

01070
13



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

***“LOS DIRECTORES ANTE LAS DEMANDAS
DE TRANSFORMACIÓN Y CAMBIO DE LA
ESCUELA BÁSICA: ¿HACIA UN NUEVO
MARCO DE GESTIÓN?”***

2008: 19

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
MARTHA LUCÍA RIVERA FERREIRO**

**DIRECTORA DE TESIS:
MARTHA CORENSTEIN ZASLAV**

MÉXICO, D.F.

OCTUBRE 2001



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A L@S MAESTR@S QUE DECIDIERON SER DIRECTIVOS SIN HACER A UN LADO SUS SUEÑOS, SABEDORES DE QUE SIN INTERROGANTES, IMAGINACIÓN, CAPACIDAD DE ASOMBRO NI UTOPIÁS QUE LA QUIÉN, LA EDUCACIÓN SE REDUCE A UN ACTO RUTINARIO PARA QUIENES LA CONDUCEN E INTRASCENDENTE PARA QUIENES LA RECIBEN.

A GUILLE Y CLARA POR COMPARTIR SUS PREOCUPACIONES Y PUNTOS DE VISTA, PERO ANTE TODO, POR SU PACIENCIA PARA RESPONDER TANTAS PREGUNTAS

A MARCELINO, COMPAÑERO DE LA VIDA Y DE MIL BATALLAS. LOS SENTIMIENTOS, IDEAS, CONVICIONES Y DIFICULTADES COMPARTIDAS NOS HAN ENSEÑADO QUE COMO EL JUNCO, UNO SE DOBLA PERO SIEMPRE SIGUE EN PIE.

A JIMENA, POR TU PACIENCIA Y COMPRENSIÓN, Y POR TODOS LOS PASEOS, LAS IDAS AL CINE Y DEMÁS DIVERSIONES POSTERGADAS

RESUMEN

La idea de realizar este estudio se originó a partir de diversas experiencias de actualización con jefes de enseñanza de secundarias técnicas, directores y supervisores de educación preescolar y primaria. La afirmación de que todas las escuelas son iguales, pero al mismo tiempo todas son diferentes, fue el punto de partida que sirvió de guía durante su desarrollo.

El primer objetivo fue identificar las perspectivas organizadoras de la práctica directiva y los principios prácticos que de ellas se desprenden para organizar, planear, evaluar e impulsar el trabajo colegiado, aspectos todos ellos asociados a las características del nuevo rol que se espera cumplan los directivos como líderes académicos. El segundo objetivo fue analizar la relación que existe entre las perspectivas y principios prácticos de los directores y los planteamientos oficiales con respecto a la construcción de un nuevo marco de gestión y organización escolar. De acuerdo con estos propósitos, el enfoque metodológico adoptado fue el de la investigación con estudio de casos de tipo cualitativo; se trabajó con dos directoras, una del nivel preescolar y otra de primaria respectivamente. El acopio de información estuvo basado en observaciones, entrevistas y análisis de documentos oficiales.

Entre los hallazgos más sobresalientes se encuentra la fuerte influencia de la historia profesional previa en la configuración de las perspectivas que guían la práctica cuando se asume el cargo directivo; del mismo modo, las actuaciones concretas en los dos casos estudiados, descansan en la singular interpretación de las directoras sobre los planteamientos, normas y requerimientos oficiales, lo que lleva a afirmar la necesidad de analizar la práctica directiva desde una perspectiva contextual, es decir, como un conjunto estructurado de actuaciones en relación con el entorno y viceversa; esto es indispensable para comprender la práctica cotidiana, cuya lógica interna responde a y está condicionada por las influencias del contexto, mismo que llena de sentido los esquemas prácticos en los que se basa la toma de decisiones. La investigación aporta evidencia empírica suficiente para mostrar el gran abismo existente entre el discurso oficial y la realidad cotidiana, cuyo contenido y forma hace patente que la incoherencia entre el decir y el hacer es la moneda de uso corriente, no únicamente en las escuelas, también en todos los niveles del sistema educativo. La investigación concluye señalando algunos factores y condiciones que influyen para mantener este estado de cosas, anotando una serie de temas a manera de agenda para continuar la discusión.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
LAS DEMANDAS DE CAMBIO DE LA ESCUELA Y LA TRANSFORMACIÓN DEL ROL DE LOS DIRECTIVOS (referentes conceptuales).....	14
1.1- Procesos de reforma y concepciones del cambio educativo.....	19
1.2-La escuela como centro del cambio.....	30
1.3- Cultura, organización y modelos de gestión escolar.....	34
1.4- Los directores: entre las demandas de cambio y los dilemas cotidianos de la organización y conducción de la escuela.....	47
REFERENTES METODOLÓGICOS.....	55
2.1- Categorías centrales.....	61
2.2- Criterios de selección de los casos.....	62
2.3-Técnicas e instrumentos utilizados.....	65
2.4- Procedimiento para obtener y analizar la información.....	67
LA PRÁCTICA DIRECTIVA EN EL JARDÍN DE NIÑOS: SER CAPITÁN PARA LLEGAR AL PUERTO CON TODA LA TRIPULACIÓN A BORDO.....	73
3.1- Características del contexto.....	73
3.1.1- Organización cotidiana del trabajo escolar.....	77
3.1.2- El ambiente de trabajo y las relaciones.....	82
3.2- Perspectivas y principios que guían la práctica directiva.....	85
3.2.1-De docente líder a directora.....	85

3.2.2- Las propuestas oficiales y la práctica cotidiana: ¿transformando roles o sobreponiendo funciones?.....	89
3.2.3- Principios prácticos que dan sentido a la acción de organizar y gestionar la escuela.....	94

LA PRÁCTICA DIRECTIVA EN LA ESCUELA PRIMARIA: SER CAPITÁN PARA MANTENER EL BARCO A FLOTE.....122

4.1- El contexto.....	122
4.1.1- Organización cotidiana de las actividades escolares.....	127
4.1.2- El ambiente y las relaciones.....	130
4.2- Perspectivas y principios que guían la práctica.....	138
4.2.1- El interés por la dirección: oportunidad de estar al frente y no detrás de otros.....	138
4.2.2- La aparente ventaja de la experiencia administrativa en las actividades diarias.....	143
4.2.3- Opinión de la dirección sobre las intenciones y acciones oficiales.....	147
4.2.4- Principios y acciones para organizar el trabajo escolar: los mecanismos de la gestión escolar oculta.....	154

CONCLUSIONES.....185

BIBLIOGRAFÍA.....204

INTRODUCCIÓN

El interés por realizar este estudio tiene su origen en diversas experiencias de actualización con jefes de enseñanza de secundarias técnicas, directores y supervisores de educación preescolar y primaria, durante talleres, cursos y diplomados dirigidos a esta población. El intercambio de ideas y opiniones estimulantes a que dieron lugar ha sido el motor de un sinfín de interrogantes e inquietudes sobre temas interrelacionados tales como el cambio educativo, la innovación, la gestión y la organización escolar; así mismo, cada momento de intercambio ha sido una oportunidad de asomarme al complejo mundo práctico de los directores, en el cual se entremezclan las condiciones laborales y materiales en que realizan su trabajo, las características del contexto escolar en el que se desenvuelven, los problemas más comunes a los que se enfrentan dentro, en sus relaciones con los alumnos, los padres y los profesores, así como también fuera de la escuela, en sus relaciones con los supervisores, con los distintos niveles del aparato administrativo, con otras instituciones u organismos civiles y políticos que forman parte del entorno que rodea a las escuelas, condicionando, moldeando de determinada manera la identidad que caracteriza a cada una. Todo esto permite apreciar el significado de una cuestión señalada cada vez con mayor insistencia por investigadores y estudiosos de la educación pero en los hechos, insuficientemente considerada por los responsables del sistema educativo: **todas las escuelas son iguales**, es decir, comparten rasgos comunes en tanto pertenecen a un sistema educativo, pero al mismo tiempo, **todas son diferentes**, poseen una forma peculiar de interpretar las leyes y normas, soportan y enfrentan de manera distinta las presiones internas y externas (Santos Guerra, 1994); los directores no están al margen, por el contrario,

forman parte de esta dinámica, se enfrentan a los problemas y demandas cotidianas de manera similar pero a la vez distinta.

La literatura sobre cómo debe ser y qué funciones debe cumplir idealmente un director para impulsar la mejora de la calidad de los aprendizajes en la escuela, es hoy día bastante amplia. Por fortuna, también va en aumento la producción de textos, documentos y artículos que formulan propuestas para la elaboración del proyecto escolar, la renovación del Consejo Técnico Consultivo (CTC) o la creación de los Consejos Escolares de Participación Social. Sin embargo, no se encuentran disponibles con la misma facilidad, estudios de caso o experiencias sistematizadas sobre gestión y organización escolar en los que pudiera apoyarse el análisis de problemas prácticos durante la actualización o formación de directivos, especialmente en temas sustantivos pero difícilmente comprensibles como el de la cultura escolar. Esta carencia se extiende hasta la investigación de la práctica de los directivos en nuestro contexto; salvo algunos trabajos de corte etnográfico realizados en nuestro país en los que se exponen las condiciones y características de su trabajo (vgr. Rockwell y Mercado, 1987; Pastrana Flores, E. 1997; Sandoval E., 1998), en realidad es poco lo que sabemos acerca de los principios, creencias, supuestos, representaciones, significados o teorías implícitas en los que sustentan su práctica cotidiana.

El segundo motivo tiene que ver con el vacío en la investigación educativa nacional sobre los procesos y prácticas de la escuela como organización en el nivel básico; este vacío recién ha empezado a llenarse, de modo que este trabajo pretende ser una modesta contribución al muy necesario acopio, sistematización y análisis de evidencia empírica, a

fin de contar con elementos pertinentes para respaldar los cambios tendientes a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas.

Como tercera razón está el contraste entre un discurso oficial enfático en el para qué y el qué, no así en el cómo de la renovación de la escuela como unidad básica del sistema, también con la diferencia entre los propósitos y la escasez de recursos, apoyos y mejores condiciones para transformar decididamente a las escuelas y como parte de ello, las funciones desempeñadas por las figuras directivas. Es necesario señalar que al dar importancia a la gestión y la organización escolar como parte de las líneas para elevar la calidad de la educación básica, las figuras directivas, antes ausentes en las políticas educativas, aparecen de pronto como elementos clave del cambio educativo, colocándolos en el escenario de los actores educativos principales; la exigencia que esto conlleva es desmedida, implica una reconversión radical de sus funciones. De eternos ausentes de las políticas educativas, ahora están llamados a ser figuras protagónicas del cambio educativo, se espera que jueguen un papel activo, dinámico y propositivo, a la altura de las exigencias y necesidades educativas de la compleja sociedad actual; esto requiere de habilidades, conocimientos y recursos para dirigir, muy necesarios sin duda alguna, sobre todo si se toma en cuenta la falta de preparación específica para ocupar este tipo de cargos. Pero además de esta preparación, una transformación de las figuras directivas como la que se pretende va mucho más allá de una habilitación técnico-profesional, exige cambios profundos en los esquemas prácticos, actitudes, supuestos, creencias e ideas implícitas a partir de las cuales se sostienen, reproducen y justifican las prácticas cotidianas, especialmente aquéllas que entorpecen o frenan sensiblemente la adquisición de aprendizajes relevantes y duraderos por parte de los alumnos; paradójicamente, este propósito como la razón de ser de la escuela, parece

ser difícil de lograr. Las respuestas y apoyos institucionales en este sentido parecen escasos, las acciones emprendidas han sido en su mayoría de tipo prescriptivo y en ocasiones, marcadamente instrumentales, con el riesgo de que los directores no encuentren sentido acerca del para qué y cómo cambiar para mejorar.

Investigadores, especialistas y profesionales interesados en este campo nos encontramos ante necesidades que requieren ser explicadas, comprendidas y atendidas desde una perspectiva estratégica, basada en la solución de problemas, lo cual requiere de la revisión, reflexión y comprensión de las funciones y acciones cotidianas de los directivos. Quienes nos dedicamos al trabajo de actualización y formación de profesionales de la educación y docentes en servicio, enfrentamos el reto de proponer alternativas dirigidas a modificar la forma de percibir a la escuela y de actuar en ella. En este sentido, los estudios de caso constituyen un insumo invaluable para conseguir estos objetivos, sobre todo considerando, que para ejercer el cargo de director no existe una formación inicial previa ni tampoco una capacitación obligatoria una vez que se asume. De acuerdo con **De Vicente (1995)**, los estudios de caso presentan múltiples ventajas, entre las que destacan la indagación, el análisis y la reflexión sobre los componentes normativos, afectivos y cognitivos de la práctica educativa, directiva en este caso. Mal haríamos en suponer que la falta de respuesta positiva a las propuestas y prescripciones de la administración central es producto de la negligencia, el desinterés o irresponsabilidad de docentes y directivos. Es necesario buscar las causas del desinterés y la apatía, desentrañar y hacer evidente la lógica que preside el acontecer y las prácticas de las escuelas concretas.

De acuerdo con esta exposición de motivos, las interrogantes que guiaron inicialmente este trabajo fueron las siguientes: ¿por qué los directores hacen lo que hacen?, ¿por qué lo hacen de cierto modo y no de otro?, ¿existe una notoria escisión entre lo que fueron como docentes y lo que son como directores?, ¿cómo se explican a sí mismos el porqué de sus actuaciones?, ¿de qué forma han interpretado y asimilado los planteamientos oficiales sobre la gestión y la organización escolar?, ¿cómo se las arreglan para moverse en la ambigüedad laboral que acompaña al cargo?, ¿cómo resuelven las diversas demandas y exigencias procedentes de diversos sectores y niveles del sistema educativo?

Estas interrogantes fueron la base para formular la pregunta central que guió el desarrollo de la investigación: **¿qué significa para los directores la transformación y el cambio de la escuela como unidad básica del sistema educativo?** De este modo, el objeto de indagación se definió y delimitó en los términos siguientes:

Conocer las perspectivas de dos directoras de nivel básico sobre la gestión y organización de la escuela, mediante la exploración de los principios prácticos que se derivan de dichas perspectivas y la relación que guardan por un lado con sus acciones concretas para la toma de decisiones y la solución de problemas cotidianos y por el otro, con los planteamientos oficiales al respecto.

Definir el problema de esta manera significó considerar como un referente principal el conocimiento que adquieren los directores en la práctica, una de cuyos principales rasgos es su carácter multireferencial, es decir, se nutre de diversas fuentes y es moldeado por complejas presiones institucionales. Este tipo de conocimiento no es fruto de un aprendizaje formal, sino ante todo del acopio, internalización y reconstrucción

sucesiva de experiencias obtenidas en el curso de los intensos y constantes intercambios que los directores mantienen con su entorno social, primero como maestros frente a grupo, desde donde se forjan las primeras representaciones sociales sobre el director; posteriormente cuando dejan de ser maestros y asumen formalmente la función directiva.

En cuanto a la elección de los escenarios, la decisión de trabajar en dos escuelas con dos directoras en particular se justifica tanto por sus similitudes como por sus diferencias más notables. Ambos planteles tienen en común ser cabeza de supervisión, lo que significa que ahí se encuentran las oficinas de la supervisión y/o jefatura de sector; por otra parte, además de que ambas arribaron al puesto en un momento de inestabilidad y fuerte conflicto entre los profesores, también comparten un interés manifiesto por informarse y formarse sobre estos tópicos, incorporándose a programas de actualización por iniciativa propia. Entre las diferencias está principalmente el dirigir escuelas de diferentes etapas, una en primaria y otra en preescolar, lo que para fines de esta investigación resultó ser de sumo interés para examinar por separado cuáles son las perspectivas de cada una pero también, apreciar lo que tienen en común a partir de las características estructurales y funcionales del sistema educativo al que ambas escuelas pertenecen, lo cual seguramente condiciona su labor cotidiana. El lector encontrará en el capítulo sobre la metodología, una definición más detallada de estas cuestiones.

El trabajo está estructurado en cinco capítulos; el primero de ellos contiene una exposición de los conceptos e ideas que sirvieron de base para fundamentar la descripción y el análisis de la información empírica. Entre los temas tratados destaca el del cambio educativo, mismo que continúa debatiéndose entre investigadores y especialistas, ya que al igual que el concepto de calidad, su significado diverso puede

dar lugar a interpretaciones parecidas en el discurso, pero bien distintas en su trasfondo ideológico y político. Otros temas importantes son el de la gestión y la cultura escolar, mismos que se desarrollan a partir de la idea de la escuela como centro de cambio, razón por la cual no se discuten los alcances y efectos institucionales de las reformas educativas en el nivel del sistema educativo como un todo. El último apartado de este capítulo está dedicado a explicar brevemente el proceso de construcción subjetiva de la identidad del director como tal, así como a señalar los principales problemas que esto conlleva.

En el segundo capítulo se detalla el procedimiento metodológico empleado para realizar este trabajo así como las categorías, instrumentos, técnicas, procedimiento y etapas de acopio y sistematización de la información, así como algunas reflexiones acerca de las dificultades enfrentadas, particularmente al momento de hacer la reconstrucción coherente de los acontecimientos y proceder al análisis de los mismos.

En el tercer y cuarto capítulo se exponen con detalle las condiciones y características de la práctica directiva en el jardín de niños y la escuela primaria respectivamente. En ambos casos, se decidió empezar con la descripción del contexto a partir del cual adquiere sentido el resto de la discusión. Junto a este punto, muy importante para comprender las perspectivas de las directoras, está la forma en que accedieron al cargo y los motivos que las impulsaron en su búsqueda.

Por último, en el apartado de las conclusiones se puntualizan los hallazgos más relevantes y se exponen las nuevas reflexiones a que dieron lugar, en el entendido de que un trabajo como éste no es concluyente en un sentido definitivo. De ninguna manera se pretende cerrar la discusión, sino por el contrario, invitar al lector a profundizar en

ella señalando los caminos de continuidad posibles tanto para la investigación como para la intervención en la formación de directivos escolares.

Conforme a las circunstancias que dieron origen a este trabajo, y al ser los directivos sus principales destinatarios, el propósito más amplio que animó todo su desarrollo fue despertar su interés por un acercamiento sistemático a sus propias perspectivas, indisolublemente conectadas a las de los maestros, padres y alumnos, quienes a su vez atribuyen a la figura del director(a) unas determinadas funciones y expectativas. Esto hace necesario descubrir las conexiones que existen entre estas últimas y las condiciones socioculturales internas y externas a la escuela, de manera que sea posible reconocer las limitaciones para el desarrollo de la acción educativa, las cuales no proceden exclusivamente de imposiciones externas, sino más bien de la forma en que se entretajan la perspectiva nomotética o formal de la organización escolar con la perspectiva ideográfica o vivencial, misma que representa lo impredecible, lo inestable, lo informal (Santos Guerra, 1994); los directores son parte de todo este complejo entramado.

La metáfora del barco, el capitán y su tripulación sirve para ilustrar claramente los temas que aquí se abordan; al navegar en medio del océano, son múltiples los obstáculos que se pueden presentar y si las aguas son turbulentas, llegar a buen puerto se convierte en una meta más difícil de lograr. Pero también es cierto que existen muchas maneras de navegar, es ahí donde podemos encontrar respuesta al porqué hay barcos que navegan sólo para mantener el barco a flote mientras que otros no sólo se mantienen a flote sino que además lo hacen con toda la tripulación a bordo y consiguen llegar a buen puerto. Si este trabajo sirve para aclarar el significado de dicha metáfora, habrá cubierto con creces sus objetivos.

LAS DEMANDAS DE CAMBIO DE LA ESCUELA Y LA TRANSFORMACIÓN DEL ROL DE LOS DIRECTORES

(referentes conceptuales)

*"El pez es el último en darse
cuenta de que vive en el agua"*

En las dos últimas décadas, los movimientos de reforma y reestructuración de los sistemas educativos en el mundo, se han caracterizado por la alusión a conceptos como cambio, colaboración, autonomía e innovación; se trata de términos que aparecen como referencias constantes en las discusiones, en la formulación de propuestas y en las estrategias adoptadas para mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes que se espera adquieran niños y jóvenes en la escuela.

A partir de estos referentes, en el presente capítulo me interesa exponer el origen del interés por la dimensión organizativa del sistema educativo en su nivel local y como parte del mismo, la atención prestada a la escuela como unidad básica y centro del cambio educativo, ya que es ahí donde me interesa ubicar en qué han consistido y cuáles son las principales tendencias o líneas de cambio surgidas a partir de la reforma educativa del nivel básico iniciada hace ya casi diez años en nuestro país. Esta revisión permite contextualizar el problema del papel de las figuras directivas en este proceso, en tanto facilita el examen y la comprensión de los principales argumentos que han llevado a prestar especial importancia a los directores como protagonistas del cambio para mejorar la organización de las tareas educativas y el funcionamiento de cada escuela; como parte de esta misma discusión, es importante ubicar cuáles son las

demandas y contradicciones que conlleva la asunción y cumplimiento de nuevas funciones directivas, así como las ideas-fuerza que conlleva este planteamiento, entre las que destacan las de autonomía, liderazgo, colaboración, gestión, cultura y organización del trabajo escolar, por mencionar las más reiteradas en los discursos reformadores.

Hacer este recorrido es absolutamente necesario, sobre todo si consideramos que a pesar de tratarse de términos cuyo uso es cada vez más corriente, su significado no es unívoco, sino por el contrario, son portadores de múltiples significados, y por ende, susceptibles de interpretarse de maneras distintas. Estas diferencias de significado rebasan el ámbito meramente semántico, se extienden hacia visiones políticas e ideológicas del para qué y a quién sirve el cambio y en última instancia, la educación básica pública; el punto es contar con un mínimo de claridad acerca de la diversidad que encierra el uso de un mismo concepto, porque a su vez, esto sirve de base para justificar determinadas prácticas. Es precisamente esta diversidad la que obliga a hacer un alto en el camino para pensar en el sentido del cambio, de lo que se quiere y debe cambiar, del para qué se hace, y evidentemente, quienes se benefician con ello.

En el contexto nacional y con la intención de elevar la calidad de la educación en el nivel básico, se inició a fines de los años ochenta un proceso de reestructuración del Sistema Educativo Nacional (SEN) conocido como modernización educativa, el cual trajo consigo un conjunto de cambios estructurales irreversibles. En aquél entonces, diversos diagnósticos dieron cuenta del grave deterioro de la educación básica, tanto en aspectos de cobertura y atención a la demanda que se creían superados, como en lo relativo a su relevancia y pertinencia social (Guevara Niebla, 1992); la difusión de

datos reveladores de la baja calidad educativa despertó severos cuestionamientos y preocupación por parte de distintos sectores sociales. Esto resulta comprensible si

consideramos que la educación básica, en tanto es un derecho constitucional y obligación del Estado Mexicano, representa el mínimo de escolarización que debería estar garantizada para todos los mexicanos, sin demérito de su calidad, equidad y pertinencia social.

Entre los cambios efectuados destacan por un lado, la transferencia de planteles educativos, recursos humanos, materiales y administrativos a los gobiernos de los estados por parte del gobierno federal, medida con la cual se inició un proceso de reorganización del SEN; por otro lado, se llevó a cabo la modificación del marco legal que actualmente regula y ordena a la educación básica. Así mismo, se instrumentaron una serie acciones como forma de concretar las tres grandes líneas estratégicas de esta reestructuración, a saber: la reformulación de los programas, contenidos y materiales educativos, la revalorización de la función social del magisterio y la reorganización del sistema educativo.

En la primera línea se encuentran acciones concretas como la modificación de planes, programas y libros de texto así como la producción de numerosos materiales de apoyo para los alumnos y los docentes; en la segunda tenemos la instrumentación del sistema de estímulos conocido como carrera magisterial (CM) y la creación de los centros de actualización de maestros (CAM); en la tercera línea, destacan la creación de los consejos de participación social, el interés por la transformación de la organización y la gestión centrada en la escuela y el impulso a las figuras directivas. Estos dos últimos aspectos dieron pie a la generación de múltiples proyectos de actualización y formación

con un alcance y duración variable en diversos estados de la República Mexicana; el impulso a las figuras directivas se comenzó a atender mediante la elaboración de materiales de apoyo y proyectos como el Programa de Acciones de Apoyo a Directores de Escuelas Primarias (PROAADEP), que se instrumentó únicamente a nivel primaria en la capital del país.

Por lo regular, hasta antes de la actual reforma las políticas educativas se enfocaron predominantemente en la primera de las tres vertientes, es decir, en los cambios de planes y programas, metodologías didácticas y en general, en propuestas para mejorar la labor educativa en el aula, suponiendo que los cambios dependían de la responsabilidad individual de cada uno de los docentes; en la actualidad, y a diferencia de iniciativas anteriores, la inclusión de aspectos antes omitidos lleva a suponer que existe interés por mantener una perspectiva más amplia sobre los problemas asociados a la baja calidad educativa, en coincidencia por una parte con las tendencias internacionales de reforma, y por la otra, con el desarrollo de la investigación educativa de las dos últimas décadas, la cual ha aportado evidencias consistentes en el sentido de que los problemas que provocan la baja calidad educativa no son únicamente cuantitativos, de infraestructura o cobertura, sino que tienen un origen diverso, están determinados por múltiples factores externos e internos a cada escuela. Entre estos últimos destacan los propios significados que los actores del hecho educativo confieren a sus actos; es precisamente dentro de esta perspectiva que se ubica el tema que nos ocupa, misma que se aborda más adelante con mayor detalle.

Cabe señalar que las acciones emprendidas para la adopción de un nuevo marco de gestión en las escuelas, el impulso de las figuras directivas como líderes académicos al

igual que el diseño de proyectos escolares como instrumento guía de la acción educativa en cada escuela (**Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000**), no han caminado en una misma dirección ni tampoco han recibido una atención homogénea por parte de los responsables de la normatividad y la operación de los servicios educativos en las diversas entidades y niveles del sistema. Ante la enorme cantidad y complejidad de los problemas, las acciones hasta ahora emprendidas representan sólo el inicio de lo que debiera ser un largo, y cada vez más consistente proceso de cambios, mediante esfuerzos sostenidos y continuados a distintos niveles del subsistema de educación básica, en todos los planos y con todos los protagonistas que cotidianamente forjan el quehacer educativo en cada escuela y aula de nuestro país, si es que en verdad interesa conseguir cambios de fondo y no solo de forma, como ya es costumbre para salir al paso de presiones políticas internas y externas. La política educativa ha tomado nota de la gestión escolar como un aspecto importante para elevar la calidad educativa, no obstante, más que una reforma de la gestión escolar en sentido estricto, lo que existe es una convocatoria a trabajar de otra manera en las escuelas, impulsando el trabajo colegiado, la participación comprometida de los padres en la tarea educativa y la evaluación interna, por citar algunos de los rasgos deseables en su funcionamiento (**Fierro, 2000**). En este sentido, más que un compromiso claro y sostenido por parte de los responsables del sistema educativo en el nivel federal y estatal, respaldado en acciones consistentes articuladas coherentemente, lo que existe como resultado de esta convocatoria es un cúmulo de iniciativas diversas en calidad y alcance; a consecuencia de esto, y en sentido contrario a lo plasmado desde el discurso oficial, es probable que los directores tengan una carga administrativa igual o incluso mayor de la acostumbrada, lo cual obstaculiza sin duda dedicar más tiempo y esfuerzo a los aspectos pedagógicos del trabajo escolar.

A partir de estos señalamientos, en los apartados subsecuentes se exponen una serie de planteamientos relacionados con el origen del interés por la escuela como centro de cambio, los matices tan diversos que pueden tener el concepto mismo de cambio y otros que le son subsidiarios. Pensar e impulsar el cambio educativo en y desde las escuelas, obliga a aclarar el panorama de opciones posibles, y a partir de ellas, adoptar una posición definida, tanto para comprender como para intervenir en la modificación de las prácticas cotidianas.

1.1- Procesos de reforma y concepciones del cambio educativo

De acuerdo con Tedesco (1992), son tres las ideas fuerza en las que se han sustentado los procesos de cambio educativo en América Latina; la primera de ellas es, desde un punto de vista político, lograr el consenso nacional acerca de la necesidad de adecuar los propósitos y funciones de los sistemas educativos a las exigencias sociales actuales; la democratización y la participación aparecen como sus referentes básicos. La segunda idea fuerza, desde un punto de vista pedagógico, se refiere a la necesidad de introducir una lógica de reforma al currículum nacional o base; en un primer momento, su concepto base fué en un principio, el de la atención a las necesidades básicas de aprendizaje, mismo que como veremos más adelante, se ha visto desplazado y sustituido por otros. La tercera idea fuerza, que es justamente donde se sitúa el objeto de investigación que nos ocupa, se refiere a la necesidad de priorizar el cambio en los estilos de gestión, es decir, promover el cambio educativo a través de una profunda transformación de la estructura y funcionamiento de los sistemas educativos en sus diferentes niveles, pero muy especialmente, de la gestión pedagógica de los planteles escolares en el nivel local. Las razones de tal planteamiento son básicamente dos:

- ⇒ En la institución educativa, tal como está conformada actualmente, están presentes una serie de problemas resultado de una larga tradición jerárquica y vertical en su funcionamiento; los fines educativos para los que se creó terminaron por subordinarse a las demandas de una burocracia creciente, enfocada en el control como un fin en sí mismo. En contraste, los tiempos actuales demandan un nuevo orden en el sistema educativo, más dinámico, responsable por los resultados que obtiene y con capacidad para articularse a la sociedad y sus demandas.

- ⇒ Los sistemas educativos enfrentan como uno de sus mayores desafíos en materia de gestión, la necesidad de diseñar y aplicar estrategias de innovación que estimulen una mayor autonomía de docentes y directivos en cada escuela, lo cual servirá a su vez para promover la definición de estilos de acción pedagógica y estimular la consolidación de una identidad institucional.

De estos puntos se desprende que la descentralización en el nivel central y local, el problema de la autonomía y el de la construcción de una identidad institucional en cada escuela a través de la gestión, son aspectos concretos sobre los que es preciso intervenir para superar la situación actual de anquilosamiento del sistema educativo, no como un fin en sí mismo, sino como etapa necesaria para cumplir con el reto de dinamizarlo en todos sus niveles y dirigir todos sus esfuerzos al logro de la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje por parte de los alumnos, razón de ser del sistema y la escuela misma.

En América Latina, la descentralización es una característica de las reformas de los últimos quince años, sin embargo y si bien existen tendencias predominantes, sus

respectivos procesos se han llevado a cabo con diferencias importantes de un país y otro. En algunos, los menos, la descentralización se ha caracterizado por un auténtico espíritu democratizador, de autonomía como reconocimiento a la capacidad profesional de los docentes y de los planteles para manejar sus propios recursos y tomar decisiones importantes que les atañen directamente; las responsabilidades del nivel central no se han visto disminuidas, sino por el contrario, se ha intentado fortalecerlas para apoyar las iniciativas e innovaciones locales. Sin embargo, la tendencia dominante ha sido la de entender la descentralización como adelgazamiento del gasto público en educación y como privatización de los servicios educativos, dejando a la ley de la oferta y la demanda la elección de las opciones educativas por parte de los padres de familia; ésta es una manera distinta de entender la autonomía. En el caso de México, debido quizá a nuestra larga tradición centralizadora y al carácter público, laico y gratuito de la educación, consignado en nuestra Constitución y presente a lo largo de nuestra historia como nación, el proceso de descentralización ha tenido un desarrollo singular, mismo que ha sido tipificado como una descentralización centralizada. (Latapí, 1999). La llamada federalización concretó la transferencia de los servicios educativos a los gobiernos estatales, pero eso no ha significado una descentralización de las decisiones pedagógicas, aspecto sustantivo del trabajo que realizan los docentes, directores y supervisores, en tanto constituye su materia de trabajo; tampoco ha significado dotar de la autonomía necesaria a cada centro escolar para que en última instancia las decisiones sobre estos aspectos sean tomadas por los actores que tienen posibilidad de incidir directamente en su transformación. El hecho de que la Secretaría de Educación Pública (SEP) conserve para sí la atribución de normar planes, programas, propuestas y materiales educativos en general, ha llevado a mantener un fuerte control en esta dimensión, por lo que el ejercicio de la autonomía relativa de las escuelas, reconocida en

el Programa de Desarrollo Educativo 95-2000 (PDE), no ha sido respaldado en los hechos mediante señales claras por parte del nivel central. Tomar en cuenta esta situación es fundamental para el analizar y comprender las perspectivas de los directores sobre el cambio a través de la gestión, mismo que abordaremos más adelante.

En cuanto al tema de la identidad institucional, ésta se constituye y define a partir de tres vertientes. La primera comprende las estrategias de la escuela para adaptar o aproximarse a los ordenamientos externos en función de las presiones y condiciones del entorno inmediato; la segunda se refiere a la combinación peculiar que realiza cada escuela en el uso del espacio, el tiempo y los recursos humanos, materiales y financieros; la tercera y última está compuesta por un modelo de gestión y organización escolar, por el grado en que los alumnos y la comunidad se apropian de la escuela y las formas de intervención y relación entre los agentes educativos, en donde la actuación del director es particularmente importante (Namo de Mello, 1992). El reconocimiento de la identidad institucional como factor de peso para conseguir una educación de calidad, se vincula estrechamente con la existencia de una cultura organizativa fuerte en cada escuela (Antúnez, 1994a), asociada a la definición de un proyecto educativo a partir del cual sea posible compartir objetivos, trabajar en equipo, forjar tradiciones y metodologías de trabajo colegiado y responsabilizarse por los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Impulsar la construcción de una cultura organizativa fuerte basada en la autonomía profesional de los docentes y directivos así como en la democratización de la escuela y del sistema educativo, son puntos clave indispensables para elevar la calidad de la enseñanza. Por ello, partir de normativas, directrices y propuestas homogéneas impuestas de manera vertical, proporcionar los recursos con iguales criterios para

todas las escuelas, aplicar modelos de gestión centralizados sin responsabilidades compartidas y actuar bajo criterios de impacto político esperando resultados de corto plazo, estarían definitivamente contraindicados, en tanto son contrarios a las aspiraciones de cambio, a la construcción de una identidad institucional y una cultura organizativa con las características antes descritas. Sin embargo, en la realidad cotidiana, campean las contradicciones entre el discurso y los hechos de modo que en lugar de promover el cambio para la mejora, se fortalecen resistencias y se mantienen prácticas de simulación perniciosas; esto forma parte del contexto a partir del cual los directores desarrollan verdaderas estrategias de sobrevivencia para hacer frente al cúmulo de presiones y demandas inherentes al su cargo, como mostraremos más adelante.

De acuerdo con el panorama antes expuesto, es posible afirmar que existe cierto consenso entre especialistas, administradores y diversos sectores sociales con relación a que no son los alumnos como individuos sino la escuela y el sistema en su conjunto el que ha fracasado en el cumplimiento de las importantes funciones que tiene asignadas, lo cual pone de manifiesto su incapacidad para ofrecer una educación de calidad con equidad. Pero, al tratar de encontrar salidas a la situación de deterioro educativo antes descrita, los caminos se multiplican, aparecen diversas concepciones y cursos de acción, detrás de las cuales se encuentran determinados intereses, pues mientras para algunos el cambio educativo se defiende invocando como su razón de ser la competitividad económica, otros lo justifican bajo el argumento de la justicia social. A continuación se describen brevemente las tendencias predominantes del cambio educativo, identificables hasta el momento en el panorama internacional.

Los discursos sobre el cambio educativo que se desprenden de las propuestas oficiales así como los que están presentes en la literatura especializada, son portadores de ciertos significados que a su vez encierran una determinada posición social e institucional; al difundir amplia e insistentemente determinadas ideas en el medio educativo, se descartan otras explicaciones que bien podrían ser alternativas críticas de pensamiento y acción. En este sentido, y siguiendo a **Rodríguez Romero (1997)**, las perspectivas del cambio educativo con mayor influencia en las comunidades educativas se pueden agrupar en tres tipos de discursos: el de la excelencia, el de la reestructuración y el de las políticas culturales.

En cuanto al discurso de la excelencia, la razón principal del cambio educativo es la búsqueda de niveles altos de calidad, reflejados en el desempeño académico de los alumnos. Entre las principales características de este enfoque se encuentran las siguientes:

- Las demandas de mayor eficiencia, productividad y calidad en el sector económico se trasladan al ámbito educativo.
- La idea de excelencia se encuentra estrechamente relacionada con la de progreso, y ésta a su vez, con la de competitividad.
- Elevar el nivel educativo es el motivo principal de la transformación de las instituciones educativas. La búsqueda de niveles educativos más altos implica a su vez mayores requerimientos académicos, formación científica, aumento en las cargas de trabajo y más disciplina.
- El nivel educativo se define de tres maneras. La más usual relaciona el nivel con la disminución en el rendimiento mostrado por los alumnos en contenidos

instrumentales del currículum, tales como la lectura, escritura y aritmética. La segunda acepción relaciona el nivel educativo con las necesidades de la economía y las soluciones que debe dar la educación al respecto. La tercera, relaciona el nivel con el descenso del logro académico de los alumnos debido a la decadencia de las disciplinas, además de que se asocia la disminución de niveles de conocimiento con la aparición de comportamientos sociales indeseables.

- La descentralización de la educación es vista como un proceso de desregulación de los servicios a través de la organización local del currículum y de la posibilidad de elegir escuela por parte de los padres
- Se mantienen al mismo tiempo mecanismos de control centralizado como el uso de libros de texto y la evaluación estandarizada del rendimiento académico debido a la aceptación internacional en el uso de indicadores comparativos entre países; la influencia de organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha sido decisiva al respecto.

Uno de los principales efectos de esta perspectiva ha sido poner en tela de juicio la legitimidad de la educación pública; en muchos países ha implicado la disminución drástica o bien la eliminación total de la responsabilidad estatal hacia la educación, cediendo ante las presiones para la privatización de los servicios educativos otrora completamente públicos. Por otra parte, entre sus principales contradicciones se puede apuntar el que por un lado, al privatizar la educación, supuestamente se alienta la libertad de elección de la escuela que los padres consideren que puede ofrecer una educación de calidad para sus hijos, como si se tratase de elegir el mejor producto en el mercado. Pero por otra parte, se alienta el uso de exámenes nacionales estandarizados para medir el nivel educativo. De acuerdo con Rodríguez Romero, esto produce una

doble patología: se naturaliza el fracaso al mismo tiempo que se legitima la dependencia del currículum con respecto a la evaluación, es decir, se enseña para pasar el examen, no por el valor formativo intrínseco de los contenidos plasmados en un currículum. Por último, no está de más aclarar que esta perspectiva ha sido defendida especialmente por las políticas educativas puestas en marcha a consecuencia del ascenso al poder de grupos conservadores fieles a las normas del mercado y a una idea de progreso cuyas raíces se encuentran en planteamientos neofuncionalistas sobre la sociedad y la educación como inversión rentable.

Otro discurso sobre el cambio es el de la reestructuración, conocido también como la segunda ola de reformas en los Estados Unidos; su interés principal es la búsqueda de cambios en las prácticas y en las organizaciones, aunque la preocupación por la eficacia y el control sobre la educación no desaparece, por lo que al parecer, son más los nexos que las diferencias con el discurso de la excelencia. Para esta perspectiva, es necesario introducir cambios en, cuando menos, los aspectos siguientes:

- Las formas de enseñar y aprender en las escuelas.
- La formación entendida como mecanismo de profesionalización y la mejora de las condiciones de trabajo de los docentes, especialmente en cuanto al aumento del poder de decisión sobre su propia materia de trabajo.
- Las formas de relación, responsabilidad y rendición de cuentas de la escuela ante sus "clientes", llámense padres de familia o la sociedad en general.

Según **Elmore (1990)**, una característica importante de los movimientos de reestructuración es que detrás de ellos existe el consenso sobre la incapacidad de la escuela para estar a la altura de las expectativas de la sociedad y de las demandas de

cambio vertiginoso del mundo moderno; si bien esto ha permitido la coincidencia de intereses políticos, empresariales y profesionales, no ha garantizado un desarrollo articulado de los cambios, debido a que las decisiones políticas y sociales no son siempre coincidentes con los intereses de cada uno de esos grupos. Así, detrás de los cambios educativos puede estarse invocando tanto a la competitividad económica como a la justicia social y la equidad, a la descentralización centralizada, al aumento del poder de decisión sobre los recursos cuando al mismo tiempo se recorta el presupuesto educativo. Como parte de este discurso se identifican dos variantes; una de ellas es la que se conoce como reforma sistémica, donde los cambios propuestos combinan reformas de arriba-abajo externos a las escuelas con procesos de abajo-arriba poco claros, ya que al establecer metas educativas y perfiles de desempeño nacionales, un mecanismo indispensable para medir esto son los sistemas de medición y evaluación del aprendizaje, mismos que dejan de lado una serie de aspectos que son claves en todo cambio. Se trata de las diferencias locales, las tradiciones, la cultura escolar de cada plantel, que de ninguna manera desaparece ni puede reemplazarse automáticamente con los cambios decretados de arriba a abajo. En su preocupación por articular un currículum centralizado con un sistema estandarizado de evaluación, reforzado a su vez por un sistema internacional de indicadores, el discurso de la reforma sistémica olvida que los cambios arriba-abajo no incursionan en un espacio vacío, por el contrario, es en el nivel local desde donde las directrices educativas son reinterpretadas y reconstruidas a través del tamiz cultural de cada escuela. La segunda variante conocida como no gerencialista ó genuina, intenta desenmascarar los supuestos que subyacen a la primera, que como ya se habrá apreciado, no se diferencian en mucho con los del discurso de la excelencia. Para la postura no gerencialista, el cambio estructural no tiene sentido como un fin en sí mismo, sino solo a la luz de la transformación de los

valores pedagógicos y sociales que han condicionado a la educación escolarizada desde hace muchísimos años. Para lograr esto, los cambios educativos deben atravesar cuando menos por dos fases claves: una estructural para descentralizar el poder de decisión y otorgar un margen de autonomía profesional a los docentes bastante más amplio de lo que han tenido hasta ahora; la otra es de carácter pedagógico y se resume en la preocupación por hacer de la tarea de educar y aprender, algo más vivo, estimulante e interesante de lo que ha sido hasta ahora para docentes, alumnos y padres. Al respecto, lo más contraproducente sería circunscribir los cambios a un simple agregado de programas nuevos a estructuras anquilosadas e inamovibles.

Por último, la perspectiva del cambio educativo como políticas culturales, impulsada por la llamada pedagogía crítica, surge de la convergencia entre posturas políticas y culturales, en donde las primeras han venido a matizar las prácticas culturales, situando lo simbólico como resultado de producciones sociales de significado, las cuales a su vez están derivadas de un orden social determinado; en este sentido, las prácticas educativas son producciones culturales constitutivas de un orden social establecido al interior del sistema educativo. Aunque no existe acuerdo unánime ni discusiones acabadas sobre sus recursos teóricos y sus categorías de análisis, una de las principales preocupaciones de este enfoque es la posibilidad emancipadora del cambio, es decir, su potencial como elemento de transformación social; el análisis de las políticas culturales es visto como un modo específico de intervención y tiene en el poder su principal foco de atención. En este sentido, los procesos de reforma educativa contienen un cúmulo de ambigüedades y contradicciones, son generadoras de una serie de conflictos en tanto dan lugar a interpretaciones diferenciales y a luchas de poder por parte de grupos diversos, lo que hace imposible anticipar cuáles son los intereses que terminarán imponiéndose, las voces que serán escuchadas, las que serán silenciadas, qué imágenes

de la vida social serán proyectadas y cuáles desechadas, cuál terminará siendo la cultura oficial y cuál la subordinada, en fin, cuál será la dirección que tomará la reforma misma; las claves para el cambio son las relaciones sociales de desigualdad y las luchas para transformarlas. Al concebir el cambio educativo como un asunto que se articula con las políticas asociadas al conocimiento valioso, las reformas educativas se consideran como prácticas sociales que surgen de la confluencia entre saber, poder y prácticas históricamente constituidas que sostienen y dan sentido a la vida cotidiana de la escuela. Reconocer la existencia de un determinado conocimiento y poder para la transformación educativa desde el nivel local, obliga a abordar la reforma educativa de manera situada: el cambio visto de este modo, se opone al empleo de patrones fijos de desarrollo y reivindica una autotransformación educativa con base en el establecimiento de formas y propósitos según los escenarios, circunstancias y grupos involucrados. De esta manera, el reto es articular los análisis globales sobre las relaciones entre conocimiento y poder con las innovaciones contextualizadas, es decir, los compromisos locales con contribuciones a políticas comunes relacionadas con transformaciones sociales de mayor alcance, como por ejemplo la democracia y la justicia social (Hargreaves A. 1994).

El panorama antes expuesto intenta mostrar que, cada vez que invocamos al cambio educativo y salimos en su defensa, podemos estar aludiendo a significados culturales, políticos e ideológicos contrapuestos y por ende, a compromisos igualmente diversos. Tomar nota de esto es indispensable para reflexionar, intervenir e innovar en educación con un mínimo de claridad en un momento en que el remolino posmoderno nos ha llevado a entrecruzar y solapar a la vez, discursos y acciones conservadoras y críticas, como si estuviéramos hablando de lo mismo.

1.2- La escuela como centro de cambio educativo

La reorganización y funcionamiento del sistema de educación básica, como parte de las tres líneas de acción que caracterizaron a la política educativa del pasado sexenio, tiene como base una reconceptualización de la escuela en sí; de ser el último eslabón de una larga cadena burocrática y después de estar condenada a acatar dócilmente las decisiones adoptadas en niveles superiores, la ahora llamada unidad básica del sistema educativo ha pasado a ocupar un lugar de primera importancia. En el discurso oficial aparece caracterizada como núcleo del sistema educativo hacia el cual deben dirigirse los esfuerzos y acciones de gestión escolar, formuladas e impulsadas internamente desde cada uno de los planteles escolares (PDE 95-2000:43). Un aspecto estrechamente relacionado con este planteamiento es el reconocimiento de la gestión escolar como una de las líneas de acción importantes para realizar los cambios organizativos que se proponen en la vertiente de la reorganización del sistema educativo en el proceso de reforma educativa en marcha desde hace aproximadamente ocho años en nuestro país.

Cualquier intento por tratar de hacer realidad estos planteamientos obliga a reflexionar sobre múltiples factores. En principio, la misma idea de escuela como unidad básica del sistema educativo y centro del cambio destaca la importancia de considerar que ser el centro, el corazón de un todo, significa tomar en cuenta los muchos otros aspectos que hay a su alrededor (Sirotnik, 1994). En la misma medida, esta idea del centro de cambio también significa que si bien las escuelas forman parte del sistema, poseen una dinámica particular que es preciso desentrañar y tomar en cuenta a la hora de definir y adoptar acciones concretas al respecto, ya que no son entidades estáticas,

y por toda la complejidad que encierran, es poco menos que imposible modificarlas por simple decreto. Las transformaciones que se espera lleven a cabo las propias escuelas, serán posibles a mediano y largo plazo, mediante el diseño y aplicación cuidadosa de estrategias de transición cultural, pues si contra algo habrá que luchar, será con tradiciones e inercias sociales forjadas a lo largo del tiempo, las cuales con frecuencia funcionan como fuerzas opositoras al cambio. Esto no significa que todas las tradiciones tengan un efecto pernicioso en el desarrollo del quehacer educativo, pero incluso, parte del trabajo por hacer, es precisamente aprender a identificar aquellas que podrían aprovecharse como factores positivos.

Hoy por hoy, las sociedades modernas continúan depositando en la escuela la función de socializar, capacitar y formar a los futuros ciudadanos, de manera que se encuentren preparados para enfrentar los retos provenientes del mundo del trabajo y de la convivencia basada en el respeto y la tolerancia dentro de la vida pública. Al mismo tiempo, se espera que la escuela contribuya a asegurar mediante la transmisión de contenidos culturales y la adopción de formas de organización institucional específicas, la supervivencia y desarrollo de la sociedad misma. Aunque se dice fácil, el cumplimiento de estas funciones depende de múltiples factores, por lo que la educación escolarizada enfrenta hoy más que nunca una serie de contradicciones de entre las cuales nos interesa destacar dos en particular. Por un lado, la fuerte contradicción que existe entre el sistema productivo y las instituciones educativas encargadas de preparar a los individuos para su inserción en el campo laboral, no solo en cuanto a las competencias y habilidades específicas, sino sobre todo, en cuanto a los valores; así, mientras que por un lado se espera que la escuela eduque bajo los principios de solidaridad y cooperación, en el trabajo y la sociedad en general, rigen la competitividad y el individualismo.

Por otra parte, a la desigualdad de oportunidades educativas entre los alumnos por motivos socioeconómicos, hay que agregar las diferencias relativas al capital cultural que poseen cuando ingresan en la escuela, mismo que puede variar de manera importante según su procedencia social; esto puede dificultar a un sector muy amplio de alumnos la apropiación de los contenidos académicos y sociales que transmite la escuela. Luego entonces, más que las diferencias individuales de carácter físico, son las diferencias económicas y socioculturales las que de entrada, impiden que todos los alumnos cuenten con las mismas posibilidades para desarrollar al máximo su potencial cognitivo y social. Al incorporarse a la escuela, los alumnos poseen un determinado tipo de socialización, mismo que la escuela debe encargarse de ampliar, diversificar y enriquecer; en ese trayecto, se enfrentan a nuevas demandas de comportamiento y participación que con frecuencia contrastan e incluso se contraponen con las de otros contextos (Vázquez B. Y Martínez I. 1996). Por ejemplo, para aquellos alumnos que proceden de un nivel social bajo, la escuela es un contexto extraño, muy diferente de otros en los que han aprendido a desenvolverse cotidianamente. La disociación entre las representaciones y conocimientos previos del alumno y las exigencias del contexto escolar, ocasionan que éste no desarrolle un genuino interés por permanecer en la escuela, especialmente cuando constata que sus propios marcos de referencia no son útiles ni compatibles con los que le demanda la institución; por su parte, la escuela tampoco contribuye sistemática e intencionalmente a disminuir las tensiones y dificultades provocadas por este desencuentro, incluso podría afirmarse que en la práctica, al estar inmersa en una serie de rutinas, ritos y tradiciones "porque así se ha hecho siempre", la escuela no es capaz de reconocer esta situación, ni mucho menos admitir la parte de responsabilidad que le corresponde cuando se habla del desencanto de los alumnos por la escuela; los mecanismos y reglas tácitas que regulan los procesos de socialización en su interior,

admiten ciertos conocimientos y comportamientos como adecuados e ignoran o sancionan otros más, lo cual trae consigo el refuerzo de las desigualdades inherentes a la misma condición económica y sociocultural de procedencia de los alumnos; sea por descuido, desconocimiento o tradición, el caso es que esto pone en tela de juicio el grado de responsabilidad y compromiso social de cada escuela y del sistema en su conjunto a favor de la equidad y en contra de la perpetuación de las desigualdades sociales que se supone debe combatir. Frente al discurso de una educación de calidad con equidad se opone una realidad cotidiana caracterizada por la desigualdad económica, social y cultural de amplios sectores del país que la escuela no contribuye a atenuar.

Con este panorama como telón de fondo, y tomando en cuenta el origen multicausal de los graves problemas que aquejan a este nivel educativo, elevar la calidad educativa requiere de un conjunto de estrategias con sus respectivas acciones para intervenir en diversos frentes; solo de este modo será posible estar a tono con las vertiginosas transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas que nos han tocado vivir. Sin embargo, al considerar que no es posible actuar en todos ellos al mismo tiempo y con la misma intensidad, los gobiernos de distintos países del mundo, en el marco de los planteamientos emanados de diversas convenciones, conferencias y acuerdos internacionales (vgr. Jomtiem, Tailandia:1990) y con mayor o menor apoyo de diferentes sectores sociales, han venido impulsando procesos de reforma, reestructuración y cambio en sus respectivos sistemas educativos; las preocupaciones son compartidas, así como las prioridades, objetivos y estrategias, pero no así los procesos de su puesta en marcha, y desde luego, tampoco lo son sus resultados. Un referente cercano para comprender cómo se inserta nuestro país en estos procesos de cambio, son las tendencias predominantes en Latinoamérica, a partir de las cuales se

examina más adelante la forma en que se ha planteado en nuestro contexto educativo la necesidad del cambio de la escuela a través de la innovación en la gestión, donde los directores ocupan un papel estelar, o cuando menos eso es lo que se espera.

1.3- Cultura, organización y modelos de gestión escolar

La escuela es la organización creada para facilitar y promover el logro de los fines sociales y formativos que la sociedad le ha encomendado; así mismo, es el lugar en que profesores, directivos y alumnos, conviven, se comunican e interactúan a la par que desarrollan su trabajo; por ello, resulta indispensable contar con una visión global e integrada de la misma, no como una serie de aulas que actúan con independencia entre sí, como comúnmente se asume. Es necesario identificar cómo a partir de las interacciones cotidianas entre los distintos actores de este contexto se construyen formas, significados y estilos de educar que configuran una cultura específica y que hacen diferentes a las escuelas unas de otras. Es preciso también analizar cómo influye la estructura organizativa dominante en los grupos e individuos que la integran, ya que de ello depende el mayor o menor grado de identificación con los objetivos institucionales y la disposición a colaborar y comprometerse con ellos. Consideramos que el estudio sistemático de la escuela como organización, con énfasis en el proceso y prácticas cotidianas, resulta un imperativo si se pretende impulsar transformaciones de fondo en la misma.

La escuela como organización, está definida tanto por sus elementos formales y por la manera en que éstos se relacionan entre sí, como también por aspectos pocas veces explicitados claramente, pero que llegan a tener un fuerte impacto tanto en los procesos educativos como en los resultados que consigue la escuela. Estos aspectos se

refieren básicamente a los valores, objetivos y comportamientos compartidos por los individuos que forman parte de la organización, los cuales han de ser considerados de manera articulada si se quiere desentrañar cuál ha sido el proceso de construcción y las características de la cultura de la organización, especialmente los significados que sus protagonistas le atribuyen al trabajo escolar en la práctica cotidiana.

De acuerdo con Antúnez (1994a), la cultura organizativa es el conjunto de principios y creencias básicas de una organización que son compartidos por sus miembros y que la diferencian de otras organizaciones. Esta cultura tiene que ver más con aspectos y situaciones de tipo cualitativo que con aspectos técnicos como la planificación, la estructura formal, los reglamentos o las estrategias para garantizar la eficacia y la eficiencia de la organización. Por tal razón, resulta necesario identificar y describir los escenarios y características de la organización, a fin de analizar e interpretar las relaciones que guardan los individuos entre sí dentro de las estructuras de la propia organización, como punto de apoyo indispensable para innovar o bien proyectar estrategias que permitan dinamizar el contexto de la organización, contribuyendo así a mejorar y elevar la calidad de sus procesos.

En la actualidad, frente al cúmulo de demandas de cambio que enfrenta la escuela, es necesario dedicar mayores esfuerzos a reflexionar sobre estas cuestiones, pues de lo contrario, las innovaciones didácticas a nivel del aula pueden verse frenadas ante la falta de conocimiento de los problemas organizativos y por consiguiente, la adopción de soluciones pertinentes y viables para cada escuela, es decir, cambios de segundo orden sin los cuales es prácticamente imposible mantener y consolidar los cambios de primer orden, pertenecientes a la dimensión pedagógico-didáctica que se concreta día a día en

las aulas, y cuyo resultado será el logro de determinados aprendizajes escolares por parte de los alumnos.

Las aportaciones de la investigación educativa desarrollada en los últimos veinte años, permiten afirmar que el tipo de organización que predomina en la escuela condiciona el tipo de interacciones que se promuevan y, por consiguiente, la configuración de una cultura determinada y particular de cada centro escolar. Luego entonces, es factible hablar de una cultura autoritaria o bien, de una cultura participativa-democrática, donde la actuación de directivos, maestros, alumnos y padres de familia puede ser tan rígida o abierta como los códigos vigentes en la escuela lo permitan. De este modo, a partir de las interacciones de los actores del contexto escolar, se construyen formas y estilos de participación colectiva e individual para atender y solucionar diferentes problemáticas cotidianas, las cuales pueden tener que ver con las normas y reglas disciplinarias que controlan el orden escolar, con los procesos y prácticas dentro del aula, los mecanismos de participación de los maestros fuera del salón de clases, e inclusive con las estrategias utilizadas para involucrar a los padres de familia en la educación de sus hijos (Rogoff 1993).

Las actividades y la vida escolar en su totalidad está permeada por múltiples procesos de naturaleza psicosocial, tales como la socialización de alumnos, docentes y directivos, la comunicación durante la enseñanza y el aprendizaje en el aula y fuera de ella, en los recreos, las reuniones, etcétera; todos ellos se sustentan a su vez en procesos de interacción social, por lo que resulta importante contar con una concepción amplia y global del tipo o tipos de interacciones implicadas en la escuela, más allá del ámbito reducido de cada aula concreta, con el fin de construir estrategias y espacios

educativos variados, tendientes a dinamizar permanentemente el contexto institucional (Antúnez 1994b). De acuerdo con lo anterior, es pertinente distinguir dos planos interactivos de la escuela vista como una organización: el formal-racional y el funcional-existencial. El primero está formado por la estructura, es decir, aquellos elementos estables y directamente observables, mientras que el segundo está configurado por los códigos de comunicación, el poder, los mecanismos de control, regulación, intervención, etcétera. Tratar de comprender a la organización escolar a partir de las interacciones sociales, implica tomar en cuenta situaciones y hechos cuyas consecuencias no están determinadas de antemano, no son totalmente previsibles ni mucho menos controlables; en el transcurso de los procesos de interacción se entrelazan lo individual con lo colectivo, lo personal con lo social, se confrontan valores y visiones de la realidad con los otros, y esto conduce a generar en los individuos procesos tanto de integración como de diferenciación en sus formas de entender la realidad y actuar sobre ella. Son las interacciones, caracterizadas por la acción recíproca y la influencia mutua de los participantes, las que proveen a los miembros de la organización un repertorio de formas de aprehender la situación, de evaluarla y de reaccionar frente a ella. De ahí la necesidad de contar con un marco explicativo de la configuración de la cultura y los vínculos que establece la comunidad escolar entre sí y al exterior, con base en el conjunto de interacciones que se establecen con y en la escuela; esto pasa necesariamente por identificar y tener presente, entre otras cuestiones, cómo influye la estructura organizativa sobre los comportamientos de los grupos y los individuos o viceversa, en tanto son ellos quienes constituyen la esencia de toda organización social. Asimismo, consideramos que es en la comprensión de estas cuestiones en donde radica la posibilidad de encontrar las formas más adecuadas para transformar dicha estructura y por consiguiente, modificar la cultura escolar (Arciga y Guerra, 1995).

Desde este punto de vista, los aspectos que configuran la cultura escolar se expresan en la forma en que cada escuela interpreta y desarrolla el currículum oficial, los reglamentos y las normas escritas, en las modalidades de organización del trabajo escolar adoptadas y las formas de participación social de los miembros de la comunidad escolar, elementos todos ellos que de funcionar articulada y coherentemente, aumentarían las posibilidades de dinamización y transformación de las estructuras e individuos que intervienen en la escuela y en consecuencia, las funciones socialmente asignadas a la escuela podrían traducirse con mayor certeza, en unos aprendizajes relevantes, duraderos y significativos.

De acuerdo con todo lo antes expuesto, la cultura organizativa es el conjunto de principios y creencias básicas de una organización que son compartidos por sus miembros, lo cual no significa que esto suceda en forma homogénea, es decir, pueden llegar a coexistir significados dominantes con otros de carácter marginal ó emergente. De este modo, como si se tratara de una micro sociedad, cada escuela va construyendo y generando su propia cultura, a través de la interacción entre las personas, mismas que comparten una historia, un tiempo y un espacio determinado; en el curso de dichas interacciones, se forjan los rasgos culturales que le son propios, expresados en forma de tradiciones, estilos, comportamientos, estructuras, normas sociales, valores y creencias que le dan sentido y significado a la participación de los miembros de la organización. Todo esto no aparece escrito en ningún reglamento, pero su peso llega a ser decisivo en la forma de concretar las acciones educativas. De ahí la importancia de describir y analizar cómo se han constituido estos elementos, cómo se expresan y de qué manera favorecen u obstaculizan el logro de las metas educativas y los objetivos de aprendizaje que se espera alcancen los alumnos.

En la escuela, la cultura funciona como una especie de filtro que condiciona el sentido y valor de las realidades internas y externas de la institución, de esto depende en gran medida la aceptación o rechazo de las prescripciones formuladas por la administración. Una cultura fuerte o débil, estable o inestable, cerrada o abierta, mediatiza el alcance e incluso la viabilidad de la intervención interna o externa. Tomar en cuenta tanto los procesos y prácticas de los actores del hecho educativo así como las interacciones que se producen entre ellos y sus efectos en la configuración de un conjunto de formas y estilos de actuación característicos de cada centro escolar, parece una vía interesante pero poco explorada para acceder a la comprensión de la escuela como organización.

Para **Rul Gargallo (1994)**, los intentos de caracterización de la escuela como organización, han de tener en cuenta cuando menos los siguientes aspectos:

- La escuela es una organización débilmente articulada (dependencias despersonalizadas, participación burocrática, ausencia de evaluación sistemática)
- La coordinación es débil (modelo directivo no profesional y no intervencionista)
- La relación entre los factores formales y los funcionales es poco eficiente (no hay relación entre objetivos y funcionamiento, ni entre objetivos y resultados)
- Es común la imprecisión y ambigüedad de metas (difíciles de concretar, desarrollar y evaluar)
- La decantación funcional se da en compartimientos estancos (atomización y alcance limitado de resultados)
- Cultura escolar caracterizada por la insularidad de los docentes y una deontología profesional poco definida

Pensar en el cambio o transformación organizativa que se espera lleven a cabo las escuelas, no es algo factible de conseguir en el corto plazo, se precisa de una transición

gradual que considere en primer término las partes "blandas" de la propia institución, es decir, partir de la revisión, transformación o construcción de lo que podría considerarse como elementos vitales en los que se sustentan las acciones educativas: los valores, actitudes, representaciones y comportamientos deseables, acordes con un nuevo marco de gestión. De muy poco valdrá introducir novedosas técnicas para planear, organizar, desarrollar, evaluar y dar seguimiento a nuevas estrategias, si no se toman en cuenta estos aspectos; el escaso impacto del proyecto escolar como herramienta organizativa es una muestra de ello.

En el programa del sector educativo del sexenio pasado (PDE 95-2000) se señalan como características de un nuevo marco de gestión centrado en la escuela los aspectos siguientes:

- Promover una colaboración estrecha entre maestros y directivos
- Identificar las necesidades concretas de cada escuela
- Organizar las actividades y el tiempo escolar
- Asignar a otros sus responsabilidades y tiempo para su cumplimiento
- Adoptar las estrategias de acción educativa acordes a las necesidades de cada escuela

Sin embargo, estos elementos resultan insuficientes para clarificar el significado que se pretende atribuir a la idea de "un nuevo marco de gestión", ya que además de su definición tan general, no existe un significado unívoco al respecto, por el contrario, existen diferentes perspectivas para entender la gestión, una de ellas es la de los

modelos. **Borrell (1988)** identifica varios modelos de gestión, cada uno de los cuales concibe de diferente manera aspectos como los objetivos, las estructuras y el liderazgo de la escuela como organización.

En los **modelos formales** los objetivos se fijan institucionalmente y la evaluación de las actividades escolares se realizan según los propósitos oficiales. Consideran a las estructuras como realidades objetivas. Visualizan a la escuela como sistema cerrado a las influencias del exterior, o bien, como sistemas abiertos que responden a las demandas de la comunidad. El líder oficial tiene un papel claro en la toma de decisiones, ya que determina los objetivos y formula la línea a seguir.

Los modelos democráticos consideran que los miembros de una organización deben estar de acuerdo con los objetivos de ésta, ya que siempre es posible llegar a un consenso basado en valores comunes. Consideran a las estructuras de manera horizontal, como realidades objetivas donde los individuos se involucran en la toma de decisiones. No se explican las relaciones con el ambiente porque es difícil localizar dónde se toman las decisiones. Las líneas a seguir surgen de un proceso de discusión en comités y en grupos formales e informales. El líder es un participante más.

Los modelos políticos otorgan mayor importancia a los objetivos de los grupos que a los objetivos institucionales; esto es propicio para el surgimiento de conflictos, en tanto cada uno de los grupos intenta imponer sus objetivos a los demás. La estructura es uno de los elementos más inestables de la institución, por lo que la asignación de tareas, responsabilidades y toma de decisiones surge de los procesos de intercambio y

negociación entre grupos. La sociedad es vista como un elemento de interés en el complejo proceso de negociación que caracteriza la toma de decisiones en educación.

Los modelos subjetivos se preocupan más por los fines de los individuos que por los de las instituciones o grupos. El concepto de objetivos institucionales es sustituido por los objetivos personales de cada miembro de la organización. Contemplan la estructura como resultado de las relaciones entre los individuos. Las personas interpretan en formas diversas cada situación y estas variaciones se deben a los diferentes entornos e influencias externas que cada uno recibe. Restan importancia al concepto de liderazgo e inciden más en los atributos personales de los individuos que ocupan una posición importante en la organización.

En cambio, **los modelos ambiguos** plantean que los objetivos son tan problemáticos y poco claros que pueden justificar diferentes comportamientos. La estructura puede estar sujeta a una variedad de interpretaciones debido a la ambigüedad y autonomía de los grupos que hay en las organizaciones complejas. Consideran al entorno como fuente de incertidumbre que contribuye a la indefinición de las organizaciones. Inciden en la inestabilidad de los líderes las dificultades asociadas a lo no predecible.

En la realidad escolar no existen organizaciones monolíticas que respondan fielmente a uno u otro de los modelos mencionados, sin embargo es importante tenerlos en cuenta como herramientas útiles para ampliar y contrastar la perspectiva oficial, ya que como puede verse, hablar de un nuevo marco de gestión puede tener distintos significados, dependiendo del modelo de referencia desde el cual se parta para identificar tanto la

estructura como los tipos de relación dominantes y alternativos que coexisten en cada escuela, y en función de ello valorar la vigencia o funcionalidad de cada uno.

Ahora bien, desde una perspectiva centrada en la transformación de los procesos y tendiente a dinamizar las estructuras e individuos que en ellas intervienen, los elementos fundamentales a considerar en un nuevo marco de gestión, tienen que ver básicamente con el desarrollo del currículo en la escuela, con la organización y la participación social que se requiere para ello. De ahí que entendamos a la gestión escolar como el conjunto de acciones articuladas de diseño, planeación, desarrollo y evaluación en el ámbito curricular, organizativo y participativo, encaminadas al logro de los fines formativos de la educación escolar, particularmente aquellos relacionados con el logro de aprendizajes cognitivos, sociales y culturales por parte de los alumnos, que sean relevantes, pertinentes y duraderos. Así mismo, la gestión escolar es un medio muy importante para hacer efectiva la descentralización de la dimensión técnico-pedagógica de las escuelas, promover la participación social de la comunidad en y para la escuela, contribuir al logro de la autonomía que la escuela requiere, fortalecer la capacidad de decisión y control de los docentes sobre su materia de trabajo y desarrollar estrategias de colaboración y trabajo en equipo para la detección y solución de problemas concretos. Desde este punto de vista, la gestión escolar tendría que estar encaminada a favorecer el desarrollo individual y social de los alumnos, promover el crecimiento profesional de los docentes y la apertura y vinculación de la escuela con su entorno, construir en los integrantes de la comunidad escolar un sentido de pertenencia e identidad institucional propia, crear estructuras flexibles que faciliten la constante revitalización de la organización, articular la educación no formal y los conocimientos de sentido común que adquieren los niños en su entorno familiar con la educación formal

que proporciona la escuela; en resumen, desarrollar un modelo de escuela distinto, renovado, fortalecido y con mayor capacidad de respuesta y adaptación a las necesidades y retos de nuestro tiempo. Obviamente, para recorrer este complicado camino, se precisa tanto del compromiso e interés genuino de los profesores y directores, como del apoyo decidido y concreto por parte de los niveles medios y superiores del sistema educativo en cuanto a proporcionar los recursos materiales y las condiciones mínimas para la formación y actualización permanentes.

Conforme a estas consideraciones, la adopción de un nuevo marco de gestión es en realidad un asunto sumamente complejo, requiere de la construcción de una identidad profesional por parte de los docentes y las figuras directivas y de supervisión, basada en una concepción de trabajo en equipo y en el ejercicio de un auténtico liderazgo académico, en tres planos fundamentales:

- Comprensión, interpretación y puesta en marcha del proyecto curricular general, en función del contexto, las características de la escuela, los problemas y las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- El de la organización escolar, concebida en un sentido amplio, eminentemente educativo y como una responsabilidad compartida
- La participación social, aplicada como principio regulador de las relaciones, las acciones, la toma de decisiones en todos los ámbitos de la gestión.

De estos tres planos, puede decirse que el primero constituye la dimensión sustantiva que dota de sentido y dirección al proceso de gestión, ya que es en función de la cual se esperarían que se definieran los planos restantes; autores como Justa Ezpeleta se refieren particularmente a la necesidad de una gestión pedagógica. Este renovado

interés en lo pedagógico pudiera parecer una obviedad, sin embargo, los estudios mencionados al inicio de este capítulo sobre los problemas de la educación básica y sus causas, dejaron al descubierto el profundo deterioro de esta dimensión sustantiva. La escuela, considerada como el nivel local y núcleo del sistema educativo, se rige por un proyecto curricular específico, prescrito desde el nivel central, mismo que contiene una selección de contenidos culturales considerados como válidos para atender las necesidades básicas de aprendizaje y por tanto, deben ser enseñados; para lograrlo, recurre a distintos mecanismos, prácticas y procesos. El currículum ó proyecto de selección cultural, contiene una definición de las intenciones educativas, los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores que se espera aprendan los alumnos durante su paso por la escuela (Rivera, Rivera y Toríz 1995); la forma en que se expresan puede ser explícita pero también implícita.

Un proyecto por sí mismo no es suficiente para el cumplimiento de los fines educativos, ya que al momento de su aplicación entran en juego diversos factores y procesos que determinan lo que será el currículum en la realidad escolar, en tanto se encuentra sometido a múltiples operaciones de tipo administrativo, pedagógico, material y político y es moldeado por los diferentes actores que participan del hecho educativo a lo largo de diversas prácticas y procesos escolares. Todo proyecto curricular se somete a prueba al ser aplicado en la escuela, que es a lo que los autores identifican como la dimensión del desarrollo curricular (Zabalza 1987, Gimeno Sacristán 1992)

Responder al qué, cómo y cuándo enseñar en cada escuela y aula no puede restringirse a cuestiones meramente técnicos, didácticos o de planeación; el impacto del currículum, su proyección amplia, sus dimensiones y posibilidades de concreción en la práctica son

sumamente complejos, pues su puesta en marcha está condicionada tanto por factores externos y circunstancias históricas y sociales determinadas, como por un contexto y una cultura escolar particular. El currículum y su puesta en práctica se encuentran así indisolublemente ligados a la dimensión organizativa, ya que para el desarrollo de este proyecto, se precisa de adoptar determinadas fórmulas organizativas, mismas que deberían estar al servicio de los fines formativos que persigue la escuela y tener por centro de atención al alumno. Lamentablemente, con frecuencia ocurre más bien lo contrario; el uso del tiempo, el espacio, la infraestructura y los materiales educativos, las campañas de salud, la organización de festivales o ceremonias, la conformación de comisiones de trabajo, por citar algunos aspectos organizativos, transcurren en forma paralela a las actividades esenciales de toda escuela: la enseñanza y el aprendizaje

A partir de este panorama, esperamos quede más claro el porqué de la importancia de la participación como elemento indispensable para potenciar las estructuras organizativas, las relaciones e interacciones de la comunidad escolar, de modo que se favorezca el logro de los fines y funciones educativas que la escuela tiene encomendadas. La participación de la comunidad escolar es fundamental por la simple y sencilla razón de que son los actores del hecho educativo los que hacen la vida escolar, y por consiguiente, son los únicos que pueden transformarla; pero el solo uso del término no es suficiente, se requiere de precisar los principios básicos que la rijan así como los niveles y tipos de participación que corresponden a cada uno.

1.4- Los directores: entre las demandas de cambio y los dilemas cotidianos de la organización escolar

Tanto en los programas de política educativa como en la literatura especializada, los directores son considerados actualmente como protagonistas principales del cambio en la gestión de la organización, el currículum, la participación social y el "buen funcionamiento de la escuela" en general. En el discurso oficial sobre este tema, es notable el paso de un extremo a otro, es decir, de la completa omisión a la prescripción de cómo deben ser y hacer eficaz y eficientemente su trabajo, con base en un perfil ideal de director que dista mucho del real; este énfasis en el deber ser ha dejado de lado el reconocimiento del director como sujeto que construye subjetivamente su propia realidad, obviando la importancia y necesidad de conocer para comprender la propia práctica directiva en el contexto que la ejercen. A diferencia de los maestros, sobre quienes existen diversos estudios y discusiones acerca de sus problemas prácticos, su formación, e incluso sobre el malestar y patologías asociadas a su labor, en el caso de los directores lo que tenemos es un enorme vacío en ese sentido, mismo que deja en el aire la respuesta a un sin fin de preguntas sobre las características típicas del funcionamiento de la escuela como organización, y por ende, de la sutil red de vínculos que se tejen entre los diferentes sectores y actores de la comunidad educativa así como los condicionamientos que se desprenden de todo ello, mismos que sin duda influyen en la práctica directiva.

En este apartado se exponen un conjunto de reflexiones acerca de las posibilidades reales de los directores para impulsar los cambios necesarios con miras a elevar la calidad de la enseñanza, tomando en cuenta las contradictorias condiciones en que llevan

a cabo su labor así como los diversos matices que puede adoptar la idea del cambio educativo en sí, como se expuso en páginas anteriores. La perspectiva desde la cual se aborda el tema intenta ser una aproximación al carácter altamente subjetivo de la labor directiva.

Aún cuando las situaciones problemáticas que se presentan en cada escuela pueden tener un origen común, los directores las enfrentan de manera distinta; esto se asocia entre otras cuestiones a lo que **Ball (1989)** denomina estilos directivos, entre los que identifica tres grandes tipos:

- ❖ Interpersonal, basado en las relaciones personales directas, el contacto cara a cara entre el director y los maestros, padres, conserjes, etc.
- ❖ Administrativo, que se caracteriza por el empleo de procedimientos formales tales como la sociedad de padres de familia, comités, reglamentos, oficios y memorandos para organizar el trabajo cotidiano, tomar decisiones y resolver conflictos
- ❖ Político, subdividido en antagónico y autoritario. El primero se refiere a la tendencia a recurrir a la discusión y el enfrentamiento para mantener el control. El segundo se funda en el desconocimiento de ideas e intereses individuales, anteponiendo como argumento principal la atención de intereses de grupo.

El que un director asuma en los hechos un estilo u otro o una combinación de ellos, como es lo más común, depende de muchos factores e influencias externas e internas a la escuela que moldean la práctica de los directores. Entre el primer grupo de influencias

se encuentran las procedentes de niveles superiores del sistema educativo y del entorno que rodea a la escuela; entre las segundas están principalmente las actitudes y comportamientos de los profesores y personal que trabaja en la escuela, las expectativas que mantienen hacia su trabajo y la motivación o ausencia de ella para cambiar, formarse y participar; las experiencias derivadas del contacto con estas influencias son asimiladas y convertidas en conocimiento interiorizado. De esta manera, se van estructurando o reestructurando los modelos internalizados, las representaciones, teorías implícitas y expectativas del directivo con respecto a su cargo.

En este apartado se exponen y comentan algunos aspectos comprendidos en el tercer bloque de influencias, esto es, las procedentes de la subjetividad del propio director, en la inteligencia de que es a partir de ellas que las dos restantes se incorporan, rechazan, reinterpretan o adaptan de determinada manera. Un punto de partida y referente indispensable para entender esto es la manera en que los directores son nombrados; acceder al cargo no depende de la aceptación voluntaria de las personas con las que van a trabajar, sino en principio, de la aceptación de otros directivos ajenos a la escuela, llámense supervisores, jefes de sector u otros. Son ellos quienes le confían al director la responsabilidad de satisfacer las necesidades propias de un subgrupo, que como señala Uriz (1994: 201), *"no tiene entidad por sí mismo sino por referencia al conjunto de la organización de la que forma parte"*, que en este caso vendría a ser el subsistema de educación básica al que pertenecen. En este sentido, el poder del que puede hacer uso el director no es autónomo, se inserta en el proceso global del sistema educativo como organización y solamente tiene sentido dentro de él.

Como parte del proceso de adaptación a la nueva situación, a medida que el docente ya con la investidura de director va adquiriendo mayor experiencia, sus tareas y funciones

se van decantando; esto se refleja en aspectos como la frecuencia, nivel de atención y tiempo dedicado a ciertas actividades, lo cual trae como consecuencia la desatención de otras. Progresivamente, al tiempo que se va confirmando o redefiniendo un modelo de gestión preexistente, se va definiendo un estilo directivo y con ello, ciertas maneras de asimilar, pensar, actuar y dominar la complejidad de las situaciones; al comunicarse e interactuar con los otros, el director(a) configura una estructura de poder en la que se entrelazan estrechamente dos procesos que son: la estructuración del entorno por un lado y el planteamiento de objetivos propios por el otro. En cuanto al primer proceso, éste se integra sobre las bases siguientes:

- amplitud, sentido y objetivos de la educación básica, definidos en sus grandes líneas en el currículum oficial
- recursos materiales, financieros y técnicos de que dispone la escuela
- procesos de poder de decisión y objetivos de autoridades externas
- referencias culturales de la escuela que informan al director sobre la ideología, axiología, ética y estética, aceptada, reconocida y mantenida por el colectivo como rasgos de identidad que caracterizan y distinguen a una escuela de otras

Con respecto al último de estos referentes, las opiniones, comentarios y actuaciones de profesores, padres y alumnos, contienen mensajes que presionan, aprueban, rechazan o sugieren al director lo que debe o no debe hacer, lo que es apropiado o inapropiado, según los intereses y expectativas de cada sector de la comunidad escolar en juego, constituyéndose así en una fuente de información y retroalimentación muy importante en el proceso de estructuración del entorno que lleva a cabo el director. Su

subjetividad juega aquí un papel fundamental, ya que es a través de ella que reformula los mensajes que recibe del entorno, apropiándose de él e interiorizándolo de determinada manera; de esto dan cuenta sus propias actitudes y comportamientos. De este modo, al afirmar que el director debe ejercer el liderazgo en el proceso de gestión para introducir cambios profundos en el sistema de enseñanza de las escuelas, se presupone que el vínculo entre director y líder se establece como si se tratara de algo natural. En la práctica, es muy difícil que ocurra de este modo pues como ya se dijo, no hay una relación automática entre ambos aspectos a partir del nombramiento formal. La concepción tradicional del liderazgo, entendido como la capacidad de influir en otros gracias a un conjunto de atributos personales tales como el carisma, no es aplicable a la condición del director en nuestro sistema educativo, porque en la realidad cotidiana, procesos sociales asociados a fenómenos intersubjetivos en los que el director tiene un papel completamente activo, son los que en realidad pueden hacer posible ó imposible la articulación entre dirección y liderazgo (Coronel J.M., 1998).

En resumen, el reconocimiento de los directores como tales por parte del grupo de docentes es una condición primera e indispensable para acercarse al desempeño de unas funciones directivas acordes con el perfil ideal del que ya hablamos. A su vez, conseguir o no este reconocimiento, dependerá de la forma en que los directores estructuren intrasubjetivamente el entorno y de cómo logren comunicarlo intersubjetivamente a los demás; éste es el punto de partida y base sobre la cual se define posteriormente el directivo-líder o el directivo no líder. Ser un tipo u otro de directivo, dependerá a su vez de la forma en que el director logre vincular dos elementos: por un lado, los objetivos de la escuela como organización y por el otro, las vivencias y necesidades experimentadas espontáneamente por los miembros de la misma, en tanto son portadoras de intereses, aspiraciones, puntos de vista y significados, muchas veces

constituidos al margen de la organización e incluso confrontados con ella. De acuerdo con Pozner (1995), los roles deseables que debe desempeñar el director para cumplir con la enorme responsabilidad de desarrollar un nuevo marco de gestión y organización de la escuela son:

- El directivo como educador que establece la pauta acerca de cierta forma de educar y de hacer escuela, garantizando la calidad y coherencia de las acciones educativas
- El directivo como animador pedagógico en tanto se relaciona por un lado con la vida y aspiraciones de los grupos y personas con las que trabaja, y por otro, con las finalidades, valores y objetivos institucionales. Por tanto, esta función abarca la articulación de los intereses individuales e institucionales.
- El directivo como informador, comunicador y constructor de significados compartidos en torno a los objetivos, estrategias y acciones de la reforma educativa, implicando a todos los sectores de la comunidad.
- El directivo como administrador, es responsable de velar por el respeto y aplicación de la normatividad y la legislación vigente en materia educativa. Del mismo modo, es responsable de resguardar los bienes muebles e inmuebles, promover el uso de los recursos disponibles y conseguir aquellos que sean necesarios.

Las posibilidades reales de cubrir integralmente estos roles contrastan con los escasos apoyos oficiales directos y una pobre por no decir nula preparación profesional relativa al cargo. En estas condiciones, es comprensible que el director termine adaptando,

sintetizando, interpretando, pero sobre todo, simplificando sus tareas y actividades cotidianas, todo ello desde sus propias perspectivas, es decir, ideas, creencias y expectativas, elementos todos de naturaleza altamente subjetiva que se proyectan en forma de imágenes de corte tecnológico, político o cultural acerca de la escuela, y que se construyen y reconstruyen progresivamente a la luz del conjunto de expectativas y presiones procedentes del contexto escolar inmediato, de los niveles medio y superior del sistema educativo; los directores enfrentan día a día y resuelven a su muy personal entender el conjunto de dilemas que surgen cuando intenta cumplir satisfactoriamente los roles arriba mencionados al mismo tiempo que atender las necesidades. Intereses y expectativas personales de alumnos, profesores, padres o autoridades intermedias según se lo exijan las circunstancias. Por lo regular, el proceso de enfrentar estos dilemas transcurre y es vivido por el director en forma solitaria, especialmente en los niveles de preescolar y primaria, quizá un poco menos en secundaria, donde las funciones directivas son compartidas por dos o más personas. Llegados a este punto, una pregunta inevitable es: ¿ los directores son conscientes de todo esto? Esta es una interrogante que debería incorporarse decididamente en las acciones y propuestas de formación e investigación sobre el tema, ya que sin duda este continuará siendo el tendón de Aquiles de las reformas desarrolladas en el medio educativo.

Por otra parte, los requerimientos de la política educativa y los planteamientos teóricos más recientes son elementos necesarios pero no suficientes para encauzar por caminos más claros y con menor carga de incertidumbre las diversas demandas que hoy día se hacen a los directores. Nos encontramos ante nuevas necesidades que a nuestro juicio requieren ser atendidas desde una perspectiva estratégica, basada en la solución de problemas y en la revisión, reflexión y comprensión de las funciones y acciones cotidianas de los directivos; este puede ser un camino más largo, pero también más

seguro para avanzar con paso firme en la modificación de los roles y actuaciones más acordes con el tipo de escuela a la que aspiramos. En este sentido, el apoyo que ofrecen los estudios de caso puede presentar muchas ventajas, entre las que destacan la indagación, el análisis y la reflexión sobre los componentes normativos, afectivos y cognitivos de la práctica de los directivos (De Vicente, 1995).

La afirmación de que todas las escuelas son iguales pero todas son diferentes, significa la aceptación de los rasgos comunes que comparten en tanto pertenecen a un mismo sistema educativo, pero también (Santos Guerra 1994), que cada una posee una forma peculiar de interpretar las leyes y normas, de soportar y enfrentar de manera distinta los conflictos y las presiones internas y externas. Desde una perspectiva dinámica, no obstante que los alumnos, los padres y por supuesto los directores y profesores hacen a la escuela como organización, no estamos acostumbrados a reparar en las numerosas interacciones que se establecen entre ellos y de los procesos en los que se ven envueltos, mismos que podrían proporcionar las claves para entender lo que hace la diferencia entre una escuela y otra. Profundizar en el conocimiento de la dimensión subjetiva y cultural de la escuela puede ayudarnos a comprender cuales son los elementos favorecedores u obstaculizadores de la formación integral y la adquisición de aprendizajes significativos por parte de los alumnos, razón de ser de la escuela.

Por último, no quisiera dejar de señalar que el análisis de la dimensión política implicada en el ejercicio de la dirección y sus estrechos vínculos con la dimensión subjetiva y cultural es todavía una tarea pendiente, al igual que el análisis de los procesos de interacción entre los directores y otras figuras directivas de distintos niveles, llámense supervisores, jefes de enseñanza y de sector.

REFERENTES METODOLÓGICOS

Antes de entrar en detalles sobre el procedimiento adoptado para llevar a cabo esta investigación, es necesario hacer algunas precisiones generales con la intención de aclarar el origen de la orientación teórico-metodológica elegida. Si bien resulta obvio que se trata de una investigación de corte cualitativo, esta etiqueta no aclara gran cosa debido a la multiplicidad de enfoques y perspectivas que alberga. Más allá de su carácter descriptivo, interpretativo y naturalista, del empleo de determinadas técnicas e instrumentos o de su preocupación por los acontecimientos tal cual ocurren en determinados contextos, aspectos todos ellos comunes a la investigación cualitativa, es preciso señalar las particularidades que atañen a la perspectiva intencionalmente adoptada para cumplir con los objetivos de este trabajo, en congruencia con el señalamiento que hacen **Rodríguez, Gil y García** en el sentido de que:

"Los métodos de investigación surgen bajo las concepciones y necesidades del investigador que trabaja desde una disciplina concreta del saber, la cual determina en cierta medida, la utilización de los métodos concretos y las posibles cuestiones a tratar". (Rodríguez, Gil y García 1996:40)

En primer lugar y debido a sus características, éste es un trabajo inscrito en la investigación cualitativa con estudios de caso. La adopción de esta perspectiva responde a la necesidad de explorar problemas prácticos, situaciones o acontecimientos que surgen de y transcurren en la cotidianidad de la vida escolar. Así mismo, de acuerdo con Stake:

"Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta forma son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos" (Stake 1995: 15)

Por lo tanto, y sin pretender generalización alguna, el enfoque metodológico adoptado busca principalmente describir acontecimientos y situaciones cotidianas que a su vez aportan elementos para la identificación y el análisis de las teorías, representaciones o perspectivas que guían y dotan de significado la propia práctica directiva de los casos elegidos; luego entonces, la decisión de efectuar una investigación con estudios de caso coincide con el interés de efectuar una indagación cualitativa con énfasis en la interpretación, misma que exige una descripción somera de datos reducidos y organizados al tiempo que la mayor integración e interpretación posible sobre su significado. Adicionalmente, en esta dualidad radica una de las mayores ventajas del estudio de caso como modelo que facilita el aprendizaje vicario (Rodríguez, Gil y García, 1996:314), fundamental en los procesos de formación y actualización de docentes, directivos y profesionales de la educación si el interés principal es promover la reflexión sobre la práctica. Este es el principal motivo por el cual se eligió llevar a cabo una investigación con estudio de casos.

En segundo lugar, considerando el panorama actual de la investigación educativa, este trabajo se identifica con la vertiente conocida como estudios sobre el pensamiento docente; Wittrock (1986:447-515) señala que las investigaciones al respecto coinciden en el reconocimiento de dos dominios con amplia influencia en el proceso de enseñanza: los procesos de pensamiento de los docentes, las acciones que se derivan de los mismos y sus efectos en la práctica. En la línea de los estudios sobre los procesos del pensamiento docente se han identificado a su vez tres vertientes:

- a) la planificación del docente
- b) sus pensamientos y decisiones interactivos
- c) sus teorías y creencias

La última de estas tres vertientes representa el sector más reciente y menos extenso en el campo de la investigación sobre el pensamiento docente, pese a su importancia para lograr una comprensión útil de los procesos de enseñanza, en especial de la relación entre pensamiento y toma de decisiones para la acción. La mayoría de los estudios sobre el pensamiento docente se han enfocado en determinados aspectos de la práctica educativa en el aula; no obstante, por su origen eminentemente social, las teorías y creencias no son propiedad exclusiva de los docentes frente a grupo, están presentes por igual en los diferentes protagonistas del proceso educativo, lo cual incluye a los responsables de dirigir la escuela.

De acuerdo con estas consideraciones precedentes, aproximarse al pensamiento docente y específicamente al de los directivos como en este caso, condujo inevitablemente el interés de este trabajo hacia esa tercer categoría que menciona Wittrock, la de las teorías y creencias; esto resultaba aún insuficiente, debido a que son varias las opciones para su estudio; se descartaron aquéllas que tendían a un reduccionismo psicologista como las teorías de la atribución o ciertas tendencias cognitivas, optando por situar el tema de interés a medio camino entre la cognición y la socialización. Tomando en cuenta que el principal objetivo de este estudio era hacer explícitos y visibles los marcos de referencia por medio de los cuales cada directora percibe, interpreta y actúa ante las situaciones que se le presentan en la realidad práctica, la perspectiva psicosocial, y más concretamente la vertiente de las teorías

implícitas, debido a que incluye como aspecto determinante de las representaciones internas la influencia social entendida desde una doble vertiente, social y cultural a la vez; Rodrigo, Rodríguez y Marrero lo explican muy claramente:

"La propia concepción de teoría implícita incluye como nota determinante la influencia social entendida en una doble vertiente. Por una parte, las teorías son representaciones individuales construidas sobre la base de experiencias adquiridas, principalmente, en entornos sociales. Por otra, este proceso de construcción individual se ve mediatizado por formas culturales de interacción social propiciadas por una determinada sociedad."
(Rodrigo, Rodríguez y Marrero 1993:98)

Considerando la ausencia de una formación y preparación específica antes, durante y después de ocupar el cargo, la práctica directiva responde sin duda a esta caracterización; cabe suponer que los valores y principios que constituyen el sistema personal de creencias de los directores, sea lo que rijan y guíen las acciones de los directores, confiriéndoles sentido y significado. Como es sabido, con todo y las acciones que ha traído consigo el proceso de reforma en nuestro sistema educativo, los directores aún no están obligados a cubrir esta parte, a diferencia de los docentes frente a grupo, a quienes se les exige un título que los acredite como tales. Por lo tanto, no es aventurado suponer que, en tanto formas de representación producto de la experiencia y el intercambio social, la naturaleza del conocimiento que se construye y se pone en juego al desempeñar un cargo directivo, comparte los mismos rasgos que definen el perfil representacional de las teorías implícitas, (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993:99-102) que son básicamente los siguientes:

- Son episódicas, debido a que no suelen ser producto de un aprendizaje formal sino de un acopio de experiencias obtenidas como resultado de los intercambios sostenidos con el entorno social.

- Contienen representaciones aisladas que tienden a organizarse, lo cual significa que puede haber inconsistencias, perspectivas incompletas y un tanto simplificadas sobre la realidad así como discrepancias entre lo que se dice y lo que se hace. No obstante, tienden a ser representaciones organizadas con una cierta estructura interna.
- Su carácter es idiosincrásico tanto como convencional, es decir, reflejan un conocimiento producto de la experiencia personal acumulada a la vez que visiones normativizadas, compartidas al menos dentro de determinados grupos sociales.
- Son flexibles, poseen un carácter dinámico, se activan de acuerdo con las demandas del contexto y las necesidades prácticas.

Finalmente, todo este recorrido en busca de las precisiones que exige todo proceso de investigación, nos llevó a establecer como núcleo del objeto de estudio la exploración de las perspectivas y principios prácticos de las directoras que participaron en este estudio, debido a que realizar el análisis de las teorías implícitas sobre la dirección resultaba un tanto ambicioso y rebasaba los límites de este trabajo.

De acuerdo con las consideraciones precedentes, y en función de los objetivos perseguidos, en este trabajo se entiende por perspectivas al *"conjunto de ideas, creencias y acciones coordinadas que una persona emplea para resolver un problema en una situación determinada; la coordinación se observa cuando, desde el punto de vista del actor, el origen de las acciones fluye naturalmente de las ideas y las creencias, y por ende, éstas justifican las acciones. Las perspectivas son formas de pensar y actuar que los miembros de un grupo entienden como naturales y legítimas, y si bien se convierten y expresan como conocimiento individual interiorizado, válido en tanto se corresponde con lo que todo mundo conoce o hace, su sustrato sociocultural es*

inevitable" (Coulon A. 1993:73) De esta idea se desprende que las perspectivas son situacionales, aparecen cuando se nos plantea un problema que exige elegir, tomar una decisión de entre varias posibles a partir de la forma en que apreciamos la situación; los principios prácticos, procedentes de la experiencia personal ya interiorizada pero cuyo origen está en los procesos de socialización profesional, juegan aquí un papel fundamental para orientar y explicar las acciones de las personas, pues a diferencia de las reglas que prescriben cómo actuar en situaciones que se presentan con frecuencia, los principios son constructos sociales más generales que orientan la acción en situaciones inusuales, nuevas o poco comunes (Elbaz citado por Wittrock, M. 1986)

De acuerdo con estas consideraciones, el objeto de estudio se definió en los siguientes términos: **explorar las principales perspectivas de dos directoras de nivel básico acerca del cambio educativo y la transformación de la escuela a través de la organización, planeación, evaluación e impulso del trabajo colegiado y con base en ello, examinar cuáles son los principios prácticos derivados de dichas perspectivas que les sirven de base para solucionar problemas inherentes a la gestión escolar.**

A partir de este planteamiento, los objetivos de la investigación quedaron definidos en los siguientes términos:

- Identificar las perspectivas organizadoras de la práctica de dos directoras de escuelas de nivel básico sobre la gestión y organización de su escuela, y en particular, examinar los principios prácticos que ponen en juego durante la planificación, la evaluación, el trabajo colegiado y la participación de la comunidad escolar en las tareas educativas.

- Examinar las principales discrepancias existentes entre las perspectivas de ambas directoras y las contenidas en los planteamientos oficiales con relación a los aspectos de la gestión escolar arriba mencionados.

Una vez aclarados los motivos por los cuales se adoptó un enfoque teórico-metodológico con los matices ya mencionados, se precisan a continuación los detalles del proceso de investigación en sí, las técnicas e instrumentos empleados, y el procedimiento tanto para la obtención de información empírica y documental como para su posterior análisis.

2.1- Categorías centrales

Al comienzo, se definieron algunas categorías que a su vez fungieron como referentes iniciales en el desarrollo de este trabajo, sin ser absolutos ni inamovibles. Conforme se fue avanzando, y a medida que se iban captando diversos acontecimientos de la realidad práctica de los directores, aparecieron nuevos tópicos de interés y en consecuencia, se fueron agregando otras categorías originalmente no contempladas: la explicación de cada una se expone con detalle en el capítulo sobre referentes conceptuales, a través de los distintos temas ahí desarrollados, por lo que aquí únicamente se mencionan las categorías que sirvieron de base para estructurar el presente informe.

- Organización del trabajo escolar (recursos materiales, infraestructura, tiempo, asignación de responsabilidades y distribución de tareas)
- Planificación y evaluación conjunta (proyecto escolar, plan anual, evaluaciones bimestrales, evaluación interna y externa)
- Trabajo colegiado (reuniones formales y no formales, trabajo en equipo)

- Participación en las tareas educativas (de los padres, maestros, del entorno inmediato, de las instancias intermedias de la administración)
- Liderazgo al servicio de la dinamización del funcionamiento escolar (adopción e impulso de estrategias de información, intercambio de ideas y experiencias, apoyo al trabajo docente en equipo y a la formación permanente, estímulos y apoyo a la participación de los diferentes sectores que integran la comunidad escolar)
- Estrategias de solución de conflictos entre y al interior de los diferentes sectores de la comunidad escolar

Incidir en estos aspectos es vital para conseguir la muy pregonada transformación radical de las escuelas y del papel que el sistema educativo espera que desempeñen los directores: al mismo tiempo, constituyen aspectos muy complicados de modificar en la práctica, entre otras razones por las condiciones institucionales de inmovilidad del sistema en su nivel intermedio, el verticalismo aún imperante y, desde luego, por el sistema de ideas y creencias que los dos factores anteriores contribuyen a mantener. La imbricación de todos estos aspectos es justamente lo que se encuentra en juego cuando se habla de cambio y transformación real de la escuela y de la actuación de docentes y directivos como sus principales figuras.

2.2- Criterios de selección de los casos

Las protagonistas principales de este estudio fueron dos directoras de escuelas de nivel básico, una de ellas responsable de un plantel de primaria y la otra de un plantel de preescolar, ambos ubicados en la zona sur de la ciudad de México, a saber:

- Escuela primaria "John F. Kennedy" de la colonia Pedregal de San Angel, Delegación Alvaro Obregón
- Jardín de niños: Coronel Felipe Santiago Xicotécatl, de la colonia Fuentes Brotantes en la Delegación Tlalpan

Como casos singulares que son, es importante ubicar primero sus diferencias más notables. Aunque ambas escuelas se encuentran al sur de la ciudad en zonas completamente urbanizadas, la primera y más importante diferencia es que cada una pertenece a un subsistema diferente, una se rige según los criterios de la dirección general de educación preescolar, la otra por los de la dirección general de primarias. Además de las particularidades atribuibles a factores contextuales específicos, esta diferencia de ubicación dentro del mismo sistema educativo, conlleva implicaciones importantes en aspectos organizativos, administrativos, pedagógicos y de gestión, y en los que seguramente influyen en el tipo de interpretaciones y relaciones que las autoridades de niveles intermedios promueven y mantienen con cada sector, zona y escuela en cada uno de estos subsistemas.

Otro criterio importante fueron las singulares características del entorno inmediato que las rodea. Mientras el jardín de niños se encuentra en medio de una unidad habitacional, la escuela primaria se ubica en una zona residencial. Adicionalmente, es la única escuela primaria pública dentro de una zona escolar en la que el resto de los planteles son privados; esto puede afectar de varias maneras la dinámica organizativa del plantel ya que por ejemplo, en los procesos de evaluación del aprovechamiento escolar que lleva a cabo la Secretaría de Educación Pública, las escuelas privadas son el referente contra el cual esta primaria compara sus propios resultados; lo mismo ocurre con los concursos académicos, de escoltas y otros. Otra diferencia importante radica

en las proporciones del espacio escolar, pues mientras en el jardín de niños el espacio físico es suficiente para el número de alumnos inscritos, la primaria se encuentra en un terreno muy amplio pero solo la mitad está disponible para el recreo, ceremonias y festivales. Pese a ello, un espacio equivalente a dos aulas se encuentra habilitado como oficina del supervisor; este fue otro criterio de selección. En el jardín de niños también se encuentra la oficina de la supervisora pero además, la jefatura de sector.

Las semejanzas también fueron importantes como criterios de selección de los casos; entre ellas destaca el prestigio de ambas escuelas según la opinión de los padres y otras autoridades. El resto de las semejanzas tienen que ver más con las propias directoras y su disponibilidad manifiesta para participar en este estudio, con su interés por involucrarse en procesos de actualización adicionales a los de carácter obligatorio que ofrece la Secretaría de Educación Pública (SEP), las dos cursaron un diplomado en Gestión Escolar impartido por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y cuentan con estudios de normal y licenciatura ya concluida.

Sin perder de vista el interés por lo peculiar, lo subjetivo y lo idiosincrásico que se encuentra detrás de las diferencias y semejanzas ya señaladas, el carácter propio de cada caso se consideró desde el principio como una oportunidad de aprender, ya que de acuerdo con Rodríguez, Gil y García, (1996:98):

1. existían altas probabilidades de contar con todas las facilidades de acceso a los escenarios
2. las diferencias y semejanzas hacían altamente probable la imbricación de procesos, personas e interacciones relacionadas con el objeto de interés

3. existía de antemano una buena relación con las directoras
4. era factible realizar las actividades de investigación previstas sin restricciones de tiempo y espacio

2.3-Técnicas e instrumentos utilizados

La información en que se apoya y sustenta el presente informe es diversa, procede de fuentes tan variadas como la observación directa de reuniones, entrevistas individuales y consulta de documentos oficiales e internos, tales como actas de reuniones, planes de trabajo, manuales y reglamentos; enseguida se describe cada uno de ellos.

- Entrevista semi-estructurada de carácter exploratorio con preguntas abiertas sobre las tareas y problemas más comunes de la dirección, con el fin de obtener información inicial y por tanto muy general acerca de la práctica directiva; no obstante, fue de suma utilidad para orientar la observación y confirmar o ampliar las categorías propuestas inicialmente.

- Observación descriptiva. Se recurrió a esta técnica de manera muy intensa para registrar básicamente dos tipos de acontecimientos. Por un lado, se observó el desenvolvimiento de las reuniones de C.T.C. poniendo especial atención en las actuaciones de las directoras, a fin de registrar cuál era el papel que desempeñaba en la mecánica, contenido y acuerdos a los que se arribaba, si era el caso. Esto fue registrado en audio, además de tomar notas como un complemento importante para captar los detalles en el desarrollo de estas reuniones. También se utilizó este tipo de observación para captar las características más sobresalientes del clima escolar y las relaciones, la organización del espacio y los recursos, incluyendo las aulas, así como el

desarrollo de la jornada escolar de manera global. Para ello, se focalizó la atención en momentos clave como la hora de la entrada, la salida y el recreo, así como ceremonias y actos especiales.

- Entrevistas tanto a maestros-as como a las directoras. En el primer caso, la intención fue obtener información complementaria para enriquecer las observaciones, recuperando distintos puntos de vista sobre el ambiente y las relaciones, así como la opinión de los docentes sobre el papel de la dirección al respecto. En el jardín de niños, debido a que se trataba de un equipo de educadoras muy pequeño, fue posible entrevistar a todas menos una. En la primaria el número de docentes era bastante mayor, por lo que se entrevistó únicamente a los profesores con más y con menos tiempo en la escuela, y también a quienes desempeñaban actividades de asesoría como las maestras de apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). La intención era captar todos los puntos de vista posibles sobre un mismo tema, sin importar que coincidieran o fueran opuestos. Por otra parte, se realizaron dos entrevistas de estimulación del recuerdo, una con cada directora, para lo cual se diseñó previamente una guía con base en las observaciones de las reuniones principalmente, pero también considerando acontecimientos registrados durante las observaciones a la hora de la entrada, el recreo y la salida. El procedimiento consistió en presentarles verbalmente incidentes críticos recientes con énfasis en lo que comentaron o hicieron a la hora de la entrada, recreo y salida o bien en las reuniones. Una vez que las entrevistadas recordaban el suceso en cuestión, se les formularon preguntas dirigidas a indagar el porqué de esos hechos, situaciones o comentarios según su propia perspectiva, invitándolas a reflexionar y explicar su propio punto de vista al respecto.

Una fuente de información complementaria que vino a sustituir al diario, fue el registro de las actividades realizadas diariamente por cada una de las directoras durante un mes, a solicitud de la responsable de este estudio. El objetivo y los detalles acerca del tipo de información requerida y la forma de registrarla se acordó con las directoras previamente.

- Consulta de documentos oficiales y registros internos de información. Si bien esta fuente de información no estaba prevista desde el inicio, conforme se avanzaba en la investigación se observó que condicionaban aspectos como el contenido de las reuniones o la actuación de las directoras. De ahí surgió la necesidad de consultar documentos como los manuales de organización de los planteles de educación preescolar y primaria, las actas de las reuniones de C.T.C., los proyectos anuales de trabajo, las evaluaciones y documentos varios enviados por la Subsecretaría de Servicios Educativos del D.F.

2.4 - Procedimiento para obtener y analizar la información

En el proceso de investigación, la fase de acopio de información empírica procedente de fuentes diversas se desarrolló durante el trabajo en campo mediante diversas actividades; la primera de ellas fue la negociación del acceso a las escuelas.

Primero se sostuvo una conversación informal con las directoras por separado; la relación profesional preexistente contribuyó a facilitar este primer acercamiento. En esta reunión se les explicó en qué consistía la investigación, aclarándoles que debido a que el objeto de estudio era su propia práctica, su consentimiento para participar era indispensable. Una vez que expresaron su acuerdo, se les preguntó acerca de los

trámites necesarios para comenzar a asistir a las escuelas. En el caso de la primaria, la directora me informó que no era necesario elaborar oficio alguno, simplemente se convino la fecha y hora de inicio de las actividades. En el caso de jardín de niños, se elaboró un oficio dirigido a la responsable del nivel preescolar en el Distrito Federal (D.F) solicitando el acceso al plantel y explicando los motivos para ello; a esta solicitud se anexó una síntesis del proyecto como información complementaria. Debido a que la respuesta oficial se demoró por más de tres semanas, el período de observación y trabajo en campo comprendió cuatro meses en el jardín de niños, mientras que en la primaria fue de cinco meses completos.

Una vez cubiertas las formalidades de acceso a las escuelas, se llevó a cabo una presentación breve del proyecto en reuniones de Consejo Técnico Consultivo (CTC), donde se explicaron los motivos de mi presencia, las principales actividades a realizar y durante cuánto tiempo. También se puso a su disposición un ejemplar de la síntesis del proyecto para quien deseara consultarlo.

Posteriormente, durante cinco meses en la primaria y cuatro en el jardín de niños por las razones ya comentadas, se realizaron observaciones a la hora de entrada, recreo, salida así como en las aulas; estas se llevaron a cabo de dos a tres días por semana y alternadamente en cada plantel. Las dos primeras semanas se cubrió la jornada escolar completa, unos días en el jardín de niños y otros en la primaria. A medida que se fue avanzando, la observación se enfocó hacia alguno de estos tres momentos de la jornada por día, registrando los acontecimientos en una libreta especial y tomando en cuenta el tiempo aproximado que duraba cada una. Cuando la situación así lo permitía, conversaba informalmente con los y las maestras que se encontraran en ese momento en el patio de

la escuela, con las conserjes, con el personal de asistencia o padres de familia. Estos intercambios informales constituyeron excelentes oportunidades para la familiarización con el contexto, se efectuaron con mayor frecuencia en los primeros dos meses y medio del trabajo en campo, disminuyendo en la segunda mitad debido a que se intensificó el trabajo de consulta de documentos y de realización de entrevistas.

Las reuniones de C.T.C. se registraron en audio al mismo tiempo que se tomaron notas. Estas reuniones eran mensuales y se programaban con cierta anticipación. En el jardín de niños se encontró que además de las mensuales, los miércoles de cada semana se efectuaban reuniones técnicas una vez que los niños se retiraban de la escuela, de modo que los miércoles se convirtieron en días clave para obtener información. Detalles como éste hicieron necesario ajustar el número, días y horas de observación originalmente previstos.

Las entrevistas semiestructuradas a los docentes no estaban contempladas inicialmente pero sobre la marcha se convirtieron en algo necesario. Se diseñó una guía muy sencilla centrada en el tema de las relaciones, el ambiente, las formas de organización del trabajo y el papel de la dirección en todo ello. Estas entrevistas se realizaron hacia el final del período de trabajo en campo, también concertando cita con las y los profesores de acuerdo a los criterios ya señalados en el inciso c de este capítulo.

En el cuadro siguiente se presenta la información sobre el número de entrevistas, reuniones y observaciones realizadas en sus diferentes modalidades, para proporcionar una idea más clara de estas actividades durante la fase de acopio de información.

ACTIVIDADES	ESCUELAS	
	JARDÍN DE NIÑOS	PRIMARIA
Observaciones entrada/recreo/salida	19, de 1 a 2 horas c/u	24, c/u de 1 a 2 hrs de duración
Reuniones observadas	9 entre semanales y mensuales	5 mensuales
Docentes entrevistados	5 de 6	6 de 14

Aproximadamente después de un mes de permanencia en las escuelas, y simultáneamente al trabajo de observación, se concertó una cita con las directoras para realizar la entrevista exploratoria, conviniendo en que fuese al término de la jornada escolar, a fin de evitar interrupciones y reducir las distracciones. También se solicitó su autorización para realizar el correspondiente registro en audio.

Posteriormente, las entrevistas de estimulación del recuerdo como un recurso técnico-metodológico comúnmente utilizado en las investigaciones sobre el pensamiento docente, se llevaron a cabo al final del proceso, una vez que se disponía de información suficiente acerca de las actuaciones y comentarios de las directoras manifestados repetidamente en diferentes momentos y circunstancias.

Lo más difícil en la etapa de acopio de información empírica fue hacer extraño lo conocido, tratando de mantener todo el tiempo la mayor atención posible sobre el significado de los acontecimientos cotidianos que, a los ojos de los mismos docentes y directores pasan desapercibidos, inmersos como están en una serie de rutinas ante las que fácilmente podemos ser indiferentes, acostumbrándonos rápidamente a percibir lo cotidiano como una realidad estática e inmutable, cuando en el fondo es justamente lo contrario, la realidad práctica es dinámica, se mueve constantemente.

Posteriormente, otro complicado momento del proceso fue la etapa del análisis. La información que sirvió como insumo principal para realizarlo fueron las entrevistas a las directoras, mientras que las observaciones y entrevistas a los maestros sirvió principalmente para fundamentar, contrastar o confirmar sus perspectivas y principios prácticos. Poco antes de concluir el trabajo en campo, la primera actividad de análisis fue la transcripción de los registros de audio, tanto de las entrevistas como de las reuniones, aunque en cierto modo, durante el proceso de recogida de información se efectuaron análisis parciales que permitieron ajustar el rumbo de la investigación así como derivar preguntas que se recuperaron en las entrevistas.

Una de las tareas más arduas en este tipo de investigación es tratar de describir coherentemente los trozos de realidad apprehendidos, de manera que el lector pudiera contar con una imagen simplificada y a la vez lo suficientemente clara e integrada para comprender las situaciones más representativas de las perspectivas y principios prácticos de las directoras, siempre en función del contexto del que se nutren y en el cual adquieren sentido. Para concretar el análisis global y comenzar a estructurar el informe final, una vez que todos los datos estuvieron disponibles, fueron sometidos a un proceso de reducción sin sacrificar la coherencia necesaria, tarea nada sencilla si se toma en cuenta el volumen de los mismos. La lectura detenida y repetida de las notas, los registros de observación y las transcripciones fueron de suma utilidad, así como también la consulta del proyecto y del marco conceptual disponible, mismo que por cierto se fue ampliando a medida que el proceso así lo iba exigiendo. Recurriendo a una analogía, un símil de esta parte del proceso es la tarea de colocar las piezas de un rompecabezas sobre la mesa, descomponer el todo difuso en sus partes, diferenciarlas e identificarlas con toda claridad, para proceder después a armar el todo, es decir,

reconstruir la realidad en un todo comprensible y en esa medida, la imagen difusa inicial se volvió mucho más nítida. La reducción de datos, que supone descartar o seleccionar parte de la información recogida, se hizo separándola en unidades de acuerdo con criterios temáticos y sociales en ese orden (Rodríguez, Gil y García, 1996:207); la identificación de unidades de análisis estuvo guiada por los temas propuestos inicialmente en el proyecto, aunque no exclusivamente, ya que al revisar una y otra vez los datos disponibles, se descubrió la presencia de temas asociados. El criterio social complementó el temático en el sentido de que la información sobre un mismo tema proporcionada por diferentes sujetos que ocupan un mismo rol social, ayudó a clarificar el mismo; se dio prioridad a la información aportada por los docentes debido a que son ellos, quienes trabajan y conviven diariamente con el director, más que ningún otro sector de la comunidad escolar.

Si bien la revisión de los datos se hizo primero de manera global, posteriormente cada caso fue tratado por separado para mantener la unidad de los acontecimientos y dar cuenta de su singularidad; como se podrá apreciar en el desarrollo de los capítulos siguientes, las escuelas estudiadas son dos entidades, dos realidades que comparten ciertos rasgos al tiempo que mantienen diferencias notables.

Finalmente, una vez separado el todo difuso en partes, es decir, en unidades temáticas, se procedió a describirlas en forma sintética, procurando intercalar segmentos de acontecimientos con opiniones de diferentes sujetos, adoptando en todo momento como punto de referencia principal las opiniones y comentarios de las directoras.

LA PRÁCTICA DIRECTIVA EN EL JARDÍN DE NIÑOS: SER CAPITÁN PARA LLEGAR AL PUERTO CON TODA LA TRIPULACIÓN A BORDO

Para comprender el significado de la práctica directiva es preciso partir del contexto que la configura y que a la vez se ve modificado gracias a la acción humana, de tal modo que la relación de influencia mutua entre uno y otra es permanente. Este capítulo, al igual que el siguiente, se inicia con la descripción de aspectos importantes del contexto escolar, tales como características físicas de las escuelas estudiadas, distribución de los alumnos, número de docentes, formación y experiencia, organización del trabajo y rutina diaria captada a través de la observación de la jornada escolar, especialmente en los momentos de encuentro cotidiano entre padres, alumnos y maestros como son la hora de la entrada, el recreo y la salida. Otros aspectos igualmente importantes en este capítulo son la descripción del ambiente escolar, las expectativas y las relaciones entre los docentes, para llegar finalmente, al examen de las percepciones y esquemas prácticos de la directora.

3.1- Características del contexto escolar

El jardín de niños (J.N.) estudiado se encuentra ubicado en la colonia San Pedro Mártir, delegación Tlalpan, dentro de una unidad habitacional que a su vez está rodeada de casas habitación construidas con materiales de buena calidad; por las características, tamaño y tipo de construcción de estas casas y de los edificios de la unidad habitacional, se deduce que sus habitantes pertenecen a un nivel socioeconómico medio

alto y medio bajo respectivamente. La colonia cuenta con servicios de luz, pavimentación, alumbrado, transporte público y suficientes vías de acceso.

El edificio escolar fue construido hace 18 años con material de concreto y ladrillo rojo, dividido en cuatro partes; la más grande de ellas es de dos plantas, con escaleras al centro y otras al fondo, éstas últimas construidas recientemente como parte del programa de protección civil que se aplica en todas las escuelas. Esta parte del edificio alberga un total de cinco aulas, bebederos y sanitarios para niños y niñas, dentro de estos últimos se encuentra uno reservado para las maestras. Al frente de esta sección se encuentra otra de una sola planta con dos aulas más, haciendo un total de siete. A un costado se encuentra una tercera sección del plantel con un salón de usos múltiples y un pequeño anexo que funciona como cocina; por último, en la cuarta sección también de una planta, se encuentra la conserjería que a la vez es casa habitación de la conserje y su familia, un pequeño espacio habilitado como bodega y otro más amplio dividido en dos con una sola puerta de acceso desde el patio, la primera y más amplia división es la oficina ocupada por la dirección mientras que la otra corresponde a la supervisión. La escuela cuenta también con un patio de recreo en dos niveles, una asta bandera al centro, un área de juegos con resbaladillas, arenero y chapoteadero separada del resto de las instalaciones por una malla de alambre, a fin de evitar que los niños se introduzcan sin supervisión de las educadoras. En términos generales, las instalaciones se encuentran en buenas condiciones, los padres colaboran en su mantenimiento, como pudo constatarse durante los días de observación, donde un grupo de madres se encontraban pintando los sanitarios.

Por lo regular, las puertas de los salones permanecen abiertas, en su interior se encuentran materiales de diverso tipo acomodados en cestos y recipientes de tamaños y colores varios, todos al alcance de los niños, las paredes están decoradas de acuerdo a la estación del año o festividades en turno, pero cada aula es diferente en cuanto a la organización del espacio y de los recursos materiales; las mesas y sillas son de un tamaño adecuado a la estatura y peso de los alumnos, las pequeñas mesas y sillas se pueden mover con facilidad por los propios niños, ya sea para formar equipos ó hileras que permiten la comunicación cara a cara entre compañeros y la maestra, las conversaciones donde participan todos o bien la narración de cuentos.

El número de alumnos inscritos en el período lectivo en que se llevó a cabo este trabajo era de 210, distribuidos en 7 grupos, dos de primero, dos de segundo y tres de tercero con un promedio de 30 alumnos en cada uno y cuyas edades oscilaban de los 4 a los 6 años. Muchos niños provienen de colonias populares aledañas pero ubicadas en terrenos muy accidentados y con escasos servicios, lo que implica para muchos de ellos y sus familias, un tiempo aproximado de recorrido casa-escuela de 45 minutos a una hora. Para las maestras y la directora, esto se debe al prestigio ganado por la escuela que se ha venido transmitiendo de unos padres a otros; en cierto modo, se ve reflejado también en una fuerte demanda de inscripción, lo que ha llevado a adoptar como norma de la escuela el énfasis en la asistencia diaria. A los padres se les advierte que de no llevar a sus hijos ni avisar a las maestras sobre sus faltas, serán dados de baja para que otro de los solicitantes ocupe su lugar. Al mismo tiempo, los alumnos son portavoces de esta norma ante sus padres cuando les insisten en que los lleven a la escuela. Tanto la directora como las educadoras e inclusive la supervisora, aludieron en diferentes

reuniones a los comentarios agradables que sobre la escuela han escuchado de parte de los alumnos y de los mismos padres de familia en diferentes momentos y circunstancias.

Al inicio de este estudio, la planta docente estaba formada por siete educadoras, una de las cuales pasó a ocupar el puesto de directora en otro plantel, dos meses antes de que terminara el ciclo escolar; no obstante, los datos que a continuación se proporcionan, se refieren al total de maestras. Seis de ellas cuentan con quince a diecinueve años de experiencia frente a grupo y sólo una cubre apenas diez; cinco llevan trabajando de doce a diez años en el plantel, mientras que otras dos cuentan con diez a ocho años de experiencia docente y de uno a dos años en el plantel. Todas viven en colonias aledañas al plantel, de hecho, cuatro de las siete educadoras comentaron que la razón por la que se encontraban en este plantel era por la cercanía a su domicilio.

Con respecto a su formación, dos educadoras cursaron la normal básica y se encontraban estudiando una licenciatura, cuatro cuentan con estudios de licenciatura en Educación Preescolar terminados y de éstas, dos los cursaron en una escuela privada; al momento de realizar este estudio todas habían tomado cuando menos un curso de actualización en el año y la mayoría estaban inscritas en carrera magisterial, a excepción de una. Cabe señalar que ninguna cubría otro turno, lo cual podría considerarse como un factor favorable para la planificación y organización del trabajo en forma conjunta, como veremos más adelante.

En cuanto al apoyo de personal especializado, a la escuela asiste cuando menos una vez por semana una profesora del Centro de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP) que también es educadora pero además ha realizado estudios profesionales que la capacitan para brindar apoyo y asesoría a maestras y alumnos en

los planteles. Aunque está adscrita a otra dependencia de la SEP, por la relación que mantiene con las educadoras y la directora, pareciera que forma parte del personal, el trato que recibe no es el de visitante ocasional, los niños la conocen y le llaman por su nombre. Su trabajo consiste en realizar actividades recreativas y de aprendizaje con los alumnos, así como pláticas de orientación a padres sobre diversos temas, en coordinación con las educadoras: si ella lo propone o la directora y/o educadoras se lo solicitan, asiste a las reuniones técnicas semanales donde participa de la discusión como una más de las asistentes.

Finalmente, mencionaremos algunos datos básicos sobre la directora del plantel, en el entendido de que más adelante describiré con detalle los aspectos relativos a su práctica, que es el tema central de este trabajo. En cuanto a su formación, realizó estudios de normal básica en la Escuela Nacional de Maestras para Jardines de Niños y de licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la Universidad Autónoma Metropolitana. Su experiencia profesional al momento de realizar este estudio era de 14 años frente a grupo y 7 como directora, seis de ellos en esta escuela.

3.1.1- Organización cotidiana del trabajo escolar

La jornada escolar transcurre generalmente en forma tranquila, por las mañanas los niños son recibidos en la puerta por la educadora de guardia, pero es común que otras educadoras compartan esta tarea. Salvo los lunes, día en que los padres que así lo desean acompañan a maestras y alumnos en la ceremonia de honores a la bandera, los demás días, al cerrarse la puerta, las actividades transcurren entre el saludo, la distribución de los desayunos escolares que los niños toman en su salón, el aseo de dientes y manos, las actividades educativas en el aula, el recreo y las clases de educación física y de cantos y juegos, estas dos últimas a cargo de las educadoras, pues

no se cuenta con docentes especializados para ello. A la hora de la salida, los padres, madres ó adultos autorizados, previa revisión rigurosa de identificaciones, cruzan el patio y recogen a los niños en la entrada de sus respectivos salones. En este ajetreo diario, los intercambios entre directora, docentes y padres son bastante frecuentes, así como también el compartir tiempos, espacios, recursos e incluso alumnos entre una maestra y otra, pues cuando alguna de ellas no asiste, los niños se distribuyen de cinco en cinco en los demás grupos.

En horarios escalonados para cada grupo establecidos al inicio del ciclo escolar, se desarrollan actividades de educación física y cantos y juegos utilizando para ello espacios comunes como son el patio y el salón de usos múltiples. Por otra parte, existen diversos tipos de comisiones y programas; cada una de las educadoras se hace cargo de una comisión de trabajo semanal, de una comisión anual de trabajo interno y de un programa considerado como obligatorio en el Catálogo de Proyectos y Servicios de Apoyo a las escuelas de educación básica en el Distrito Federal. En el ciclo escolar en el cual se llevó a cabo esta investigación, las comisiones estaban distribuidas como sigue:

DISTRIBUCIÓN DE COMISIONES DE TRABAJO (JARDÍN DE NIÑOS)

Maestra	Comisión	Programa
Ol.	Cantos y juegos	Embellece tu escuela
Ros.	Biblioteca	SAID y CAPEP
Sil.	Papelería y bodega	Seguridad/Emergencia
Mi.	Teatro	Cuidate de no quemarte y Desayunos Escolares
Bla.	Cocina y baño	Salud del Escolar y Prevención del Abuso
Lol.	Periódicos murales	Organo de Participación social
Rac.	Educación física	Cruzadas del Club Ambiental

En entrevistas por separado, las educadoras coincidieron en señalar que la distribución de comisiones y programas se hace en una reunión al inicio del año escolar, y aunque el criterio que rige la asignación es el de rotación, el reconocimiento de la habilidad ó experiencia puede ser determinante para que la directora solicite expresamente a alguna de ellas su colaboración; una de las educadoras lo describe así:

"Este año me tocó la comisión de SAID, es para las inscripciones, lo he manejado ya durante varios años y lo saco rápido y bien, es en apoyo a la directora, cuando ella no está es bueno que haya alguien que se encargue y sepa de todo el proceso. Cada año, ya ni lo piensa, me dá SAID" (e:E:Ros)

Ninguna de ellas expresó desacuerdo en esto así como tampoco en el criterio de rotación, que de acuerdo con sus propios comentarios, es el que en realidad predomina:

"Nos las asignan (las comisiones), nosotras no decimos yo quiero ésta, como que vamos cambiando cada año, ya nos tocó una, para el próximo nos toca otra" (e:E:Mi.)

Las educadoras consideran que ser responsables de las comisiones y programas es un modo de participar, juzgan que son importantes para el Jardín porque facilitan el que

todas pueden conocer qué materiales hay y en qué condiciones se encuentran, además de que ocasionalmente propician el apoyo mutuo:

"Se van rolando (las comisiones), ya me ha tocado teatro, cocina y otras diferentes, se van rolando cada año, buscando que todas las compañeras pasen por todas las comisiones para que todas conozcamos lo que tenemos, uchas veces no se sabe. Yo hacía listas de todos los libros que había y ni así se enteraban que había tal libro, por eso es bueno saber todas qué es lo que tenemos. Aunque tienes una comisión, en otras apoyas con ciertos materiales, por ejemplo, si a alguien le toca los adornos de la escuela ó los periódicos murales, ayudamos haciendo algún adorno que luego se guarda para que en otra ocasión tengamos adornos ya preparados" (e:E:Ros)

Además de propiciar el apoyo entre las mismas educadoras, esta forma de organizar el trabajo ayuda también a promover la participación de los padres de familia:

"Las comisiones son importantes para el Jardín de niños, claro que sirven, porque así ya vemos todas que sí participamos o no, si tenemos interés en las comisiones y creo que todas le hemos echado muchísimas ganas. Se realizan muchas actividades, involucramos a los papás, que nos ayuden a pintar la escuela, que participen en cantos y juegos, que nos ayuden a cortar material; ahorita va a venir un papá a ayudarme a pintar la reja de la entrada, aunque esa comisión es de otra compañera, le voy a ayudar, ya que conseguí con un papá de mi grupo una compresora pues ¡órale!, para que no salga la pintada de chile y de mole y sea más rápido" (e:E:Ol)

En contraste, para dos educadoras que anteriormente habían trabajado en instituciones privadas, la responsabilidad que implican las comisiones dificulta y hace más pesado su trabajo, consideran que esto es así porque que no estaban acostumbradas a hacerse cargo de tareas adicionales a las relacionadas con su grupo en su aula:

"Antes de entrar aquí trabajé nueve años en un CENDI, cuando entré aquí fue un cambio, algo totalmente diferente; allí teníamos asistente, era una ayuda, aquí tienes que hacer todo tú sola, son muchas comisiones y muchas cosas que una tiene que hacer sola" (e:E:Mi)

"Como te dije, vengo de un colegio particular, en las particulares no se maneja esto de que te metes con la comunidad ni nada, yo nada más me hacía responsable de mi grupo, entonces cuando regresé a trabajar a la SEP sí me costó trabajo; empecé a medir y a pesar a los niños, y acostumbrada a que tenía en las otras escuelas a otra persona que te ayudara a decorar, pues eso que hacemos ahora yo

no lo hacía antes y sí me costó muchos trabajo hacerme responsable de otras cosas" (e:E:Roc)

Al cuestionar a la directora sobre si la organización del trabajo en comisiones es funcional, ella coincidió con las opiniones aquí expresadas y consideró que en este ciclo escolar hizo falta sistematizar el trabajo de cada una, registrar los avances y las actividades realizadas así como rescatar otras que se van quedando pendientes, porque a la hora de evaluar los avances "las muchachas dicen que no hay dinero pero no solamente está el dinero para hacer las cosas, con un poquito de creatividad, iniciativa y con mucho trabajo podrían lograrse mejores resultados". Reconoce también que hay comisiones y programas que son más pesados que otros, razón por la cual ha tratado de equilibrar esto asignando a cada maestra un programa considerado como "pesado" con una comisión más sencilla, según las características de cada una de las maestras:

"Tú echas mano del elemento que ya sabes que te va a funcionar y a veces abusas de eso por esa misma responsabilidad que es de equipo, no cargas a la compañera que no tiene mucha experiencia pero también es una forma de que vaya aprendiendo" (e:I:DJN)

Una característica sobresaliente de la organización del trabajo en este plantel es que todos los miércoles, las educadoras, la directora y ocasionalmente la supervisora, cuyas oficinas se encuentran a un lado de la dirección, llevan a cabo reuniones o juntas técnicas semanales, además de las reuniones mensuales de Consejo Técnico Consultivo el último viernes de cada mes, como está reglamentado para todos los planteles de preescolar y primaria. En las reuniones semanales se discuten asuntos de diverso tipo, desde la organización de festejos en vísperas de fechas especiales, hasta cuestiones de

evaluación, planeación, intercambio de ideas, sugerencias didácticas, uso de materiales y atención de conflictos internos.

Las educadoras presentan su planeación a la directora al inicio de la semana, y cada día registran por escrito los avances observados en sus alumnos así como las dificultades y aspectos a reforzar; como se constató, los cuadernos que utilizan para esta actividad, son auténticas bitácoras o diarios de trabajo.

3.1.2- El ambiente de trabajo y las relaciones

El ambiente de trabajo es descrito por las maestras como agradable y tranquilo en general; los momentos en que llega a alterarse este clima provocando conflictos entre ellas, son el inicio del año escolar y la celebración de fechas especiales; en especial el período de abril a mayo es crítico. En cuanto a su relación con la directora, consideran que su trato es cordial, generalmente es respetuosa y amistosa, enérgica cuando la situación así lo amerita; no obstante, la opinión de las educadoras con menos tiempo en la escuela sobre el ambiente, al igual que sobre las formas de organizar el trabajo, pasan por el tamiz de su experiencia laboral previa en otras instituciones fuera de la SEP, más que por las variaciones observadas en el desarrollo de la vida cotidiana en el plantel a lo largo de una historia en cuya construcción no han participado directamente, razón por la que les es hasta cierto punto ajena, lo que no significa que no les afecta:

"El ambiente, al principio cuando entré no me gustaba, a veces llegué a pensar que las compañeras eran muy payasas, y me sentí de repente como que no tenía mucha confianza, pero cuando las fui conociendo empecé a platicar con ellas, claro que esto no fue luego luego, para mí todo era nuevo; ahora siento que el ambiente es agradable, todas son buenas compañeras, la directora es igual, en lo que es su trabajo sí es enérgica a veces o nos llama la atención.....a veces ella entra a nuestro círculo, donde todas somos maestras, todas somos iguales y que no se diga <tú eres la preferida>, a lo mejor si a mí me regaña ahora, a otra la regaña otro día o no regaña, simplemente dá una explicación ó nos llama la atención; a

veces sí tiene razón, pues si no cumplimos, claro que nos tiene que llamar la atención" (e:E:Mi)

Por su parte, para las educadoras con mayor antigüedad en el plantel, la directora ha jugado un papel muy importante en el logro y mantenimiento de un ambiente de trabajo agradable, especialmente cuando comparan la situación actual con la prevaleciente en épocas anteriores, marcadas por fuertes conflictos entre educadoras, personal de apoyo, directoras y supervisoras en turno.

"Cuando yo llegué a trabajar aquí (hace doce años) había una directora con la que tuvimos muchísimos problemas, le tenías miedo, pavor, si las señoras estaban hablando contigo en tu salón, te escondían las señoras atrás de la puerta del miedo que le teníamos, el teléfono lo tenía con candado.... fuimos a la SEP, hicimos un oficio, nos saltamos a la supervisora y a la jefa de sector y nos fuimos directo a control escolar. Después vino otra directora, con ella tuvimos la confianza del mundo, nos daba todo lo que queríamos de material, nunca tuvimos un no en contra, pero ahí es donde empezaron los pleitos entre las educadoras, nos dividimos, tres con ella y cuatro en contra, hasta que una de las maestras del bando que no se llevaba bien con ella se molestó mucho porque la directora no le aceptó su plan de trabajo y por desquitarse se fue a quejar y vino contraloría.(de SEP). Cuando llegó la directora de ahora, seguíamos igual, pero ella trató de juntarnos y de hacer un equipo como lo que somos ahorita. Platicó con todas nosotras, vimos el cambio, la verdad, sí nos ayudó a juntarnos y a volver a ser otras, porque si no, seguiríamos de la greña " (e:E:O1)

Otra de las educadoras ubica tres etapas de este mismo proceso, y realiza su propio balance tomando como referencia los cambios de autoridades que le han tocado vivir:

"Cuando yo llegué aquí (hace 11 años), estaba una directora que exigía demasiado, pero daba demasiado; aunque había quien la criticaba, era abierta a ello, aunque no aceptaba las críticas de todas por igual (???). La supervisora de entonces estaba muy desligada del J.N.. Después llegaron otra directora y supervisora; esa directora apapachaba y mal acostumbraba a la gente; con la supervisora (nueva) había más comunicación y amistad pero nunca iba a los salones. Luego llegó Guille y todo dio un giro tremendo, ella nos dio confianza para crear cosas. En cambio, la supervisora de ahora llega a sobrepasarse y se comporta como si fuera directora; la jefa de sector sabe mucho pero no tiene tacto, nos llama subalternas, se deja llevar por las primeras impresiones de nuestro trabajo.

Ahora yo siento más libertad, pero en la misma medida, más compromiso y responsabilidad, influye mucho cómo llegó la directora (de ahora), dándonos mucha confianza sentó las bases de las relaciones de trabajo el compañerismo. Lo que menos me gusta son las limitaciones en cosas que se pueden hacer con los niños y no nos dejan" (e:E:Lol)

Además de ilustrar la percepción que tienen de la influencia de la actual directora en el ambiente de trabajo, estos testimonios evidencian el peso de las experiencias acumuladas como elementos que forman parte de la historia del plantel, al mismo tiempo que funcionan como referentes importantes para juzgar el presente: como bien señala Rockwell (1989), la dimensión temporal está siempre presente en las expectativas, en las tradiciones, en las reconstrucciones individuales y colectivas sobre la institución:

Este jardín de niños posee una característica que sin duda ha repercutido de manera importante en el sistema relacional; además de ser cabeza de zona, es cabeza de sector desde hace año y medio, en consecuencia, el espacio que alguna vez funcionó como comedor se encuentra actualmente habilitado como oficina y sala de juntas de la jefa de sector (J. de S.). Se trata de una superficie amplia, equivalente a dos aulas, en ella se encuentran dos secretarías con sus respectivos escritorios y archiveros; poco más de la mitad de este espacio se utiliza para llevar a cabo diversas reuniones con personas que trabajan fuera de la escuela, como son las juntas de Consejo Técnico de Sector a las que asisten las supervisoras de cada zona escolar que pertenecen al mismo sector. Las educadoras y la directora afirman que nunca fueron consultadas ni se tomó en cuenta su opinión sobre este cambio en el uso del espacio escolar, únicamente se les informó la fecha a partir de la cual se instalaría la jefatura en el J.N.. Este hecho ha provocado continuas confrontaciones entre los diferentes niveles de autoridad creando confusión y conflictos diversos, así como un sentimiento de malestar compartido entre las educadoras y la directora, quienes ven esto como un despojo e invasión de su centro

de trabajo. Los pormenores de esta situación y el papel que ha jugado la directora en ellos se abordan más adelante, aquí simplemente se menciona como un elemento destacado en la conformación de un determinado ambiente de trabajo.

3.2. Perspectivas y principios que guían la práctica directiva

En nuestro sistema educativo, los directores acceden al cargo por escalafón o por recomendación, no por méritos académicos, formación específica previa al nombramiento, ni por concurso mediante la presentación de un proyecto de dirección, como ocurre en otros países; una vez nombrados, tampoco están obligados a tomar algún curso de capacitación o algo similar. De esta manera, la preparación profesional para ser director de escuela, es sustituida por un conjunto de representaciones sociales y teorías implícitas sobre la función directiva procedentes de las experiencias previas, de las circunstancias en las que se accede al cargo, de las características del contexto escolar así como de las motivaciones y expectativas individuales que se desprenden de todo ello; como se verá en este caso y el siguiente, todos estos son elementos decisivos en los derroteros que toma la práctica directiva.

3.2.1. De docente líder a directora

Con respecto a las circunstancias en que accedió al puesto, la directora considera que todo se debió a la confluencia de la oportunidad institucional, la presencia de factores de índole personal y la necesidad de un cambio de actividad profesional diferente de la docencia frente a grupo:

Cumplí trece años de servicio y nació mi hija. El último año (de esos trece) se me hizo como pesadito y yo empecé a comentar que quería ser directora. De mis compañeras, amigas de mi otra zona (¿?) alguien se iba a jubilar y comentaron allá: oye, fulanita quiere ser directora. Entonces, me hablaron, entré a una terna, no sé si todavía se siga haciendo así, te califican, ven expedientes, y gané la terna porque tengo la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, no tiene nada que ver con preescolar pero en ese momento creo que lo que vieron era quién estaba titulada, corrí con suerte y aquí estoy. Al inicio del noventa y dos, después de catorce años de servicio, diré que hasta los trece, trabajé encantada con grupo, pero después ya se me hizo pesado y sentía que me hacía falta un cambio, por eso empecé a promoverme como directora y así lo logré" (E.1-D.J.N.)

Este testimonio sugiere un conjunto de interrogantes sobre lo que hay detrás del interés por desplazarse de la docencia a la dirección de una escuela: ¿cuáles son las motivaciones internas que llevan a una educadora a buscar un cambio de actividad profesional a pesar de que como tal, goza del reconocimiento de sus colegas?, ¿cómo asume la dirección al inicio y cuáles han sido los cambios más notables en el ejercicio directivo con base en la experiencia acumulada hasta ahora?, ¿el paso de la docencia a la administración obedece a la búsqueda de una movilidad y ampliación en el rol profesional?

Como señalan Fullan y Hargreaves ((1999:32), ante la falta de oportunidades al interior del sistema educativo para el desarrollo profesional y la movilidad en el rol docente, es comprensible que las motivaciones, y objetivos de los educadores se desplacen de la docencia hacia la administración; además, quienes deciden buscar y aceptar una dirección, lo hacen movidos por sus propias aspiraciones y expectativas así como por referentes previos que, en este caso, fungieron como una especie de apoyo, permitiéndole a la directora desenvolverse con cierta seguridad, independientemente del dominio de un conjunto de conocimientos y habilidades profesionales necesarias para ocupar el puesto.

"Yo quería ser directora porque creo que va muy de acuerdo con mi carácter; soy la segunda de once hermanos, siempre me ha tocado organizar, mandar, administrar, me tocó en mi casa y lo he hecho siempre en el trabajo. De alguna manera uno ejerce liderazgo, no sé porqué, pero uno organiza, se mete en todo, te gusta, la gente te ayuda y sientes que te siguen; en el jardín donde estuve nueve años las mismas compañeras me decían a veces: es que pareces tú la directora; me preguntaban sobre conceptos o cosas que ellas no sabían, esto provocó algo de conflicto con la directora, porque las compañeras como que me seguían más a mí que a ella" (e 1: D.JN)

El prototipo de "buena directora" que sugiere se encuentra vinculado a una representación de directora-líder configurada en el transcurso de su experiencia previa, como resultado de las interacciones e intercambios con sus colegas, y alimentada por la construcción de una identidad sobre sí misma como maestra-líder; esto aparece como un punto de partida importante que sin duda ha influido decisivamente en su forma de asumir el cargo. Al mismo tiempo, esto dibuja una idea básica de liderazgo que si bien se aplica a la dirección, no se restringe a ella, por el contrario, parece originarse en el conjunto de capacidades y atributos característicos de una buena educadora como una líder en su aula, hecho que en sí mismo, convierte a toda "buena educadora" en una líder en potencia, con capacidad suficiente para dirigir un plantel escolar.

"En el gremio hay diferentes tipos de educadoras, hay las que simplemente apoyan, las que no hablan pero hacen y otras que dicen -va a ser así, tú haces esto, tú pones lo otro- y entonces siempre sale algo. Una buena educadora puede ser una buena directora porque tiene la capacidad de tener una amplia visión de las cosas, de dirigir un núcleo, algunas no creen que sean capaces de hacerlo, si se les ayuda a formarse como directoras la mayoría podría serlo, si son buenas educadoras, porque hay quienes ni siquiera son buenas educadoras. Lo esencial es que quiera serlo, yo creo que ahí está la base, porque es aventarse una responsabilidad terrible, no es lo mismo estar con un grupo de 35 niños y 35 padres donde además sabes que si te atorras puedes correr a pedirle ayuda a la directora y a tus demás compañeras, que tener la responsabilidad del personal, el mantenimiento (de la escuela) pero sobre todo, ciento y cacho de niños que tienes que ver que se formen, lo que además ya no está en tus manos(úcc). Tú como educadora, porque la directora nunca deja de ser

educadora, quisieras que las actividades y estrategias que realizan diariamente estuvieran encaminadas al desarrollo de los niños, y a veces tienes que respetar la forma de ser de cada quien porque tampoco puedes pasar por encima de ellas pero llega un momento en que sí te desesperas, quisieras a lo mejor que se movieran más rápido, que hicieran más cosas" (E:1; D.J.N).

De acuerdo con esta idea, son condiciones necesarias para desempeñar un puesto directivo, en primer lugar, ser una buena educadora pese a que no queda claro su significado; en segundo lugar está el auténtico deseo de querer ser directora realmente, siempre y cuando cumpla la primera condición. Existe un tercer elemento que si bien muy rara vez se cubre, resultaría muy conveniente a su juicio: la formación. Al ser interrogada sobre la utilidad de un proceso de formación específica para ayudar a desarrollar o potenciar determinadas actitudes y habilidades directivas, respondió que:

"Lo esencial para mí es que quieras serlo, la otra que se te ayude a serlo; si hubiera una formación de directivos sería ideal porque hay muy buenos talentos metidos en los grupos y compañeras que pasan desapercibidas porque trabajan muy a gusto y se quedan en ese jardín. Como no hay cambios, se siguen manteniendo, aportando y no saben del cambio o no se proponen hacer el cambio " (E:2; D.J.N.)

Esto parece confirmar que la opción de movilidad profesional por excelencia, percibida como viable no solo para sí misma, sino para cualquier otra compañera que aspire a mejorar o ascender, es cambiar de la docencia a la administración. Es probable que esta creencia, fuertemente arraigada entre los docentes de educación básica, comience a modificarse en el corto plazo debido a los estímulos económicos que ofrece Carrera Magisterial; cada día son más los docentes que con menos presiones y responsabilidades, obtienen percepciones económicas por encima del salario que reciben los directores. Analizar detenidamente esta situación rebasa los límites de este trabajo, sin embargo, considero importante comentarlo para tomar nota de ello.

Sobre el proceso de irse convirtiendo en directora y tratar de resolver la gran cantidad y complejidad de situaciones problemáticas que se presentan día a día en la práctica, relata que recurrió principalmente al apoyo de colegas que consideraba muy competentes debido a su preparación y experiencia; aunque en menor medida, la consulta de documentos normativos oficiales también fueron una buena ayuda:

"Cuando inicias no hay una preparación para ser directivo, vas aprendiendo sobre la marcha, conforme te van pidiendo las cosas, vas buscando los formatos y alguien que te auxilie, no hay algo que te indique si el perfil que tú tienes es realmente el idóneo en ese momento. Te vas haciendo con las compañeras directoras, formas equipo con ellas; yo aprendí mucho de dos compañeras de la zona, ellas me ayudaron a formarme. Con todo y las coherciones y límites que te ponen, yo me siento ahora un poco más libre, con la experiencia vas viendo lo que sí te funciona y lo que no, independientemente que te digan que tienes que ser de cierto modo. Hay veces que te la juegas siempre y cuando sientas que no te brincas la norma pero hay veces que con todo y que sepas que estás en el límite de la norma pues lo tienes que hacer porque el equipo o las circunstancias te lo están pidiendo" (e 1:D J.N.)

Al inicio de su trayectoria y a falta de otros referentes, la experiencia de otras compañeras directoras vino a ser el principal sustento para orientar acciones y resolver problemas; al paso del tiempo, una vez resuelto el problema de la reconstrucción del contexto, como diría Uniz (1994) adopta una perspectiva situacional frente al permanente dilema de mediar entre lo que dicta la norma y lo que exige la realidad cotidiana, es decir, aprender a moverse entre el filo de la navaja, lo no "permitido" institucionalmente y la aparente estabilidad y seguridad que proporciona la norma, pero nunca quedarse en un solo sitio.

3.2.2. Las propuestas oficiales y la práctica directiva cotidiana: ¿cambiando roles o sobreponiendo funciones?

En el manual de organización del Jardín de Niños en el Distrito Federal (SEP, 1997) aparecen más de 30 funciones de la dirección, entre las que destacan organizar y vigilar

el proceso enseñanza-aprendizaje, conformar los órganos escolares como el consejo técnico y orientar su funcionamiento, orientar al personal docente sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, organizar y controlar el desarrollo de las actividades de Educación Física y Extensión Educativa, coordinar actividades de orientación a docentes que atienden niños con necesidades educativas especiales, detectar y atender necesidades de actualización profesional a docentes y capacitación al personal de apoyo, orientar a padres en la constitución y funcionamiento de la Asociación de Padres de Familia, organizar y coordinar actividades de implantación y evaluación de programas, desarrollar procedimientos de control escolar y estadística, administrar recursos humanos, materiales y financieros.

Al comparar estas funciones con el registro diario de actividades que realizó la directora del Jardín de niños durante dos meses, puede verse con mayor claridad de qué forma se traducen y concretan esas funciones, sobre todo a partir de la frecuencia con que se realizan; la lista que se presenta enseguida está ordenada de acuerdo con este criterio y no incluye actividades fijas como las reuniones técnicas semanales, ni las de consejo técnico de escuela y de zona que se realizan mensualmente:

1. Visitas técnico-pedagógicas a las aulas
2. Planeación de actividades, revisión de hojas de supervisión y avances programáticos de las educadoras. Con la misma frecuencia, organización, supervisión y participación directa en festejos o eventos especiales (el registro se realizó de mediados de marzo a la mitad de mayo, época de celebraciones varias en las escuelas)
3. Elaboración y firma de oficios y escritos varios

4. Reuniones con integrantes de la sociedad de padres de familia. Con esta misma frecuencia se registraron actividades dispersas como: recibir el Boing, buscar el camión del gas porque se terminó, revisar la fuga de gas, informar y realizar los trámites necesarios para la reparación de un corto circuito y de la Televisión y unas lámparas que se fundieron a causa del mismo, atender personas del SNTE, de la Secretaría de Salud, de odontología del CAPEP y de campamentos a cargo de la Dirección de Educación Física, realizar entrega de la CURP y elaborar el registro correspondiente así como atender la campaña de la Cruz Roja.
5. Atención de asuntos particulares con padres de familia
6. Guardia en la puerta y/o supervisión de la misma a la hora de la entrada o salida de los niños. Con esta misma frecuencia, supervisión de la elaboración del periódico mural u otras actividades técnico-pedagógicas fuera de las aulas
7. Elaboración y revisión del control general de asistencia de los alumnos
8. Presenciar ó dirigir honores a la bandera; con la misma frecuencia, atender o realizar llamadas telefónicas y solicitudes varias de la Dirección General de Educación Preescolar y también, atender mensajes y recibir información de la jefatura de sector o de la supervisión
9. Asistir a eventos fuera de la escuela con los alumnos
10. Salir fuera del plantel a reuniones extraordinarias con diferentes autoridades o bien para atender asuntos oficiales

Esta cantidad y diversidad de actividades sugieren que los cambios impulsados desde el nivel central y de arriba hacia abajo, no parten precisamente de considerar las

condiciones reales en las que se desenvuelve la directora, mucho menos podría decirse que dichos cambios se traducen automáticamente en una transformación del rol de los directivos ni en la mejora de la calidad educativa; al examinar la lista anterior, no puede uno menos que pensar en la imposibilidad de dedicar menos tiempo a la administración y más a los aspectos técnico pedagógicos sin morir en el intento, pues más que una reconversión de las figuras directivas, lo que se aprecia aquí es un aumento y sobrecarga de trabajo. A pesar de esta diversidad de tareas, al examinar cuáles son las actividades que ocupan los dos primeros lugares de frecuencia en el registro solicitado, al parecer la directora realiza un esfuerzo constante por atender los aspectos técnico-pedagógicos pero también emplea una proporción bastante alta de tiempo a tareas rutinarias que nadie más cubre (recuérdese que no tiene secretaria), "bomberazos" o urgencias que dejan para después lo sustantivo. De hecho, como se verá más adelante, la directora hace patente en repetidas ocasiones su insatisfacción por no poder dedicarse a visitar las aulas o revisar los planes de trabajo con mayor frecuencia y profundidad; esto habla de la fuerte dosis de frustración que priva entre muchos docentes y directivos, misma que en buena medida se origina en la aplastante lógica burocrática de nuestro sistema educativo, generadora de este tipo de sentimientos e ideas sumamente contraproducentes para una profesión que requiere de la fortaleza que infunde el reconocimiento y el respeto a su autonomía, con todo lo que eso implica en términos de posibilidades de actuación pero también de responsabilidades sociales.

Esto conduce inevitablemente a preguntarse si las escuelas y específicamente los directores, están percibiendo los cambios impulsados por la administración así como los apoyos concretos otorgados a las escuelas, y de ser así, de qué forma está ocurriendo esto. Al respecto, el balance que hace la directora es el siguiente:

"Siento que ahorita le dan a uno un ligero margen para decidir hasta cierto punto algunas cosas. Sigue habiendo dentro del sector escolar la imposición de autoridad, te encuentras con una manera de pensar de la jefatura de sector, luego de supervisión y entonces tú directivo enfrentas la situación de que por abajo el equipo te está pidiendo algo y reconoces que eso es lo que se necesita pero tienes que mediar entre las cosas; creo que en ese sentido, se ha avanzado en cuanto a gestión, te piden que empieces tú a tomar decisiones y que resuelvas las problemáticas que se presentan" (e:1:D.J.N.)

Sobre las acciones llevadas a cabo para concretar las propuestas de mejora de la escuela en los aspectos de organización, gestión y participación, la directora identifica como apoyos reales la creación del órgano de participación social, ya que para el J.N. "ha sido muy gratificante porque de alguna manera los papás hacen un compromiso, si tú quieres no escrito pero sí hablado y realmente pensado, de lo que esperan de la escuela y cómo ellos van a responder". Así mismo, se reconoce una ampliación de instituciones que proporcionan apoyo o bien colaboran directamente con la escuela si ésta lo solicita. Entre las más recientes destaca el Centro Integral de Atención a la Mujer (CIAM) que participa junto con la escuela en la prevención de la violencia intrafamiliar; se mantiene también el apoyo de instituciones como la Secretaría de Salud y los Centros de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP) mediante pláticas y conferencias, además de los cursos de actualización y capacitación que se ofrecen como parte de Carrera Magisterial. En términos generales, todo esto es percibido positivamente, "si tú solicitas el apoyo, te está llegando, lo hemos estado viendo y bueno, ha ido mejorando"

La planeación también es reconocida como uno de los aspectos que se han intentado mejorar; especialmente del ciclo escolar pasado a la fecha ha habido más apertura y un fuerte énfasis en el sentido de que "ahorita te están diciendo que trates de que la planeación sea un elemento de ayuda para ti, para que el docente vea la planeación como

un elemento que le ayuda a la labor educativa" Esto lo aprecia al parecer en un sentido amplio, es decir, aplicado a los distintos tipos de planeación que se realizan en la escuela; un ejemplo concreto es el proyecto escolar, que a su parecer, es un instrumento útil de planeación que se ha ido perfeccionando; originalmente estaba planteado como proyecto de dirección y recientemente pasó a ser denominado proyecto anual del J.N.:

"Se empieza a ver la interrelación entre lo que las compañeras planeaban en su salón y lo que eran en sí las necesidades de la comunidad, porque el directivo hacía un proyecto de trabajo pensando en muchas cosas pero desde su propio punto de vista y no en realidad apegado a las necesidades de los niños; cuando se empieza a hacer este trabajo las compañeras se empiezan a enterar del trabajo de las otras, porque estaba cada quién muy metido en su grupo, y aunque se hacían actividades grupales no se hacían consensadas" (e:2; D.J.N.)

3.2.3. Principios prácticos que dan sentido a la organización y gestión escolar

Reconocer ciertos cambios educativos no implica su asimilación y consecuente traducción en acciones cotidianas ni mucho menos garantiza su impacto en la dinámica interna de cada escuela. El grado y forma de interpretación y apropiación de determinadas propuestas parece estar mediado por las perspectivas presentes en la práctica educativa, en forma de ideas, creencias y acciones coordinadas que las directoras emplean para resolver problemas específicos en situaciones determinadas; si bien se convierten y expresan como conocimiento individual interiorizado, válido en tanto se corresponde con lo que todo mundo conoce o hace, su sustrato sociocultural es innegable (Coulon A. 1993) De ahí la importancia de examinar las ideas y acciones de la dirección en aspectos cruciales de la gestión escolar como la planificación, organización y evaluación del trabajo escolar, la participación de los padres, la solución de conflictos, la toma de decisiones y el trabajo colegiado con los docentes, todo ello en función de

una determinada perspectiva sobre los fines de la educación preescolar y el buen funcionamiento de la escuela que como se tratará de mostrar, podrían ambas ser consideradas como ideas guía, como una especie de brújula que marca el rumbo de la acción directiva cotidiana en este caso.

a)- Los instrumentos de gestión y la organización escolar: planificar, evaluar, sistematizar

Antes de entrar en detalles cabe una aclaración: en este como en los incisos subsecuentes, se exponen por separado diversos aspectos de la práctica directiva así como un conjunto de sucesos observados con las consiguientes reflexiones; esta separación obedece a un fin analítico, ya que en la práctica aparecen completamente vinculados.

El cambio de planes y programas y con ello la implantación de un nuevo currículum para la educación preescolar, es para la directora una referencia importante cuando de identificar cambios se trata; ella considera que fue muy positivo, en especial lo referente a que los niños trabajen más libremente, reflexionen y decidan lo que quieren saber; no obstante, esto trajo consigo nuevos problemas en la práctica educativa, ya que si bien hubo educadoras que interpretaron y manejaron adecuadamente este principio psicopedagógico con sus grupos, hubo también quienes lo asumieron como un dejar hacer libremente a los niños, desentendiéndose de la responsabilidad de alcanzar determinadas intenciones educativas:

"Se perdió el asunto de las intenciones educativas y de la intervención pedagógica del docente con el pretexto de que -los niños quieren, ellos decidieron- y como te digo, así se pierde la responsabilidad del docente. A partir del ciclo pasado se retoma esto porque tú puedes permitir que el niño sea reflexivo, creativo, que investigue, pero tú tienes la responsabilidad de hacia dónde va el proceso

educativo, no es que el niño decida que quiere hacer esto y tu lo permitas sino que a través de los gustos del niño tu vayas rescatando los intereses propios de esta edad que es moverse, hablar, jugar. Mucho hemos trabajado nosotras en eso (de la planeación) porque empiezas a ver por ahí, a sentir la real necesidad cuando te enfrentas a situaciones de repente improvisadas que si no las planeaste no te dan un buen resultado, te atorran el trabajo, no te van dando una secuencia, entonces yo lo atribuyo a eso, a que sí te permiten que estructures tu trabajo como quieras, pero que lo estructures, eso te da a ti cierto margen, porque si te dicen: ¡tienes que planear así!, se te vuelve un documentp más, como lo habían estado viendo a través de los años muchas de nuestras compañeras" (e:1; D.J.N.)

Como se comentó en un apartado anterior, las educadoras realizan una planeación semanal para concretar las intenciones educativas plasmadas en el currículum general; la directora es responsable de revisarla los días lunes. De acuerdo con su propia descripción, la estrategia que sigue para efectuar esta revisión consiste en poner atención en el contenido para ver si la metodología y las actividades están relacionadas con los propósitos.

"De repente no reflexionas en eso, lees el propósito, el contenido y las actividades y entonces como que ves si lleva una secuencia, no tengo algún parámetro para decirte pero cuando algo se me dispara, si alguna cuestión no va relacionada lo capto, se me hace fácil verlo, igual cuando las observaciones no están dando cuenta del logro del propósito es fácil ver si son solo una relatoria de hechos o si les falta que tengan finalmente un avance de las cosas que están haciendo" (e:2; D.J.N.)

Si bien esta estrategia le permite efectuar una revisión relativamente rápida, considera también que debería dedicar más tiempo a ello y a todo lo técnico-pedagógico en general, pero múltiples condiciones personales e institucionales (como la falta de secretaria) se lo impiden.

"Habrá directoras que sean solteras o que no tengan hijos chicos que a lo mejor se pueden dar el lujo de hacerlo fuera del hogar y del trabajo, yo no puedo. Sin embargo trato de hacerlo dentro de mi horario de trabajo y estoy hablando que me voy diario casi a las dos de la tarde. Si yo tuviera a alguien que le dijera por favor, aquí están todos los datos, lléname esta cédula de control mientras yo voy y veo a este grupo, sería maravilloso; si yo pudiera decirle a alguien, una secretaria o alguien adjunto a mí (

aparte del personal de apoyo que es muy diferente); háblale al de la delegación, ve por esto, trae lo otro, sería sensacional." (e:2; D.J.N)

Aún cuando la directora alude al eterno problema de la falta de tiempo, esta apreciación contrasta con el segundo lugar de frecuencia que ocupa la planeación en el registro de actividades diarias. Así mismo, a lo largo de siete reuniones técnicas semanales y tres de Consejo Técnico, pudo observarse que planificar es una actividad promovida, realizada y revisada constantemente; en algunas reuniones el tema surgía a partir de las observaciones de la directora resultantes de su revisión semanal, en otras a consecuencia de visitas realizadas por la directora, supervisora o jefe de sector a las aulas, efectuadas conjuntamente o por separado. Una de estas reuniones estuvo dedicada completamente a revisar y discutir problemas concretos de la planeación semanal de las educadoras; días atrás la directora había asistido junto con una de las educadoras a un curso sobre el tema y también había efectuado visitas a las aulas junto con la supervisora. La reunión inició con el comentario de las sugerencias de la consultora técnica en el curso más las observaciones de la supervisión por parte de la directora; a partir de ahí se generó una interesante discusión sobre la forma en que tenía que expresarse en los planes semanales de las educadoras los conocimientos y prácticas habituales a cubrir por los niños en congruencia con los propósitos perseguidos. El siguiente pasaje, extraído del audio-registro correspondiente, proporciona una idea de los términos en que se desarrolló la reunión:

Dir: Primero les voy a leer una observación que nos dejó la supervisora ayer, ya ven que hicimos una visita de supervisión; hubo algunos aspectos que habría que retomar para que no nos anden por ahí medio fallones. Algo que vimos es que las observaciones (de los planes) reflejen los aprendizajes de los niños. Haber (dirigiéndose a una de las maestras) préstame el tuyo; dice aquí: "Elaboración de una careta para el desfile de primavera; quedó listo el periódico mural sobre Benito Juárez". La consultora técnica del curso que nos tocó a nosotras nos decía que las observaciones tienen que dar cuenta de los logros y no hemos encontrado el mecanismo para ello. Yo le comentaba que nos ha

costado mucho trabajo hacerlo, y bueno, por eso les pedí que bajaran sus planes y su guía, es que hay que... bueno, no se atrevió a decirnos que evaluaríamos exclusivamente los conocimientos y las prácticas habituales pero sobre eso tendríamos que enfocarnos para ver el logro de estas porque bueno, en el momento en que nosotras la cuestionamos sobre si era significativo el aprendizaje de las maquetas que.... (en ese momento es interrumpido por la maestra que asistió al curso con ella)

Lo!: Es que yo le decía que se está perdiendo el fondo por el trasfondo; lo que estás trabajando, Navidad, Año Nuevo, Carpintería, ese es el pretexto para alcanzar los propósitos, en donde lo que tú vas a evaluar no es tu actividad, no vas a evaluar como te salió el taller de carpintería, sino qué lograste del propósito a través de los conocimientos y las prácticas habituales, no qué hiciste, porque yo anotaba que los niños realizaron los germinadores y lo que se tiene que evaluar es por ejemplo que puedan clasificar, que puedan seriar, eso es lo que se tiene que evaluar, los conocimientos y las prácticas

Dir: Pero no exclusivamente...

Blan: Mira, a mí me estaba costando también mucho trabajo porque siempre como que caemos en la descripción de lo que hicimos, entonces, aquí pensando, la intención que yo tengo en ese momento para poder poner qué fue lo que los niños lograron, entonces, bueno lo que puse por ejemplo ayer fue "Ya mantienen la atención por un tiempo"; yo he notado un avance de los niños, no está así como que exclusivamente, vamos, que puedan leer el propósito, porque por ejemplo mi propósito es "Manifiestar actitudes de aprecio hacia la Historia", entonces bueno, qué tiene que ver con que ya mantienen la atención por más tiempo, sin embargo, ese es un avance que yo veo en los niños, no? Al cuestionarlos, respondieron correctamente, lo cual demuestra que ha sido desarrollada su capacidad de atención y retención. Expresaron a través del dibujo la Historia de don Benito Juárez, o sea, yo les platicué la historia entonces ellos al dibujar, me dibujaron hasta los borreguitos, entonces ahí ya están expresando algo de esa historia que yo les platicué, no sé si la cosa va por ahí...

Lo! Mira, pero vamos a leer ahora tus conocimientos,

Blan: (toma su cuaderno y lee) "Conocer narraciones que expliquen algunos sucesos relevantes de la historia de su familia, país o su comunidad"

Dir: O sea, ahí lo que tendríamos que ver es, de las prácticas habituales y de los conocimientos que tú seleccionaste para esa semana, ver si la actividad que hayas hecho te ayudó al logro de esas (prácticas y conocimientos).

Blan: Yo creo que sí

Dir: Entonces, tienes que referirte más concretamente a eso

Blan: A ver, cómo lo aterrizarías más?

Dir: Se me hace bueno el intento, mucho más claro

Lo!: Te digo lo que a mí me funcionó? Yo nunca puse en las observaciones "es necesario seguir retomando el hábito de cortesía" Yo ya dí por hecho que hice la observación pero nunca hice la aclaración, entonces en el momento que veas un logro mayor en tu grupo y lo registras, ella me dijo (la consultora): pero si aquí en tus conocimientos y en tus prácticas no está marcado porqué me estás marcando este logro?

Dir: El ejercicio es que primero evalúes lo que seleccionaste, o sea, con la actividad que hiciste hoy qué lograste de estas prácticas, en qué proceso estás y puedes seguir

poniendo, no sé, para ti es muy importante que la atención, tendrías que tener una nota anterior que te diga...

Blan: Hay que remitirse a todo lo anterior

Dir: Exacto, y eso ya es problema de la que supervisa, me entiendes? Habrá que remitirse a ver que tú ya estás manifestando las veces anteriores que tus niños tienen una atención, está en tu proyecto, o a lo mejor en tus observaciones individuales, yo tendré que remitirme a eso.

Sil: A ver, yo, me dejas leer una observación? Por ejemplo, yo puse ayer: "Participó en el desfile organizado de primavera, la mayoría son capaces de caminar dentro de la fila con su compañero de la mano". Otra actividad que hicimos dice: "Lo que más les gustó del desfile es que algunos participaron en bicicletas adornadas". "Menciona las causas del sol en esta estación....." (no termina de leer porque otra compañera la interrumpe)

Lol: pero tienes que decir qué conocimientos y....

Sil: Por eso, espérate, ahora te digo de mis conocimientos, uno era (continúa leyendo) "Formular preguntas, interpretaciones y opiniones acerca del medio que lo rodea", a eso me refiero con lo de "Cuáles serían los efectos del sol....." "Conoce prácticas que contribuyen a preservar su salud" Me encaminé al desfile de ayer que llevaba una organización. "Clasificar basura" es lo que vamos a hacer mañana, y "Reciclar envases" que también lo voy a hacer mañana; son conocimientos, pero se entiende por ejemplo la observación?

Dir: todavía yo la siento un poco narrativa, no sé como ustedes la ven. Haber (dirigiéndose a la maestra con la que fue al curso) lee una (observación) de las tuyas

Roc.: (interviene mientras la maestra a la que la directora le solicitó dar lectura a sus notas busca en su cuaderno) Una cosa, ahora que hicimos la evaluación del proyecto y el ajuste, pusimos en la evaluación logros que no estaban escritos pero que sí los manejamos, no se pueden agregar aquí?

Dir: Sí, tú le puedes aumentar aquí todo lo que consideres que es significativo o que para ti es importante y te va a ayudar a tener un registro sistemático de tus avances pero lo primero que tendríamos que hacer es evaluar si estos conocimientos y estas prácticas que tú seleccionaste esta semana te están ayudando para el logro del objetivo, o sea, tú seleccionaste estos conocimientos y estas prácticas habituales y para que esto se diera, también seleccionaste o inventaste o propusiste equis actividades, éstas te están dando cuenta de los propósitos? Eso es lo que hay que evaluar, si la estrategia que yo utilicé, mi actividad central, llamémosla de alguna manera, me está ayudando a lograr estas prácticas habituales y conocimientos porque yo estoy diciendo que si el niño tiene esto va a ir logrando el propósito (R.T.24.03)

La directora propuso acudir a supervisoras y educadoras de otro sector que ya dominan esto para entender mejor cómo planificar la enseñanza, también recomendó registrar en los planes los tropiezos y no solamente los logros; entre las educadoras, hubo quienes cuestionaron que el problema no era la falta de entendimiento sino el apresuramiento con que planificaban debido al impedimento de llevarse los planes

semanales a casa para hacerlo con calma, aunque también reconocieron que les cuesta trabajo tratar de cambiar a estas alturas del año escolar por lo que desde un principio les hubieran dado un ejemplo de exactamente como había que hacerlo; también se mantuvieron desacuerdos que no se resolvieron. Hacia el final de la reunión surgió el tema de la educación en valores y la directora recomendó a las educadoras que en los mismos planes aludieran a "los niños y las niñas". También surgió la inquietud de cómo entender el aprendizaje significativo, ante lo cual la especialista de CAPEP intervino para comentar una anécdota con los niños que dio lugar a muchas otras por parte de las educadoras a manera de ejemplos para regresar finalmente al tema de la planeación y evaluación con puntualizaciones de la directora y la intervención de la jefa de sector que se presentó repentinamente en la dirección para hacer comentarios y formular recomendaciones generales sobre estos temas.

Por momentos, la discusión parecía un tanto caótica, las diferencias de interpretación eran evidentes, no obstante, la directora intentaba explicar una y otra vez cuál era el problema y cómo se podía solucionar. Al final, no hubo consenso ni acuerdos específicos, lo que conduce a pensar en los mecanismos de seguimiento sobre lo discutido. la educación en valores, la directora recomendó a las educadoras que en los mismos planes aludan a diferencias de género (vgr. los niños y las niñas...).

Según explica la directora, el seguimiento lo hace cuando revisa si en la planificación individual de las maestras se recupera lo visto en las reuniones o también a través de la observación directa en el aula

"En las visitas ves si la compañera lo está haciendo (lo acordado en reunión) o está ampliando la planeación, si está dando cuenta de eso (de lo planeado), pero a veces la serie de actividades tan diversas te quitan mucho tiempo para estar en el aula, hay

veces que las muchachas vienen y te dicen ven a ver esto que están haciendo los niños, te engolosinas, te fascinas, eso es en lo que yo tendría que estar, más en contacto con las compañeras, con los niños para ver más sus reacciones, pero no tengo tiempo para hacerlo como quisiera, a veces tienes planeada la mañana para supervisar tales grupos pero constantemente te interrumpen, es rara la vez que lo puedes hacer, te llegan bomberazos de Preescolar (Dirección General) a cada rato, hay cosas que las tienes que hacer en el momento que te requieren". (e:2: D.J.N.)

Aunque el sentido común le lleva a afirmar que su forma de sistematizar el trabajo escolar no es del todo efectiva, es evidente que la directora se interesa por el desarrollo curricular como un ámbito central de su gestión en el J.N. Por otra parte, este ejemplo permite apreciar que el currículum preescrito está sujeto a múltiples interpretaciones tanto de carácter colectivo como individual, confirmando así que todo proyecto curricular se somete a prueba en la realidad escolar, pues al aplicarse entran en juego diversos factores y procesos que determinan lo que será en la práctica (Zabalza 1987, Gimeno Sacristán 1992)

Como se expuso en el primer capítulo, este tipo de planeación corresponde al diseño y desarrollo curricular en su segundo y tercer nivel de concreción, es en sí misma una actividad sustantiva en tanto alude a la enseñanza y los aprendizajes de los niños. Pero no es el único tipo de planeación que se lleva a cabo, de hecho, la directora realizaba actividades de planeación variadas en cuanto a su alcance y ámbito de aplicación, lo mismo para organizar jornadas, festejos ó actividades especiales junto con las educadoras que para preparar acciones con los padres de familia, es decir, recurría a ella como el instrumento de gestión que es. Al respecto, un producto importante de esta acción de planeación, el proyecto anual de trabajo del J.N., elaborado por todas ellas al inicio del año escolar, era un punto de referencia constante para evaluar, realizar planificaciones de corto plazo e incluso para dirimir situaciones incómodas como la que se describe a continuación:

En junta técnica, después de comentar lo que se discutió en la reunión mensual de C.T. de supervisión, y tras intercambiar comentarios, sugerencias y ejemplos con las educadoras sobre el uso en el aula del fichero de educación en valores, la directora dio lectura a un memorándum dirigido a una de las educadoras por parte de la jefa de sector a raíz de una visita de supervisión en la que encontró supuestas omisiones, entre ellas la falta de plan de trabajo. Además, el citado documento contenía una serie de recomendaciones a la directora, quien después de leerlas comentó: "Les voy a pedir a todas que no se arriesguen a una sanción por no tener los planes. Los planes deben estar listos aquí los lunes a las ocho treinta, tal como todas lo aceptaron en el proyecto (anual)" Una de las maestras, mirando a su compañera interpelada, intervino enseguida para decir: "no es ella (la jefa de sector)), llegue quien llegue (a supervisar), eso (los planes) tiene que estar". Las demás asintieron con la cabeza

Al revisar el proyecto anual de trabajo del J.N., pudo constatar que efectivamente, en el apartado de "COMPROMISOS", en el inciso "Sistematización del trabajo técnico-pedagógico y administrativo" podía leerse lo siguiente: "Presentar planeación semanal en la dirección los lunes a las nueve horas": llama la atención la definición tan formal y el rubro en que fue ubicado este compromiso, parece más una indicación surgida de una preocupación por el control que un compromiso educativo. Por otra parte, al revisar todo el proyecto se encontró que además de estar al día el registro de las evaluaciones mensuales, su contenido coincidía con los temas vistos en las reuniones. Tal vez sean detalles muy formales, sin embargo, proporcionan pistas sobre el significado de este instrumento para la directora, más allá de las presiones de autoridades superiores para que esté al corriente en el llenado de registros de todo tipo; es ella quien propone los temas y conduce las reuniones, alude al proyecto y lo utiliza constantemente, de modo que cuando lo esgrime como argumento para apoyar alguna recomendación, no es de extrañar la respuesta de aceptación por parte de las maestras.

La acción de planificar, como señala **Ander Egg (1993)**, es solo una parte del ciclo de intervención humana que conlleva una intencionalidad y persigue un objetivo: es parte de

un conjunto de eventos dinámicos que se suceden y alternan permanentemente. Tal vez sin ser completamente conciente de ello, en este caso se observó que directora y educadoras iban y venían de la planeación a la intervención, sistematización, evaluación y diagnóstico de su propio trabajo. Para la directora, el proyecto anual, en sí mismo producto de la acción planificadora, no es lo suficientemente valioso como referente de la acción si, entre otras cosas, no parte de un diagnóstico veraz para saber cómo es la comunidad, qué es lo que necesita y con base en ese conocimiento, hacer un balance o evaluación que ayude a sopesar lo que sí se puede y lo que no se puede lograr, tomando en cuenta la experiencia de ciclos escolares anteriores, y sin descuidar el cumplimiento de los programas obligatorios ni la atención a los optativos, elegidos de acuerdo con las necesidades de la comunidad:

"El año escolar pasado nos costó mucho trabajo realizar el diagnóstico, pero este ya vimos más cómo es la comunidad realmente, y también nosotras qué podemos hacer. Con base en la experiencia anterior pudimos ver qué sí podíamos lograr y qué no, entonces, el trabajo se ha ido realizando de manera más flexible si tú quieres pero también más realista, hemos tenido a lo mejor que abarcar menos; yo siento que en ese sentido ha habido un cambio aquí, no puedo hablar de otras escuelas, sin embargo, las necesidades y características de mi comunidad siento que están alcanzadas de manera real pero teniendo mejores resultados. Además, empieza a haber una interrelación entre lo que las compañeras planean en su salón de clase y lo que es en sí la comunidad; las compañeras se empiezan a enterar del trabajo de las otras porque estaba cada quién muy metida en su grupo y aunque se hacían actividades grupales no se hacían consensadas" (e:1: D.J.N)

Podría decirse que tomar notas y apoyarse en ellas para conducir las reuniones es otra forma de sistematización a la que la directora recurre todo el tiempo; al inicio, sacaba siempre una libreta donde tenía anotados los puntos a tratar pero al mismo tiempo la utilizaba para registrar lo que se decía o acordaba en el transcurso.

Al igual que la planeación, en la escuela se realizan distintos tipos de evaluaciones; mientras que las educadoras son las responsables directas de valorar los logros de aprendizaje de sus alumnos individualmente y como grupo, la directora se encarga de integrar el diagnóstico al inicio del año, registrar las evaluaciones mensuales y coordinar la evaluación final al término del ciclo escolar. Además, preside el Organismo Escolar de Evaluación (OEE) para evaluar la vertiente del desempeño profesional en Carrera Magisterial (CM); aunque está previsto que esta actividad se lleve a cabo en tres momentos diferentes del año, lo cierto es que, cuando menos en la etapa en que se llevó a cabo el trabajo de campo, se realizó en los últimos meses del ciclo escolar, contribuyendo así a la sobresaturación de trabajo en esta época ya sea por festejos o requerimientos administrativos varios.

La directora no realiza esta actividad individualmente ni en forma aislada; es en las reuniones semanales y mensuales donde obtiene la información necesaria con la ayuda y aportaciones de las educadoras. El siguiente fragmento proporciona una idea de la forma en que se lleva a cabo esta actividad:

La directora inicia la reunión de CTC del mes de mayo informando que los puntos a tratar son la evaluación de los logros del mes de abril y mayo, planeación de jornadas de junio y actividades de evaluación final del proyecto anual, más la lectura de varios documentos que acaban de llegar de la SEP ("Por una escuela urbana para el Distrito Federal", "Lineamientos para organizar el ciclo escolar 1999-2000", "Indicadores del desempeño de los Jardines de Niños" y un instructivo para la elaboración del "Informe Final del proyecto Anual de trabajo de los jardines de niños en el D.F")

Dir: Vamos a ver los grandes logros que tuvimos en abril y mayo, después quiero que le demos lectura a esto muchachas (sosteniendo en alto los documentos para mostrarlos a las asistentes) porque es importante esto que acaba de llegar para hacer la evaluación de este ciclo y organizar el siguiente. Dir: Por dónde quieren que empecemos? Porque tenemos que revisar todo

Blan: Por los logros, no?

Dir: Saben qué? Lo voy a ir apuntando en una hoja blanca para después darle forma o...bueno, como voy. Quien me quiere decir lo más relevante que han hecho? (empieza a

pensar en voz alta al tiempo que va escribiendo sin que las demás hayan hablado aún)
"Jornadas de los niños por la paz, periódicos murales, recreación acuática, teatro guiñol, cuento escenificado, simulacros..."

Ros: concurso "Carta a mi hijo"

Blan: presentación del árbol de Chicoca (para la prevención del abuso de menores)

Dir: qué más? (volteando a mirar a las presentes cuando termina de escribir lo que acaban de decir las dos maestras anteriores)

Lol: lo de Lichita cuándo fue, eh?

Dir: en abril

Lol: y eso no se pone?

Dir: sí, ya lo tengo aquí, qué más, qué más? ¡acuérdense!

Roc: yaa!

Dir: no, hicimos más que eso, por favor, por favor, por favor....

Ros: lo del canto ecológico, fue el 18, verdad?

Dir: no, el 26, a ver.... (empieza a anotar) ok!, qué más?

Blan: yo hice una actividad de...para el uso racional del agua y a la siguiente semana una campaña

Dir: sabes qué, aquí le voy a poner... (comienza a escribir) "evaluación con las trabajadoras del uso racional del agua" Fue el día del agarrón, te acuerdas? (algunas rien con el comentario) cómo le ponemos? (empieza a escribir) "Junta con personal de apoyo para..."

Blan: También hice mi segunda campaña de cuidado y defensa de los animales....

Dir: estuvo padrísima, eh? (regresa al cuaderno para escribir) "cuidado y defensa de..."

Una vez concluida la evaluación de abril y mayo, conforme se leían los documentos mencionados, la directora intercalaba comentarios sobre aquello que le parecía importante; por las notas al margen en dos de los tres escritos, se deduce que ya había leído los documentos.

Esta reunión dedicada a la evaluación de distintos aspectos sustantivos del trabajo escolar duró cerca de dos horas, en contraste con los 45 y 15 minutos dedicados respectivamente a la evaluación del segundo y tercer momento de la vertiente del Desempeño Profesional (DP) para Carrera Magisterial (el primero consiste en la evaluación de la directora a cada una de las maestras). El segundo momento es una evaluación colectiva entre pares con el fin de que cada uno de los docentes valore el trabajo realizado por sus compañeros y por la escuela de manera global, en los aspectos

siguientes: planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje, desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, participación en el funcionamiento de la escuela y en la interacción escuela-comunidad; el tercer momento consiste en una autoevaluación individual de los mismos aspectos. Como se trataba de asignar un puntaje dentro de una escala de uno, tres y cinco, todas las maestras terminaron anotando la calificación más alta en ambos momentos. En la reunión de 15 minutos, ante comentarios como: "ya, pon diez a todas y te quitas de problemas" la directora, no mostró molestia alguna, incluso les propuso a las educadoras una fórmula económica para cumplir con esto rápidamente, ya que horas más tarde tenía que entregar a la supervisora las hojas de evaluación correspondientes. Otro detalle que llama la atención es que por un lado, la directora aclaró a las educadoras que "primer y tercer momento se van a preescolar, el segundo se nos queda para ajustes al proyecto escolar", pero en la reunión de CTC del mes de junio, dedicada precisamente a la evaluación final del mismo, nadie hizo mención alguna al segundo momento de la evaluación del desempeño profesional.

Esta situación ejemplifica por un lado las contradictorias demandas del SEN y por otro, evidencia la forma en que la directora las resuelve; queda claro que para ella y también para las educadoras, la evaluación del desempeño profesional es un capítulo aparte, una carga extra de trabajo, y como tal, aparece disociada de otras evaluaciones sobre los mismos aspectos, realizadas habitualmente a lo largo del ciclo escolar; quizá sea una forma de sobrevivir mediante la simulación a la esquizofrenia del sistema, que en este caso, le demanda a la directora hacerse responsable de evaluar varias veces lo mismo por vías diferentes y de manera distinta.

Finalmente, al hacer un balance de los aspectos que es preciso revisar para mejorar, la directora formula una autocrítica de lo que considera son sus lados débiles en la gestión escolar:

"Me hace falta más sistematización y evaluación para tener muy claros los logros, hay cosas que quedan sueltas, como clarificar en el proyecto anual y en la planeación en general las formas de organización de la dirección, instancias, comisiones, programas; también, visitar más las aulas y hacer más trabajo técnico pedagógico para poder ver realmente la práctica docente, tener la escuela más limpia, aunque supervisar el aseo no me gusta. Hace falta una mejor organización para que lo administrativo no se imponga a lo pedagógico, aunque lo ideal sería que hubiese alguien que se dedicara exclusivamente a eso, porque no puedes alcanzar a hacer todo lo que tú quisieras" (e:2; D.J.N.)

b)- La relación escuela-padres-comunidad como indicador del buen funcionamiento de la escuela

En el curso de esta investigación, al tratar de identificar la perspectiva de la directora sobre el tema de la participación, se encontró que éste aparecía muy vinculado al significado del "buen funcionamiento" de la escuela y el reconocimiento a la educación preescolar como obligatoria. Para hacer más accesible y comprensible el punto, se irán mencionando cada uno sin perder de vista el tema principal que es el de la participación de los padres.

En el discurso oficial aparece una idea tan persistente como vaga, utilizada para justificar la necesidad de revisar y modificar las formas de organización del trabajo escolar; se afirma que en la medida en que las escuelas mejoren estos aspectos, estarán contribuyendo al buen funcionamiento de la escuela, y por tanto, forjando la existencia de escuelas de calidad. Al preguntarle a la directora qué entendía por "buen

funcionamiento de la escuela", aludió de inmediato a los alumnos y sus padres, razón de existir de la escuela:

"Para mí, el buen funcionamiento de la escuela es que la gente cumpla con lo que le toca, que los niños vengan contentos y que los padres sientan que estamos respondiendo a las expectativas que ellos tienen de la escuela. En febrero se realizaron las inscripciones y como todo se hizo por computadora fue un poco más lento, yo aprovechaba para cuestionar a las mamás: bueno señora, porque está viniendo a esta escuela si usted vive allá arriba en San Pedro? Y me dio mucho gusto oír por ejemplo -es que aquí he estado muy contenta- o también -he oído de esta escuela, sé que es muy buena- comentarios muy positivos con otros como -es la que me queda más cerca-, eso fue bastante grato, para mí entra dentro del buen funcionamiento de la escuela, estamos difundiendo hacia la comunidad lo que estamos haciendo dentro, se están enterando que en esta escuela se trabaja bien, algo estamos haciendo bien que está siendo proyectado a la comunidad"
(e:l:D.J.N.)

Efectivamente, durante el trabajo de campo pudo observarse que los padres mantenían una presencia discreta pero constante en el plantel, eran tema común en las reuniones, ya fuese porque las educadoras comentaban los resultados de actividades realizadas por o para ellos, o bien porque la directora compartía comentarios positivos expresados por aquellos sobre el trabajo de la escuela y les solicitaba a las maestras que los mantuvieran informados sobre los logros de sus hijos. También era frecuente encontrarlos en diferentes días a distintas horas en las aulas, o en la sala de usos múltiples, escuchando una plática, ayudando a reparar o pintar las instalaciones o presenciando los honores a la bandera; no siempre eran los mismos, pero se les veía en el plantel muy a menudo. Esto no incomodaba ni representaba amenaza alguna al propio trabajo del J.N., por el contrario, parecía ser uno de los aspectos que más interesaba atender y fortalecer, ya que según la misma directora, contar con un reconocimiento amplio de los padres y la comunidad en general sobre el valor formativo del jardín de niños, era la puerta de entrada a la obligatoriedad del nivel preescolar, al igual que la primaria y la secundaria. En una reunión dedicada a la evaluación anual, la directora

comentó, a propósito de la lectura del documento "Por una nueva escuela urbana para el D.F." enviado por la Subsecretaría de Servicios Educativos, que "lo importante es que con nuestro trabajo ganemos el reconocimiento como educación obligatoria, aunque sea nada más tercero, eso es algo que siempre hemos peleado". Cuando se le preguntó qué significaba esto para ella y si se trataba de una aspiración compartida en todo el nivel de preescolar, explicó lo siguiente:

"Las educadoras trabajamos muchísimo, siento que si alguien está preocupado por la afectividad, por la personalidad de los individuos somos las educadoras; estamos totalmente convencidas de que la parte más importante de un ser humano son esos cuatro, cinco y seis años de vida, por eso, un logro general es que se nos reconozca como institución, somos gente formadora, creativa, responsable, ha ido cambiando la imagen con los padres de familia, hace tiempo decían "ay, qué bueno que no vaya al jardín, no importa". Sería maravilloso que pudiéramos lograr cuando menos que de los cinco a los seis años (preescolar) fuera obligatorio, tendríamos una visión más amplia para relacionarnos con la primaria, para que hubiera una secuencia, los padres le darían mucho más importancia al preescolar y los niños estarían mucho mejor. Ahorita hemos logrado que ellos (los padres) vayan asumiendo lo importante que es su papel, pero todavía nos falta mucho; a principios de año hubo una serie de pláticas sobre violencia intrafamiliar y una de las mamás comentó que ojalá hubiera sabido de esto antes. Con una (mamá) que hayamos logrado esto, eso va a hacer que la dinámica familiar cambie y que esa situación se vea reflejada en el jardín, incluso los papás cada vez se acercan más" (e:2; D.J.N.)

La directora arriba así a la conclusión de que una fórmula que garantiza el camino en esta dirección es informar periódicamente a los padres sobre los avances de sus hijos y las actividades del plantel, ya que esto propicia un mayor acercamiento de las familias a la escuela, contribuye a fomentar su aprecio por la educación preescolar, amplía su conocimiento sobre el desarrollo de sus hijos, en fin, ayuda a que se comprometan con su educación. En esta misma dirección apuntan sus expectativas:

"Tengo expectativas en el sentido de que podamos brindar el servicio con calidad, siento que se está logrando en buena medida, las educadoras son un equipo integrado, son comprometidas con su trabajo, apoyan si son iniciativas propias y también si son iniciativas de la dirección o incluso de otras autoridades, las respetan. Lo que he

tratado de hacer y que espero se siga haciendo, es que lo que los niños deben aprender al terminar el ciclo escolar se logre de manera significativa, divertida para ellas docentes y para los niños; si la educadora siente la docencia como una situación de diversión, de entusiasmo, de entrarle al juego, de disfrutarlo, pues va a tener logros impresionantes. También, que los padres se quiten esa idea de que porque es gratuita (la educación) no tienen que hacer nada aquí. Lo que yo quisiera en cuanto a los padres es que pudieran integrarse al trabajo colectivo, que pudieran ver realmente lo que se hace aquí para que ellos se sientan más pertenecientes a la escuela, más parte de ella" (e:1: D.J.N.)

c)- Trabajar colegiadamente: "somos un equipo en las buenas y en las malas porque estamos en el mismo barco"

El punto que a continuación se examina, guarda íntima relación con el manejo de conflictos que se revisa posteriormente; no está de más insistir en que la separación obedece a los fines analíticos que persigue este trabajo.

Como se puede ver en el apartado sobre el ambiente y las relaciones (ver 2.2.2), las educadoras definen positivamente el papel de la dirección en el mantenimiento de un clima agradable y reconocen que su esfuerzo para formar un equipo, "como lo que somos ahorita", ha sido fundamental. Por su parte, la directora reconoce abiertamente que cuando llegó al plantel había fuertes enfrentamientos interpersonales, "ya no digamos de equipo", como ella misma distingue; por otra parte, considera que de por sí, cualquier autoridad formal que llega de fuera, siempre va a provocar una especie de choque en la escuela. Con base en esto, relata la forma en que comenzó a sentar las bases para la conformación de un equipo de trabajo:

"Mi estrategia ha sido presentarme como un elemento más de trabajo. La primera cuestión fue decir (que) estamos cambiando de directivo, qué les parece si dejamos atrás todo lo que haya sucedido, yo no sé qué ha sucedido, pero dejémoslo atrás y caminemos hacia delante, yo creo que si vamos a estar (juntas) gran parte de nuestro

tiempo todos los días sería mucho mejor llevarnos bien, tratar de que cuando vayan surgiendo cositas, las podamos arreglar sobre la marcha. Las relaciones empezaron a mejorar, yo empecé a plantear que sí podíamos ayudarnos unas a otras, y enriquecer el trabajo, ellas empezaron a sentirse tomadas en cuenta, valoradas, eso siento que fue ayudando, aunque a veces es difícil..." (e:2; D.J.N)

A su juicio, los principios que han guiado la conformación del personal docente y de apoyo como un equipo de trabajo desde su llegada a la fecha, se resumen en los siguientes:

- Conversar con todo el personal sin formalidades innecesarias
- Permitir y aceptar la crítica al trabajo de la dirección
- Compartir experiencias
- Conocer y tomar en cuenta las características, limitaciones y capacidades profesionales de todo el personal al delegar tareas
- Respetar el trabajo de los demás

Todos ellos están vinculados y son complementarios; por ejemplo, para conocer las características y capacidades de las educadoras es necesario conversar y compartir experiencias; al mismo tiempo, dicho conocimiento es indispensable para el respetar el trabajo de cada una. El significado de dejar trabajar a las educadoras respetando lo que hacen parece estar bastante claro para la directora, en el sentido de predicar con el ejemplo y no imponer una línea de trabajo, de modo que ellas decidan cómo conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje según su propio estilo de trabajo y con base en el conocimiento que tienen de su grupo; está convencida de que solo así es posible que se responsabilicen de los resultados de su trabajo, además de lograr que sean creativas e innovadoras. De acuerdo con esto, a la dirección le corresponde principalmente enderezar, dar forma al trabajo de las demás:

"Cada quien tiene un estilo de trabajo y un conocimiento de su grupo, saben por donde va el asunto, finalmente tienen un título para ejercer con libertad su cargo, además, yo les estoy demostrando que aquí están mis cuadernos de observaciones diarias, mi planeación, mi proyecto.... Mucho de lo que pasa en otros jardines es que de repente te imponen una línea de trabajo y eso hace que te sientas coartada, no permite que seas más creativa e innovadora. Yo las dejo (trabajar), porque les crea más responsabilidad, sería muy fácil que yo les dijera: el asunto va así y de aquí no te puedes salir y si algo sale mal (dirían) tú me dijiste que por aquí. En cambio, si dicen yo me voy por aquí por esto y por esto, si se atoran tendrán que reconocer que a lo mejor tendríamos que enderezar un poco" (e:2; D.J.N.)

La forma que adoptan en la práctica los principios del trabajo en equipo antes mencionados, se ve reflejada en los comentarios hechos por la directora en distintos momentos, ya sea cuando se dirige a las educadoras y personal de apoyo como "el equipo"; o bien cuando recurre al empleo de formas coloquiales como "estamos en el mismo barco", o cuando en las reuniones comunica y hace extensivos a todas tanto los reconocimientos como las observaciones al trabajo de alguna educadora en particular. Los siguientes fragmentos de diferentes reuniones se presentan a manera de ejemplos:

** "Habíamos dicho que íbamos a implementar unas actividades para el recreo, Rosita ya empezó, pintó un avión y un círculo para los que traen trompo que están dando buen resultado y sí ha bajado el asunto de la agresividad" (RTS marzo)*

** Estando reunidas todas las maestras y la directora, la supervisora interviene para hacer entrega de un reconocimiento por escrito a cada maestra por su participación en las jornadas ambientales. Una de ellas dice. "yo no estuve" a lo que la directora responde inmediatamente: "ya sabes que aquí, o todas coludas o..., somos un equipo" (RTS abril)*

** "Quiero hacer un reconocimiento a Lichita por su participación en las actividades acuáticas, que es un extra a sus funciones; también a Blanquita por su apoyo del sábado en el taller sobre educación sexual a padres" (RTS abril)*

** "Debemos tener claro que el respeto es importante a la hora de trabajar en equipo y que si colaboramos todo nos sale mucho mejor, bueno, además se lo estamos comunicando a los niños. Se ha visto que a partir de estamos más concientes en el ciclo escolar pasado y este de trabajar en equipo y de que este proyecto no solo es de la directora sino que es de todas, se ha dado una mejor integración, tenemos nuestras*

fallas, no lo vamos a negar, pero sí ha habido avances en ese sentido, y se está reflejando en que seguimos teniendo buena demanda" (RCTC junio para eval. final del proyecto anual)

** "Bueno, les voy a leer los dos últimos reportes de supervisión, el primero contiene felicitaciones al trabajo de Lolita" (RTS junio)*

Acerca de las razones por las cuales hace públicas por igual las felicitaciones que las observaciones de las visitas de supervisión, aún las que tengan un destinatario en particular, la directora argumentó:

"Porque somos un equipo, cuando la compañera lo hace bien lo comparto, y cuando la riega también lo comparto para ver como lo solucionamos, porque finalmente todas estamos en el mismo barco; afortunadamente cuento con su anuencia para poderlo hacer, porque cuando de repente tienes un problema a lo mejor te puedes sentir exhibida si yo lo expongo en una junta técnica, pero precisamente el exponerlo de esa manera hace que las demás se avispén o se curen en salud, pueden decir como lo ven, la compañera involucrada puede dar su punto de vista y las demás también la pueden apoyar. También me gusta estimular su trabajo porque yo siento que mientras yo fui educadora eso me faltó, de repente te ponías a trabajar, hacías tu mejor esfuerzo y quienes te lo reconocían eran las mamás y los niños, pero no las autoridades, necesitaba más apoyo de los directivos, de alguien que te orientara por donde ibas, pero sobre todo reconocimiento, yo con esa idea me quedé cuando subí a la dirección y entonces cuando las muchachas lo hacen bien me gusta mucho reconocerlo y compartirlo con las demás, también lo que no, porque si una se equivocó tenemos la oportunidad de ver qué estuvo mal para que las otras no cometan el mismo error" (e:2; D.J.N.) (Los subrayados son míos)

Además de estar convencida de la existencia de un equipo de trabajo que le interesa mantener como tal, aparecen mencionadas unas funciones directivas que no están escritas en ningún reglamento pero que ella valora como importantes y necesarias, según sus propias ideas y experiencia como educadora. De esta manera, un director debe apoyar, orientar y reconocer el trabajo de los demás porque eso es lo que a ella le hubiera gustado encontrar en los directivos cuando estaba ejerciendo la docencia frente a grupo. La explicación de la directora muestra por una parte que el origen de su

representación sobre la dirección está en su experiencia como educadora, sin embargo, ésta se ha ido reestructurando y construyendo paulatinamente hasta convertirse en fundamento de sus acciones en el cargo que tiene actualmente. Por otro lado, al traducir esta representación en acciones concretas, se pone al descubierto la dimensión subjetiva e ideográfica de la escuela como organización (Uriz, J. 1994; Santos Guerra, M.A.,1994), la misma que alimenta expectativas como "mantener al equipo unido, porque al interior hay muchas situaciones, pero seguirlo manteniendo unido, comprometido, y sobre todo, que yo pueda seguir dando un apoyo a ellas (educadoras)"

d)- Principios aplicados a la solución de conflictos: mediar y hacer cumplir la norma

En tanto organización social con dinámica propia, la escuela nunca está exenta de conflictos; dependiendo de las características e intensidad de las diversas interacciones sociales que en ella ocurren, los conflictos bien pueden manifestarse abiertamente o encontrarse en un estado latente; al respecto, la diferencia entre una escuela y otra está en la forma de percibirlos y actuar ante ellos. Su origen puede ser diverso, pero en todos los casos, la confrontación de intereses defendidos por uno u otro de los distintos sectores de la comunidad escolar, es su sello distintivo (Martín Bris, 1996:81).

En el caso que nos ocupa, decidir qué actitud tomar y cómo actuar ante los conflictos, depende del momento y las circunstancias en que ocurren, pero siempre adoptando como punto de referencia obligado el respaldo de "el equipo":

"Tengo un equipo bueno que acepta bien las sugerencias, acepta bien la crítica, en ese sentido se puede avanzar porque sí permite que se le diga lo que está bien o mal, por supuesto que eso tuvo mucho que ver con el cambio de actitud que se dio al interior del Jardín en cuanto a respetar un poco la cuestión y los modos de trabajo de cada quién y

también hacerle entender que se no va a criticar a la persona sino que se va a criticar de manera sana el trabajo de la persona, creo que eso ha ayudado mucho" (2ª entrev. Dir. J.N.)

En congruencia con las bases para la conformación y mantenimiento del trabajo en equipo que ya fueron comentadas, las premisas de las que parte la directora para enfrentar los conflictos son tratar de arreglar los problemas sobre la marcha, hablar abiertamente de las diferencias y los sentimientos, en suma, conciliar ó mediar:

"Los conflictos se resuelven hablando, en reuniones, preguntando a las personas como se sienten y qué es lo que les pasa, haciéndoles sentir que el problema también es de la dirección, si es necesario confrontar a las personas en pugna, dejar en claro y reiterar que todo mundo es importante porque forma parte del mismo equipo, pero al mismo tiempo guardando una sana distancia en la relación entre educadoras y personal de apoyo, respetar el trabajo de unas y otros" (2ª entrev. Dir. J.N.)

Sin desconocer la influencia de tensiones y enfrentamientos preexistentes que debió enfrentar a su llegada, se muestra optimista con respecto a la capacidad de las educadoras para superarlos, lo cual ha permitido crear un ambiente de trabajo agradable y más estable. Como se expuso anteriormente, las educadoras coinciden en lo fundamental con esta apreciación (ver apartado 3.1.2)

Durante el período en que se llevó a cabo este trabajo, el conflicto entre autoridades al que ya se hizo mención en la descripción del ambiente de trabajo, se hizo presente de distintas maneras en las reuniones, en las expresiones y comentarios de las educadoras así como en los comentarios personales de la directora durante las entrevistas y de manera informal. Las opiniones de las educadoras reflejan con bastante claridad la forma en que ha sido percibida esta situación desde sus inicios, que datan del ciclo escolar pasado a la fecha.

"Nos sentimos muy presionadas por la jefatura, porque de cualquier cosita ya estamos mal, todo nos ve negativo, nunca nos ve algo positivo, no sabes en qué momento va a venir la jefa de sector a tu salón y te sientes así como nerviosa; mira, aunque siempre tenemos todo, en el momento que ella quiere pasa al salón y si estás bien, de ella nunca hemos tenido reconocimiento de lo que está bien. Nos sentimos vigiladas, y lo hemos comentado, ahorita ya se le bajó un poquito porque platicamos con ella; a veces, a la jefa de sector no le parece la secuencia de actividades que llevamos y a la directora sí le pareció, si tu directora ya pasó al salón y está bien tu planeación pero a la J de S no le gusta. ¿quién está mal, la directora, la inspectora o la J de S? A veces eso sí incomoda" (e: E:O)

Por lo visto, las pugnas entre supervisión y jefatura desde que ésta se encuentra en el plantel, constituyen una fuente de tensión y de vigilancia permanente, las intervenciones de las diferentes autoridades, además de provocar confusión, son interpretadas como una falta de reconocimiento a su capacidad y juicio profesional, particularmente por parte de la jefa de sector:

"Al estar aquí la jefatura siento mucha presión de parte de la maestra, me molesta que salga y nos vea como si fuéramos estudiantes todavía, se nos queda viendo a ver si alguien está platicando o si alguien está sentada, y cuando tenemos más carga de trabajo es cuando viene y ¿ya tienes tu planeación, dónde está tu cuaderno? No es tanto la directora ni la supervisora, es la jefa de sector la que viene y ve si estamos llevando a cabo lo planeado" (e:E:Roc.)

Aunque sin aludir explícitamente a la supervisora o la jefa de sector, la siguiente opinión refleja un malestar similar al expresado por otras maestras:

"Mi conflicto siempre ha sido con adultos ó por órdenes de arriba, que lo he dicho y lo seguiré diciendo, es gente que hace programas o planes de trabajo pero que está detrás de un escritorio; pueden ser muy creativos y manejar muchas cosas pero el estar con los niños implica otras situaciones. Siempre han dicho que les importan más los niños, pero en muchas ocasiones nos damos cuenta que no es cierto, el hecho de estar atrás (del escritorio) no las conecta directamente con lo que es trabajar con los niños, a lo mejor son maestras que fueron educadoras hace veinte años y los niños de hace veinte años no son como los de ahora, la disciplina ha cambiado, los medios informativos, el bombardeo de cosas en la calle, la televisión hacen que sean unos niños muy despiertos. Lo que más me disgusta es que nos limiten, que muchas veces, si tenemos ciertas ideas no las podamos desarrollar tan abiertamente" (e:E:Ros.)

Para la directora, se trataba de un conflicto aún no resuelto que había venido a afectar el desarrollo de las actividades cotidianas. Al hablar sobre el tema, se identificó plenamente con la posición de las educadoras, asegurando que compartía sus sentimientos de malestar y frustración, pero al mismo tiempo, se veía imposibilitada de comentarlo abiertamente con ellas:

"Para mí ha sido muy pesado tener la jefatura aquí, la J de S es una excelente persona, con ella yo no tengo nada, pero sí con todo lo que implica que la jefatura esté aquí, ha habido mucha tensión, mucha polémica entre la supervisora y ella que se sintió al interior del equipo (de maestras); esa doble autoridad encima de mí me tiene coartada. Y eso que nosotras somos consentidas dentro del sector, a otros jardines llega y abre los lockers, aplica la norma en forma cuadrada." (e:1:D J.N.)

Cuando la directora habla en plural o alude al "nosotras", marca una posición hacia el grupo de maestras y al mismo tiempo, manifiesta su malestar con respecto a la presión de lo que ella denomina "la doble autoridad". Bardisa Ruiz (1997) se refiere a este como el eterno dilema de estar entre las dos orillas, es decir, tener que mantener el difícil equilibrio entre las demandas por demás contradictorias de una y otra autoridad al mismo tiempo que las expectativas de colegialidad que directora y educadoras aspiran a sostener y consolidar; esto es sumamente difícil si consideramos que en la cotidianidad, son escasos los indicios de integración y complementariedad entre ambas. El discurso oficial que destaca el trabajo en equipo como valor y principio organizativo para conseguir mejores resultados educativos, se contradice rotundamente en los hechos y las acciones, cuando las figuras directivas que deberían apoyar esta iniciativa la desalientan constantemente, pasando así a ser parte del problema en lugar de contribuir a su solución. Los enfrentamientos entre supervisora y jefe de sector a raíz de la llegada de esta última al plantel, han generado contradicciones y tensiones adicionales a la ya de por sí difícil labor de las educadoras; sus comentarios al respecto

son bastante claros. La directora comparte este malestar, pero con la agravante de que considera no estar en condiciones de confiárselo abiertamente a nadie.

"Todo esto me ha hecho sentir muy molesta, y frustrada con mi trabajo, incluso he llegado a compartir con las muchachas sin decírselos, la misma situación de desvalorización, impotencia, ganas de no venir; no lo puedo manifestar frente a ellas pero así me he sentido. Si estuviera trabajando con este mismo equipo en un jardín normal, donde no entre tanta gente, tendría muchos mejores resultados" (e:2: D J.N.)

Ante la tensa relación entre educadoras y autoridades superiores, la directora ha empleado buena parte de su energía para mantener un frágil equilibrio entre ambos bloques sin descuidar su imagen frente a las educadoras como una más del equipo, en congruencia con su idea de liderazgo. A pesar de este esfuerzo, siempre está presente en forma explícita o latente, la exigencia de cumplir como señala **Uriz (1994)**, con la satisfacción de las demandas y necesidades propias del subgrupo gracias al cual fue nombrada, es decir, con los compromisos y objetivos que la institución espera que cumpla desde que le asignó el cargo. De esta manera, queda claro que el poder del que puede hacer uso la directora no es autónomo, se inserta en y depende de las reglas tácitas y la dinámica de relación impuesta por el sistema educativo en su conjunto, y por el nivel preescolar en particular. Esto permite entender porqué la directora no se siente en libertad de compartir abiertamente su punto de vista ante las educadoras aunque se identifique plenamente con lo que piensan y sienten sobre el trabajo de la supervisión y de la jefatura; evitar la confrontación abierta con otras autoridades, parece ser una de las reglas tácitas que ella ha asumido cuando se refiere al papel que juega en este conflicto:

"Mi papel ha sido conciliador, he tratado de mediar las cosas, rescatar por un lado al equipo de maestras y a mí misma, y por otro mantener las relaciones con autoridades tan cercanas dentro de la misma escuela; sí, ha habido enfrentamientos fuertes que por la presión, nos han llevado a tener que manejarlos; yo siento que los voy dejando a

que se limen solos, cuando ya definitivamente no se puede, junto a todo mundo y entonces haber como lo solucionamos porque estamos atoradas o porque yo veo que todo va a seguir y peor. Es muy pesado porque por un lado tienes a las compañeras quienes están trabajando con los niños y tienen una real idea de cómo están las cosas y por el otro, el asunto de cumplir con la normatividad que también es mi función. Desde mi punto de vista, ha habido apertura para ver que a lo mejor las supervisiones no han sido tan objetivas o tan claras como debieran, las muchachas tienen derecho al respeto en cuanto a su hacer en el aula, entonces he tratado de mediar y a veces pedir un voto de confianza, por ejemplo, en una de esas broncas les dije: confíen en mí, no les puedo explicar ahorita. A veces no les puedes explicar la química o la situación que estás viendo pero lo intuyes; les dije: hoy no voy a preguntar si están de acuerdo o no, confíen en mí. Y no tronó la bronca..." (2ª entrev. Dir. J.N.)

En algunas reuniones donde estuvo presente la J de S, sus intervenciones y comentarios eran generalmente para corregir el uso de algún término o idea, ya fuera de las educadoras (Educatora: "¿entonces tenemos que seguir anotando de aquí en adelante....?"; la J.S la interrumpe para decir: "en forma permanente, de manera que sus actividades no estén tan rutinarias como siempre") o de la misma directora (Dir: "esto se refiere a herramientas del lenguaje..." La J.S. la corrige: "medios de comunicación"). Frente a esta situación, la reacción de rechazo de las educadoras hacia determinadas iniciativas de las autoridades no se ha hecho esperar; cuando esto sucedía, le correspondía a la directora enfrentarlo. Esto es a lo que ella llamaba "aventarse el boleto", es decir, tomar ciertas decisiones y asumirlas ante las autoridades superiores siempre y cuando la posición de las educadoras fuese completamente unánime, ya fuera en un sentido positivo o negativo; un par de ejemplos pueden contribuir a esclarecer esto.

En reunión técnica semanal, educadoras y directora se encontraban revisando los avances en la preparación del festejo del día de las madres; semanas atrás habían discutido y acordado que, entre otras cosas, los niños elaborarían unas tarjetas de felicitación. Cuando salió a colación el punto, la directora comentó: "me dijeron (sin especificar quién) que no a las tarjetas, entonces, NO TARJETAS" Las maestras sorprendidas, preguntaron que porqué; una de ellas, con tono enfático y en voz más alta que las demás dijo "¿Porqué? ¿Porqué tenemos que ir cediendo?" Ante esta reacción, la

directora respondió escuetamente: "okey, nos aventamos el boleto", dando así por terminada la discusión. Cuando llegó el día del festival, las mamás recibieron sus tarjetas.

En otra reunión, la directora informó que había la sugerencia de la supervisión de llevar a los grupos de tercero a un campamento como despedida; la directora preguntó a las educadoras si querían ir o no, "es de viernes a sábado, quiero saber para aventarnos el boleto". Las maestras dieron un "no" por respuesta en forma unánime, algunas con su silencio, otras con su negativa expresada abiertamente. La directora se limitó a decirles "no podemos permitir que nos apaguen, consúltenlo con su almohada y mañana me dicen". Días después comunicó a las autoridades que no participarían porque no había las condiciones óptimas para hacerlo; a su juicio, si bien se trataba de un asunto de trabajo que proporcionaría a los niños y a las mismas educadoras una experiencia muy enriquecedora, tenía claro que "no podía decirles hay campamento les guste o no", pues con toda seguridad, esto mermaría su entusiasmo y compromiso con el trabajo cotidiano; por lo demás, le parecía que la idea del campamento bien podía retomarse para el siguiente ciclo escolar, con tiempo suficiente para planearlo y sensibilizar a las educadoras.

Como es de suponer, las presiones y el desgaste provocado por los conflictos han minado la motivación y el ánimo de la directora hacia su trabajo, llevándola una vez más a pensar y desear un cambio de actividad, sea como consultora técnica con funciones de asesoramiento a directoras y educadoras de otros jardines, como supervisora o bien, cursar estudios de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ya que sus estudios de licenciatura en Ciencias de la Comunicación realizados en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) no son tomados en cuenta para Carrera Magisterial.

El panorama hasta aquí expuesto acerca del ambiente, las relaciones, los instrumentos de la gestión y organización, el trabajo en equipo y el manejo de conflictos por parte de la directora, muestran cómo ha ido configurando una estructura básica de poder en la que se entrelazan estrechamente dos procesos imbricados entre sí (Uriz, 1994:203): la estructuración del entorno por un lado y el planteamiento de objetivos propios por el otro, ambos vinculados a las necesidades del subsistema educativo del que es parte.

Por otro lado, la forma y tipo de conflictos que se presentan en este jardín y en especial el esfuerzo que la directora se ve obligada a realizar para mantener las relaciones en un nivel manejable, obliga a reflexionar sobre el conjunto de problemas que es preciso enfrentar para construir la escuela que queremos, como proponen Fullán y Hargreaves (1999). Estos autores, en un recuento bastante completo sobre dichos problemas, señalan que entre otras cosas, los sistemas educativos especialmente en su nivel intermedio, tienden a desalentar o de plano a desaprovechar la capacidad y experiencia profesional de directores y docentes, no interactúan lo suficiente con ellos, no creen en la necesidad de una mayor delegación de responsabilidades del sistema hacia las escuelas ni confían en su capacidad para trabajar colegiadamente y ejercer responsablemente su relativa autonomía, a pesar de que como en este caso, existan evidencias y condiciones favorables suficientes para aprovechar todo este potencial organizativo para ponerlo al servicio de la formación integral de los alumnos, que son en última instancia, la razón de ser de la escuela y compromiso ineludible de la educación pública para con los sectores sociales que menos tienen.

LA PRÁCTICA DIRECTIVA EN LA ESCUELA PRIMARIA: SER CAPITÁN PARA MANTENER EL BARCO A FLOTE

Si bien se anticipó la indagación de cuestiones similares en los dos casos elegidos, esto se hizo con la clara conciencia de que los hallazgos serían sin duda alguna distintos; de hecho, la forma en que se fueron manifestando tales diferencias, resultó ser uno de los aspectos más sugerentes del trabajo. Si bien la descripción y análisis de la práctica directiva presentada en este capítulo se desarrolla conforme a los temas en que se desglosó el caso anterior, las mismas diferencias y las singularidades del caso hicieron necesario variar la forma de exponer los datos disponibles; aunque en su estructura este capítulo es similar al anterior, en el contenido cambia sustancialmente, lo cual permite resaltar las diferencias más que las semejanzas, que en todo caso y para los fines perseguidos, es justamente lo más relevante.

4.1- El contexto

Una característica distintiva de esta primaria es su ubicación, cuestión que como se verá más adelante, influye de manera muy importante en la imagen que alumnos, padres y maestros tienen de ella, y muy especialmente en las ideas y acciones de su directoras.

Para empezar, es la única escuela pública oficial de la zona escolar a la que pertenece, ya que el resto son privadas, algunas de orientación claramente religiosa; esto es debido a que se encuentra enclavada en una colonia residencial de la delegación Alvaro Obregón. Se construyó hace 34 años, a solicitud de los colonos que habitaban el lugar en aquél entonces, para que los hijos de las trabajadoras domésticas pudieran estudiar. En la

actualidad, son contados los alumnos que acuden al plantel y viven en la colonia, la mayoría procede de las colonias populares aledañas al Ajusco o bien, son hijos de trabajadores de instituciones de Educación Superior que se encuentran por el rumbo. En cuanto al entorno que rodea a la escuela, el nivel socioeconómico de los habitantes es alto, la colonia cuenta con todos los servicios de una zona residencial, en las calles aledañas circulan únicamente autos particulares, de modo que para abordar un transporte público hay que caminar un kilómetro aproximadamente para llegar a la avenida más próxima. Al respecto, un detalle importante es que para resolver los problemas de traslado de sus hijos, los padres de familia se han organizado para contratar y sufragar el costo de un servicio de transporte para llevar y traer a los niños de su colonia a la escuela y viceversa; este servicio comenzó hace algunos años con un solo camión, pero al paso del tiempo se ha ido ampliando y ahora son varios que vienen y van a distintas colonias cercanas. En opinión de algunos profesores y de la misma directora, esto ha traído como consecuencia una escasa presencia de los padres en el plantel, ya que al enviar a sus hijos en el transporte, no se mantienen informados de los asuntos escolares de interés general, como por ejemplo las juntas.

Las relaciones con la comunidad se han ido deteriorando paulatinamente, actualmente son difíciles de sobrellevar debido a que los vecinos ahora demandan la desaparición de la escuela; incluso, se ha dado el caso de solicitudes y peticiones formales de cambio ante la Secretaría de Educación Pública, argumentando que son múltiples las molestias por el ruido, la presencia de vendedores ambulantes de frituras y golosinas, la basura que los niños dejan en la calle cuando salen ó la que arrojan desde las aulas.

El edificio escolar de dos plantas está construido con materiales resistentes, en la parte de arriba se encuentran ocho aulas, y en la de abajo la oficina de la dirección, otra bastante reducida que originalmente era la biblioteca pero a partir de la apertura del turno vespertino hace un año, es oficina de la directora de ese turno. A un lado se encuentra una oficina bastante amplia, del tamaño de un aula que es la oficina de la supervisión, enseguida están seis aulas y un área de sanitarios para niños, niñas y maestros(as). A un costado del edificio se encuentra una puerta que conduce a la casa de la conserje y una pequeño anexo construido hace aproximadamente un año, el cual funciona simultáneamente como bodega y oficina de las maestras de apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Aunque el terreno donde está construida la escuela es de aproximadamente mil metros cuadrados, sólo la mitad está habilitado para uso de alumnos y maestros, la otra mitad conocida como el jardín, es un área verde bastante accidentada e irregular, las plantas crecen en medio de la roca volcánica característica de la zona; los niños tienen prohibido el acceso incluso a la hora del recreo, únicamente pueden ingresar para realizar alguna actividad dirigida y supervisada por el maestro.

En estas condiciones físicas, la escuela atiende a un total de 530 alumnos de entre seis y trece años de edad distribuidos en 13 grupos, dos por cada grado, excepto en sexto año donde son tres. Los grupos son de cuarenta a cuarenta y cinco alumnos, por lo que la sobrepoblación es otra de las características de esta escuela: esto es más patente a la hora del recreo, pues por las condiciones del espacio escolar, las posibilidades de movimiento están bastante limitadas, la mayoría de los niños se sientan en el suelo a conversar, jugar, tomar sus alimentos o todo eso a la vez, algunos optan por caminar

alrededor del patio y no faltan los que a hurtadillas, ingresan a la zona prohibida hasta que son descubiertos por los maestros y conminados a salir.

En cuanto a la organización del espacio y recursos materiales en las aulas, únicamente los dos grupos de primer año cuentan con un mobiliario que admite la versatilidad de movimiento, por ejemplo, las mesas pueden unirse formando hexágonos para formar pequeños equipos. En estos grupos se observó una mayor variabilidad de estructuras organizativas, los alumnos trabajaban en equipo, individualmente ó en plenaria. En todos los demás salones las bancas eran binarias, aunque en uno de quinto y en dos de sexto, había también algunos mesabancos individuales con paleta; en dos de estos tres grupos se observó que este tipo de mobiliario cumplía la función de mantener alejado del resto de sus compañeros a los "castigados" o para supervisar y controlar el trabajo de algún alumno, que según testimonios de los propios niños, regularmente se trataba de los mismos. En la mayoría de los grupos y grados la estructura organizativa dominante era la del trabajo individual, a lo sumo entre parejas, la forma de emplear el espacio y los recursos materiales era muy similar de un aula a otra, los alumnos se sentaban en filas mirando hacia el frente, donde se encontraba el escritorio del maestro o maestra, dos o tres estantes, un pizarrón de uso diario para anotar ejercicios y tareas, algunos mapas o esquemas de plantas, partes del cuerpo humano o mapamundis e inclusive, adornos navideños en plena primavera. En la parte posterior, a espaldas de los alumnos, están colocados pizarrones que en ninguna ocasión se observó que fueran utilizados; las variantes organizativas de un aula a otra en el uso del espacio y los materiales, eran casi nulas.

La planta docente está formada por 13 profesores(as) frente a grupo (cinco mujeres y ocho hombres), dos maestras que fungen como secretarías en la dirección y tres trabajadores manuales y una conserje. Aún cuando no forman parte de la plantilla ni están adscritas a educación primaria, en esta escuela prestan diariamente sus servicios una maestra de Educación Física y dos maestras de apoyo de la USAER.

Sobre su perfil de formación, cuatro docentes cuentan con estudios de licenciatura terminados, una profesora se encontraba estudiándola y los ocho restantes cursaron la normal básica. Con respecto a los años de experiencia docente, cuatro de ellos tienen entre veinticinco y treinta, siete entre once y diecinueve, los dos restantes, nueve y diez respectivamente, de donde se desprende que la práctica y la experiencia acumulada es una de las características del grupo de docentes que atienden a los alumnos. No obstante, únicamente dos profesoras llevan trabajando veinte y veintitrés años en esta escuela, mientras que los demás tienen de diez a tres años, salvo una maestra que ingresó apenas cuatro meses atrás. Un dato curioso es que seis profesores viven en la delegación Xochimilco, desde donde se trasladan diariamente; quienes no cuentan con automóvil propio tardan aproximadamente una hora en llegar a la escuela.

En el rubro de actualización, solo tres docentes mencionaron haber tomado cuando menos un curso en el año lectivo; no obstante, salvo un caso, todos están inscritos en carrera magisterial. Otro detalle importante es que de los trece profesores, ocho cubren un segundo turno por la tarde, de modo que al concluir su jornada en este plantel, salen apresuradamente del plantel a fin de llegar puntualmente a su otro centro de trabajo.

Como se mencionó, a la escuela asiste diariamente una maestra adscrita a la Dirección General de Educación Física; la mayor parte del tiempo se ocupa de impartir su clase durante aproximadamente treinta minutos a cada grupo, de acuerdo con un horario previamente acordado con los maestros al inicio del año escolar. Entre otras actividades que también lleva a cabo está la de apoyar a los docentes en la preparación de bailables y festivales a solicitud de la directora del plantel, preparar a los alumnos de la escolta para ceremonias especiales o concursos de zona; cuando es preciso preparar a los seleccionados para participar en competencias deportivas, se dedica a ello de manera exclusiva, suspendiendo las clases semanales de Educación Física a los grupos.

Por otra parte, las dos maestras de la USAER que se encuentran desde hace dos y un año respectivamente en el plantel, cuentan con una formación universitaria como psicólogas y dependen administrativamente de la dirección General de Educación Especial; a partir de este ciclo escolar comenzaron a trabajar con los diferentes grados a petición de la directora del plantel y de la de USAER. Su trabajo consiste en proporcionar apoyo individual a niños integrados con necesidades educativas especiales, pero no se limita a ello, también se hacen cargo de planear y realizar con todos los grupos y maestros, actividades de reforzamiento en aquellas áreas de contenido con mayores porcentaje de reprobación, según el horario acordado entre ambas junto con la directora de la USAER.

4.1.1- Organización cotidiana de las actividades escolares

En apariencia, la vida cotidiana en esta escuela transcurre como en cualquier otra: la entrada es a las ocho de la mañana, hora en que suena el timbre que indica el inicio de la jornada de trabajo, los niños se forman, el maestro de guardia ordena la formación y

avance de los grupos a sus aulas ayudándose con un aparato de sonido, los alumnos demoran unos cuantos minutos para ubicarse en sus respectivas aulas, donde realizan una serie de actividades hasta las 10:30, hora en que inicia un "recreo" de treinta minutos, después de lo cual vuelve a escucharse el timbre, los alumnos se forman nuevamente bajo las indicaciones del profesor de guardia y pasan por grados a sus respectivas aulas, donde trabajan hasta las 12:30, hora de la salida.

Detrás de esta rutina en apariencia idéntica a la de cualquier otra escuela, es posible identificar, tras varias semanas de observación, rasgos singulares que la caracterizan, como por ejemplo que a la hora de la entrada existe flexibilidad para permitir el acceso a los niños que llegan tarde; a lo sumo, son amonestados en forma verbal por la directora los días lunes, cuando se llevan a cabo los honores a la bandera, como se muestra en este ejemplo:

Un lunes, al terminar de la ceremonia a la bandera, un nutrido grupo de alumnos de diferentes grados que habían llegado tarde permanecía en el patio, muy cerca de la entrada. Cuando los demás ya habían avanzado hacia los salones, la directora se dirigió a ellos para decirles: "¡Son muchos retardados ahora! El próximo lunes voy a cerrar a las ocho en punto, así que si ven que se les hace tarde mejor ya ni vengan" Les pide que alcen la mano según va nombrando grado y grupo, los cuenta rápidamente y antes de indicarles que ya pueden ir a su salón, reitera el mensaje sobre la puntualidad con cierto matiz de flexibilidad "Voy a cerrar a las ocho y cinco, si ven que se les hace tarde, díganle a sus papás que ya ni los traigan" (reg. observ. 12/02/99)

No hay un control rígido para acceder al plantel, tampoco es indispensable un citatorio formal, la mayoría de las veces basta con explicar al personal que está de guardia cuál es el asunto a tratar y con quién se va. Otro detalle característico es que mientras las aulas de la planta baja permanecen casi siempre abiertas, las de la planta alta se encuentran cerradas. Cuando algún maestro falta, su grupo es atendido por las

maestras de apoyo que se encuentran en la dirección desempeñando funciones de secretarías; si las circunstancias así lo demandan, la directora también llega a hacerse cargo de algún grupo y excepcionalmente, a solicitud de ella misma, uno de los trabajadores administrativos también apoya en esta tarea, aunque por lapsos breves, nunca durante toda la jornada escolar. La falta de profesores, más que como un problema de toda la escuela, es visto por ellos mismos como algo que la dirección tiene que resolver, a diferencia del jardín de niños, donde los alumnos se distribuían equitativamente en los demás grupos.

En cuanto a la vigilancia del recreo y aseo del patio, ambas son responsabilidad del maestro y grupo de guardia, en tanto que el resto de los maestros pasan este tiempo conversando en pequeños grupos sin prestar demasiada atención a lo que hacen los alumnos, aún si riñen y arrojan basura ó comida al suelo; otros maestros permanecen en su salón revisando cuadernos o tomando sus alimentos a veces solos, a veces acompañados. Además de las comisiones semanales de vigilancia, aseo y periódicos murales, los maestros también tienen asignadas comisiones de trabajo anuales; en el acta de la primera reunión de Consejo Técnico de ese año lectivo, aparece registrada su distribución en la forma siguiente:

DISTRIBUCIÓN DE COMISIONES DE TRABAJO (ESCUELA PRIMARIA)

RESPONSABLES	COMISIÓN
Maestros de 1° A, 3° A, 5° A, Educ. Física	Asuntos técnico-pedagógicos
Maestros 2° A, 4° A, Maestra Adjunta 1	Superación profesional
Maestros 3° B, 2° B, 6° C	Extensión educativa
Maestros 6° B, 5° B	Recursos materiales
Maestros 4° B, 6° A	Cooperativa escolar

Todas las comisiones permanentes como son las de guardia para vigilancia y aseo durante el recreo, periódico mural y ceremonias cívicas, son responsabilidad de un maestro y su grupo durante una semana completa, se van rotando de acuerdo a un rol, pero siempre al inicio de cada semana, la directora les recuerda a todos por el micrófono a quién le corresponde; cuando llega a olvidarlo, no faltan los alumnos que la buscan para recordárselo.

Los espacios para organizar el trabajo escolar son las reuniones de CT el último viernes de cada mes, mismas que de acuerdo con lo observado, concluían puntualmente a las doce con treinta minutos; en todas ellas, los maestros se mostraban impacientes al aproximarse esta hora, quizá porque la mayoría trabajan en otra escuela. Ocasionalmente se efectúan reuniones extraordinarias cuando media una comunicación precisa emitida por la Subsecretaría de Servicios Educativos del D.F., que implica la suspensión de actividades escolares con los alumnos.

4.1.2- El ambiente y las relaciones

En esta escuela al igual que en cualquier otra, las interacciones entre los diversos actores fluyen sin cesar a lo largo de los días, semanas, meses y sucesivos ciclos

escolares, ya sea en forma de relaciones implícitas, explícitas, formales e informales, conformando históricamente auténticas redes sociales en las que se entremezclan lo laboral- formal con lo personal-informal (Santos Guerra, 1994; Bardisa Ruiz, 1997); pese a la importancia intra-organizativa de estos intercambios, por lo regular los docentes, directivos y demás participantes no son conscientes de su influencia en aspectos como el establecimiento de un determinado clima de trabajo. Al igual que en el caso anterior, la valoración sobre el ambiente actual se encuentra inexorablemente ligada con la historia pasada y presente de la escuela; sus conflictos y momentos críticos (algunos de los cuales trascendieron los muros de la escuela e incluso del sistema educativo), los escasos cambios de directores -seis a lo largo de 23 años- y en menor medida de supervisores, una reducida movilidad de docentes y la incorporación de dos profesoras nuevas en el ciclo escolar en curso, son algunos hechos que dan cuenta de esta historia.

De las conversaciones informales con algunos miembros de la mesa directiva de la sociedad de padres, personal de USAER, de intendencia y maestros frente a grupo, se desprenden diversas percepciones acerca del ambiente escolar, tantas como tipos de relaciones las soportan; con fines expositivos, fué necesario diseccionarlas conforme la posición de influencia, subordinación o confrontación con la dirección que ocupan los diferentes grupos y actores dentro de la escuela . Por ejemplo, los integrantes de la sociedad de padres cercanos a la directora, opinan que la escuela es buena, les gusta porque tiene prestigio, mismo que asocian al hecho de que se encuentra ubicada en una colonia residencial, pertenece a una buena zona escolar donde solo hay escuelas particulares, cuenta con servicio de transporte, les gusta el trabajo que se hace en la escuela y también la presentación y el trato personal que reciben de la directora; en

contraste, la opinión de algunos miembros del personal de la escuela hacia los padres es que éstos son muy exigentes pero no se interesan en los asuntos escolares, como lo muestran los siguientes comentarios:

"Los padres nunca leen los avisos que están pegados afuera de la dirección ni van a las actividades que la SEP organiza para ellos, no van a las actividades de Escuela para Padres (mirando un cartel pegado a la entrada) porque como los niños llegan en camión o ellos trabajan, pues casi no van" (trabajador de intendencia)

"Uno se dá de topes porque uno trabaja y trabaja pero no hay cooperación de los papás, solo vienen a reclamar cuando sus hijos bajan de calificación" (maestra de segundo grado)

"Si ustedes estuvieran un ratito en la dirección se darían cuenta de lo exigentes y severos que son los padres con los maestros, si salen mal los niños vienen y me dicen que el maestro esto, que el maestro lo otro...." (comentario de la directora maestros en una junta de C.T.)

"Los alumnos no aprenden lo que deben porque sus padres no se responsabilizan de ello" (maestro de cuarto grado)

"Los padres como que ya no son los mismos de antes, como que ya son más exigentes, depende también del grupo que nos toque, porque hay grupos en los que los padres sí apoyan y otros que no. Antes, cuando yo llegué, apoyaban muchísimo, ahora han cambiado mucho, se han vuelto más exigentes" (maestra con 23 años de antigüedad en la escuela)

Las relaciones entre profesores parecían bastante heterogéneas, los subgrupos no eran fijos ni bien definidos con respecto a su presencia como bloque en reuniones o conversaciones informales, salvo las maestras nuevas, que generalmente permanecían juntas a la hora del recreo, aisladas del resto de los profesores: ocasionalmente tres maestros (hombres) se reunían a conversar o salían juntos del plantel, pero no era algo constante. Las opiniones acerca del clima escolar también fueron muy diversas, sin embargo, en un continuo imaginario que va de lo más a lo menos positivo, se encontró lo siguiente: por un lado, está un pequeño grupo que comparte una opinión positiva sobre el

clima escolar, atribuido principalmente al papel desempeñado por la dirección, el cual se encuentra integrado por las dos profesoras de primer año, la de educación física y una profesora que funge como secretaria en la dirección, que por cierto es la de mayor antigüedad en la escuela. Por otro lado, están las dos maestras de apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), también de reciente ingreso al plantel pero que no comparten la visión de sus otras compañeras nuevas sobre el ambiente de trabajo, aunque interactúan entre sí y frecuentemente se les ve trabajar juntas. Por último está el grupo más amplio y reactivo a hablar sobre el tema, compuesto por diez profesores de segundo a sexto año. A continuación se presentan opiniones de cada uno de estos grupos en el mismo orden en que fueron mencionados y que permiten apreciar las diferentes posturas.

"Estoy muy a gusto en esta escuela, se trabaja bien, los maestros y la directora forman un bonito equipo de trabajo" (maestra de E.F.)

Das maestras se encuentran conversando a la entrada de un salón durante el recreo, alejadas del resto de los profesores que hacen pequeños corrillos en el patio; a pregunta expresa, una de ellas responde en tono sarcástico: "Cómo ves?, aquí estamos muy bien, plática y plática con nuestros compañeros" Enseguida, en tono serio, continúa: "Aquí hay mucha flexibilidad, no como en otras escuelas en las que he estado, en que todos los maestros teníamos la obligación de estar supervisando el recreo y aún así ocurrían accidentes" (maestra de 1º "A")

"Yo tengo apenas unos meses en la escuela, y la verdad, me he sentido un poco descontrolada porque siempre había trabajado en escuelas particulares y es muy diferente el sistema, pero gracias a la ayuda de la directora me he ido adaptando poco, es una bella persona, muy capaz" (maestra de 1º "B")

"Esta escuela tiene prestigio porque es una escuela bonita, hay transporte escolar, también cuenta mucho la directora, nos ha apoyado para que nos superemos, estudiemos, nos preparemos y le echemos ganas con los alumnos, Ella como que nos inyecta, nos dice: tomen cursos, no se queden estancados. Yo ya tengo dos años en la dirección pero conforme ha pasado el tiempo he aprendido mucho con la directora, me siento bien, es un cambio diferente a lo que hace uno en el grupo, aquí es trabajo administrativo pero sí me gusta. La escuela, como otras, tiene sus altibajos, pero no muy fuertes, yo creo que por eso los compañeros no se cambian, porque dicen: si me

cambio a otra escuela donde el director o directora sea así o asado, va a traer el reglamento..." (e: mtra- secretaria)

Como se mencionó antes, este primer grupo mantiene una valoración positiva del ambiente de la escuela que en todos los casos se asocia al papel desempeñado por la dirección en su conducción, como si dirección y ambiente fuesen causa y efecto respectivamente.

Las maestras de USAER, con apenas dos años trabajando aquí, mantienen una opinión sobre este tema que difiere un tanto de la que sostienen las otras maestras nuevas, esto puede explicarse a partir del sitio aún inestable que ocupan en la organización y en el desarrollo de las tareas y actividades escolares cotidianas. Con el cambio de la Educación Especial a la Integración Educativa, el papel de los especialistas de apoyo se ha visto trastocado sustancialmente, pasando del gabinete o consultorio externo al trabajo de tiempo completo en las escuelas; esto ha sido asimilado en forma diferenciada y variable no solo por los psicólogos y terapeutas de Educación Especial sino también al interior de cada escuela donde ya operan las USAER, particularmente a partir de las innovaciones prácticas que se han introducido en los planteles con el proyecto de Integración Educativa, entre las que destaca la intención de sustituir el modelo dominante de atención psicológica personalizada y trabajo individual de gabinete, por un modelo psicopedagógico de apoyo y colaboración con énfasis en el grupo-clase, es decir, atender las necesidades educativas especiales en el contexto del aula, lo cual demanda una serie de acciones conjuntas y por ende, una relación mucho más cercana entre maestras de apoyo y docentes frente a grupo.

En esta escuela primaria, desde la perspectiva de la directora y de los profesores frente a grupo, el principio que rige su relación con las maestras de USAER es que "para recibir hay que dar", es decir, en tanto no forman parte de la plantilla del personal ni dependen administrativamente de la Dirección General de Educación Primaria, su aceptación como compañeras de trabajo y colegas parece estar condicionada a la demostración de resultados concretos, su trabajo en la escuela es percibido como algo prescindible, ajeno a la dinámica cotidiana. Incluso para la directora, la asignación de un espacio de trabajo digno depende de la demostración de resultados obtenidos, según se desprende de los siguientes pasajes:

En una reunión de Consejo Técnico coordinada por el personal de USAER, tras explicar la Directora de la misma unidad los servicios y especialistas con que cuentan, así como la disposición de que a partir de la siguiente semana se empezaría a trabajar por igual con todos los grados y grupos de acuerdo con un horario ya definido, una maestra de segundo comentó: "No, pues hemos trabajado sin USAER, y nos las hemos arreglado"

"El espacio que usted ve de las maestras, este año se dió, antes estaban al lado de las oficinas de la dirección y de la supervisión, en un cuartito muy reducido; platicué con la directora de la escuela y ella observó mi interés de cambiar a las maestras de ahí. Obviamente tuvimos que trabajar para demostrar que efectivamente sí se merecían ese lugar las maestras, inmediatamente las canalizó para la casita que ahora tienen y esto favoreció incluso la actitud de ellas mismas" (e:dir.USAER)

Este paréntesis sobre la situación un tanto marginal en que se encuentran las maestras de USAER al interior de la escuela, ha sido necesario para contextualizar sus opiniones acerca del ambiente y las relaciones en la escuela, que como ya se dijo, difieren un tanto de la que mantienen las maestras "nuevas", es una mirada configurada y sostenida desde una posición muy distinta, a la vez desde dentro y desde fuera de la escuela.:

"Bueno, lo que pasa aquí es que hay mucha falta de respeto, yo percibo muchísima falta de respeto de la directora hacia los maestros y de los maestros hacia la directora; yo creo que ese respeto no lo hay y para que yo funja como autoridad

merezco respeto, pero hay que ganárselo; también, los maestros son muy individualistas, hay mucha envidia" A manera de ejemplo, como si ella misma fuese alguna de las maestras de grupo, agrega: "Si la maestra de segundo está dando multiplicación yo tengo que dar multiplicación, porque si no, el maestro de tercero me va a decir: es que la maestra que tenía a los niños de segundo les enseñó multiplicación y usted no; aunque no venga en el programa, como yo quiero que mis niños salgan excelentes y que el maestro que les toca enseguida diga ¡Ay qué bonitos niños, qué bien salieron porque la maestra es excelente!, entonces yo voy a aplastar al de al lado, no me voy a poner de acuerdo con él sobre los contenidos, yo voy a ser la mejor por mí y que los demás se mueran..." (e:mtro USAER-1)

"Yo he percibido todo el año que llevo trabajando en esta escuela que se necesita que alguien ponga un alto y que diga ¿saben qué maestros?, esto es una falta total y absoluta de respeto; se llevan muy pesado, yo creo que no es cosa de decirles que no se pueden relacionar, pero es diferente convivir a llevarse como ellos se llevan de pesado, hay momentos que ya no se soportan, es lógico" (e:mtro.USAER-2)

Por su parte, los demás profesores, todos ellos con más de 10 años de antigüedad en el plantel, se mostraron más bien reacios a hablar sobre el tema; no obstante, algunos de ellos, aunque pocos, expresaron lo siguiente:

"En las reuniones, las opiniones sobre nuestro trabajo no se pueden decir libremente, nunca falta quién se ofenda, la mayoría no acepta que se les señalen sus errores" (mtra 2º B)

"Si alguien dijera que esta escuela se caracteriza por el respeto y la colaboración, yo estoy en desacuerdo, los compañeros no aceptan sus errores" (mtra. 5º B)

"El ambiente actual de la escuela no es muy satisfactorio, si alguien no asiste o no participa en las reuniones los demás lo critican" (mtra. 5º A)

"Los maestros en general no son puntuales y cuando no se sienten bien, no les importa y no asisten a clases, no muestran interés ni compromiso con las actividades de la escuela" (mtra. 6º A)

La visión de la directora respecto al ambiente y las relaciones confirma esta diversidad de opiniones; su valoración hay que entenderla como parte de un proceso de integración al contexto en función del tipo de relación personal que ha conseguido establecer con cada uno de los diferentes integrantes de la organización, incluyendo al personal de

apoyo; no es un asunto sin importancia, ya que esto no se limita a las relaciones, repercute en la falta de claridad sobre los objetivos institucionales, en el predominio de los personales y en el establecimiento de un modelo ambiguo de gestión (Borrrell F, 1988), que como veremos más adelante, es mantenido y reforzado por la misma dirección de varias maneras, sin que esto quiera decir que dependa exclusivamente de ella. Al parecer, el cruce entre las características del ambiente, producto de la propia historia de la escuela, y las circunstancias de crisis en que se encontraba al momento en que la directora llega a ocupar el puesto, han jugado un papel muy importante en la reconstrucción del entorno (Uriz, 1994) tanto a nivel intersubjetivo como intrasubjetivo; el siguiente comentario es ilustrativo al respecto:

"Cuando yo vine en el año 89, la escuela estaba muy dividida, había problemas de los paros magisteriales. La supervisora de ese entonces promovía con ciertos grupos de maestros que no hicieran paro, y había otros que sí estaban a favor de los paros; esto para mí fue impactante porque yo nunca me imaginé que la situación en las escuelas estuviera así. Yo le dije a la supervisora, maestra oriénteme porque la verdad yo ya estaba arrepentida, había maestros que no me hablaban, que estaban enojados conmigo. Se empezó a manejar que la supervisora me había impuesto y que yo venía recomendada de ella siendo que yo antes ni la conocía. Mi experiencia me ayudó mucho en cuanto al manejo administrativo pero yo sentía que me faltaba algo. Entonces yo me propuse pues una, conocer mi trabajo como directora y otra, llegarle a los maestros que no me aceptaban, porque yo sentía mucho rechazo, los saludaba y me dejaban con el saludo, me contestaban mal o las madres de familia entraban y se peleaban con los maestros, me insultaban. Entonces yo dije, esto tiene que cambiar, yo no me explicaba bien qué es lo que quería, hacia dónde quería yo llegar" (e:l: D.P.)

Puede decirse que la percepción y las expectativas de la directora hacia los maestros, así como la construcción de un estilo propio de dirección sentaron sus bases y comenzaron a construirse desde aquí, cuando ella se plantea cambiar este estado de cosas como un reto eminentemente personal antes que profesional. Si bien asegura no haberlo tenido claro, la directora opta por recomponer el sistema relacional sobre la

base de la reconstrucción de las relaciones personales cara a cara, uno a uno, y con ello recomponer un ambiente de trabajo en franco deterioro, estableciendo al menos un mínimo de orden para lograr mantener a flote el barco, ya no digamos llevarlo a buen puerto en términos de logros educativos.

4.2. Perspectivas y principios que guían la práctica directiva

En los próximos apartados se describe la forma de acceso y evolución de la directora en el cargo, de qué forma ha influido este proceso en la planeación, evaluación y organización del trabajo escolar así como en la configuración de un modelo de gestión predominante en esta escuela, mismo que se ve reflejado en formas específicas de trabajo conjunto entre profesores y de participación de los padres; a través de estos temas, se intentará mostrar la inconsistencia entre las ideas y acciones, entre el decir y el hacer como algo característico de las perspectivas y principios prácticos en este caso.

4.2.1 El interés por la dirección: oportunidad para estar al frente y no detrás de otros

Comenzaremos esta parte mencionando los datos generales y el perfil profesional de la directora, para pasar enseguida a la descripción y análisis de su práctica, buena parte de la cual se vuelve comprensible a la luz de estos antecedentes. Ella cuenta con estudios de Normal Básica y de licenciatura en Educación Primaria por parte de la Universidad Pedagógica Nacional, misma que cursó cuando ya se encontraba ocupando el cargo, además de múltiples cursos y diplomados cursados en diferentes instituciones y modalidades. De sus veintiséis años de experiencia dentro del Sistema Educativo, solo

durante cinco se desempeñó como maestra frente a grupo, once los ha dedicado a realizar exclusivamente funciones de apoyo administrativo en diferentes dependencias y niveles de la SEP, incluyendo las oficinas de diferentes secretarios de Educación; ha sido directora de este plantel durante los diez últimos años, alternando el desempeño de este cargo con las actividades administrativas por la tarde.

La amplia experiencia adquirida en el desempeño de diversos cargos administrativos en los niveles intermedio y central del sistema educativo, así como las relaciones con diversas autoridades y funcionarios de alto nivel, fueron factores decisivos para conseguir el puesto, lo cual contrasta considerablemente con el corto período que trabajó como docente frente a grupo:

"Yo trabajé muy poco con grupo, escasamente cinco años, y no sé, el destino, las situaciones que se le presentan a uno me encausaron por el lado administrativo, me invitaron a ser secretaria de una zona escolar, después mi supervisora falleció y fui a la dirección dos. En 1989 yo trabajaba de tiempo completo en la SEP, en la oficina de los secretarios directamente, trabajé como secretaria particular de González Avelar y de Manuel Bartlett; cuando él llegó yo me bajé a la subsecretaría de Educación Elemental que todavía no se convertía en Servicios Educativos. Cuando llegó a ocupar la oficina el nuevo subsecretario, llegó con todo su equipo y me dijo «maestra, quiere quedarse o se quiere ir, por mí no hay ningún inconveniente», la verdad yo no me sentía muy a gusto y le dije «maestro, yo prefiero irme a escuela» y me dice: «¿a dónde se quiere ir?, dígame usted a dónde y se va» Entonces dice «váyase usted a una dirección» pero yo le contesté que no tenía experiencia como directora y entonces me contestó «bueno, la experiencia la va a adquirir ya trabajando como directora». Entonces hicieron todos los trámites (.....), me mandaron a la dirección tres, me habían dado una escuela que está en Cuernavaca pero una amiga de la subsecretaría me dijo que la directora de esta escuela se iba a jubilar, que me entrevistara con la supervisora. A mí la verdad me daba lo mismo, porque yo no estaba conciente de lo que significaba ser directora. Al mismo tiempo, me llamaron nuevamente de la oficina del secretario (de Educación Pública) y me reintegré por la tarde. Entonces combinaba yo mi actividad, en la mañana era directora y en la tarde trabajaba en la oficina del secretario, iba a la casa de usted a comer y entraba a las cinco de la tarde y salía a las diez, once de la noche" (e:1; D.P.)

Tanto los antecedentes como las circunstancias de acceso al puesto son muy diferentes al caso de preescolar. Es claro que además de una amplia experiencia administrativa, su trabajo en oficinas de subsecretarios y secretarios de Educación, es decir, en el nivel central del SEN, le permitió conocer a un número importante de autoridades y funcionarios de diferentes niveles jerárquicos con poder suficiente para decidir o incidir en la toma de decisiones, y con quienes tejió múltiples y muy útiles relaciones; esto último, aunado al conocimiento amplio de la lógica administrativa del sistema, adquirido tras varios años de desenvolverse en ese ambiente, han sido sin duda alguna, aspectos que marcado sensiblemente su trayectoria como directora.

Por otra parte, destaca el hecho de que el mismo funcionario que le ofreciera ayuda para conseguir un cambio de actividad, fuese el primero en minimizar la importancia de una formación específica para asumir la dirección en un plantel; esto pinta de cuerpo entero una visión sobre la dirección que aún persiste no solo en instancias intermedias sino también entre autoridades del más alto nivel dentro del sistema, contribuyendo así a mantener vigente la siguiente consigna, a manera de ley natural asumida por los directores como una especie de sentencia inherente al cargo: a ser director se aprende en la práctica.

A diferencia de otros sistemas educativos en los que el interés por ocupar la dirección ha decaído notablemente, en el nuestro continúa siendo una opción atractiva de ascenso y promoción por razones diversas, pero quizá la más apreciada sea el margen de poder al que permite tener acceso. A pesar de sus resistencias iniciales cuando comenta su desconocimiento total con respecto a la forma de desempeñarse como directora, reconoce haberse cansado de ser un elemento más de los muchos condenados a

permanecer en el anonimato, detrás de un funcionario importante. El anhelo de querer ser ella misma podría interpretarse en este contexto, como el interés de estar al frente, tener su propia oficina, pasar a ser figura principal, sin importar que el ámbito de influencia fuese mucho menor al que estaba acostumbrada. Este parece haber sido un aspecto de peso cuando decidió aceptar el cargo:

"Yo siempre he creído que nadie puede olvidar su punto de partida, en este caso mi formación como docente. Entonces yo creo que fue por eso que quise ser directora, yo estudié para maestra. También ya estaba un poquito cansada de estar siempre atrás de un funcionario y quería ser yo misma, porque yo nunca fui nadie ahí, sino un elemento más que estaba trabajando con una maquinaria enorme. Aprendí mucho, traté a mucha gente, además ya había yo trabajado en las direcciones operativas, yo fui jefe de mesas de problemas de pago en la dirección trece, en la dirección dos, y bueno, eso me ayudó mucho en el aspecto administrativo, traía yo una ventaja, sabía escribir a máquina, redactar oficios, llegué a ser secretaria privada del subsecretario y secretaria particular de un asesor del secretario, manejábamos diferentes proyectos, coordinaba a todas las secretarías, daba respuesta a los oficios de los secretarios o de los subsecretarios, ellos a veces me corregían; entonces eso de la administración para mí era pan comido" (e: 1; D. P.)

Como en el caso anterior, la falta de una preparación específica, aunada a la gran cantidad y complejidad de situaciones problemáticas que se presentan en la práctica directiva cotidiana, la obligaron a recurrir a diferentes tipos de apoyo, pero aquí predominaron la revisión de formatos, manuales o reglamentos, y en menor medida las figuras de supervisión, la consulta de fuentes y textos especializados; también la opinión de los mismos maestros de la escuela es reconocida como un apoyo pero sin dejar de mencionar el temor que le producía preguntar o resolver sus dudas con los maestros debido a que podían juzgarla como inexperta. Otra cuestión que vale la pena destacar es que cuando la maestra reflexiona sobre el proceso de hacerse directora, la alusión a su experiencia administrativa previa pasa a segundo plano:

"Inmediatamente que tomé el cargo como directora me dieron un curso, precisamente de los manuales esos azulitos que los tengo ahí leyendo; nos dieron un curso los supervisores a todos los directores que acabábamos de ingresar y sí me ayudó mucho esto, (nos dijeron) deben de hacer esto y esto y cómo manejar el manual, se defiende uno más o menos. Pero yo me sentía vacía, me faltaba, me falta todavía.....Lo que se me hacía difícil era el trato con los maestros, interactuar con ellos, también adentrarme en los programas....no sabía tomar una decisión, se me presentaba un problema y decía ¿ahora qué hago?; algo tan sencillo como organizar el día del niño yo no sabía, se me dificultaba la organización, la planeación, yo no estaba preparada para eso, lo tuve que aprender por medio de mis estudios, de la misma experiencia, de la orientación de la supervisora, a los maestros también les preguntaba, porque empecé muy verde pero no se me notaba mucho, los maestros no alcanzaban a percibir. Me preguntaban ¿usted ya fue directora? Sí, yo ya vengo de otra escuela, les respondía, pero no, yo aquí me hice directora, me ayudaron los maestros, los niños, los papás. A través de los años he aprendido a tratarlos, a conocerlos, como que ahora tengo más seguridad, manejo los asuntos como dicen, con más colmillo" (e 1: D.Primaria)

De este comentario se desprende que la directora reconoce abiertamente la falta de conocimiento sobre los programas, la dificultad para tomar decisiones, organizar y planear el trabajo escolar como las carencias de orden técnico-pedagógico que tenía cuando accedió al puesto; así mismo, las relaciones con los padres de familia y muy especialmente con los docentes, aparecen mencionadas como una más de las muchas dificultades a vencer en el proceso de convertirse en directora. Llama poderosamente la atención su preocupación por mantener oculta su inexperiencia directiva ante los profesores, pero al mismo tiempo, reconoce que ellos fueron parte de los actores que le ayudaron a ser directora. En relación a este punto, en el apartado sobre las relaciones y el ambiente de la escuela, las diversas opiniones de los maestros revelan la existencia de una dinámica relacional difícil; aunque en este último comentario la directora asegura haber aprendido a conocerlos, más adelante veremos que éste es un tema recurrente en sus opiniones y actuaciones. Es así que la relación con los docentes atraviesa todas las dimensiones de su gestión así como las perspectivas que guían su práctica; tras diez años de experiencia directiva, todo parece indicar que interactuar con sus compañeros

continúa siendo un problema, una preocupación constante que ningún reglamento, directriz, instrucción, orden superior o manual alguno resuelve, porque los procesos de interacción entre las personas son la base, la evidencia blanda de la escuela como organización, motor que mantiene o puede transformar la misma cultura escolar que sus propios protagonistas han construido al paso del tiempo (Antúñez, 1994a; Santos Guerra, 1997)

4.2.2- La aparente ventaja de la experiencia administrativa en las actividades diarias

Los lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, "de observancia y aplicación obligatorias" establecen como funciones generales del director las siguientes (SEP, 1998): orientar la elaboración del plan de trabajo anual junto con maestros de educación física y USAER y con base en él elaborar el propio; realizar observaciones de las actividades técnico pedagógicas fuera y dentro de las aulas y apoyar a los maestros con el fin de mejorar el trabajo docente; coordinar las reuniones de C.T. Otras funciones específicas que se desprenden de las anteriores son:

- ⇒ Coordinar inscripciones, reinscripciones y distribución de alumnos de 1° a 6° grado (A)
- ⇒ Integrar y actualizar expedientes de los alumnos (A)
- ⇒ Vigilar la aplicación de planes y programas (T.P.)
- ⇒ Designar grado y grupo a los profesores según necesidades del servicio, experiencia, disposición y trato a los alumnos y participación en actividades de actualización (T.P.)

- ⇒ Informar a la dirección de Educación Primaria correspondiente sobre faltas, retardos, licencias y sustitución de profesores, personal de USAER, Educación Física y de apoyo administrativo (A)
- ⇒ Revisar, supervisar, analizar boletas de evaluación, registros de asistencia y evaluación, avances programáticos y ajustes al plan de trabajo anual de cada maestro. (T.P.)
- ⇒ Cuidar y resguardar mobiliario y equipo (A)
- ⇒ Cumplir con lo previsto en la carpeta única de información (A)
- ⇒ Extender constancias de estudios, inscripción, buena conducta, etc. (A)
- ⇒ Realizar los trámites y gestiones necesarias para ampliar ó reparar el edificio escolar (A-T.P.)

De estas diez funciones, seis son claramente administrativas (A) si bien las generales son de tipo netamente pedagógico y por ende, sustantivas; ahora veamos cómo se traducen todas ellas en la práctica directiva cotidiana de este caso particular. Según el registro elaborado por la propia directora durante un mes, estas son las actividades concretas que llevó a cabo durante este tiempo; como en el caso anterior, se presentan en orden de mayor a menor frecuencia según el número de veces que aparecieron anotadas en su registro personal:

1. Acudir a las oficinas de la supervisión para recibir indicaciones o información sobre asuntos varios, y a entregar documentos o informes

2. Recibir y atender a padres de familia individualmente
3. Organizar las actividades del día con las secretarías, asignarles tareas como enviar mensajes a los docentes y/o a la supervisión, llenar formatos, capturar información; reunirse con personal de USAER para atender/revisar casos especiales
4. Presenciar honores a la bandera y ceremonias, atender a funcionarios o enviados de diferentes instituciones gubernamentales (vgr. IFE, Secretaría de Salud Delegación Política), reunirse con la mesa directiva de la sociedad de padres.
5. Enviar oficios a la dirección general de Educación Primaria, realizar visitas técnico pedagógicas a las aulas con el supervisor, atender peticiones y asuntos específicos con los maestros (mobiliario, salidas, concursos), atender asuntos relacionados con la cooperativa
6. Verificar aseo de corredores y pasillos, atender o realizar llamadas telefónicas, asistir a reuniones o arreglar asuntos fuera del plantel, revisar avances programáticos, capturar información y elaborar estadísticas solicitadas por la SEP.

La jornada diaria en la primaria se extiende una hora y media más que en el nivel preescolar, por lo tanto, el tiempo efectivo para la enseñanza es mayor, no obstante, la forma en que se dispone de este recurso puede variar considerablemente, como lo muestra la lista anterior de actividades diarias. En este sentido, llama la atención el primer y tercer lugar de frecuencia que ocupan las visitas a la supervisión y las reuniones con las maestras-secretarías respectivamente, en contraste con la

frecuencia con que realiza visitas a las aulas o revisa los avances programáticos de los maestros; ésta última por cierto, la registró una sola vez durante todo un mes de trabajo; podría suponerse, simplemente por la cantidad de tiempo efectivo destinado para realizar todas y cada una de ellas, que para la directora algunas actividades son más importantes que otras, además de reflejar una forma particular de emplear el tiempo. Como lo han señalado diversos autores (Antúnez, 1994b; Doménech, J. y Viñas, J. 1997; Ezpeleta J. y Weiss E. 1994), esto tiene implicaciones organizativas de fondo, mismas que impactan positiva o negativamente en la calidad de la educación que brindan las escuelas.

Un motivo de inconformidad y reclamo permanente de los directores es la enorme cantidad de tiempo que emplean para atender los requerimientos administrativos de la SEP, descuidando la atención de lo técnico-pedagógico, o lo que es lo mismo, la dimensión pedagógica y organizativa de la gestión escolar. Al respecto, recordemos la afirmación de la directora en el sentido de que para ella lo administrativo era pan comido, una gran ventaja al acceder al puesto; al leer detenidamente su registro de actividades, no es claro hasta qué punto esta ventaja ha sido tal, en todo caso, tendríamos que preguntarnos a favor de qué o de quién la ha utilizado, ya que el simple hecho de haberla acumulado no ha redundado en una reducción notable del tiempo dedicado a lo administrativo que al mismo tiempo facilite una gestión centrada en la escuela. Es obvio que tal experiencia no ha traído consigo un uso radicalmente distinto del tiempo escolar por parte de la dirección, en el registro de actividades no se observa una distribución y uso del tiempo que permita suponer la atención prioritaria de dimensiones vitales en la gestión escolar. Al parecer, esta experiencia ha sido efectivamente una ventaja, pero puesta al servicio de los objetivos y prioridades de la

dirección, que no son necesariamente los de la institución, como se podrá ver en los próximos apartados.

4.2.3- Opinión de la dirección sobre las intenciones y acciones oficiales

La directora relaciona los cambios impulsados por la administración central con las modificaciones de planes, programas, contenidos y libros de texto, y considera que a consecuencia de esto, en los dos últimos años se ha dado mucho impulso a la planeación en el nivel de la escuela, haciendo énfasis en la redefinición del plan anual de trabajo, del porqué y para qué se planea, de las estrategias y objetivos; *"la SEP ha impulsado mucho la planeación ya como un estilo de trabajo escolar, aunque ellos (¿?) son los que de repente infringen esa planeación, porque proponen una cosa y nos piden que hagamos otra"*. Sobre el conocimiento que tiene de las propuestas oficiales agrega que ha leído algunas cosas del PDE en cuanto a las nuevas propuestas de planeación bajo la idea considerar a la escuela como una unidad básica capaz de tomar sus propias decisiones, que cumpla con su propio proyecto de acuerdo a las necesidades y el entorno que rodea a la escuela.

"En concreto para mí es eso, viene mucha..., qué le diré...son muy demagogos en cuanto a expresarse (¿?), pero básicamente es eso, que una escuela cumpla con su propio proyecto, lo lleve a cabo, que cumpla con sus objetivos. Es difícil, es un tanto difícil ubicarse hacia dónde voy, que los maestros también definan sus objetivos. A mí se me ha dificultado ya en la práctica, la definición de objetivos, hacia dónde vamos; claro, no es difícil, se necesita preparación, conocimiento y operatividad...." (e:1; D.P.)

Menciona como formas concretas de apoyo por parte del nivel central de SEP, las informaciones vía reuniones de trabajo, talleres, materiales y guías que le han sido

proporcionados, como son el Catálogo de Proyectos y Servicios de Apoyo a las Actividades de los Planteles de Educación Básica, la Guía para la Elaboración del Plan de Trabajo Anual y la Guía para la Evaluación y Ajustes del Plan de Trabajo Anual; además, para el trabajo administrativo, cuyo volumen no ha disminuido un ápice para ella, ahora las escuelas cuentan con la Carpeta Única de Información para el llenado de formatos de contenido diverso y con computadoras para sistematizar información y capturar datos sobre los alumnos, la plantilla de personal, etcétera.

Para la directora, el énfasis en la planeación se relaciona directamente con la creación y puesta en marcha del programa de apoyo a directores de educación primaria (PROAADEP), mismo que al principio comprendió talleres y reuniones entre directores y supervisores de un mismo sector, con la posibilidad de un intercambio mucho muy amplio; posteriormente, aproximadamente a la mitad del ciclo escolar en que se realizó este trabajo, las reuniones fueron limitadas a los directores y el supervisor de cada zona escolar. Esta modificación en la mecánica de trabajo del PROAADEP es objeto de crítica, la directora duda de la utilidad de estas reuniones, sobre todo en su caso, ya que el intercambio es únicamente con directores de escuelas privadas, los cuales enfrentan una realidad que a su juicio, no tiene mucho en común con la propia:

**Ahora, las reuniones (de PROAADEP) con directores lástima que ya no se vayan a hacer a nivel sector porque a mí me nutre más convivir con los directores de oficiales que con los de las particulares porque ellos tienen otras expectativas, responden a intereses de un dueño, de la propia ideología del plantel, no se enfrentan o no tanto en algunas cosas, a problemas como los directores de escuela oficial. Las escuelas particulares, al responder a intereses privados tratan de sobrellevar la relación con el supervisor porque son muy dóciles en cuanto a las disposiciones, quieren llevar la fiesta en paz, la planeación y la organización de la escuela ya está establecida. Yo tuve talleres con maestros de particulares en la zona, teníamos que ver como organizar el plan anual de*

trabajo y decían: ¡ay maestra!, todo eso en mi escuela ya está organizado, nosotros no tenemos nada que ver con la organización" (e:1:D.P.)

En la búsqueda de los cambios organizativos que pretende la administración como resultado de la reforma, se afirma que una clave importante se encuentra en las figuras directivas, ya que pueden ejercer un tipo de liderazgo que influya positivamente, cada una en el ámbito que le compete, para promover la mejora de la calidad educativa y del funcionamiento del sistema educativo en su conjunto. Pero ese discurso renovador parece estar muy alejado de la realidad, como lo indica la respuesta de la directora sobre el apoyo recibido por parte de la supervisión y la jefatura de sector; en resumen, considera que éste ha sido nulo, debido a que la actuación de estas figuras se limita a la mera transmisión de información:

"La supervisión tiene poca injerencia realmente, yo no he recibido más que información, pero apoyos no he recibido, ni del sector tampoco, simplemente se limitan a informar, a transmitir lo que dicta la subsecretaría, pero iniciativas propias como sector, como supervisión, acciones propias no se llevan a cabo al menos en mi zona. Como trabajo en el sector en la tarde y convivo con directores también en reuniones, es lo mismo, como que los supervisores o los jefes de sector todavía no comprenden bien lo que significa la planeación o la organización escolar, los apoyos que pueden dar a los directores o cual va a ser el rol que van a jugar, se limitan nada más a la pura información" (e:1:D.P.)

Aunque no es el objeto de este trabajo analizar el papel real y deseable de los supervisores ni tampoco la pertinencia de las acciones de la administración para impulsar la política de gestión y organización escolar, vale la pena traer a colación una muestra de lo que son estas reuniones de PROAADEP, de manera que las afirmaciones de la directora puedan ser puestas en relación con un referente concreto de la forma que adopta dicho programa. Durante el proceso de acopio de información, se presentó la oportunidad de estar presente en una de tales reuniones, debido a que se realizó en la

escuela objeto de estudio. Ahí, bajo la conducción del supervisor, los temas a discutir, de acuerdo con una guía elaborada por los responsables del PROAADEP en la subsecretaría de servicios educativos para el D.F. eran el enfoque y propósitos de la enseñanza de las ciencias naturales en los libros de texto de 4º, 5º y 6º, con el propósito de identificar la relación entre los enfoques y propósitos para la enseñanza de las ciencias naturales y las estrategias didácticas presentes en los libros, reconocer la estructura de los temas "Educación sexual", "Equidad de Género" y "Prevención de Adicciones" y reflexionar en torno a la necesidad de la educación sexual, a cubrir en un tiempo estimado de dos horas; el otro tema era la evaluación de los órganos escolares de participación social (OEPS), con el propósito de evaluar las acciones, estrategias y compromisos establecidos y planear la segunda reunión de trabajo con este órgano de participación, destinando una hora de la reunión para ello; la guía especificaba también actividades para cada tema y duración aproximada para cada una. La reunión comenzó alrededor de las 9:40 de la mañana y concluyó poco después del medio día; los siguientes pasajes muestran los términos en que se llevó a cabo la revisión de temas fundamentales en la formación integral de los alumnos:

Primera parte:

Superv. "Estos temas son importantes para romper con el morbo, con el tabú del macho mexicano, de que las mujeres a servir; para los hombres, ningún privilegio. Una vez más, nos están induciendo (sin aclarar quién) a que aceptemos las diferencias, que respetemos nuestros cambios físicos; en esta misma mesa,, aquí todos somos iguales"

Dir. 1 esc. privada: "Ah, no! las mujeres y los hombres somos diferentes";

Dir. 2 esc. Privada: "sí, totalmente"

Dir. 3 esc. Priv. "las mujeres somos más dulces y tiernas" dice en voz baja

Segunda parte:

Superv. (a propósito de cómo enseñar el tema de la sexualidad a los alumnos): "las escuelas particulares tienen la ventaja de contar con todos los materiales necesarios,

las públicas carecen de todo, aunque ésta (refiriéndose a la única primaria oficial presente) busca por todos los medios de hacerse de recursos"

Dir. Primaria Pública: En el congreso de Pedagogía en Cuba, visitamos una escuela y vi cómo con poco se puede hacer mucho

Dir. 1 esc. priv.: Bueno, pero los libros (de texto gratuitos) hacen mención al uso de materiales que todas tienen; el que no lo hace es por que no quiere"

Tercera parte:

Dir. 2 esc. part. (en relación a la educación en valores que surgió al discutir el tema de las adicciones): "Las familias son las encargadas de formar en valores y las escuelas solo de reforzar"

Superv.: "Complementar...."

La misma directora le responde: "No, reforzar, por eso los padres deben escoger escuelas cuyos valores vayan de acuerdo a sus propios valores familiares"

Superv.: "Bueno, es un asunto polémico pero si consideramos que los valores son para convivir en sociedad, a la escuela le toca complementar, aunque es cierto que en la familia es donde deben fomentarse por ser la célula social básica"

Dir. 4, esc. Part. (con hábito religioso): "Pero aquí nos topamos con el problema de que hay maestros que no quieren tocar el tema y los padres tampoco, no apoyan"

Superv.: "La educación en la casa nace pero en la escuela se complementa"

Dir. 2 esc. Priv. "deberíamos educar también a los padres..."

Dir. 5 esc. priv. (hombre) "Ya hay escuelas para padres"

Dir. 1,y 2 esc. Priv. "Es más fácil lidiar con los padres de tu escuela (volteando hacia la directora de la primaria pública) que con los de la nuestra que creen que todo lo saben"

Superv.: "Los seres humanos no somos iguales"

Dir. Prim. Pública: "Lo enriquecedor de estas reuniones sería ver cuál es el papel de los directores en relación a estos temas"

Dir. 4 esc. Priv. "Los maestros se quejan de los problemas que les acarrea el buzón escolar por los anónimos sobre estos temas"

Superv.: "nos corresponde trabajar educar en valores como el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, la equidad... Bueno, se nos terminó el tiempo, ya no vimos el último tema pero....este cuadrito (mostrando a los presentes la guía de evaluación del OEPS) es para ustedes, para que lo vean y lo llenen con los maestros y los padres de familia" Todos, otorgando con su silencio ó asintiendo con la cabeza, aceptan.

Cuarta y última parte

Superv. "¿Qué les pareció la sesión?"

Dir. 1 esc. Priv. "Faltó tiempo..."

Dir. 4 esc. Priv.(la del hábito) "La información que contienen los libros (de texto gratuito) es muy buena, esto no estaba en los libros de la normal, ahora lo voy a aprender"

Superv. "Si, y aprender a ver las cosas de la sexualidad con arte, no con morbo"

Dir. 2 esc. Priv. "¿Quién define los temas de estas reuniones?"

Superv. "Los temas de PROAADEP los define la Subsecretaría "

Se destinaron poco más de dos horas para abordar muy superficialmente el primer tema; unos minutos antes de terminar, el supervisor comentó a los directores que les quedaba de tarea revisar la guía de evaluación del OEPS en sus respectivas reuniones de C.T. de escuela, por lo que el segundo punto de la agenda prácticamente no se abordó; la discusión pudo ser mucho más rica y productiva, ya que además de los comentarios en plenaria, que son los que aquí se presentan, también se realizaron actividades en equipos. Sin embargo, el manejo grupal del supervisor-conductor fue muy limitado, dejó hacer libremente a los equipos, recuperó unas cuantas de las aportaciones en las plenarios, evadió detenerse en las diferencias de opinión, no hubo síntesis ni mucho menos acuerdos; en resumen, el supervisor se limitó a cumplir a pie juntillas, sin mucho entusiasmo ni preparación previa, la guía elaborada por la subsecretaría. Además, los propios directores estaban conociendo en ese momento los nuevos contenidos de ciencias naturales en los libros de texto gratuitos. Esta forma de desarrollar las reuniones donde el conductor funge más como un mero transmisor de información que como coordinador que estimula la discusión (que por cierto, es el papel que la directora le adjudica al supervisor), hace que difícilmente se logren los

propósitos establecidos; al mismo tiempo, los comentarios e intervenciones deja ver que en efecto, los marcos de referencia, el contexto, las realidades desde las que hablan los directores, muy diferentes por cierto, constantemente aparecen en términos de ser o estar mejor o peor, de lo fácil o difícil del trabajo, de las ventajas o desventajas de ser una escuela pública o privada; ocupar este lugar de "única escuela pública" dentro de la zona no es irrelevante, más aún, es uno de los factores que nutren las perspectivas y principios que regulan la función directiva, y que desde luego, condicionan las actuaciones de la directora para enfrentar los problemas cotidianos

Es necesario aclarar que si bien es cierto que la directora reconoce en el PROADEP una iniciativa importante de la SEP para concretar la transformación de la organización y mejorar el funcionamiento de las escuelas, esto no significa necesariamente que exista una apropiación de sus objetivos ni mucho menos que a causa de esto la práctica haya mejorado, sobre todo cuando el escepticismo y la desconfianza hacia los cambios propuestos desde arriba son la moneda de uso corriente; esto pone de manifiesto la necesidad de indagar el impacto real de estas acciones de actualización en los directivos que participaron en ellas y sus respectivas escuelas. Conocer las opiniones de los participantes, revisar con detalle sus ventajas y limitaciones puedes resultar muy útil toda vez que este proyecto se realizó con prácticamente todos los directores y supervisores de primaria en el Distrito Federal. Este es el panorama de lo que la directora reconoce como cambios promovidos por la SEP para mejorar la calidad educativa; pero vale la pena recordar, como ya se dijo, que esto nunca se traduce automáticamente en la práctica, sino que pasa a través del filtro de las perspectivas y principios de los directores contruidos socialmente. Para tratar de entender esto, es preciso examinar los aspectos de la práctica directiva cotidiana, en particular los que

permiten apreciar el entrecruzamiento entre la historia profesional previa, la interpretación-interiorización de las demandas institucionales procedentes del contexto externo y las del entorno inmediato.

4.2.4- Principios y acciones para organizar el trabajo escolar: los mecanismos de la gestión escolar oculta

Todos los aspectos que se abordan en este apartado están encadenados entre sí que resulta difícil deshacer la maraña que permita hacer evidentes las perspectivas y principios prácticos que dan sentido a lo que la directora misma denomina la gestión escolar oculta. Detrás de la forma en que se medio hacen o dejan de hacer ciertas actividades consustanciales a la escuela tales como la planeación, evaluación, sistematización y organización del trabajo escolar en general, es posible localizar los supuestos, ideas y creencias que permiten entender porqué la directora decide actuar de determinada manera.

a)- La planeación, evaluación, organización interna y sistematización del trabajo como parte del problema, no de la solución

La planeación fue un tema recurrente a lo largo del estudio, un asunto tratado expreso en reunión de Consejo Técnico y objeto de diversos comentarios por parte de la directora. Las tareas de planeación, al igual que en el jardín de niños, consisten en la elaboración de un plan de trabajo anual al inicio del año escolar en forma conjunta, maestros, directora y personal de apoyo de USAER (en todo el período de trabajo en campo, este documento se mencionó en las dos últimas reuniones y ocasionalmente en las entrevistas a la directora, pero no hubo manera de conocer su contenido). Los

docentes también tienen que elaborar su propio plan anual además de uno semanal en forma individual, el cual deben entregar al inicio de cada semana para revisión y firma de visto bueno por parte de la directora. Ella comenta que al iniciar el año escolar, antes de que los alumnos comenzaran a asistir a clases, los maestros cursaron unos talleres de actualización obligatorios sobre cómo planear la enseñanza; con esta actualización y de acuerdo con las indicaciones de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F., en la primera reunión de C.T. se acordaron los lineamientos de planeación a seguir durante el año escolar. La directora relata que no obstante haber dejado a los docentes en libertad para adoptar el formato de su preferencia, no llegaron a realizar una planeación de la enseñanza acorde con las necesidades de aprendizaje de los alumnos:

"Yo les dije: no vamos a hacer formato como anteriormente lo hacíamos, cada quien va a llevar su plan de trabajo, únicamente hay que tomar en cuenta las prioridades que establecimos (en el plan anual) porque van a ser nuestra pauta de trabajo, y no por que yo lo diga, eso lo formamos entre todos y cada maestro iba a definir los objetivos en su grupo, pero en la mayoría de los casos, los maestros empiezan (el curso) de acuerdo a como lo marca el programa, no de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Es muy importante que el maestro conozca el antecedente de los alumnos y que revise su expediente, es algo que yo puntualizo, pero el maestro se presenta al C.T. con la torta, con el yogurt, nunca toman nota; yo les mandé a hacer sus cuadernitos y a cada uno le puse su nombre, les dije maestros, les obsequio estas libretas que vienen personalizadas, esto les va a servir para que a la hora que vengan al Consejo Técnico anoten y no se les olvide. No ha habido mucha exigencia de mi parte porque tampoco puedo obligar al maestro y decirle: ahora escribe y toma nota, son situaciones de uno mismo»(e:2: D.P)

Estas apreciaciones generales descansan en la personalización del problema, tendencia manifestada abiertamente desde el inicio de la investigación; la directora parte de un diagnóstico desde el cual explica-justifica el nivel de implicación de cada maestro y los motivos de la dirección para dejar hacer y dejar pasar sus actuaciones con respecto a la planeación:

"El maestro de 5° "A" tiene un micro y lo trabaja hasta la una de la mañana: ¿a qué hora planea si saliendo de aquí se va a trabajar? él viene a improvisar, por eso he sido permisiva con él, viene desvelado, además, ya se le hizo el hábito de llegar tarde" (e:1; DP)

Según su propio balance, a pesar de estas actividades previas al inicio del año escolar, los maestros no tomaron en cuenta lo que vieron en los talleres ni tampoco las indicaciones de cómo tenían que elaborar su plan de trabajo anual (PTA), como dice haberlo confirmado en las primeras visitas a las aulas que realizó junto con el supervisor:

"Unos lo hicieron extemporáneamente, otros no lo hicieron como se les dieron las indicaciones. Ahora las indicaciones las voy a dar por escrito y que me firmen, tiene uno que recurrir a lo administrativo para poder decir: maestro, usted firmó y aquí están las indicaciones, la guía de cómo se debe elaborar el plan de trabajo, aquí está su firmita y si no lo hizo (bien), lo va a tener que repetir. Desgraciadamente, la cultura que vivimos es que si no nos chicotean, no respondemos, nos tienen que tronar los dedos y exigirnos". (e:2; D.P.)

A partir de estos antecedentes, y aunque del sector le habían enviado una propuesta de temas, ella decidió que la reunión de C.T. del mes de febrero se dedicaría al tema de la planeación escolar porque tanto ella como el supervisor y las maestras de USAER, coincidieron en que sobre todo en algunos grupos, los maestros no planeaban sus clases, además "yo soy algo rebelde y vamos a tocar otros temas" En dicha reunión todos los maestros estuvieron presentes, incluyendo a la maestra de educación física; solo faltaba el maestro de sexto "A". La planeación y conducción de la sesión estuvo a cargo de las maestras de apoyo, la trabajadora social y la directora de la USAER. La directora de la primaria intervino para dar la bienvenida a los presentes e informar que los puntos a tratar eran lista de asistentes, lectura del acta anterior, tema

planeación escolar y asuntos generales entre los que señaló el día del niño, el día de la madre y consulta de participación escolar:

"Vamos a obviar la lectura del acta anterior para que tengamos nosotros más tiempo de comentar, de intercambiar experiencias. Sin duda que la planeación escolar es el pilar más importante de la tarea educativa, las responsabilidades que competen al maestro como orientador, como guía, como conductor del proceso enseñanza-aprendizaje lo obligan a realizar, planear, organizar, evaluar su labor docente. Un maestro conciente y responsable de esta función debe empezar por determinar con qué medios y con qué recursos cuenta para desarrollar mejor su trabajo. Debe de empezar a pensar en la articulación entre la teoría y la práctica y también, algo muy importante, buscar la correlación armónica de las asignaturas dentro del plan y programas de estudio; es muy conveniente también el uso de una metodología en la cual las técnicas y los procedimientos promuevan en nuestros alumnos la participación en el proceso enseñanza aprendizaje para que ellos sean los agentes de su propia conducción. Entonces, el día de hoy tenemos la participación de las compañeras de USAER, lo prometido es deuda y pues vamos a escucharlas; esta sesión se había pospuesto por diferentes causas y creo que todos estamos muy interesados en conocer el trabajo que realizan las maestras y vamos a intercambiar con ellas nuestras experiencias"

Después de esta introducción, la conducción estuvo a cargo del equipo de USAER compuesto por las dos maestras de apoyo que trabajan en el plantel más la trabajadora social y la coordinadora de la unidad; las conductoras solicitaron a los presentes que por equipos, con el tema de derechos de los niños, eligieran la población con que podrían ver el tema y en función de ello, marcaran los puntos a considerar en la planeación para enseñarlo; la directora se incorporó al equipo donde se encontraban las maestras nuevas. Al término de esta actividad, cada equipo expuso los puntos que había considerado mientras las conductoras hacían anotaciones en el pizarrón con base en las cuales comenzaron a hacer preguntas a los presentes, al mismo tiempo que comentaban las diferentes maneras de planear que se evidenciaron con el ejercicio. Después se solicitó a los mismos equipos que ordenaran de menor a mayor grado de complejidad unas tarjetas que tenían escritos los propósitos del área de español de todos los

grados. Al terminar, se volvió a trabajar en plenaria para comentar la forma en que cada equipo ordenó los propósitos; la directora intervino en dos ocasiones para cuestionar la información de algunos equipos. En las plenarios la mayoría de las intervenciones fueron de una maestra nueva de primero, la participación de los demás fue notoria al trabajar en equipos, pero se tornó en pasividad completa durante la plenaria final, donde la mayoría se mantuvo escuchando. La coordinadora de USAER concluyó explicando qué especialistas integraban la unidad, qué tipo de apoyo proporcionaba y qué requerían por parte de los docentes para el trabajo conjunto, haciendo énfasis en la necesidad de su participación en el aula con las maestras de apoyo, trabajar conjuntamente en lugar de mantenerse al margen de las actividades; hubo comentarios de algunas maestras en el sentido de cuestionar la utilidad de este apoyo ("siempre hemos trabajado sin USAER"), de demandar que sea proporcionado porque nunca se ha tenido o bien de que se mantuviera en los grupos donde había sido constante, por lo que la coordinadora se comprometió a trabajar con todos los grupos, de acuerdo con un horario.

El pasaje anterior, además de reflejar un estilo particular en el tratamiento de problemas importantes como el de la planeación, contradice la crítica al PROAADEP como obstáculo para abordar en C.T. otros temas, pues por un lado, la directora asegura que la agenda impuesta desde dicho programa les impide tratar temas de interés para los maestros, pero por otro, hay circunstancias que justifican ampliamente cambiar la agenda impuesta "desde arriba"; detrás de la aparente contradicción entre el decir y el hacer, está la aplicación discrecional de principios y criterios de la dirección para obviar o modificar el contenido y la forma de los temas de las reuniones según lo considere pertinente.

Cuando se cuestionó a la directora cómo se había llevado a cabo el seguimiento de lo tratado en esta reunión y qué otras acciones se habían instrumentado para enfrentar el problema de la planeación, respondió que una forma era la revisión de los ajustes programáticos de cada maestro, para lo cual les dió una libreta con la indicación de que anotaran en ella los logros alcanzados, qué contenidos no habían sido consolidados, cuáles ya estaban bien consolidados en el aprendizaje de los niños y cuáles se les dificultaba comprender, pero asegura que a la hora de solicitar el ajuste se encontró con que " los maestros me salían con que no traje la llave, lo tengo en mi casa, me lo llevé a la otra escuela". Adicionalmente, las visitas de supervisión a las aulas que realizó junto con el supervisor le permitieron ver si se estaba planificando o no, y en qué forma: en la misma entrevista, hizo un rápido pero puntual recuento de la planeación, maestro por maestro, en más de la mitad de los grupos:

"En 5ªA, el avance programático de la maestra estaba al día, el PTA estaba mal estructurado, no con las indicaciones para su elaboración, no había ajustes al plan de trabajo y (durante la visita) recurrió a una tradicional clase de historia, abrió su libro, puso a los niños a leer y a subrayar, dirigiéndolos sentada desde la parte de atrás del salón. Al terminar la lectura los niños tenían que formular tres preguntas. En 6ªC, gratamente vimos que el maestro estaba dando una clase activa, hablando del comercio en la época de los mexicas, preguntaba a los alumnos. No tenía listo su avance ni su plan de trabajo. En 2ªA, la maestra es psicóloga educativa, esperábamos ver una clase pero no, no hubo plan de trabajo ni registro de avance programático, limitó a poner un ejercicio y a atender a una niña; la maestra no dio pie con bola, no vimos actividad, (dio) muy mala impresión. En 4ªB, con la maestra fue grata la impresión, tenía su avance y plan de trabajo, estaba trabajando problemas de matemáticas con billetes de papel, los niños tenían que pensar cuánto costaban las cosas y cuánto tenían que dar de cambio, me pareció muy activa su clase. En 5ªB, el maestro nos quiso sorprender con un avance del año pasado, no tenía el plan de trabajo, no dio clase, tenía anotados unos ejercicios de matemáticas en el pizarrón y el estuvo todo el tiempo inclinado con una niña, para él el grupo no existía. En 3ªA el maestro se puso un poquito nervioso pero se vió algo de actividad en su clase sobre medios de comunicación, tenía el plan pero esa clase pudo haberse preparado mucho mejor. En 1ªB, la maestra demostró una habilidad increíble en el manejo de la enseñanza de la J, los niños participaban. Lo tenía planeado aunque no me había hecho su avance programático, en honor a la verdad, no tenía el plan de trabajo ni

el avance programático pero hábilmente la maestra sacó material y puso a trabajar a los niños (e.2: D.P.)

Como colofón, la maestra señaló que en todos los grupos se observó que los docentes se apoyan la mayor parte del tiempo en los libros de texto exclusivamente y que el material didáctico disponible en la escuela como los ficheros, no lo utilizan. Al parecer, la planeación, en lugar de una herramienta de apoyo a la labor docente es en la práctica un problema en sí misma debido en parte a la falta de dominio técnico, pero en mayor medida porque no está asociada al aspecto sustantivo que le dá sentido: el desarrollo curricular, es decir, la planeación como recurso para tomar decisiones acerca de qué, cómo y cuando enseñar; todo parece indicar que, cuando menos para la directora la planeación es una tarea, una obligación de los maestros con la que deben cumplir en tiempo y forma. Resulta paradójico que aunque la directora reconozca en la planeación uno de los aspectos en los que la SEP ha puesto mayor énfasis desde que inició la reforma, ella no parece haber reconstruido una idea de la misma como herramienta para guiar los procesos, ni tampoco parece estar interesada en fomentar una apropiación colectiva de la misma, ni estimular la recuperación de las propuestas oficiales de planeación u otras para dar coherencia y articulación a la acción educativa en la práctica cotidiana, bajo el supuesto de que los lineamientos por sí solos son suficientes para que cada maestro elabore individualmente y sin mayores dificultades su propio plan anual, semanal o diario. Tal como ocurre con las ideas previas de los alumnos, la directora parece mantener su propia idea de planeación en un sentido formal y bastante lineal, ya que como se desprende del balance que hace de cada maestro, esperaba ver trabajando a los grupos tal como aparecía escrito en los planes. Así mismo, cuando sugiere de qué forma podría mejorarse la planeación, muestra desconocimiento de los procesos que en

realidad siguen los docentes y por ende, una visión sumamente reduccionista de su significado así como de las posibles alternativas para conseguir que los maestros utilicen la planeación efectivamente como una herramienta que facilite la toma de decisiones como es el hecho de obsequiar una libreta personalizada, buscar especialistas que den pláticas o verbalmente hacer sugerencias didácticas, todo lo cual no parece haber mejorado el actual estado de cosas.

Lo más relevante de sus opiniones y comentarios es la forma en que valora el desempeño de los docentes, no únicamente en ésta sino en todas las demás tareas que realizan, de donde se puede deducir que el concepto, las expectativas que se ha formado sobre sus propios colegas le han llevado a construir una perspectiva bastante negativa, basada en la desconfianza de lo que son o pueden hacer como personas y profesionales. Pero ésta es una cara de la moneda, la parte del discurso de la directora que cuestiona las formas de trabajo de los otros. La otra cara muestra en su decir pero aún más en las acciones, que un principio práctico importante es que procura al máximo evitar sancionar y responsabilizar a los maestros de ciertas tareas o actividades, aquéllas que precisamente podrían contribuir a dar un sentido de coherencia y unidad a la acción, de trabajo conjunto y compromisos compartidos; era común que terminara haciéndose cargo de asuntos que competía a todos resolver. Antes de las visitas a las aulas, como parte de las llamadas semanas de la supervisión que comenzaron a instrumentarse este año escolar en forma fija (cuando se supone que esto debería ser parte de las actividades regulares del supervisor), la directora puso sobre aviso a los maestros. Las razones de este proceder fueron las siguientes:

"Yo los pongo alerta porque ví que los maestros no prepararon a tiempo su plan de trabajo, no tienen una secuencia periódica en la entrega de su avance programático, es una manera de ponerlos sobre aviso, alertarlos de que el supervisor iba a revisar y que les pedía de favor que tuvieran todo listo para que no hubiera una sanción, además de cuidar que en las clases estuvieran trabajando los contenidos acordes al avance programático, tenía que haber relación entre la clase que estaban dando y lo que estaba escrito; a lo mejor fue una trampita mía de decir: ¡maestros, atentos al supervisor! Porque yo estaba consciente de que no en todos los casos marchaban normalmente las cosas" (e:2; D.P.)

Esta tónica está presente también en la evaluación, organización y sistematización del trabajo escolar; la expresión de juicios y la justificación de determinadas formas de proceder era frecuente, bajo el supuesto de ayudar a descargar de trabajo a los docentes, los cuales a su vez, no expresaban abiertamente opiniones en contra ni parecían tener desacuerdo alguno con esta mecánica de trabajo. Las opiniones y acciones de la directora en materia de evaluación que se presentan enseguida, reflejan claramente esta situación:

Opinión sobre la evaluación del aprendizaje:

"A los maestros se les dificulta mucho hacer la evaluación, el maestro no tiene los elementos, los soportes para evaluar a los alumnos, aplica el examen diagnóstico pero incompleto, utiliza exámenes comprados, prestados, no los diseñan ellos y cuando lo hacen, están incompletos, los reactivos están mal formulados. Anteriormente teníamos reuniones de C.T. En donde yo organizaba con la comisión de asuntos técnico-pedagógicos (que viniera) una persona que está muy bien preparada nos ayudara a elaborar una serie de pruebas diagnósticas. He observado algunos exámenes y los cuestionamientos están mal planteados, dan lugar a confusiones" (e:2;D.P.)

Evaluación del desempeño profesional de los maestros para Carrera Magisterial:

En reunión de C.T. constituido como órgano escolar de evaluación la directora explica ante once profesores de grupo, dos maestras-secretarías de la dirección y una maestra de USAER los aspectos a evaluar dentro de la vertiente denominada Desempeño Profesional de C. M. "Lo que vamos a hacer nosotros el día de hoy es la evaluación del primer momento, nada más vamos a evaluar de manera global qué hemos logrado, de acuerdo a lo que definimos como prioridades al inicio del año (sin mencionar, leer o anotar cuáles son), por esta ocasión vamos a dar a cada uno un voto

de confianza para que cada maestro evalúe a sus demás compañeros. Si están en desacuerdo tienen que presentar testimonios"

Los maestros tienen expresiones de extrañeza, algunos preguntan:

"¿cómo vamos a evaluar a la maestra (en referencia a una de las maestras-secretarias) si no está frente a grupo?"

"¿los que no estamos en carrera magisterial también vamos a evaluar a nuestros compañeros?" "para que esto sea más justo no deberíamos escuchar el testimonio de la maestra de 2º A (que no está presente)?"

En respuesta, la directora dice: "es muy importante que lean los lineamientos (un folleto largo que se les acaba de entregar), ahí están los nombres de los maestros que van a ser evaluados; aunque la maestra (secretaria) no tenga grupo, de alguna manera se le da un trabajo. La maestra (que no vino) sabía que íbamos a hacer esto, tengo que entregar todo hoy en un sobre lacrado" Reparte las cédulas al tiempo que una maestra-secretaria empieza a leer de un cuaderno: "1º B, 3º B, 4º B, no entregaron su ajuste ni su avance programático" La directora la interrumpe para decir: "yo sí puedo dar testimonio del plan de trabajo de la maestra (que no está), me entregó tres hojitas y estaba incompleto, no entregó en fechas y el ajuste también estaba incompleto"

La maestra-secretaria continúa informando qué profesores entregaron al corriente o por adelantado. Enseguida, cada maestro llena individualmente las cédulas asignando puntajes a sus compañeros en cada aspecto evaluado. Al terminar la reunión, cuando ya todos habían entregado, la directora le dice al maestro de 6º A, recién nombrado director de una primaria vespertina: "le aconsejo que se la lleve suavemente, usted nada más tome acuerdos" en alusión a que por la tarde, él conduciría una reunión sobre lo mismo. (reg. observ. C. T. mayo)

Reunión de Consejo Técnico para preparar la evaluación final del curso

El tema principal de la reunión es la elaboración de un informe de trabajo con motivo del fin de cursos que se aproxima, para lo cual la coordinación sectorial ha enviado un documento guía estructurado en tres puntos: apoyos para el ajuste de la planeación, reflexión sobre el fin del ciclo escolar y difusión del informe de fin de cursos. La directora inicia diciendo: "hoy somos muy poquitos...tenemos que analizar esto (mostrando a todos el único ejemplar), no es un documento administrativo, es para poder elaborar después el informe anual de labores, que es algo nuevo, es para dar continuidad a nuestro plan de trabajo. Yo ya tengo planeado cómo lo vamos a hacer para que no tengan que estar haciendo informes; vamos a leer el documento por partes y en voz alta entre todos" Los maestros comienzan a leer cada uno una parte, al término de lo cual la directora pregunta "¿qué opinan del documento, qué es para ustedes el informe, qué implica?" "Está muy sangrón" comenta un maestro a su compañero de al lado en voz baja; otra maestra en voz alta dice "es algo que implica mucho trabajo, requiere de la colaboración de todos" Sin preguntar ni esperar la respuesta de nadie más, la directora comienza a hablar de las ideas del documento que ella consideró como

las más importantes: "como la maestra dice, es algo que implica mucho trabajo, yo tengo una propuesta de cómo le podemos hacer, a ver qué les parece, me dicen si estoy bien o mal. El 6 de julio, que es cuando se tiene que presentar el informe, lo vamos a hacer en forma de periódico mural, así ya se evitaría que ustedes tuvieran que elaborar uno escrito, ese día de la ceremonia (de clausura de cursos), los padres tendrían oportunidad de ver el periódico, ¿están de acuerdo?" Una maestra responde "no, pues sí" y otra más complementa "nada por escrito". Después la directora pregunta de nuevo "¿con respecto a la ceremonia (de clausura) ya no hay ninguna sugerencia?" Todos responden que no. (reg.observ. C.T. junio)

Los sutiles pero efectivos mecanismos de control a los que recurre la directora se ponen de manifiesto en este pasaje, donde ni siquiera dio oportunidad a los docentes de proponer sus propias ideas o sugerencias; de este manera justifica acciones que los mantienen alejados de cualquier otra actividad que no sean las que realizan en las aulas con sus alumnos.

En otros aspectos de la organización interna del trabajo ocurre algo similar; por ejemplo, salvo lo relacionado con la cooperativa, no se observaron acciones conjuntas llevadas a cabo por los docentes como parte de las tareas relativas a sus comisiones, tampoco formaron parte de los temas tratados en las reuniones de Consejo Técnico ni tampoco se aludió a sus avances en las reuniones de evaluación para la elaboración del informe final de trabajo al término del año escolar. Las donaciones de material de limpieza, bolsas para basura y papelería se entregaban personalmente a la directora por padres de familia a título personal ó por integrantes de la asociación de padres de familia (APF), sin que mediara la presencia de los docentes responsables de la comisión respectiva. Del mismo modo, los cursos de actualización a los que acudieron los maestros en el año fueron obligatorios según lo marca la SEP y en cuanto a los asuntos técnico pedagógicos, en una reunión de CT se abordó el problema de la planeación por iniciativa de la directora de la escuela y de la USAER. El PROAADEP aparece

nuevamente para justificar que las actividades en la comisión de asuntos Técnico-pedagógicos se han visto limitadas; según la directora, los maestros no proponen ni preparan temas porque ya están los que impone este programa, además, el tiempo es escaso, los maestros tienen muchas actividades y alumnos, y con ello, un gran número de actividades, por eso "yo trato de quitarles situaciones administrativas o informes. Si lo podemos hacer aquí (en la dirección) ¿para qué estar con un maestro de grupo para que llene un informe de ecología o educación vial? Trato de no darles esa molestia y que se enfoquen más a la atención de los niños"

La mecánica adoptada para hacer el seguimiento de las comisiones es completamente coherente con el razonamiento que sirve de base para justificar la falta de trabajo en las mismas. El procedimiento consiste en que cada uno de los maestros individualmente y por separado, "informan por escrito sobre las actividades que realizaron en su comisión, entonces nosotras (la directora y las secretarías) llenamos a máquina el concentrado para que no lo haga el maestro, pero a cada quien se le pide que informe qué actividades hizo". De esta manera, los avances, logros o dificultades en el trabajo quedan en el ámbito de lo privado y personal, a menos que las circunstancias demanden lo contrario; así, esta información de interés general, parece estar condenada a permanecer en los archivos con un sello y firma de recibido.

En cuanto a las comisiones semanales como la de vigilancia y aseo del patio después del recreo, si bien los lineamientos para la organización de las escuelas primarias establecen que los recreos deberán ser orientados por todos los profesores sin delegar esta tarea en un cuerpo de vigilancia (pág. 5) la directora explicó que "existe el acuerdo de que al maestro y grupo que le toca la guardia tienen que estar en el patio y

las escaleras, el resto no está obligado, pueden estar en su salón preparando clase, tomándose su refrigerio o inclusive echándose una pestañita"

Este acuerdo interno, si bien resultaba cómodo para los maestros a los que no les tocaba la guardia, no era muy funcional ya que constantemente la directora recordaba y recomendaba a maestros y alumnos por el micrófono, que cooperaran en la limpieza del plantel:

"El viernes el patio acabó muy sucio después del recreo, la guardia no está para levantar papeles, eso es algo que tenemos que hacer entre todos" (reg. observ. 12/02/99)

Pero invariablemente, el patio quedaba lleno de basura que finalmente era levantada por los alumnos del grupo encargado de la guardia; posteriormente el personal de intendencia se encargaba de que el patio quedara completamente limpio. Las reiteradas solicitudes de cooperación no encontraban eco; además, el acuerdo de que unos vigilan mientras los demás descansa contribuía a desalentar el interés por este tipo asuntos, de modo que la limpieza del plantel se vive como responsabilidad "del que le toca", antes que como un problema de todos.

La intervención de la directora en el cumplimiento de las guardias para mantener el orden y la limpieza en el patio escolar se limitaba a recordar por el micrófono que las áreas comunes debían cuidarse entre todos, pero cuando del cuidado de las aulas se trataba, criticaba a los maestros por el desorden en su lugar de trabajo y el mensaje negativo que se hacía llegar a los niños con esto, pero a fin de cuentas, eso era asunto exclusivo de los maestros:

"A mí no me gusta ver la escuela desaseada, a mí me gusta ver mi escuela ordenada, que los niños tengan hábitos de limpieza, que no tiren la basura en el patio, PERO....yo sé perfectamente que hasta ahí no deben llegar las cosas, debo tomar otras medidas porque LOS MAESTROS a la hora del recreo hacen su grupito, platican y si ven a alguien tirando basura no le dicen nada, son indiferentes ante las actitudes y las conductas de los niños". Sobre el aseo en los salones, "se hizo la propuesta de que los papás participaran, de que los pintaran al inicio del año escolar y que se adornaran de acuerdo a las fechas, todavía los adornos de navidad están en muchos salones, la organización de sus libros es muy desagradable, hasta encuentra uno papel sanitario, kleenex en los escritorios todos llenos de polvo, mal organizado, es el reflejo de...yo no sé cómo vivan pero no les gusta tener un lugar agradable. Por ejemplo, la maestra de 1º A mandó a hacer un librero, le pone su periódica, su estante está muy bien organizado y hay gente que no, comen ahí, tienen platos, son hábitos...." (e:1) Ante este panorama, reconoce: "yo sé que es un aspecto muy descuidado por los maestros, al entrar a un salón de clases simple y sencillamente uno observa los materiales que tienen sin ningún orden, llenos de polvo; sí, creo que es importante que trabajemos más en esos aspectos, yo siento que sí se puede, si todos colaboramos, nos sensibilizamos, haremos conciencia de la importancia de lo que significa el hecho de que formemos a los niños ciertos hábitos...." (e:2; D.P.)

El recreo, espacio ideal para realizar actividades de apoyo a la formación de los alumnos, propiciando su participación en acciones para el cuidado del medio no es percibido como oportunidad para formar hábitos y valores, sino como el momento de descanso de los docentes; difícilmente se puede asumir y atacar colectivamente la situación de limpieza, cuidado del agua, de los árboles y plantas o el manejo de la basura cuando existen acuerdos internos cuyo verdadero objetivo no es formar hábitos, sino dar un momento de descanso a los maestros; esto muestra también que es muy común que los directores flexibilicen las normas, adaptándolas a las situaciones específicas.

Otro aspecto importante de la organización del trabajo es la asignación, o mejor dicho designación de los grupos a los maestros, atribución de la dirección reconocida en los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación

Primaria. En este documento se señalan los criterios de la designación sin precisar un orden: las necesidades del servicio, experiencia docente, disposición y trato a los alumnos, participación en actividades de actualización e interés personal (pág. 5). Al explicar cómo se llevó a cabo esta tarea, la directora se refiere a la forma en que se traducen tales criterios en esta escuela así como el orden que tienen; así, las necesidades del servicio se entienden como "dar prioridad a los sextos años, porque con los resultados que estos alumnos obtienen en el examen de admisión a la secundaria, la escuela muestra su imagen al exterior", después está considerar las preferencias personales porque "hay maestros a los que no les gusta trabajar con primero o con sexto porque implica mucho trabajo"; al respecto, en una conversación informal una maestra comentó lo siguiente:

"Nunca he tenido sexto año, solo hasta quinto porque es mucho papeleo aunque en contenidos es casi lo mismo; me gusta trabajar con los más chicos, prefiero cuarto o quinto año porque ya entienden más, con los de primero es más trabajo, pero una de las maestras de primero trabaja, y es que solo así es posible moldearlos, y de segundo en adelante se van derecho" (Maestra de 4º A)

A los criterios anteriores le sigue el nivel de dominio de los contenidos porque "hay maestros que no pueden tener un quinto o sexto porque con trabajos dominan los contenidos de tercero o cuarto" y por último están las faltas y la actualización, pues "hay maestros que constantemente faltan y no van a cursos de actualización"

La sistematización del trabajo escolar para disponer de información de primera mano sobre los logros y las dificultades a superar, es prácticamente inexistente; por ejemplo, al consultar el libro de actas del C.T. se encontraron registros únicamente de

los primeros tres meses del año escolar cuando ya habían transcurrido siete. En ninguna de las reuniones se observó que se revisaran los avances de asuntos abordados en reuniones anteriores ni tampoco que se registraran los acuerdos. La directora asegura que los maestros no leen las actas, que las firman sin ver su contenido.

La directora no alcanza a percibir que el desorden, incumplimiento e irresponsabilidad que tanto critica en los maestros, en realidad forma parte de las tradiciones de trabajo que conforman todo un estilo que caracteriza a la escuela, donde cada protagonista se mueve dentro de unos límites claramente establecidos, por eso para la directora, lo adecuado es que cada docente se dedique a sus tareas en el aula y cumpla con la entrega de informes, evaluaciones y planes que le competen directamente, tal como ella se ocupa de cumplir con el supervisor, que es lo que le corresponde, aunque muchas veces eso signifique hacerse cargo del trabajo de los demás:

"Con mucha anticipación les aviso: maestros, voy a recoger documentación, por favor, revisenla, pero no hay deseos de hacer las cosas bien. Un día me estuve hasta la madrugada trabajando aquí la documentación para las constancias de sextos años, solo un maestro me entregó todo bien, pero lo que es los otros dos.....yo estaba enojadísima y les hablaba a su casa a las doce de la noche: ¿maestro qué dice aquí? Porque no le entiendo. ¡Les tuve que hacer su trabajo! (e:l: D.P.)

En este contexto, mantener el plan de trabajo anual archivado, postergar constantemente la elaboración de las actas de C.T. y dejar a la memoria los acuerdos sin que sean registrados por escrito por y para uso y consulta de todos, tiene mucho sentido, ya que al parecer lo verdaderamente importante desde la perspectiva de la dirección, es que cada docente se responsabilice y se ocupe de su propia parcela.

Las expectativas de la directora hacia los maestros contienen mensajes muy claros en ese sentido; ella esperaría que la mayoría se actualizara más, amara su profesión, se involucrara más

en ella, que la sintiera más, "que asumiéramos un mayor compromiso de cumplir pero con gusto, no por cumplir, a veces parece que venimos nada más a pasar el tiempo y a cobrar un salario. Los maestros tendrían que cumplir con ellos mismos en primer lugar, hacer conciencia de cuál es su verdadera función. En segundo lugar con sus alumnos y aunado a ellos los padres de familia."

b)- El "trabajo colegiado" o la cultura del individualismo?

Cuando se trata de averiguar qué significa para los directores el buen funcionamiento de la escuela uno se encuentra con que se trata de una idea que incorpora muchos aspectos a la vez: en este caso, la opinión de la directora está relacionada con el significado que tiene para ella el trabajo en equipo, no como parte de un proceso que se construye, sino que depende de condiciones absolutamente imposibles de conseguir en la realidad. Cuando se le preguntó qué significaba para ella el buen funcionamiento de la escuela, lo definió de esta manera:

"Formar un equipo de trabajo participativo y que el trabajo se desarrolle en un marco de planeación y organización, que los objetivos sean comunes, que todos luchemos y trabajemos por el logro de esos objetivos y que los resultados que obtengamos sean óptimos. Entonces, una escuela se basa en eso, en formar un equipo de trabajo sólido, participativo; yo creo que el buen funcionamiento de una escuela radica también en la buena relación y el respeto que exista entre los integrantes del equipo, eso no lo estipula el reglamento, más que en el trato a los padres de familia que los tratemos con atención y respeto, eso sí está estipulado, pero en cuanto a las relaciones entre maestros no (e:1; D.P.)

Esta idea recupera elementos considerados como muy importantes para mejorar la calidad educativa, tales como la definición de objetivos comunes y la participación colectiva para el logro de los mismos; sin embargo, conforme se fue profundizando en la

indagación del tema de la colegialidad, dichos elementos se fueron desvaneciendo a medida que se pasaba al terreno de los hechos.

La cultura del individualismo y el aislamiento (Hargreaves, 1994) es el sostén de la estructura organizativa tradicional conocida como "cartón de huevos"; el que los maestros enseñen aisladamente no es resultado de una mera actitud personal, sino una condición de trabajo, un hábito históricamente arraigado en las rutinas de los docentes. Para la mayoría, y ante la falta de oportunidades para experimentar alternativas que muestren modalidades mucho más estimulantes que la de enseñar aisladamente (Fullan y Hargreaves, 1999), ésta es la única forma conocida de trabajar, la única posible a los ojos de docentes y directivos que nunca han tenido acceso a otras opciones más allá de la distribución y realización de tareas divididas en compartimientos estancos que no se relacionan entre sí. La forma de organización del trabajo docente predominante en esta escuela es precisamente ésta, misma que como se ha venido mostrando, es reforzada continuamente y de distintas maneras por parte de la dirección. Por eso no es de extrañar que a su juicio, la colegialidad y el trabajo conjunto sólo es factible si se cuenta con ciertas condiciones, por demás ideales:

"En el trabajo de la escuela, ya en forma general, con la participación de todos se ha visto el empeño, la superación, la preocupación de muchos de los maestros, también se ha detectado la negligencia o la falta de interés DE ALGUNOS MAESTROS. Yo me siento satisfecha con el trabajo que he logrado porque no ha sido fácil, ha sido difícil integrar a los maestros a un equipo de trabajo(!!!) Siento que están unidos, hay armonía, que nos respetamos. No falta quien hable mal detrás de uno y eso es muy común, hablando a veces del director de la escuela. Si uno es muy permisivo el trabajo de la escuela decae, yo lo comprobé porque yo traté de ganarme la buena voluntad de los maestros, de acercarme a ellos, hay gente que sí lo asimiló, lo valoró, hay otros que no y a la fecha me ponen una barrera y ya ya me dí por vencida. Para algunos un buen director es el que permite llegar tarde todos los días o faltar cuando quiera, o no preparar sus clases o no cumplir. Con ese tipo de gente yo ya me dí por vencida pero con la mayoría sí tengo una buena relación. Yo para que pueda aplicar lo que he aprendido se necesitaría quitar a ciertas gentes que ya están amañadas, enfrascadas en una rutina laboral, a mí me gustaría que se fueran para que yo pudiera trabajar con

trabajo en equipo y reducir el aislamiento entre docentes no es una de las prioridades de la dirección, sus objetivos son muy otros, como se precisa en el apartado siguiente.

c)- Perspectiva hacia los conflictos: la ropa sucia se lava en casa

Las interacciones que se suceden con mayor regularidad en la escuela son las que mantiene la dirección con los maestros, las de los maestros entre sí, las relaciones entre docentes y padres de familia, las que establece la directora con otras autoridades y las relaciones maestro-alumnos. En las líneas siguientes se tratará de ubicar la perspectiva y los principios prácticos de la directora los conflictos, tomando como referencia algunas de estas relaciones, mismas a las que la directora concede mayor importancia.

Como se ha visto en temas anteriores, la relación de la dirección con los maestros se basa de manera importante en el solapamiento y la simplificación de tareas, argumentando la supuesta pérdida "innecesaria" de tiempo que implican; así mismo, trata de mantener en reserva el incumplimiento de los maestros en tareas que son parte de sus obligaciones individuales ineludibles como la elaboración y entrega de la planeación semanal. Cuando llegan a surgir inconformidades, críticas o suspicacias hacia su persona, utiliza esta información para acallarlas. De esta manera, los conflictos quedan reducidos a simples disgustos o diferendos de orden personal, por lo que su atención merece ese mismo tratamiento, nunca como parte de los asuntos de interés general que merecen ser tratados abiertamente en las reuniones. En tanto predomina

en ella una perspectiva negativa sobre los maestros, la crítica, el enjuiciamiento y el etiquetaje son una constante:

"Siempre he procurado que los maestros tengan todo, que estén en un clima agradable, que no les falte ni un gis, un borrador, una lámina, que tengan el salón limpio, los baños" (e:1.D.P.)

"Yo, la idea que tengo es llevar una relación con los compañeros hasta donde sea posible, basada en el marco del respeto, no quiero caer en situaciones conflictivas de que yo los quiera regañar o llamarles la atención; sí va a haber llamadas de atención con una nota, un memorándum, porque yo también tengo que tener mis testimoniales para la evaluación; cuando yo evalúe con uno (en C.M.) a un profesor, los demás se me van a echar encima y me van a decir que porqué. Bueno, pues porque el maestro no cumplió con esto y no cumplió con esto, y aquí está" (e:2)

En alusión a una conversación sostenida el día anterior con algunos maestros sobre supuestas críticas a su manejo de la cooperativa, la directora comentó: "Ojalá hubiera estado, se puso bueno; les dije a los maestros que yo sé muy bien cuáles son mis obligaciones y en cuestiones de dinero, nada pueden decirme porque yo no manejo nada. Yo les dije: pueden poner su queja donde gusten, que yo sé muy bien lo que hago y cómo defenderme. En cambio, yo sí tengo pruebas de notas de pedidos de cien bolsas de esto o lo otro.....les entregan 150 y sólo anotan 100. Debe haber reciprocidad, si ellos me exigen, también deben dar" (reg. observ.feb.18)

En síntesis, toda vez que un objetivo muy importante de la directora es mantener el control interno, los principios prácticos a los que recurre para conseguirlo son las lealtades personales al igual que los límites entre parcelas de dominio en el trabajo diario, donde cada maestro debe hacerse cargo de la parte que le corresponde. Las concesiones personales, asumir personalmente la simplificación o reducción de actividades consideradas como "administrativas" o el manejo discrecional de información para acallar las críticas y de paso recordar a los maestros que gracias a la dirección son cosas que quedan entre las cuatro paredes de la escuela, son formas o acciones concretas perfectamente congruentes con la perspectiva y principios prácticos al respecto; esto explica porqué el ajuste interno de cuentas es habitual, al igual que la

queja constante por la desproporción entre todo lo que la dirección hace por los maestros sin recibir nada a cambio. Otra forma de marcar los límites para asegurar el control interno es la distinción entre los mismos docentes; por un lado están las maestras con quienes "sí se puede trabajar" (en esta clasificación entran las maestras-secretarias, las maestras nuevas y la coordinadora de USAER) y por el otro, los que no tienen disposición a ello, los "amañados".

Cuando surgen amenazas del exterior, alguna queja por parte de los padres de familia que la directora considere que pone en riesgo el prestigio de la escuela y el suyo, la situación cambia, el principio es cerrar filas entre maestros y directora, lo cual implica que ni ellos comenten sus inconformidades con los padres ni la directora exponga el problema ante la supervisión:

"Cuando las maestras perciben algo haga de cuenta que nos unimos, cerramos filas porque decimos la ropa sucia se lava en casa, ni yo voy a llorar ni a quejarme a la supervisión ni ellos con los padres de familia y entonces nosotros cerramos filas, tenemos roces o desacuerdos pero son propios del trabajo, no van más allá. Sí hay problemas, a veces tenemos malos ratos pero cuando alguien busca ocasionarnos un problema nos unimos, ellos (los maestros) recurren a mí, platicamos y acordamos qué hacer. En casi diez años no sé lo que es un extrañamiento, una nota mala a los maestros, no soy ese tipo de gente ue se rija reglamentariamente, me gusta comentar (las quejas), sabemos que aquí la ropa sucia la lavamos aquí y aquí solucionamos y tomamos decisiones" (e:2:D.P.)

Como pudo observarse, la directora recomendaba a los maestros, a los integrantes de la mesa directiva de la sociedad de padres e incluso al personal de apoyo qué era lo que debían hacer ante situaciones difíciles, tratando de establecer una especie de frente común lo más amplio posible. En cierta ocasión, la presidenta de la sociedad de padres,

en tono molesto le comentaba a la directora que la maestra de su hijo se había negado a proporcionarle una carta de buena conducta que le había solicitado para presentarla en la escuela a la que lo cambiaría. Poco después se presentó en la oficina la maestra aludida para conversar en privado con la directora y más tarde, ante las demás integrantes de la mesa directiva que acudieron a entregarle material de limpieza para los trabajadores de apoyo, la directora les recomendó que trataran con pinzas a la presidenta, "mucho cuidado, porque quiere ocasionarnos un problema" En entrevista, la directora explicó el asunto de esta manera:

"Aquí no pasa nadie con mala voluntad, yo sí les digo a los maestros ¡abusados!, hay una mamá así y así, vamos a cuidarnos, vamos a hacer esto y esto, por favor ningún comentario. Ellos responden positivamente porque nos vamos a cuidar las espaldas, no hay razón para que una persona nos cree un conflicto, entonces esa es la sugerencia que yo les doy o ellos me dan pero ya en grupo la llevamos a cabo. Igual jalo a mi personal de apoyo (para decirles): ustedes, cualquier problema laboral lo van a resolver aquí en la dirección, no en la supervisión" (e:2; D.P.)

Los desacuerdos que llegan a manifestar los padres sobre la forma de trabajar de algún maestro considerado como del grupo de los "amañados", son una excelente oportunidad para que la directora aproveche ajuste cuentas con ellos llamándoles su atención. Pero si los padres que a juicio de la directora son conflictivos vienen y se quejan, la regla no escrita es, como ya se dijo, cerrar filas si la frágil estabilidad de la escuela se ve amenazada.

Por otra parte, la relación con el supervisor se basa en el acuerdo tácito y compartido de no intromisión, el único requisito es entregar y cumplir en tiempo y forma con los requerimientos de la supervisión. Cuando el supervisor sobrepasa estos términos e intenta responsabilizar a la directora de no entregarle oportunamente la información que a su vez le requiere la jefatura de sector, la directora recurre a cuanto fundamento normativo y formal esté a su alcance así como a sus relaciones con

autoridades que se encuentran por encima de la supervisión. "Yo no hago lo que la supervisión, que me piden las cosas para el mismo día y el mismo día tengo que entregar"

d)- Participación de los padres y la comunidad: limitaciones y condicionamientos desde la dirección

En términos generales, la relación con los padres de familia no representa ninguna amenaza para la directora: "los maestros siempre se quejan de los padres, lo dijo la maestra de USAER, siempre buscamos culpables y para mí los padres no son un problema, siempre han respondido de muy buena fé, la mayoría, lo digo honestamente sin presunción, siempre han atendido a mis peticiones, a mis demandas"; en todo caso, lo que espera de ellos es su comprensión y apoyo así como su conocimiento de lo que se hace en la escuela para educar a sus hijos, como si se tratara de una responsabilidad que depende exclusivamente de la voluntad de los padres, no de un asunto del que debe ocuparse la escuela y la dirección.

En cuanto a su participación en las nuevas instancias de participación que surgieron con la reforma, no existe tal, ya que éstas han sido asimiladas a las formas preexistentes: en este caso la APF de la escuela hace las veces de OEPS sin mayor problema, sin ninguna alteración de fondo en las estructuras y mecanismos de participación. El tema de la evaluación y análisis del OEPS, si bien se presentó en varias ocasiones como una demanda de la administración y para lo cual incluso autorizó la suspensión de labores, recibió un tratamiento meramente cosmético para cumplir, como se ve en este ejemplo:

Son las dos de la tarde con veinte minutos de un día jueves del mes de marzo, han transcurrido cerca de dos horas desde que los alumnos del turno matutino comenzaron a retirarse de la escuela; la directora aún se encuentra en su oficina porque previamente había aceptado concederme una entrevista. De pronto, la directora del vespertino se asoma por la puerta y le dice que acaban de llamarle informándole que si se suspenden las actividades escolares al día siguiente para realizar una junta extraordinaria de Consejo Técnico con integrantes del Órgano Escolar de Participación Social (OEPS) para evaluar el funcionamiento de dicha instancia. Con expresión de sorpresa, a manera de reflexión en voz alta le responde: " ¡Pero cómo! ¿Cómo voy a avisarle a los maestros y a los padres si ya todo mundo se fue? Pues ni modo, yo creo que no vamos a suspender, además varios maestros y personal de apoyo me avisó que no vienen mañana.....bueno, está bien maestra, gracias". Al preguntarle a la directora como había resuelto este asunto, respondió: "No hubo suspensión de labores, eso es imposible si no se hace con anticipación porque los niños vienen en camión y no podemos regresarlos. Pero la reunión sí se hizo, con algunos maestros que mandé llamar (¿?) y algunos papás de la mesa directiva que andaban por aquí, vimos los temas de la guía que se presentaron en la reunión de PROAADEP. Le informé al supervisor que sí se había llevado a cabo la reunión pero sin suspensión de labores" En una conversación informal sostenida horas antes con dos maestras, ambas afirmaron que efectivamente no se habían suspendido las labores el día anterior, que tampoco se había realizado ninguna reunión, que desconocían completamente que se hubiera formado el consejo escolar de participación pero que sí sabían de la existencia de la sociedad de padres, la cual estaba para proporcionar apoyo material a la escuela.

Esto muestra el tipo de respuestas desde la escuela ante propuestas importantes de la reforma educativa tales como la creación y funcionamiento de los consejos escolares; en este caso, no existe un consejo tal como lo define la ley general de educación, las instrucciones de la SEP sobre lo realizado al respecto se cumplen por cumplir, se cubren las formas de manera bastante precipitada sin mayor interés en los temas a abordar. La directora organizó y realizó precipitadamente una evaluación del funcionamiento del OEPS por mero trámite, con la agravante de que la guía correspondiente nunca se revisó, ni en C.T. de zona ni en el de escuela, a pesar de que en ambos estaba contemplado hacerlo como parte del orden del día.

Si bien no es el tema específico de este trabajo, es preciso hacer un breve comentario al respecto. Tal vez detrás de los datos que contienen los informes la SEP sobre el

número de consejos creados y en funcionamiento existan, multiplicadas por mucho, situaciones similares a esta; la falta de comprensión y convicción sobre la importancia de crear nuevas instancias como los consejos de participación, aunada al peso de la tradición que representan las asociaciones de padres de familia, sea parte de la que sostiene la tendencia a asimilar las nuevas propuestas a los viejos esquemas de una participación restringida y unidireccional por parte de los padres, vigentes desde hace muchísimos años a la fecha. La situación arriba debería llamar la atención de los responsables de la administración sobre la realidad oculta detrás de las estadísticas; sería muy importante saber qué ha sucedido, indagar en qué medida las nuevas propuestas simplemente han sido asimiladas a las formas de organización escolar preexistentes, hasta qué punto las acciones de los directores son expresiones de escepticismo, resistencia o franco rechazo a propuestas como la creación de los consejos de participación por considerar que se trata de una mera ocurrencia de la administración, una más de entre tantas otras que en lugar de ayudar, sólo han venido a aumentar las ya de por sí desmedidas exigencias hacia su labor.

e)- Concepción de liderazgo: lo principal es mantener a salvo la imagen de la escuela

De entre los temas del presente estudio, este resulta ser uno de los más interesantes, debido a que expresa los rasgos característicos de la identidad que sobre su nuevo rol como directivo, ha logrado construir una docente por mucho tiempo dedicada a realizar tareas administrativas dentro del sistema educativo, recibiendo órdenes y cumpliendo indicaciones. La respuesta de la directora sobre lo que más le gusta de serlo es bastante representativa del impacto que dicha experiencia ha tenido en la conformación de una identidad propia como directora:

"Lo que más me gusta es saber que yo soy la directora y que puedo...que de mí depende la imagen de la escuela, de mí depende el trabajo que se desarrolla en la escuela, la organización, me gusta mucho el trato de los alumnos, que me manifiesten su afecto, me gusta el trato con algunos maestros, intercambiar opiniones, conocer sus preocupaciones. Yo hasta ahora en los años que llevo de directora, nunca he hecho una nota mala, un extrañamiento, ni las conozco. Yo lo que he hecho son notas de inasistencia, eso sí, si no avisan, si no sé nada de ellos, si no justifican, sí les reporto su inasistencia. Me gusta mucho estar en los grupos, si no lo hago es porque el maestro siente que de alguna manera yo voy a vigilar su trabajo y me abstengo un poquito de no molestarlos y cuando llego, así con mucha prudencia, con mucho tacto para que ellos no sientan que voy a invadir su espacio o que voy a estar vigilando, trato de ser discreta. Siento que puedo hacer muchas cosas aquí pero también hay piedritas (maestros) que me estorban y que me gustaría quitarlas del camino" (e:2; D.P.)

Esta perspectiva se ve reforzada por la idea de que la escuela goza de un amplio prestigio, constatado por dos vías: por un lado, la opinión favorable de autoridades superiores (dirección operativa, coordinación sectorial) sobre la escuela y más específicamente, por el trabajo desempeñado por la directora, y por el otro, el hecho de que la escuela ha ocupado primeros lugares en concursos y competencias deportivas con las escuelas privadas de su sector. Esto también está relacionado con los principios prácticos en los que se apoya para decidir en qué momento y de qué forma es oportuno intervenir directamente para mantener a salvo dicho prestigio. La directora reconoce la existencia de deficiencias o aspectos insuficientemente atendidos dentro de la escuela por los maestros; cuando se le preguntó qué era lo que tenía en mente para tratar de mejorar la planeación, la evaluación, la participación de los maestros en las guardias y comisiones, cuestiones todas ellas identificadas como problemáticas, respondió lo siguiente:

"Primero observo y dejo que corran las cosas a ver hasta dónde llegan, este año yo más que activa estuve como muy observadora. Hay situaciones en las que sí intervino y en forma drástica a veces en forma un poquito enérgica porque no podían salir mal." Al cuestionarla sobre cuáles eran las razones por las que decidía intervenir, afirmó que era debido a la necesidad de que el trabajo saliera bien, "por ejemplo, en la olimpiada

del conocimiento, yo les dije: maestros, ya vayan preparando a los niños, necesito que les pongan actividades, manualidades creativas, hay que utilizar los ficheros. Subía yo (a los salones) y presionaba un poquito. Pero he dejado que las cosas sigan su curso y observando a cada uno, ellos creen que no me doy cuenta, sé reconocer cuando las cosas marchan mal; ahora, no todo es imputable a ellos, también es imputable a mi persona, a mi desempeño, yo necesito observar qué es lo que pasa y no es que echando a perder se aprende, no es mi idea, sino que a mí me sirva de sustento, de base (lo observado) para replantearme cómo me voy a conducir como directora, qué es lo que me corresponde a mí como directora hacer. Yo voy a actuar con lo que a mí me corresponde y eso va a coadyuvar a que haya mejores resultados (.....) en la escuela"
(e:2; D.P.)

En relación con esto, una expresión reiterada en diversas ocasiones fue "me gustan los retos, soy atrevida, un poquito rebelde", ejemplificando con acciones llevadas a cabo por iniciativa propia para mantener cierta imagen de la escuela y más específicamente la suya: algunos ejemplos son mandar a hacer uniformes especiales para los alumnos, contratar personal especializado del FCE para que den pláticas de animación a la lectura, pedir ayuda a USAER, incluyendo a su directora y trabajadora social para que se hagan cargo de trabajar ciertos temas en C.T., conseguir apoyos como el de la presencia de una religiosa "que cantaba divino" para que preparara a los alumnos para un concurso del Himno Nacional, o el especialista en evaluación para diseñar un paquete exámenes, buscar e informar a los maestros sobre actividades o espectáculos culturales, conseguir material del ILCE, videos, etc. porque "la escuela, no por ser oficial tiene que ser una escuela sucia con niños descuidados" Estas eran el tipo de decisiones que tomaba al margen de los maestros, pero sobre la acción de delegar responsabilidades y funciones, su opinión es que únicamente lo hace con sus secretarías y con tareas que no son de su agrado, "delego sólo lo que no me gusta, como las actividades administrativas, la estadística, la cooperativa escolar, eso sí me choca, siempre lo delego".

Para con la administración, la actuación de la directora es congruente con su preocupación por el cuidado de la propia imagen; responder en tiempo y forma a los requerimientos era el principio guía de las acciones en este terreno:

"Tenemos mucha carga administrativa, está el informe de los simulacros del radio comunicador que tengo tres años soportándolo y hasta la fecha hay que llenar cada mes un formatito, hay actividades cotidianas que nos ponen, para el día 15 hay que entregar lo del simulacro, para el día tal otra cosa. Yo sí hago los simulacros pero a veces cumple uno por cumplir. Ponle una mentira, cuántos segundos, no digas cuántos porque si no vienen los de protección civil a averiguar porqué nos tardamos tanto. A veces simulamos que trabajamos, se simula que se cumple, a mí me dicen en el sector: ay, qué bonita muchachita! Es la primera que entregó. Aquí se vuelve uno mañoso porque tiene uno que estar en todo, que la escuela esté limpia, que los maestros estén trabajando, cumplir con la supervisión de la zona, que si un maestro no vino ver que los niños estén ocupados, atendidos más que ocupados, por alguien, quien sea; si no tiene uno los apoyos, por ejemplo las secretarias, se dá uno sus mañas para cumplir, andamos corriendo para todos lados tratando de cumplir y de que las cosas salgan bien. De acuerdo a los parámetros de los supervisores o de las mismas autoridades ya a otro nivel, un director cumplido es el que entrega todo a tiempo, aunque nunca visite los grupos. Estamos condicionados a eso, a entregar todo rápido para no tener problemas y que no señalen a la escuela." (e:1; D. P.)

De todo este complejo entramado antes descrito, mismo que dá cuenta de las perspectivas características de la práctica directiva en este caso, considero necesario enfatizar los aspectos que a continuación se resumen.

Una primera idea es que en esta escuela el "nosotros" no existe, su lugar está ocupado por los límites simbólicos de cada uno de los miembros de la comunidad, claramente delimitados y constantemente subrayados por la dirección. Para ello, la directora promueve y contribuye a mantener dos formas paralelas de organización del trabajo escolar; una de ellas que funciona al interior, se rige por principios prácticos como la diferenciación entre buenos y malos maestros o el solapamiento y simplificación de

tareas que les atañen a todos; esto trae como consecuencia un relajamiento excesivo tanto en el desempeño del trabajo docente diario como en la aplicación de las normas explícitas. Un conjunto de reglas tácitas que la directora se encarga de reafirmar constantemente, sirven para estos fines; por ejemplo, el hecho de que ella y las secretarías llenen los formatos que los maestros deberían entregar, que elaboren los informes de sus comisiones, que los ponga sobre aviso cuando se aproximan las visitas de supervisión para que se preparen y eviten sanciones, todas ellas son acciones que no hacen sino reforzar la simulación, la cultura del individualismo y el aislamiento profesional. Perspectivas subordinadas como la de considerar que todo aquello que solicitan las autoridades superiores y que debe ser registrado por escrito, como por ejemplo el ajuste al plan de trabajo anual, la elaboración de informes o la evaluación del OEPS, es trabajo administrativo por el cual no vale la pena que los maestros sean distraídos de sus actividades en el aula. La segunda forma de organización del trabajo que coexiste con la primera, obedece al principio de mantener y reforzar hacia el exterior la "buena" imagen de la escuela y de la directora, ya sea frente a otras autoridades educativas por encima de la supervisión, o bien ante las escuelas privadas de la zona.

Estas dos formas paralelas de organización del trabajo coexisten como mecanismo invisible pero eficaz para mantener la estabilidad y control de la escuela dentro de unos cauces manejables para la directora, aunque el costo de esto sea la simulación y el aislamiento, características culturales ampliamente extendidas en nuestro medio educativo, mismas que han sido analizadas con detalle por diversos autores (Pozner, 1995; Santos Guerra, 1994; Hargreaves, 1996; Fullan y Stiegelbauer, 1997; Frigerio et. al., 1993)

Para terminar, reproducimos aquí un comentario revelador que resume de manera contundente todo los aspectos expuestos sobre la práctica directiva en este apartado; así mismo, refleja las influencias y condicionamientos que el subsistema de educación primaria impone a los diferentes planteles, al mismo tiempo que dá cuenta de la forma en que responde cada uno responde a ellos de manera diferente:

"Con los años que tengo en la escuela, ya conozco a los maestros, el que quiere trabaja bien, hay quien no cumple o hay quienes constantemente están pidiendo permiso, ES COMO EL CURRÍCULUM OCULTO DE LA ESCUELA"

CONCLUSIONES

"Las reglas están escritas en blanco y negro, pero las vidas no" (N.B.)

En los próximos años y de acuerdo con las tendencias educativas internacionales, consolidar el proceso de descentralización mediante la transformación de la escuela básica en una escuela de calidad, en una organización centrada en el conocimiento y el aprendizaje, será parte importante de los objetivos de la política educativa nacional. Estos propósitos confirman la vigencia de la escuela como centro del cambio así como el acuerdo generalizado en torno al papel primordial de los directores para lograr transformaciones profundas en la organización y la gestión escolar, a fin de elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos; en tanto que los directores tienen formalmente asignada la función de dirigir las escuelas, el ejercicio de un liderazgo eminentemente pedagógico y la transformación radical de sus tradicionales funciones administrativas se mantendrá como parte del perfil ideal para conseguir los propósitos descritos al inicio de este párrafo. Así pues, estos temas continuarán formando parte de la agenda educativa y por tanto, de los problemas y retos vigentes sometidos a debate.

Desde el sexenio pasado la política educativa señalaba la necesidad de adoptar un nuevo esquema institucional para operar el sistema educativo en su conjunto; en el discurso se reconoce la necesidad de adoptar un nuevo marco de gestión y de otorgar mayor autonomía a las escuelas para definir sus propios criterios de calidad así como unos objetivos y estrategias acordes con sus condiciones y características particulares, todo

* Bases para el programa educativo 2001-2006 del sector educativo, pp. 45-62

ello expresado en un proyecto escolar. La adopción de un nuevo marco de gestión requiere de la construcción de una nueva identidad de las figuras directivas y de supervisión, estrechamente vinculada a una mayor capacidad de liderazgo académico, con suficientes conocimientos y habilidades directivas para estar en condición de cumplir con funciones como las siguientes (PDE 95-2000: 44):

- Contribuir a mejorar continuamente el desarrollo educativo
- Corregir factores que limitan el desarrollo escolar
- Dinamizar el funcionamiento escolar aportando nuevas ideas
- Reforzar los factores que alientan el desarrollo escolar
- Fortalecer el trabajo docente
- Fortalecer la capacidad para tomar decisiones tanto pedagógicas como organizativas en forma colegiada
- Promover la participación y el compromiso de los diferentes sectores que componen la comunidad escolar con las tareas educativas y el logro de los objetivos que tiene encomendados como una responsabilidad de todos

Este perfil supone la asunción del cargo directivo no como un paso más dentro de una carrera ascendente guiada por objetivos personales, sino ante todo como un compromiso profesional, moral, intelectual y funcional con el derecho de los alumnos a una educación integral de alta calidad; luego entonces, más que meros administradores, las figuras directivas tendrían que ser capaces de impulsar y transmitir a los demás la necesidad de organizar el trabajo escolar como una responsabilidad compartida en todas las dimensiones básicas que constituyen y dan sentido a la escuela como organización (Pozner 1995; Antúnez 1998), a saber:

- ❖ La dimensión pedagógico-curricular que hace referencia a los fines y objetivos específicos de la institución, la metodología didáctica y el trabajo conjunto de los profesores para planificar, desarrollar y evaluar el qué, cómo y cuándo enseñar.
- ❖ La dimensión administrativa-financiera que incorpora los recursos disponibles y necesarios para la consecución de objetivos.
- ❖ La dimensión de gobierno, que incluye tanto las condiciones y aspectos organizativo-operativos internos que afectan a la dimensión pedagógica como también los mecanismos de toma de decisiones.

En este sentido, y si se está de acuerdo con el principio de que todos los alumnos son responsabilidad de todos los profesores y de la comunidad educativa en general, es evidente que la gestión escolar abarca todas las dimensiones de la escuela como organización, involucrando a todos los actores; este planteamiento no oculta ni diluye el papel de los directivos, sino por el contrario, los coloca como la cabeza visible de cada escuela, como los responsables de lograr una articulación entre las distintas dimensiones, condiciones y sujetos, a fin de actuar contingentemente ante la diversidad y complejidad de las situaciones cotidianas que se presentan en el espacio escolar. Sin embargo, todas estas demandas resultan desproporcionadas con respecto a los apoyos concretos que han recibido los directores; la institución espera de ellos que cumplan con nuevas y más complejas funciones en todas las dimensiones antes mencionadas, sin embargo, los casos expuestos en este trabajo ponen de manifiesto la gran cantidad y diversidad de factores que se interponen entre lo deseable y lo posible en el terreno de

la realidad. Entre los muchos obstáculos a sortear está el hecho de que en el sistema educativo se vive permanentemente un auténtico fuego cruzado de mensajes; los directores reciben indicaciones de procedencia diversa que se contradicen, el doble discurso es el pan nuestro de cada día.

Tradicionalmente, la forma de organizar el trabajo escolar ha girado en torno a una clara delimitación entre el aula-isla y al director-administrador; durante muchísimo tiempo se sostuvo la idea de que los docentes debían ocuparse de la enseñanza en su respectivo salón de clase, mientras que los directivos debían limitarse a cuidar los recursos materiales y controlar los humanos, además de vigilar el cumplimiento de las normas, reglamentos y prescripciones que se emiten en los niveles central e intermedio del SEN. Esto generó un modelo de funcionamiento de las escuelas severamente cuestionado, debido a que se caracteriza por una dinámica relacional fuertemente influenciada por la desarticulación entre niveles, por la verticalidad, la excesiva jerarquización de funciones y la escasa o nula participación y compromiso compartido por docentes y padres de familia con la educación de los alumnos. En este contexto, el director se ve arrastrado por una rutina diaria donde sus decisiones son constantemente cuestionadas o bien, están condicionadas a la aprobación del supervisor u otras autoridades; su actuación se ve limitada por estas circunstancias institucionales que tácita o abiertamente le demandan un acatamiento de órdenes y mandatos procedentes de autoridades superiores, aunque el discurso oficial de los últimos años sea muy otro. Una muestra de ello son las variadas funciones marcadas por la administración que contrastan sensiblemente con la febril actividad cotidiana en que éstas se traducen. Los directores se debaten diariamente entre las quejas de los padres, las demandas de los profesores, las solicitudes de las instituciones u organismos con los que la escuela se relaciona y desde luego, las exigencias de otras autoridades

superiores y de la administración en general, más aún cuando el plantel es cabeza de sector y alberga a la supervisión o a otras autoridades en sus instalaciones. Ante este cúmulo de presiones, a menudo opuestas entre sí, los directores desempeñan excesivas funciones que le dificultan asumir iniciativas innovadoras.

En los casos aquí expuestos puede apreciarse que las directoras destinan una parte muy reducida de su tiempo y de sus esfuerzos al logro de la calidad educativa y a la adquisición de aprendizajes relevantes y duraderos por parte de los alumnos; la mayor parte del tiempo se destina a atender lo "urgente", es decir, asuntos administrativos domésticos, mantenimiento del orden y el control para evitar que los problemas cotidianos se salgan de control y trasciendan los muros de la escuela hasta llegar a la jefatura de sector, a las direcciones operativas o más arriba; el caso de la directora de nivel primaria ilustra claramente esta situación. Concentrarse en las respuestas urgentes a demandas de alto contenido burocrático, a menudo lleva a postergar indefinidamente la atención de lo verdaderamente importante, sustantivo dentro de la organización escolar: la dimensión pedagógica y el compromiso social con los alumnos, muy especialmente con los que han crecido y se desenvuelven en un medio social con carencias de todo tipo. Todo esto habla del cúmulo de variaciones contextuales que pueden presentarse en cada escuela y por tanto, de la diversidad de exigencias que esto implica para la función directiva.

Ahora bien, ¿qué papel desempeñan las perspectivas y principios prácticos en todo esto?; como se recordará, el concepto de perspectiva empleado en este trabajo alude a las ideas, creencias y acciones de los actores sociales que constituyen un conjunto coordinado utilizado para resolver problemas ante una situación dada. Ahora bien, si algo caracteriza a la práctica directiva es precisamente la variabilidad y multiplicidad

de situaciones problemáticas antes descritas que llevan al director a tomar decisiones y a elegir de acuerdo con ellas, determinadas acciones, muchas de las cuales tienden a repetirse en circunstancias similares. Las tendencias prácticas de los directores tienen raíces históricas, se encuentran en ciernes antes de ocupar el puesto, se vinculan con la trayectoria personal de los individuos, no sólo con su trayectoria profesional. Como lo muestran las descripciones sobre la práctica directiva, los componentes de las representaciones sociales sobre el cargo no son rígidas e inamovibles, se van reconstruyendo y consolidando paulatinamente a medida que el director se ve expuesto a las exigencias y problemas cotidianos que se le presentan en la escuela, igualmente dinámica en tanto escenario social que no se ajusta a la organización formal, estática y perfectamente estructurada que se describe en los reglamentos, las normas y las leyes.

En síntesis, las perspectivas y los principios prácticos si bien se construyen socialmente, se convierten en el curso de la experiencia en conocimiento individual interiorizado, hasta formar un conjunto que cumple una función adaptativa, es decir, permite dar respuesta a los constantes y diversos requerimientos externos e internos, facilitando el manejo de la complejidad social característica de la vida escolar. Por ejemplo, en el caso de la primaria, las perspectivas y principios prácticos que sustentan y guían la práctica de la directora, evidencian hasta qué punto ha interiorizado como sus funciones principales el mantenimiento del equilibrio entre las demandas externas e internas y el control de una escuela aparentemente exenta de conflictos; esas son sus prioridades, son los objetivos a los que responden buena parte de sus acciones. Esto la ha llevado a mantener dos lógicas paralelas de trabajo que difícilmente se tocan: por un lado, la que le permite atender las condiciones internas del contexto y el control de maestros y personal de apoyo mediante el cultivo de lealtades personales; esta lógica es la que

generalmente regula la vida cotidiana de la escuela. Por otra parte está la lógica que opera para responder a las demandas y condicionamientos institucionales procedentes del exterior, misma que permite a la directora mantener su propio prestigio así como el necesario vínculo de la escuela con el sistema, para lo cual el principio de "cumplir por cumplir" es muy útil.

Sin ánimo de generalizar, y dejando en claro que el contenido de las perspectivas y principios directivos varían de un caso a otro, un mal endémico característico del sistema educativo es el mantenimiento de lógicas paralelas que nunca se encuentran; este es un fenómeno presente en las diferentes escuelas y directores, debido a los condicionamientos institucionales de corte vertical fuertemente arraigados y aún predominantes. Esto se complica debido a la presencia de otras figuras directivas como los supervisores, quienes rara vez perciben las sutiles pero importantísimas diferencias organizativas entre una escuela y otra; esto lleva a suponer que los supervisores no son los únicos que desconocen a las escuelas, también están los jefes de sector, entre los que sería interesante indagar en qué medida captan los detalles del trabajo de los supervisores, lo mismo en las direcciones operativas, en donde las autoridades se encuentran todavía más distanciadas de la realidad cotidiana de las escuelas, y así sucesivamente. Es necesario investigar lo que ocurre en estas otras instancias con respecto a las escuelas concretas, de lo contrario se continuará reproduciendo la ya endémica desarticulación entre los diferentes niveles del sistema educativo que supuestamente deberían articularse para trabajar coordinadamente.

Esto nos sugiere una reflexión más: las presuposiciones de quienes diseñan los planes de cambio y dictan las normas son a menudo hiperracionales, no toman en cuenta las

situaciones específicas que enfrentan los agentes del cambio directamente involucrados como es el caso de los directores. Se trata de una cuestión fundamental, ya que el cambio educativo orientado hacia la mejora es justamente, un proceso de enfrentarse a las múltiples realidades de las personas involucradas directamente en la enseñanza y el aprendizaje, debido a que son ellas sus principales protagonistas (Fullan y Stiegelbauer, 1997:90)

Cumplir con nuevas y complejas funciones requiere de modificar sustancialmente las actuales condiciones laborales y profesionales en que se encuentran los directores, muy difícil de conseguir sin el examen detenido de la realidad en que están inmersos: esta es una tarea insoslayable si en verdad interesa acortar la enorme distancia que existe entre la práctica y el perfil ideal antes comentado. En parte, esta diferencia abismal se debe principalmente a tres factores: en primer lugar, a los mecanismos escalafonarios y de recomendación personal para acceder al puesto; en segundo, al escaso dominio de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes profesionales indispensables como son diagnosticar, planificar, evaluar e impulsar el desarrollo de proyectos de innovación, enfrentar y solucionar conflictos, dirigir eficazmente las reuniones, trabajar e impulsar el trabajo en equipo y relacionarse activamente con los diferentes sectores de la comunidad escolar; en tercero y como consecuencia de los anteriores, el vacío de una formación específica es cubierto por un conocimiento empírico construido con base en el ensayo y el error, muy resistente al cambio debido a su utilidad práctica puesta a prueba cada vez que se toman decisiones para solucionar un sinnúmero de problemas cotidianos. De hecho, la falta de preparación específica no parece ser una limitación lo suficientemente grande como para desalentar las aspiraciones de los interesados en el cargo ni mucho menos (y tal vez sea lo más grave) tampoco es un problema mayor para

el sistema que valida un nombramiento mediante el cual está asignando una altísima responsabilidad. Así mismo, los testimonios y comentarios aportados por ambas directoras permiten suponer también que dicha investidura se busca y se acepta en la medida en que responde, así sea por corto tiempo, a las aspiraciones profesionales y personales de ascenso, que aunadas a las propias representaciones de un "buen director" configuradas en el curso de la experiencia previa como maestra-líder en el primer caso y maestra-administradora en el segundo, aparecen como elementos que proporcionan un fuerte apoyo inicial; su influencia resulta ser decisiva en el proceso de construcción de una identidad, un estilo, una forma específica de asumir el cargo; de hecho, todos estos elementos aparecen como un referente fundamental que ambas directoras traen a cuenta cuando explican como se convirtieron en tales, más allá del nombramiento formal.

De ninguna manera se ha querido sugerir que los directores son meros ejecutores de las prescripciones procedentes del sistema educativo; por el contrario, si algo muestra este trabajo es precisamente el activo papel que juegan como agentes involucrados de diferentes maneras en esta compleja dinámica. Los directores definen y mantienen sus propios objetivos, prioridades e intereses, los cuales a veces pueden coincidir en mayor o menor medida con los de la institución, pero también pueden oponerse a ellos. Los directores auténticamente interesados en la innovación, probablemente han intentado sin mucho éxito, asumir los cambios necesarios para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. La directora de preescolar es un ejemplo de ello; las presiones a las que se ven sometidas tanto ella como las educadoras debido a las pugnas entre la supervisión y la jefatura de sector, pintan de cuerpo entero la arraigada tendencia del sistema educativo a la estandarización de las escuelas, de modo que sean éstas las que

se acomoden a las demandas y requerimientos de la supervisión y jefatura de sector, en donde el margen de decisión que tiene la dirección se reduce al mínimo. En conjunto, todos estos elementos son una excelente semilla para cosechar desaliento, insatisfacción y frustración ante la falta de reconocimiento institucional.

El examen de la práctica directiva aquí realizado constituyó una forma de acercamiento al carácter complejo de la dirección en tanto función eminentemente dilemática (Ball, 1989; Bardisa, 1997), ya que al puesto de director escolar le es intrínseco el desempeño de un rol ambiguo por naturaleza, plagado de dilemas como los siguientes: atender intereses institucionales y personales; propiciar la participación para integrar un equipo pero al mismo tiempo mantener el control de la organización; actuar como un profesional que emite juicios y toma decisiones acordes cuando se tiene una condición laboral de empleado; alentar la democracia y la autonomía profesional de grupos e individuos a la vez que mantener una relación de carácter administrativo con todo un sistema, la cual es esencialmente punitiva y disciplinaria; entablar relaciones horizontales con los docentes y mantener una jerarquía formal; mantener una presencia en y cultivar las relaciones con el exterior a la vez que la calidad en las relaciones personales al interior de la escuela. Por otra parte, este trabajo permitió mostrar que los dilemas pueden enfrentarse de diferentes maneras, las rutas nunca son fijas ni están definidas de antemano, se construyen, al igual que los caminos; en este sentido, con el ánimo de cambiar para mejorar sin caer en ingenuidades engañosas, los dilemas bien pueden ser considerados como desafíos, como oportunidades de mejora, si se aprende a reconocerlos, a comprenderlos y a jugar con ellos en lugar de negarlos. La descripción aquí presentada muestra también las variadas estrategias y recursos de los que echa mano el director en la práctica, así como la forma en que contribuye a

configurar determinadas condiciones organizativas, cierto ambiente de trabajo y unas normas tácitas que lo regulan; tomar conciencia de todo esto es indispensable para canalizar todo este esfuerzo cotidiano hacia la creación de condiciones favorables para enfrentar cambios de fondo en la escuela tales como la construcción de objetivos compartidos, la creación de estructuras flexibles, un clima de trabajo en colaboración, así como procedimientos para supervisar colectivamente los procesos y resultados obtenidos (Fullán y Stigelbauer, 1997), todo ello en el contexto de una institución altamente normada. Se trata, nada más ni nada menos que de luchar en contra de inercias y tradiciones incubadas a lo largo de muchísimos años de predominio de un sistema educativo vertical y altamente burocratizado. Luego entonces, la clave del desafío que enfrentan los directores está en ser y asumirse ante todo como educadores con fuertes convicciones y compromisos para con los alumnos, cuyo interés prioritario sea centrar a la escuela en el logro de los aprendizajes escolares y en la búsqueda permanente de los medios necesarios para alcanzarlos con éxito.

Dirigir la escuela hacia el logro de aprendizajes relevantes y duraderos así como convertir las actividades escolares en oportunidades de desarrollo para los profesores en cada plantel, requiere de la capacidad de influir en la conducta de otras personas para que realicen unas determinadas acciones. Conseguir cambios en las actitudes y el comportamiento de otras personas precisa de un poder de influencia en el cual apoyarse para generar actuaciones distintas; los directores no tienen garantizado de ninguna manera este poder, ya que el simple nombramiento para ejercer el cargo es débil e insuficiente para asegurar por sí mismo la necesaria influencia sobre los profesores, que en este caso vienen a ser sus principales y más cercanos colaboradores.

Por todo esto, las propuestas que pretenden hacer de cada director un líder carismático que cultive una serie de atributos deseables no parecen ser las más adecuadas ante los imperativos de transformación de este rol; en este sentido los señalamientos de Coronel (1998:42) son contundentes:

"El liderazgo educativo y democrático busca la creación de nuevas formas de participación de la comunidad superando tanto los modelos liberales y sus mecanismos formales como aquellos modelos que hablan de escuela como comunidad, un tanto voluntariosos y más pendientes de la excelencia y los círculos de calidad, que de integrar a los grupos menos favorecidos. Es aquí donde el liderazgo educativo emerge como apoyo a la creación de contextos para acercar la participación a los "márgenes" y a voces tradicionalmente silenciadas"

Esta idea que suscribimos ampliamente, es un llamado de atención para que las propuestas de formación y actualización de directivos coloquen en el centro de la reflexión la responsabilidad social y un compromiso profundamente ético como educadores antes que como directores, esto significa de acuerdo con Marcelo y Estebaranz (1999) que el director se comprometa con la escuela como centro de cambio, con los objetivos pedagógicos, con los alumnos como individuos totales, con el conocimiento que es responsabilidad de la escuela y sus maestros enseñar, lo cual exige principalmente (Fullan y Hargreaves, op. cit.) estar dispuesto a ayudar a los alumnos a aprender, mejorar continuamente la propia práctica y ganar cada vez mayor confianza en sí mismo, en los procesos y en los docentes tanto individual como profesionalmente. Para comenzar a caminar en esta dirección, es recomendable realizar un escrutinio riguroso de las prácticas habituales, explicitando cuáles y en qué forma dificultan o contribuyen a alcanzar determinados objetivos. De ahí que la actualización y la formación de directivos en cascada, de arriba abajo, definitivamente debe ser sustituidas por propuestas con un enfoque radicalmente distinto y empleando una metodología novedosa, basada en la formación sobre la acción, la recuperación de la

experiencia y en la reflexión sobre la práctica, a fin de explicitar el conocimiento que ponen en juego los directores en la cotidianidad así como la forma en que condiciona la toma de decisiones y las acciones concretas que se derivan de ellas, analizando hasta qué punto son las más convenientes para la escuela y los alumnos.

La reflexión sobre la práctica a menudo ha traído consigo confusiones o reduccionismos ingenuos que la convierten en algo estéril, con el riesgo de acabar disfrazando con un nuevo lenguaje lo que se está acostumbrado a hacer rutinariamente, en lugar de ser una fuente de inspiración para hacer algo mejor. Fullán y Hargreaves (op. cit. pp.115-119) señalan que hay tres dimensiones de la práctica reflexiva que a menudo se pasan por alto en los intentos de formación en la acción: la primera es que la reflexión sobre la práctica generalmente se hace con información limitada, basada en las impresiones personales recogidas de acontecimientos impactantes o meras anécdotas; la segunda es que la sola experiencia de la escuela y las aulas en que directores y docentes se mueven día tras día, no es suficiente para provocar una reflexión profunda, se requiere de otros ojos, de otras perspectivas; en tercer lugar, es común que la práctica reflexiva se restrinja a problemas técnicos de bajo nivel, es decir, a discutir la utilidad de las soluciones prácticas a las que se ha recurrido en un determinado momento, dejando de lado las intenciones y principios éticos que sustentan las decisiones.

Quienes nos dedicamos a la formación de docentes sabemos que promover y desarrollar formas de reflexión sobre la práctica cada vez en un nivel mayor de profundidad, es un reto considerable, debido en buena medida a las perspectivas y principios prácticos forjados a lo largo de la experiencia, de los cuales se ha hablado con detalle en este

trabajo. Por ello la recomendación de los autores antes mencionados en el sentido de concentrar la reflexión en todo lo que directa e indirectamente afecta el trabajo en las aulas es completamente pertinente; entre los recursos de los que puede echarse mano para conseguir este propósito se encuentran la evocación de imágenes personales positivas, el diálogo profesional con colegas e investigadores para indagar y conocer de manera más explícita las premisas empíricas en las que se basan, la investigación-acción para conseguir mejoras controladas por los propios docentes y directivos, también son igualmente útiles los cursos avanzados, las autobiografías y las historias de vida.

Para poner punto final a este trabajo más no a la discusión, en las líneas siguientes se exponen algunas ideas que podrían servir de guía para continuar con el análisis, el debate o la investigación de los temas aquí abordados.

- ⇒ Así como es necesario que los directores reconozcan y comuniquen su necesidad de recibir ayuda tanto como darla a quienes se los soliciten, también precisan de la ayuda de otras figuras directivas a quienes también pueden ayudar a mejorar su comprensión sobre el carácter singular de cada escuela. Si los supervisores dispusieran de conocimientos suficientes sobre las fortalezas y debilidades más importantes de todas las escuelas y directores con los que trabajan directamente, esta función de apoyo probablemente sería más oportuna. Tomar en cuenta las perspectivas y principios prácticos de los directores sería una forma concreta de apoyo, ya que les permitiría acercarse a lo que cada director considera significativo o trivial de su trabajo. Así mismo, este conocimiento podría ser de ayuda a directores, supervisores y jefes de sector para esclarecer las posibilidades reales de cambio que están a su alcance, pero que comúnmente

permanecen ocultas debido a la concepción ampliamente arraigada de que el sistema educativo gobierna absolutamente todos nuestros actos. Este es un argumento débil cuando se le confronta con los hallazgos de la investigación educativa de las dos últimas décadas, misma que nos ha permitido comprender cada vez con mayor claridad que el abanico de las prácticas educativas en cada escuela es lo suficientemente grande como para dar cabida por igual a los obstáculos y a las oportunidades, es decir, deja en claro que existen resquicios para la actividad creadora, la innovación, las expresiones de inconformidad, los sueños que alimentan la tarea de educar; todo esto tiene cabida en la misma medida en que se soslaya y tolera la pasividad, la conformidad y la incompetencia.

⇒ Considerando que el sistema educativo está sobrecargado de contradicciones, dobles discursos, desarticulaciones e incoherencias, muchas de las cuales se originan y reproducen al interior de las mismas escuelas, es necesario reiterar la necesidad de que los directores expliciten y analicen, ya sea entre ellos o con la ayuda de algún profesional de apoyo, la forma en que contribuyen a ello con sus acciones, ya que en la mayoría de las ocasiones no son conscientes de ello. Reconocer y comprender las fuerzas que obstaculizan o facilitan el cambio educativo desde abajo (Fullan y Stiegelbauer, *op.cit.*:135) es una tarea impostergable que nos coloca apenas a la mitad de un camino largo y difícil por naturaleza.

⇒ Es urgente que con la intervención decidida de los responsables del SEN al más alto nivel, se eliminen definitivamente los mecanismos actuales del escalafón y la recomendación personal para ocupar cargos directivos. Sin duda alguna, esto requiere de una intensa negociación política con el sindicato, pero debiera ser un asunto prioritario debido a que por muchos años la asignación de los cargos

directivos ha sido manejada como premio a la lealtad hacia ciertos grupos políticos y también, como mecanismo de control de la actividad sindical de los docentes al colocar en dichos puestos a docentes afines a las corrientes dominantes en el SNTE. Esta es una de las barreras más fuertes a vencer para conseguir en la práctica, el perfil directivo descrito en páginas anteriores. En lugar del actual esquema de nombramiento de directores basado en las recomendaciones personales o el escalafón es preciso establecer criterios profesionales como la obligatoriedad de una preparación específica, la captación de candidatos que hayan sido reconocidos ampliamente por sus colegas como líderes académicos, y de ser posible, que hayan estado expuestas a un buen número de experiencias, ideas y aplicaciones de prácticas educativas favorables a la mejora de las escuelas.

⇒ Las instituciones formadoras de docentes, muy especialmente la Universidad Pedagógica Nacional, deben proponer y desarrollar programas de investigación en este campo que partan de las características concretas de las escuelas, zonas y sectores escolares, que se articulen con los grupos de docentes y directivos que trabajan en ellas y que den respuesta a sus necesidades. Esto implica construir una relación horizontal de apoyo y colaboración mutua entre instituciones tradicionalmente separadas. Además, es recomendable que tales programas presten atención a cuestiones elementales pero habitualmente soslayadas: la comprensión del significado e implicaciones de las prácticas y rutinas diarias. Una forma de conseguirlo es diseñando estrategias y propuestas para estimular y ayudar a directores, supervisores y jefes de sector a poner en práctica los lineamientos propuestos por Fullán y Hargreaves (1999:142), dirigidos a mejorar justamente aspectos sobre los que no existe el hábito de reflexionar:

comprender la cultura, valorar a los docentes como personas totales, ser amplio con lo que se valora, comunicar lo que se valora, promover la colaboración no el reclutamiento, proponer alternativas, no dar órdenes, utilizar los recursos burocráticos para facilitar, no para obstaculizar y conectarse con el medio externo.

- ⇒ Son muchos los temas a indagar para impulsar el desarrollo de la investigación educativa en el campo de la gestión y organización escolar. Algunos son enumerados con toda claridad por **Bardisa (1997)**, como parte de un enfoque micropolítico de la escuela como organización, el cual hasta ahora no ha logrado captar la suficiente atención de los investigadores en nuestro contexto educativo. Entre las posibles líneas de investigación se encuentran las relaciones entre profesores y su vínculo con la existencia de grupos e intereses específicos, el papel del poder en la toma de decisiones, la naturaleza y el manejo de los conflictos, el problema de la participación y la autonomía como expresiones de democratización de la vida escolar, la visión y expectativas de los padres de familia hacia la escuela, la opinión de los alumnos sobre lo que la escuela y sus maestros les enseñan y sobre lo que consideran que aprenden realmente.
- ⇒ Por otra parte, debido a que ideas tan generales como el "buen funcionamiento de la escuela" o "escuelas de calidad", son susceptibles de interpretaciones diversas, es necesario desarrollar y probar junto con directores o supervisores, metodologías y modelos de evaluación interna que consideren indicadores cuantitativos y cualitativos tanto de procesos como de resultados, contribuyendo de esta manera a clarificar y a dotar de un significado propio a estos conceptos, de acuerdo al tipo de problemas y necesidades que enfrentan los colectivos en las escuelas. Como parte de esta propuesta, y aún cuando no es éste el tema tratado

en el presente trabajo, es preciso eliminar mecanismos de pseudoevaluación como el utilizado en carrera magisterial para evaluar el desempeño profesional; convertir al consejo técnico consultivo (CTC) en supuesto órgano de evaluación escolar no conlleva ninguna modificación en su funcionamiento a la hora de emitir juicios y tomar decisiones, ya que se sigue el mismo procedimiento que en las reuniones mensuales habituales, y para no variar, las reuniones son presididas por el director. Este tipo de mecanismos, en lugar de fomentar una cultura de evaluación y mejorar la calidad profesional del trabajo docente, únicamente han venido a fomentar la simulación, como pudo observarse en las dos escuelas estudiadas.

- ⇒ Es indispensable realizar un seguimiento de las acciones y experiencias de intervención en el campo de la gestión escolar mediante reuniones de intercambio, análisis y evaluación, tanto en el nivel estatal, regional o nacional. Como se recordará, el Acuerdo de Modernización (ANMEB) se firmó a fines del año 92; de entonces a la fecha se ha acumulado suficiente experiencia como para documentar los diversos intentos de aplicación y concreción de la política educativa relativa a la transformación organizativa de las escuelas. En este esfuerzo de sistematización sería de vital importancia dar voz a los destinatarios, ya que son ellos quienes pueden aportar mayores elementos de juicio sobre su pertinencia.
- ⇒ Un comentario aparte merece el programa de escuelas de calidad (PEC). Se trata de una iniciativa de las autoridades educativas actuales que consiste en otorgar financiamiento adicional a aquellas escuelas que hayan presentado un proyecto escolar en los términos establecidos en la convocatoria correspondiente. A reserva de contextualizar esta acción en el marco del programa sectorial 2001-

2001-2006, es importante documentar el proceso de construcción de los proyectos en las escuelas que atendieron a la convocatoria, esto además del seguimiento de su puesta en marcha, a fin de conocer los efectos, alcances y limitaciones de un programa como este, único en la historia de las reformas educativas en nuestro país, y sobre el cual podrían adelantarse algunas hipótesis en el sentido de que más que contribuir a la transformación de la organización escolar y por ende a elevar la calidad educativa, podría terminar siendo un mecanismo que alimente la inequidad, la corrupción y la simulación.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander Egg, E. (1993) La planificación educativa, Magisterio del Rio de la Plata, Buenos Aires

- Antúñez, S. (1994a) Claves para la organización de centros escolares, Cuadernos de Educación, ICE/HORSORI, España

- (1994b) La Organización Escolar. Práctica y fundamentos. Ed. GRAÓ, Barcelona

- (1996) Del proyecto educativo a la programación de aula. Ed. GRAÓ, Barcelona

- (1998) El proyecto educativo de centro. ed, GRAÓ, Barcelona

- Arciga S. y Guerra M. (1995) "Organización y Cultura Escolar" en Revista Pedagogía, 3ª época, vol. 10, Nº 4, ed. UPN, México, pp.8-17

- Ball S. (1989) La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar, ed. Paidós/MEC, Barcelona

- Bardisa Ruiz, T. (1997) "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares" en Revista Iberoamericana de Educación nº 15, Septiembre-Diciembre de 1997, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Madrid

- Bonals, J. (1996) El trabajo en equipo del profesorado, ed, GRAÓ, Barcelona

- Borrell Felip, N. (1988) "Reflexiones sobre la gestión escolar" en Revista de Educación nº 286, España, pp. 183-191

- Borrell Felip, N. (1989) Organización Escolar. Teoría sobre las corrientes científicas, Humanitas, Barcelona

- Coronel J.M. (1998) "Gestionar no es liderar: reflexiones sobre el concepto de liderazgo y sus implicaciones en una gestión democrática de los centros" en Revista Investigación en la escuela nº 34, Sevilla

- Coulon, A. (1995) Etnometodología y educación, Paidós Educador, Barcelona

- Da Silva, T. (1998) "Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales" en ARCHIPIÉLAGO. Cuadernos de crítica de la cultura, Nº 38 España, pp56-61.

- De Vicente Rodríguez, P.S. (1995) "La formación del profesorado como práctica reflexiva" en Villar Angulo, L.M. Un ciclo de enseñanza reflexiva, ed. Mensajero, Bilbao

- Doménech, J. y Viñas, J. (1997) La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo, ed. GRAÓ, Barcelona

- Domínguez Fernández G. y Mesanza López J. (1996) Manual de organización de instituciones educativas, ed. Escuela Española, Madrid

- Elmore, R. F. (1996) La reestructuración de las escuelas, Fondo de Cultura Económica, México

- Ezpeleta, J. (1990) "El consejo técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana" en Revista Mexicana de Sociología, nº 2, abril-junio, IIS-UNAM, México, pp. 13-33

- Ezpeleta J. y Weiss E. (1994) "La precariedad institucional de las escuelas: de la imagen a las políticas" en Programa para abatir el Rezago Educativo. Evaluación cualitativa del impacto. Informe final, DIE-CINVESTAV, México, pp. 39-35

- Fierro Evans, C. (1997) "La participación de los maestros en procesos de innovación desde la escuela: un desafío de la reforma educativa mexicana" en Revista Cero en conducta, año 14, n° 47, México D.F., pp. 51-73

- Fierro Evans C. (2000) "Investigación y desarrollo de la educación" en Revista EDUCACIÓN, U-UPN Hidalgo, año 0, n° 1, México, , pp. 19-25

- Frigerio, G, et. al. (1992) Las instituciones educativas Cara y Ceca, serie FLACSO Acción, ed. Troquel, Buenos Aires

- Fullán M. y Stiegelbauer S. (1997) El cambio educativo, ed. Trillas, México

- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999) La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar, Biblioteca para la actualización del maestro, SEP/Amorrortu, México

- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (1992), Comprender y transformar la enseñanza, ed. Morata, Madrid

- Gimeno Sacristán, J (1998) Poderes inestables en educación, ed. Morata, Madrid

- (2000) La educación obligatoria: su sentido educativo y social, ed. Morata, Madrid

- Guevara Niebla, G. (1992) La catástrofe silenciosa, Fondo de Cultura Económica, México

- Hargreaves, A. (1996) Profesorado, cultura y posmodernidad, ed. Morata, Madrid

- Ibáñez, T. (1996) Psicología Social Construccionalista; selección de textos: Bernardo Jiménez, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México

- Latapí Sarré, P. et. al. (1999) ¿Avanza la descentralización educativa? Comunicado número 19 del Observatorio ciudadano de la educación, periódico La Jornada, 23 de abril de 1999, México

- Marcelo, C. y estebaranz, A. (1999) Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio; revista Educar nº 24, pp. 47-69, España; disponible en <http://prometeo.cica.es/idea/>

- Martín Bris, M. (1996) Organización y planificación integral de centros, ed. Escuela Española, Madrid

- Namó de Mello, G. (1991) "Autonomía de la escuela: posibilidades, límites y condiciones" en Boletín del Proyecto Principal de Educación nº 26 OREALC/UNESCO, Santiago de Chile, diciembre de 1991, pp. 7-23

- Namó de Mello, G. (1998) Nuevas propuestas para la gestión educativa, Biblioteca para la actualización del maestro, SEP, México

- Pascual Pacheco, R. et. al. (1996) El liderazgo transformacional en los centros docentes, Mensajero, Bilbao

- Pastrana Flores L. E. (1997) Organización, dirección y gestión en la escuela primaria, serie DIE, Tesis 24, DIE/CINVESTAV, México

- Pérez Gómez, A.I. (1998) La cultura escolar en la sociedad neoliberal, ed. Morata, Madrid

- Pozner, P. (1995) El director como gestor de aprendizajes escolares, ed. AIQUE, Buenos Aires

- Potter, J. (1998) La representación de la realidad, ed. Paidós, Barcelona

- Rivera, Rivera y Toríz (1995) "Viejos tópicos, nuevas perspectivas en Psicología Educativa: la evaluación del desarrollo curricular" en Revista Pedagogía, 3ª época, vol. 10, nº 4, ed. UPN, México D.F., pp. 28-35

- Rockwell E. y Mercado R. (1987) La escuela, lugar del trabajo docente, edit. DIE/CINVESTAV/IPN, México

- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano, Visor, Madrid

- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996) Metodología de la investigación cualitativa, Aljibe, Málaga

- Rodríguez Romero M.M. (1997) "Las comunidades discursivas y el cambio educativo" en revista electrónica Heuresis nº 1, España; disponible en <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97>

- Rogoff, B. (1993) Aprendices del pensamiento, ed. Paidós, Barcelona

- Rul Gargallo, J. (1994) "La organización escolar y la inspección educativa. Una inspección educativa como factor de evaluación sistemática" en Revista de Educación 305, España, pp. 215-255

- Sandoval E. (1998) "Directores de escuela secundaria y gestión escolar" en Yncián G. (compiladora) Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria, ed. Patronato SNTE para la cultura del maestro mexicano A.C., México

- Santos Guerra M.A. (1994) Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar, ed. Aljibe, Málaga

- (1997) La luz del prisma para comprender las organizaciones educativas, ed. Aljibe, Málaga

- Sirotnik K. (1994) "La escuela como centro de cambio" en Revista de Educación n° 304, España

- Stake R. E. (1998) Investigación con estudio de caso, Morata, Madrid

- Tejada Fernández, J. (1998) Los agentes de la innovación en los centros educativos, Aljibe, Málaga

- Tedesco, J.C. (1992) "Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina", en Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe n° 28, OREALC/UNESCO, Santiago de Chile, agosto de 1992, pp. 7-32

- Uriz, J. (1994) La subjetividad de la organización, ed. S.XXI, Madrid

- Vázquez Bronfman A. y Martínez I. (1996) La socialización en la escuela, Paidós

- Wittrock M. (1990) La investigación de la enseñanza III ed. Paidós, Barcelona,

- Zabalza, M.A. (1987) Diseño y desarrollo curricular, ed. Narcea, Madrid

Documentos consultados

- Coordinación del área educativa del equipo de transición, Bases para el programa 2001-2006 del sector educativo, México, Enero del 2001; disponible en <http://www.ifie.edu.mx>
- Dirección General de Educación Preescolar, Manual de Organización del Jardín de Niños en el Distrito Federal, SEP, Noviembre de 1997, México D.F.
- Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D.F., Encuentro de supervisores: conclusión de labores, informe de trabajo 1998-1999, Coordinación sectorial de educación primaria, SEP, México 1999
- Poder Ejecutivo Federal, Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, SEP, México 1996
- , Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), SEP, México 1992
- Secretaría de Educación Pública, Manual técnico-pedagógico del director del plantel de educación primaria, SEP, México 1986
- Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal: Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación primaria, SEP, México 1998
- Evaluación de los órganos escolares de participación social: documento de trabajo de los talleres interanuales de actualización, PROAADEP, SEP, México, febrero de 1999