necesita dirigir caminando juntos” (E1C4).

- “[...] resolver nuevos problemas que trajo la pandemia” (E6C4).
- “Tomar decisiones, decidir lo que hay que hacer, cómo lo vamos a hacer y por qué [...], todo es diferente, todos aportamos” (E2C4).
- “[...] capacidad de resolver las situaciones a través del diálogo” (E4C4).
- “Buena comunicación, estamos abiertos a las opiniones y las consideramos de la mejor manera posible” (E10C4).
- “Ser comprensivos, empáticos [...], tener la capacidad de resolver las situaciones a través del diálogo y de manera pacífica” (E7C4).
- “No ser autoritarios y menos sentirse superiores” (E11C4).

Las unidades de análisis revisadas muestran que ejercieron las siguientes habilidades (Antúñez, 2018; Herrera y Tobón, 2017 y UNESCO, 2011):

Liderazgo: entendido como el conjunto de procesos implementados para orientar a los actores educativos en una dirección determinada, haciendo uso de medios no coercitivos y con base en los fines de la función social de la escuela.

Comunicación: interpretada como los procesos formales e informales de intercambio de información a través de diferentes medios, presenciales y a distancia.

Trabajo en equipo: asumido como la articulación de los esfuerzos y actividades de los actores educativos, orientándolos hacia un fin común.

Resolución de problemas: consistió en la selección informada de una alternativa entre otras posibles con la intención de resolver un punto de tensión, priorizando el respeto a la condición humana.

También desarrollaron las siguientes actitudes:

Compromiso ético-profesional: disposición para enfrentar los cambios suscitados por la emergencia sanitaria y reinterpretar la forma de ejercer la función directiva con apego a los principios normativos que regulan la función social de la escuela.

Hermeneuta: apertura a la escucha y al diálogo con los actores educativos para comprender, interpretar y actuar con base en lo hallado en el encuentro intersubjetivo.

Empatía: capacidad para identificarse con las personas, comprender las situaciones que experimentaron en el marco de la emergencia sanitaria y decidir conforme a la posibilidad de atender sus expectativas.

Respeto: reconocimiento de las cualidades de los actores educativos y aceptación de su idiosincrasia dentro de los acuerdos que regulan la buena convivencia escolar y social.

Los equipos directivos también usaron *conocimientos* que oficialmente forman parte de su perfil profesional: política y legislación educativas, planes y programas de estudio, y modelos de gestión educativa (SEP, 2021a).

En síntesis, las habilidades, actitudes y conocimientos desarrollados permitieron que las directoras y directores contextualizaran su función con base en los fundamentos institucionales (legislación educativa) y necesidades de sus escuelas, aunque conforme a lo registrado en las unidades de análisis E6C4 y E8C4, priorizaron la eficiencia organizacional sobre la formación integral de los estudiantes debido a la necesidad de alcanzar resultados positivos estando inmersos en un marco de tensión.

4.4 Líneas discursivas en tiempos de pandemia

La pandemia también generó líneas de reflexión y diálogo relacionadas con la forma en que el personal directivo interpretó la contingencia sanitaria y la función social de las escuelas, como instituciones o como organizaciones. Estas líneas estructuraron las bases de comunicación con el personal educativo:

Discurso ontológico: se fortaleció la idea del *ser humano* como el motivo que anima toda forma de existencia social, y, por ende, constituyó el centro que rige toda forma de acción de los actores educativos. Las siguientes unidades de análisis muestran este punto:

Hemos sido más humanos, entender que estamos en una situación vulnerable y apoyar a los maestros, tengo dos maestras que se contagiaron con el Covid y desafortunadamente los padres de ambas fallecieron [...], hay que estarlas apoyando y traté de brindarles el apoyo, tanto emocional, también el acompañamiento en el trabajo (E4C7).

[...] aprendimos a sentirnos más humanos, interesarse por quienes están con nosotros [...], valoro más a mi familia y procuro darles tiempo de calidad; [...] en la escuela hemos estado monitoreándonos porque hemos tenido pérdidas o hemos estado viviendo la enfermedad de cerca y esto nos permite considerar que hay que vivir el momento y sacar el mayor provecho (E2C9).

El interés por la eficiencia escolar a distancia encausó a la docencia hacia una dinámica capitalista de consumo tecnológico que se reveló con mayor énfasis que el propio desarrollo

pedagógico. Además, conforme Arteaga y Cardona (2020), surgieron nuevas pandemias; *fake news*, racismo, cierre de fronteras, etc. Sin embargo, el crecimiento de la red médica global, incluso, el distanciamiento para proteger a los demás, fueron señales positivas que permitieron creer en la vigencia de lo humano como eje transversal de la narrativa social-escolar.

Discurso pro-salud: constituyó la base sobre la cual las directoras y los directores valoraron la pertinencia de laborar presencialmente, algo que resultó lógico en un sistema educativo que frente al riesgo de contagio mudó los procesos pedagógicos hacia estructuras a distancia priorizando el cuidado de la salud. También, abarcó el cuidado de la salud emocional, ya que los cuerpos directivos afirmaron haber sido impactados por las formas laborales desarrolladas durante la pandemia.

Las siguientes opiniones presentan este punto que, en primera instancia, mostró una perspectiva relacionada con la efectividad organizacional (E5C9):

[...] he tratado de tomar algunos cursos, ser más relajada, soy muy aprehensiva porque a veces ni siquiera duermo de que estoy pensando en siempre hacerlo bien, entonces, también ahorita creo que nuestra salud física y mental debe ser nuestra prioridad porque en un primer momento somos quien dirige y si la cabeza no está bien, las demás partes no funcionan como se debe (E5C9).

[...] desde el momento que empezamos a trabajar en casa me di la oportunidad de estar más tiempo con mi familia [...]. También me iba deprimiendo por el encierro, por no salir, me encanta pasear, ver a mi familia, socializar, entonces, llegó un momento en el que me sentí estresada, deprimida, ahorita ya lo voy superando [...], aunque el confinamiento también me ayudó a valorar la familia, la vida, la salud principalmente [...], valoro porque no me siento mal y agradezco porque hasta el momento he tenido un trabajo que me ha permitido estar en casa y porque no me ha faltado mi sueldo (E11C7).

En ambas unidades de análisis se afirma categóricamente que la salud física y mental no deben ser comprometidas porque de estas depende la estabilidad de su propia vida. Además, permiten identificar una actitud resiliente que fue potenciada al enfrentar situaciones laborales reguladas por un evento no experimentado, en el que fueron superando sus impactos en forma paulatina.

También se mostró la autoafirmación profesional al reconocerse como parte de un sector laboral estable, en el cual aunque el confinamiento social generó efectos negativos, contaron con condiciones de seguridad laboral, además de que fortalecieron sus lazos familiares.

Discurso ético: el personal directivo también reafirmó su compromiso ético-profesional disponiéndose a mejorar las competencias digitales que les permitieron intervenir en los escenarios de Educación Remota de Emergencia:

[...] en nuestro trabajo abarcamos muchos aspectos, no solamente lo administrativo [...] tenemos que ver más allá en cuanto a nuestra realidad con los alumnos. A los compañeros trato de abrir más su panorama porque no sabemos si el alumno comió, no sabemos si está solo o si se lo llevan a trabajar, no sabemos si no cuenta ni con un dispositivo para poder comunicarse, entonces, trato de centrarlos porque ser director no solamente es porque tengo un nombramiento (E9C10).

[...] ajusté mis competencias, ya lo hacíamos, pero en esta pandemia trabajamos más el respeto, la empatía, la tolerancia, el buscar, saber mediar entre lo normativo y las necesidades de los maestros, de los alumnos, de los padres de familia [...]; lo que menciona la SEP es difícil que se complemente, a veces es muy tajante, es decir, a fin de cuentas, es la norma, se hace o no se hace y nosotros vemos otros aspectos más humanos (E2C9).

Las nuevas circunstancias laborales potenciaron su condición de hermeneutas, permitiéndoles reinterpretar su realidad educativa y desarrollar otras formas de ejercer sus habilidades gestoras. Así, construyeron nuevos sentidos a los procedimientos escolares que al estar determinados por la estructura normativo-institucional, proyectaron escenarios homogéneos que no respondieron a las condiciones bajo las cuales trabajaron en cada escuela, lo que asumieron como reto para comprender e interpretar de forma correcta su labor.

Discurso tecnológico: la migración hacia la educación a distancia requirió condiciones adecuadas para ver en televisión el programa *Aprende en Casa*, además del uso permanente de internet para acceder a plataformas digitales a través de diferentes dispositivos tecnológicos, por eso fortalecieron las habilidades digitales del personal directivo con la intención de garantizar el desarrollo de sus funciones (SEP, 2021b).

Después de la ontológica, ésta fue una reflexión frecuente porque abordó lo concerniente al acceso a capacitación y a recursos instrumentales necesarios para sostener procesos de comunicación y organización efectivos:

Me vi en la necesidad de utilizar todas estas herramientas digitales, sí las sabíamos manejar, pero lo mínimo, ahorita es la gran competencia que he tenido que desarrollar,

me ha costado mucho trabajo, todo ha avanzado, computadoras, plataformas de internet, pero ya puedo, he aprendido, soy más hábil, ha sido una gran fortaleza (E9C6).

[...] nuestro trabajo es seguir buscando estrategias y formas de seguir motivando a los alumnos y a los padres de familia, esa es nuestra labor, pero no es suficiente lo que hace la Secretaría [SEP], nosotros mismos usamos nuestros recursos, pagamos los servicios para poder cumplir con lo que nos piden, pagamos internet, usamos nuestras computadoras, nuestros teléfonos, etc. (E7C8).

La racionalidad tecnológica genera la evolución y diversificación de los recursos técnicos, no obstante, aunque por sí misma supone una noción de progreso, en tiempos de pandemia su valor se encontró en el uso pedagógico-gerencial aplicado bajo presión social. Favoreció la educación de la comunidad estudiantil y la colaboración con sus cuerpos docentes, incluso al usar sus propios medios (ver E7C8), lo que reflejó el compromiso ético-profesional que presidió su labor inmersos en un marco de carencia de recursos.

En síntesis, como se observa en la Tabla 4, los discursos hallados pueden situarse en las tres formas de dirección escolar (pedagógica, gerencial y mixta), ante lo cual se infiere que al trabajar bajo circunstancias atípicas, inmersos en condiciones de racionalización de la carencia (ver E7C8) e instruidos para alcanzar resultados positivos, las directoras y directores ejercieron su función situados en la forma directiva mixta con énfasis gerencial, sin embargo no necesariamente lo hicieron orientados por preceptos teóricos, tanto como sí determinados por situaciones prácticas de la realidad. Ahora, el reto consiste en documentar cómo estas líneas discursivas pueden ser interpretadas en la postpandemia.

Tabla 4.
Formas de dirección escolar y énfasis de las líneas discursivas, Puebla, México, 2021.

Líneas Discursivas	Director Pedagógico	Director Gerente	Director Mixto
Discurso ontológico	Facilitar los procesos educativos para formar seres humanos integrales.	Eficientar los resultados educativos para cumplir el perfil de egreso.	Ambos.
Discurso pro-salud	La vida constituye el máximo baluarte social, por lo que se debe educar para proteger la salud física y emocional.	Cuidar la salud permitirá cumplir con el plan de estudios.	Ambos.
Discurso ético	Dirigir respetando la estructura normativa, derechos humanos y libertades fundamentales con sentido humanista.	Dirigir respetando la estructura normativa, derechos humanos y libertades fundamentales en consistencia con filosofías corporativas.	Ambos.
Discurso tecnológico	Las competencias digitales tienen la finalidad de apoyar el trabajo pedagógico para formar integralmente a las comunidades escolares.	Las competencias digitales constituyen un fin como parte de sistemas de indicadores de calidad.	Ambos.

Fuente: Elaboración propia con información obtenida en las entrevistas aplicadas al cuerpo directivo de la zona escolar estatal 069 en Puebla, México, 2021.

4.5 Los dispositivos hermenéuticos de la función directiva

La escuela dejó de ser reconocida únicamente por su condición presencial y pasó a constituirse como una institución u organización dinamizada en su estructura física y contextual, cuyo éxito se construyó sobre la relación pedagógica-tecnológica. Un director comentó:

[...] la escuela ya no solamente es el espacio, sino que es el trabajo que se desarrolla, hoy la escuela está en casa, es un reconocimiento que se debe dar y que en su momento se va a ver reflejado porque también hoy en día el trabajo del padre de familia y ese apoyo que se está recibiendo de él nos llevará a tener una conciencia generalizada de que estas actividades, a lo mejor muchas veces se habían dejado de ver, pero hoy se han revalorado (E3C11).

Las directoras y los directores reinterpretaron las formas de ejercer su labor apegadas y apegados a la nueva forma de concebir la escuela. Se apoyaron en el uso de dispositivos hermenéuticos, permanentes y transitorios cuyo fundamento empírico se encontró en las siguientes unidades de análisis: E2C9, E3C11, E4C7, E7C3, E7C8, E8C11, E9C6 y E11C7 (ver Tabla 5).

Tabla 5
Tipología de dispositivos hermenéuticos ocupados por el cuerpo directivo de la zona escolar estatal 069 en Puebla, México, 2021.

Familia de dispositivos	Tipo de dispositivos	Función	Perfiles Directivos	
			Líder Pedagógico (Énfasis)	Líder gerencial (Énfasis)
Permanentes	Ontológicos	Idea de ser que rige la forma en que se construye sentido a la realidad; se trata de la noción que orienta la forma en que se concibe a los seres humanos en el contexto educativo convulso (Avilés, 2003).	El ser humano como sujeto consciente de sí mismo y que se encuentra en la búsqueda de una formación integral que fortalezca su condición humana.	El ser humano como sujeto instrumental cuyo fin consiste en reproducir de manera eficiente un modelo de sociedad.
	Éticos-Profesionales	Posicionamiento que permite a los cuerpos directivos reinterpretarse a sí mismos y reinterpretar la forma de desarrollar su labor, ejerciéndola con apego irreductible a los fines legítimos de la escuela, promulgados con apego a su arquitectura ontológica y normatividad institucional (Hernández-Vélez, 2019).	Compromiso con la formación integral de los estudiantes como referente de la calidad de la escuela.	Compromiso con el óptimo logro de resultados educativos como referente de la calidad de la escuela.
	Lingüísticos	Sistema lingüístico que permite la comunicación en circunstancias cotidianas, así como en experiencias especializadas o ante el surgimiento de nuevos sentidos al lenguaje impulsados por instancias político-institucionales (Gadamer, 2007).	Leguaje pedagógico complementado con el lenguaje organizacional.	Lenguaje empresarial.
	Epistemológicos	Posicionamiento desde el cual se reconoce la condición categórica del conocimiento en los sectores educativo y de la salud, pudiendo discriminar información que, dada su naturaleza, distorsiona la comprensión y transformación de la realidad (Lora y Sánchez, 2012).	Teoría crítica, fenomenología y hermenéutica como paradigmas predominantes.	Positivismo y empirismo como paradigmas predominantes.
	Ideológicos	Posicionamiento desde el cual se construye sentido a la realidad, social y educativa (Sánchez, 1993 y Zizek, 2003).	Teoría crítica.	Tecnoburocracia.
	Identitarios	Autoafirmación individual-colectiva, siempre abierta, desde la cual los directivos se posicionan para enfrentar sus circunstancias en el campo educativo (Campos-Winter, 2018).	Identidad basada en fundamentos históricos, culturales y lingüísticos.	Identidad basada en filosofías corporativas de predominio económico.
	Pedagógico-Didácticos	Referente a la filosofía pedagógica-gestora y a su aparato teórico y metodológico, así como a los saberes didácticos a través de los cuales movilizan su función directivo-docente en	Métodos educativos soportados en ideas pedagógicas que priorizan al humanismo en el proceso de	Predominio técnico-instrumental como principal razón de ser en el proceso de

		modalidades presencial, semipresencial y a distancia (Freire, 1997 y Avilés, 2003).	enseñanza-aprendizaje.	enseñanza-aprendizaje.
Transitorios	Técnicos	Recursos digitales (plataformas, bases de datos, software, etc.) ocupados para el desarrollo de las funciones directivas y docentes. Requieren habilidades digitales y la capacidad de análisis para el acceso a fuentes de información, así como la disposición latente a la actualización ante la condición efímera de los avances tecnológicos y de la información.	Manejo de habilidades digitales para formar integralmente a las comunidades escolares.	Manejo de habilidades digitales como criterio de efectividad organizacional sin que necesariamente tenga relación con los procesos educativos.
	Resilientes	Actitudes que permiten enfrentar el riesgo de fracaso en el proceso de comprensión e interpretación, así como de acción sobre la realidad bajo condiciones de emergencia sanitaria o de acceso a la nueva realidad educativa (Manciaux, 2001).	Resiliencia con sentido social.	Resiliencia con sentido económico.
	Residuales	Saberes que escapan al lenguaje científico-académico y que se reconocen en la tradición del contexto cotidiano, sin embargo, tienen implícitas formas de acceso a la comprensión, interpretación y transformación de la realidad educativa (Gadamer, 2010).	Saberes efímeros de tipo pedagógico.	Saberes efímeros de tipo organizacional.

Fuente: Elaboración propia con información obtenida en las entrevistas aplicadas al cuerpo directivo de la zona escolar estatal 069 en Puebla, México, 2021.

Los dispositivos permanentes se mantuvieron una vez que las personas directoras comprendieron, interpretaron y actuaron con base en las circunstancias de la pandemia. Los dispositivos transitorios se presentaron en momentos concretos, son efímeros pero fundamentales para comprender la realidad. En la Tabla 5, además de presentar su función básica, se mostraron dos interpretaciones alineadas a las formas de dirección pedagógica y gerencial.

5. Conclusiones

Los resultados permiten concluir que para la mayoría de las directoras y directores la incursión al campo educativo constituyó su prioridad profesional: ascendieron a su cargo por iniciativa personal, por comisión sujeta a mérito o por imposición, principalmente tienen una

trayectoria directiva corta y ejercen su cargo con estudios de licenciatura o menos, por lo que se han profesionalizado en el ejercicio de sus funciones.

La formación del personal directivo en programas de posgrado profesionalizantes o de investigación es una estrategia adecuada para habilitarlos en materia directiva con elementos epistemológicos, teóricos y metodológicos que permitan que configuren su identidad y fortalezcan el funcionamiento y resultados de la educación primaria.

En el desarrollo de las labores de los cuerpos directivos predominó la dirección escolar de tipo mixto con énfasis gerencial, conforme a la cual pusieron en acción un perfil compuesto por habilidades, actitudes y valores que permitió que comprendieran los retos que la pandemia generó en su contexto escolar. Sin embargo, los hallazgos relacionados con su habilitación académica permitieron inferir que el ejercicio de este perfil no necesariamente estuvo orientado por el aparato teórico del tipo de dirección hegemónica, como sí estuvieron determinados por circunstancias prácticas de la realidad escolar.

Sus interpretaciones de la pandemia llevaron a conformar líneas discursivas que orientaron su reflexión y comunicación con los actores educativos. Las líneas consideraron diálogos de tipo ontológico, pro-salud, ético y tecnológico, los cuales además de subrayar la eficiencia gerencial, les sirvieron para reconocer su condición humana y el cuidado de su salud física y emocional como los máximos baluartes dentro de su ejercicio laboral.

Las personas directoras implementaron dispositivos hermenéuticos, permanentes y transitorios cuya función consistió en facilitar la comprensión e interpretación de la nueva realidad educativa y con base en lo hallado actuar con compromiso ético-profesional, impulsando el cumplimiento contextualizado de las políticas instituidas en los sectores educativo y de la salud.

El uso de los dispositivos hermenéuticos en la comprensión y transformación de la realidad presentará diferencias derivadas de la forma en que el personal directivo conciba la naturaleza de las escuelas, como organizaciones o instituciones y aunque es posible integrar ambas, esta forma conjunta sólo deberá situarse en el plano metodológico y no en el terreno de la indefinición ideológica, así tendrán mayores posibilidades de comprender la dinámica de cambios en la que están inmersas las escuelas que dirigen.

Una limitación del estudio radica en su alcance situado en una zona escolar, sin embargo, aunque el número de personas entrevistadas permitió conocer la forma en que desarrollaron su labor durante la emergencia sanitaria, las condiciones que se han presentado a partir del retorno a las aulas establecen una oportunidad para abarcar una mayor muestra y

desarrollar las entrevistas en el contexto laboral de cada persona directora, lo cual resulta importante para comprender las circunstancias bajo las cuales ejercieron su función directiva.

Finalmente, los resultados muestran la forma en que las personas directoras pusieron en acción dispositivos hermenéuticos que podrán ser estudiados bajo diversos direccionamientos epistemológicos, teóricos y metodológicos que contribuyan a trascender lo hallado en esta investigación, en función de brindar nuevas respuestas a los múltiples desafíos derivados de un evento que aún impacta al sector educativo.

Agradecimientos

Agradecemos a la supervisión de la zona escolar estatal 069 de primarias, en el estado de Puebla (México), por el apoyo proporcionado para el desarrollo de esta investigación.

6. Referencias

- Agamben, Giorgio. (2007). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Antúnez, Serafín. (2018). *Una brújula para la dirección escolar. Orientaciones para la mejora*. México: Somos Maestras Gestión Educativa.
- Argos, Javier. y Esquerria, Pilar. (2014). *Liderazgo y educación*. Santander: Ediciones Publican.
- Arteaga, Nelson. y Cardona, Luz. (2020). La significación intelectual de la pandemia de Covid-19: codificaciones sagradas y profanas. *Sociológica*, 35(100), 241-258. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v35n100/2007-8358-soc-35-100-241.pdf>
- Avilés, Ricardo. (2003). *La búsqueda humanizante*. México: UIA-UAT.
- Backhoff, E. (2020, 24 de abril). Aprender en casa. Realidad o fantasía. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/eduardo-backhoff-escudero/aprender-en-casa-realidad-o-fantasia>
- Betancur, Nicolás. (1997). El Estado evaluador como nueva forma de relacionamiento Estado-Universidades. *Revista Uruguaya de Ciencias Políticas*, 10, 117-131. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7115/1/RUCP_Betancur_1997v.10.pdf
- Cabrera, Anay., Núñez, María Rosa. y Alpízar, Raúl. (2018). La formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del proyecto educativo institucional. *Revista Conrado*, 14(65), 154-160. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1990-86442018000500154&lng=es&nrm=iso

- Calle, Vianet. (2019). Competencias del gerente educativo en instituciones educativas de Riohacha Colombia. *Telos*, 21(3), 564-590. DOI: <https://doi.org/10.36390/telos213.05>
- Camacho, Sorangel. (2019). El director escolar eficiente. El liderazgo en la escuela. *Anuario del Sistema de Educación en Venezuela*, (8), 54-74. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/16432>
- Campañ, Juan. (2020). Acciones de políticas educativas ante la emergencia sanitaria del Covid-19. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(3), 295-119. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.129>
- Campos, Fabián., Valdés, René. y Ascorra, Paula. (2019) ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol de director de escuela en Chile. *Revista Calidad de la Educación*, 51, 53-84. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n51/0718-4565-caledu-51-53.pdf>
- Campos-Winter, Hugo. (2018). Estudio de la identidad cultural mediante una construcción epistémica del concepto identidad cultural. *Cinta Moebio*, (62), 199-212. Doi: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2018000200199
- Casassus, Juan. (1999). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. En UNESCO-Santiago (Eds.), *La gestión: En busca del sujeto* (pp. 13-28). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117612>
- Castillo, John James. (2012). Responsabilidad de un gerente educativo. *Revista de Ciencias Sociales Aplicadas*, (2), 148—153. <https://mydokument.com/responsabilidad-de-un-gerente-educativo.html>
- Castilloveitía, Alma. (2017). Las destrezas de comunicación del director escolar y el manejo de conflicto en Puerto Rico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 113-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.006>
- Chacón Lara, Fernando. (2013). La gestión educativa: concreción y transformación. En Xicoténcatl Martínez y Daffny Rosado (Coord.), *Gestión educativa y prospectiva humanística* (pp. 51-70). México: IPN. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/libros/gestion-educativa/capitulo2.pdf>
- Comas Rodríguez, Óscar. (2007). La calidad en educación superior o la otra cara del conflicto entre organización e institución universitarias. *Reencuentro*, 50, 45-51. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34005007.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2021). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Edición 2021: cifras del ciclo escolar 2019-2020*. México. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/indicadores-nacionales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2021>

- Diario Oficial de la Federación* (DOF). (2020, 16 de marzo). Acuerdo número 020320 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria y normal y demás para la formación de maestros de educación básica del sistema de educación nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Secretaría de Gobernación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Días Sobrinho, José. (2007). Evaluación de la educación superior en Brasil: la cuestión de la calidad. En Pedro Krotsch, Antonio Comou y Marcelo Prati (coords.), *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo-UNLP FAHCE Departamento de Sociología.
- Dietz, Gunther. y Mateos, Laura. (2020). *La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia: muchas sombras y algunas luces*. CLACSO. Boletín del Grupo de Trabajo Educación e Interculturalidad. <https://www.educacionfutura.org/la-interculturalidad-educativa-en-tiempos-de-pandemia-muchas-sombras-y-algunas-luces/>
- Elacqua, Gregory., Hincapié, Diana., Vegas, E., y Alfonso, Mariana. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Profesi%C3%B3n-Profesor-en-Am%C3%A9rica-Latina-Por-qu%C3%A9-se-perdi%C3%B3-el-prestigio-docente-y-c%C3%B3mo-recuperarlo.pdf>
- Farfán-Tigre, Ángela E., Mero-Delgado, Oswaldo W. y Sáenz-Gavilanes, Jessica V. (2016). Consideraciones generales acerca de la gestión educativa. *Dominio de las Ciencias*, 2(4), 179-190. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802875>
- Foucault, Michel. (2008). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Franco, Martha Josefina. (2017). La gestión educativa en México: una política sin consenso de la base. *Temas de Educación*, 23(1), 85-110. <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/1004/1159>
- Freire, Paulo. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Silvana. y Miranda, Alejandra. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. GRADE. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/1357-el-rol-del-director-en-la-escuela-el-liderazgo-pedagogico-y-su-incidencia-sobre-el-rendimiento-academico/>
- Gadamer, Hans-Georg. (2001). *Hermenéutica, Estética e Historia*. España: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, Hans-Georg. (2007). *Verdad y método*. España: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, Hans-Georg. (2010). *Mito y razón*. España: Paidós.

- Gallegos, Itziar. y Tinajero, María Guadalupe. (2022). Aulas llenas y aulas vacías: Decisiones y acciones de una directora de preescolar indígena durante el confinamiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 241-268. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.474>
- García Garduño, José María., Slater, Charles L. y López Gorosave, Gema. (2010). El director escolar novel de primaria. Problemas y retos que enfrenta en su primer año. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1051-1073. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n47/v15n47a4.pdf>
- Gil, Anton. (2020). La escuela intrusa. *El Universal*. <https://eluniversal.com.mx/opinion/manuel-gil-anton/la-escuela-intrusa>
- Hernández, Alma Rosa. (2020). COVID-19: el efecto de la gestión educativa. *RELAIS*, 3(1), 37-41. <https://repositorio.lasalle.mx/bitstream/handle/lasalle/1769/COVID-19%20el%20efecto%20en%20la%20gesti%c3%b3n%20educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, Roberto., Fernández, Carlos., y Baptista, María del Pilar. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México: McGraw Hill.
- Hernández-Fernández, Jimena. (2020). Consejos para sobrellevar la escuela en casa. *Nexos. Distancia por tiempos. Educación y Pandemia*. <https://educacion.nexos.com.mx/consejos-para-sobrellevar-la-escuela-en-casa/>
- Hernández-Vélez, Adrián. (2019). *Repensar la educación en México*. Textos a deliberación. México: Monosílabo.
- Herrera, Sergio Raúl. y Tobón, Sergio. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 164-194. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65952814009.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2011). *La función directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C143.pdf>
- Kochen, Gladys. (2020). La gestión directiva o el liderazgo educativo en tiempos de pandemia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 9-14. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3349>
- Lora, Jorge. y Sánchez, Jorge. (2012). *Hacia una metodología de la praxis. La investigación social en gráficas*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Manciaux, Michel (Comp.). (2001). *La resiliencia: resistir o rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Mendoza, Javier. (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. México: CESU-Porrúa.
- Miranda, Sorangela. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 1-28. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v7n13/2007-7467-ride-7-13-00562.pdf>

- Montecinos, Carmen., Muñoz, Carlos., Valenzuela, Juan., Vanni, Xavier. y Weinstein, José. (2020). *Resultados de la encuesta: la voz de las directoras y directores en la crisis COVID-19*. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/resultados-encuesta-la-voz-de-los-directores-y-directoras-en-la-crisis-covid-19/>
- Morduchowicz, Alejandro y García, Vicente. (2021). *El impacto de la pandemia COVID-19: sus consecuencias educativas y laborales en el largo plazo*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-impacto-de-la-pandemia-COVID-19-sus-consecuencias-educativas-y-laborales-en-el-largo-plazo.pdf>
- Navarrete, Zaira., Manzanilla, Héctor. y Ocaña, Lorena. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al Covid-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 50-Edición especial, 143-172. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.100>
- Neave, Guy. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. España: Gedisa.
- Netolicki, Déborath. (2020). *Desafíos y tensiones del liderazgo escolar en pandemia*. http://liderazgoescolar.uc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=1175:desafios-y-tensiones-del-liderazgo-escolar-en-pandemia&catid=13&Itemid=291
- Núñez, Nemecio. y Díaz, Doris. (2017). Perfil por competencias gerenciales en directivos de instituciones educativas. *Estudios Pedagógicos Valdivia*, 43(2), 237-252. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200013>
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos]. (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar*. <https://www.oecd.org/education/school/43913363.pdf>
- Otzen, Tamara. y Manterola, Carlos. (2017). Técnica de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Palacio, Ciro Alberto. (2019). Rol del gerente educativo y su interacción comunitaria: una perspectiva sociocrítica. *Revista Científica*, 4(11), 82-102. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.11.4.82-102>
- Pérez, Víctor. y Gaitán, Pablo. (2020). Usos desiguales de Aprende en Casa. *Faro Educativo. Apuntes de política*, (18), 1-8. <https://faroeducativo.iberomex.mx/wp-content/uploads/2020/07/Apuntes-de-politica-18c.pdf>
- Ruiz-Olabuenaga, José. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salvo-Garrido, Sonia. y Cisternas-Salcedo, Pilar. (2021). Compromiso e influencia del equipo directivo desde la resiliencia socioeducativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(1), 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e01.2949>

- Sánchez, Adolfo. (1993). *La ideología de la neutralidad ideológica en las ciencias sociales*. España: Zona Abierta.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020a). *Educación a distancia*. Gobierno de Puebla. México: SEP-Puebla.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020b). *Liderazgo directivo en tiempos de contingencia*. Gobierno de México-Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2021a). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2021b). *Boletín No. 301 Alcanza SEP capacitación a más de 1.5 millones de maestras y maestros de todo el país en habilidades digitales*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-301-alcanza-sep-capacitacion-a-mas-de-1-5-millones-de-maestras-y-maestros-de-todo-el-pais-en-habilidades-digitales>
- Secretaría de Salud (SESA). (2020, 28 de febrero). *Se confirma en México caso importado de coronavirus COVID-19*. Prensa. <https://www.gob.mx/salud/prensa/077-se-confirma-en-mexico-caso-importado-de-coronavirus-covid-19>
- Silas, Juan Carlos. y Vázquez, Sylvia. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. Resultados de un estudio mexicano/latinoamericano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 89-120. <https://rlee.iberro.mx/index.php/rlee/article/view/97/374>
- Stake, S. Robert. (1999). *Investigación con estudios de caso*. España: Morata.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2011). *Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219162>
- Zizek, Slavoj. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI Editores.

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

